



HAL
open science

En quoi l'éveil aux langues vivantes, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité ?

Hélène Rouge-Desmedt

► To cite this version:

Hélène Rouge-Desmedt. En quoi l'éveil aux langues vivantes, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?. Education. 2013. dumas-00861611

HAL Id: dumas-00861611

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861611v1>

Submitted on 13 Sep 2013

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.

MASTER SMEEF

Spécialité « Professorat des écoles »

Deuxième Année (M2)

Année 2012/2013

Mémoire

Responsable scientifique du séminaire : Judith BARNA

Discipline de recherche : Apprentissages des langues étrangères

INTITULE DU SUJET DE MEMOIRE :

**En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire,
favorise-t-il l'interculturalité ?**

ROUGE-DESMEDT Hélène

IUFM Villeneuve d'Ascq

M2-8

Direction

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01 Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Site web : www.lille.iufm.fr école interne de l'Université d'Artois

Sommaire

Introduction	3
I L'éveil aux langues en maternelle : Quelles limites ?.....	5
II L'interculturalité dans le cadre de l'éveil aux langues étrangères.	9
III Modalités de mise en pratique de l'éveil linguistique	12
IV L'expérimentation et le recueil de données.....	15
Trame de l'expérimentation :	20
Trame des activités proposées par le logiciel :	22
Analyse de l'expérimentation :	1
1- Analyse des questionnaires	1
2- Limites de ces questionnaires:	2
3- Analyse et interprétation des dessins:	3
4- Les focus-groups:	4
5- Ce que je retire de cette expérimentation :	9
6- Limites de l'expérimentation :	10
Conclusion.....	11
Bibliographie	13
Sitographie.....	15
Lexique:	17
Annexes:	40

Introduction

Au cœur d'une perspective européenne commune forte, l'apprentissage des langues vivantes évolue à grand pas depuis une vingtaine d'année. Après n'avoir concerné que le secondaire puis le cycle 3, l'apprentissage des langues vivantes en France est actuellement introduit dans les programmes du Bulletin Officiel de l'éducation nationale du 19 juin 2008 dès la classe de CE1. Pourtant, le Ministère de l'Education souligne combien la petite enfance correspond à la période charnière pour la sensibilisation aux activités phonatoires et que les élèves ont, à cette période, le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux¹.

Pourtant, dans certains pays européens comme l'Autriche, la Norvège ou le Luxembourg, l'enseignement d'une langue vivante débute dès la maternelle.² De même, certaines écoles, en Belgique comme en Espagne offrent la possibilité d'un éveil aux langues vivantes dès la maternelle.

Or, en France, très peu d'écoles proposent cette ouverture au Monde au travers de ce moyen.

La réflexion suivante: « avant d'apprendre d'autres langues, les enfants doivent d'abord maîtriser parfaitement le français » est récurrente dans le monde de l'enseignement maternel.

Cependant, la plasticité cérébrale ainsi que les compétences de ces jeunes enfants présentent de nombreux avantages quant à l'introduction d'une nouvelle langue vivante.

J'ai donc décidé d'axer mes recherches le bien fondé de cet l'éveil précoce aux langues étrangères et plus spécifiquement :

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité ?

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>

² http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063_mono.html

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Dans un premier temps, je développerai le point de vue de plusieurs spécialistes concernant l'éveil aux langues à un âge précoce ; puis nous découvrirons leur point de vue sur l'interculturalité dans l'éveil aux langues étrangères. Ensuite, nous verrons quelles sont les différentes approches pratiques mises en avant par ces théoriciens. Enfin, je développerai les modalités de mise en place de mon expérimentation avant d'analyser et d'interpréter les données que j'ai pu relever.

I L'éveil aux langues en maternelle : Quelles limites ?

Plutôt que de parler d'*apprentissage* des langues, j'emploierai le terme d'*éveil linguistique, d'éveil aux langues*. En effet, mes recherches sont axées sur une ouverture, une sensibilisation aux sonorités nouvelles, aux cultures différentes de celle du pays autochtone. Il ne s'agit pas d'un apprentissage systématique employant la grammaire ou la syntaxe axé sur l'étude de la langue comme on pourrait l'envisager avec le français. Cependant, la plupart des ouvrages publiés concernent l'*apprentissage* des langues aux cycles 2 et 3 et non l'*éveil*. C'est à partir de ces publications que j'ai bâti ma réflexion.

Selon moi, le but recherché en maternelle n'est pas l'enseignement ni l'apprentissage de la grammaire d'une langue seconde, mais bien la découverte d'un peuple, de sa culture au travers de sa langue. Je ne vise pas, à ce niveau, une capacité à pouvoir se présenter ou connaître le vocabulaire de base ; compétences qui sont exigées au niveau A1 du CECRL*, au CM2*³, mais bien une acculturation à des sonorités, à des modes de vie, des valeurs, à des cultures différentes de la leur.

Depuis les années 1980, plusieurs recherches se sont donc portées sur l'apprentissage précoce des langues étrangères. Pour la plupart des spécialistes, le terme « précoce » correspond à l'âge de six ans ; relativement loin de l'âge des élèves de Toute-Petite-Section*⁴ ou de Petite-Section*.

Mais alors pourquoi ne pas attendre l'entrée au cycle 2, voire même au cycle 3 comme cela a déjà été le cas?

Selon Petar GUBERINA, citée par Daniel GAONAC'H, « La période idéale d'apprentissage d'une langue étrangère à l'oral se situe avant 6 ans » (GAONAC'H, 2006, p. 23). En effet, se confrontent alors les défenseurs de la plasticité cérébrale des jeunes enfants comme Daniel GAONAC'H (GAONAC'H, 2006, P. 14) et les défenseurs des apprentissages fondamentaux qui affirment qu'il est essentiel que les enfants maîtrisent dans un premier temps la langue française, leur langue maternelle⁵, sa grammaire, son

³ Se reporter au lexique en fin d'ouvrage page 39.

⁴ Se reporter au lexique en fin d'ouvrage page 39.

⁵ <http://www.actualitte.com/actualite/patrimoine-education/scolarite-france/luc-chatel-fier-de-l-apprentissage-de-l-arabe-en-france-24076.htm>

lexique avant de pouvoir découvrir toute autre langue, faute de quoi ils mélangeraient les deux langues sans en maîtriser aucune des deux.

Daniel GAONAC'H traitant de la première théorie évoque donc le cerveau de l'enfant comme étant « ouvert » contrairement à celui de l'adolescent ou de l'adulte qui seraient confinés dans des limites étroites (GAONAC'H, 2006, p.5). Il affirme que « le cerveau est préprogrammé pour acquérir le langage de manière précoce au cours du développement » (GAONAC'H, 2006, p. 28).

Eddy ROULET, professeur de linguistique, va encore plus loin en affirmant que « l'apprentissage réussi d'une ou de deux langues étrangères se joue bien avant que l'élève n'en aborde l'étude » (ROULET, 1980, p5). Stephen KRASHEN poursuit cette réflexion en affirmant qu'une « langue étrangère s'apprend à 90% de manière subconsciente ».⁶

La problématique de l'âge est donc un point central des théories exposées. Plusieurs spécialistes mettent en avant une « période critique » qui, au-delà, demande des efforts considérables afin d'acquérir des notions dans d'autres langues. Petar GUBERINA élève cet âge maximum à 13-14 ans (GAONAC'H, 2006, p. 27); selon Elissa L. JOHNSON, il serait de 7 ans. (GAONAC'H, 2006, p 74).

La précocité de l'éveil des langues est également approuvée par Dominique GROUX selon qui au « plus l'apprentissage de la langue commence tôt, [au] plus la langue a de chance d'être acquise définitivement » (GROUX, 1996, p. 118).

Cependant, pour que l'apprentissage d'une langue étrangère soit efficace, il est nécessaire que les enfants aient acquis un niveau minimal en langue maternelle, comme nous le rappelle Daniel GAONAC'H (GAONAC'H, 2006, p. 107). Ceci pose alors la question du jeune âge qu'ont les enfants en maternelle. A partir de quand les enfants ont-ils « un niveau minimal » ? Cela reste très subjectif et très variable selon leur évolution. C'est dans ce sens que Christiane BLONDIN défend l'idée que l'éveil aux langues devrait débiter en « 3^{ème} année [de maternelle] », car selon elle, les classes de 1^{ère} et de 2^{ème} maternelle [de PS* et de MS*]⁷, doivent servir à « donner un enseignement compensatoire qui aplanira les différences entre enfants favorisés et défavorisés. » (BLONDIN, 1998, p.63).

⁶ <http://langue-et-culture.fr/approche-cours-anglais.php>

⁷ Se reporter au lexique en fin d'ouvrage page 39.

Les spécialistes s'opposent également sur la question de l'utilisation conjointe de la langue maternelle et de la langue étrangère lors de ces temps d'initiation.

Pour ce qui concerne l'éveil aux langues, la majorité des spécialistes s'accordent à opter pour l'exclusion totale de l'utilisation de la langue maternelle comme Henry G. WIDDOWSON (WIDDOWSON, 1991, p. 163), Eddy ROULET (ROULET, 1980, p. 23). Joëlle CORDESSE (CORDESSE, 2009, p.41), Christiane BLONDIN (BLONDIN, 1998, p. 60). Seul Daniel GAONAC'H met en évidence les bénéfices que peuvent avoir les comparaisons inter-langues (GAONAC'H, 2006, p.50). En effet, pour la plupart des spécialistes, l'usage conjoint des deux langues entraînerait des confusions entre la langue maternelle et les langues découvertes.

Le choix des langues suivant le milieu socioculturel et le public a également son importance. Et une fois de plus, les points de vue divergent. Selon Joëlle CORDESSE, la langue découverte par le groupe-classe doit être peu ou pas du tout connue afin de susciter un effet de surprise, d'attiser leur curiosité. (CORDESSE, 2009, p 56). En revanche, Michel CANDELIER considère que la langue choisie peut être la langue maternelle de certains élèves (CANDELIER, 2003, p. 20). Dominique GROUX le rejoint en affirmant qu'il s'agit alors de « permettre aux minorités ethnolinguistiques de vivre en symbiose avec le pays qui les accueille. » (GROUX, 1996, p. 58). La langue découverte peut également être celle du professeur dans le cas où il serait issu d'un pays autre que la France dans notre cas.

Cependant, l'enseignant ne doit pas être nécessairement un professionnel des langues comme le souligne Michel CANDELIER (CANDELIER, 2003, p. 251). Selon Christiane BLONDIN, les résultats sont plus probants lorsque l'éveil est dispensé par un enseignant du primaire qui a la connaissance des élèves et du programme scolaire (BLONDIN, 1998, p. 57). Même si les enseignants ne sont pas des experts en langues, il est nécessaire que la formation suivie soit suffisamment efficace pour pouvoir délivrer ce type d'enseignement aux plus jeunes, comme le souligne Dominique GROUX (GROUX, 1996, p. 187). L'accompagnement adapté permettrait ainsi aux enfants de bénéficier dans les meilleures conditions des apports de l'éveil aux langues.

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Tous les spécialistes s'accordent sur le profit qu'apporte l'éveil aux langues ; tant du point de vue du savoir-vivre que des compétences. En effet, Michel CANDELIER affirme que «les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers ». (CANDELIER, 2003, p. 128). Sophie GENELOT, citée par Daniel GAONAC'H, le rejoint en soulignant les conséquences positives qu'apportent les acquisitions nouvelles sur la langue maternelle des enfants (GAONAC'H, 2006, p. 107). Enfin, Dominique GROUX met en avant l'ouverture aux Autres (GROUX, 1996, p. 34) et Christiane BLONDIN met en avant la levée de la barrière des langues (BLONDIN, 1998, p7).

Pour autant, tous les spécialistes admettent que ces bénéfices sont relatifs. Michel CANDELIER met en évidence le «caractère passager de l'avantage dont bénéficient les initiés par rapport aux non-initiés » (CANDELIER, 2003, p. 28); « pendant quelques semaines ou quelques mois » selon Daniel GAONAC'H (GAONAC'H, 2006, p. 104). Christiane BLONDIN ajoute également que l'apprentissage précoce ne procure pas systématiquement des avantages importants (BLONDIN, 1998, p. 63). Cela serait dû au fait qu'à l'entrée dans le secondaire, les enseignements dispensés ne prennent pas en compte les acquis de l'école primaire. Enfin, Michel CANDELIER insiste sur le fait que ces avantages ont plutôt tendance à apparaître chez les bons élèves (CANDELIER, 2003, p. 28).

Comment alors ne pas négliger les élèves les plus en difficulté? Comment permettre à chacun des enfants de participer pleinement à cette découverte d'une nouvelle langue, d'une nouvelle culture, de bénéficier de ces apports ?

II L'interculturalité dans le cadre de l'éveil aux langues étrangères.

« Interculturalité » ; « inter-culture » ; cette notion fait appel à la réciprocité. Il ne s'agit pas seulement de découvrir une culture en sens unique mais il y existe également l'idée d'échange, de partage. Selon Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, citée par Dominique GROUX, l'interculturel est «une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle ». (GROUX, 1996, p. 34).

Pour Christiane PERREGAUD, « les approches interculturelles ne visent [...] pas seulement les élèves issus des flux migratoires mais modifient la relation entre Nous et les Autres » (PERREGAUD). Cette démarche s'adresse donc tout autant à un public linguistiquement et culturellement hétérogène qu'homogène.

Toutefois, avant de partir à la découverte d'une autre culture, il est essentiel de réconcilier les élèves avec leur culture d'origine comme nous le rappelle Dominique GROUX (GROUX, 1996, p.70). C'est dans cette perspective que sera mise en place l'expérimentation. Il est alors nécessaire de mettre en exergue les différences et les similitudes entre leur langue et d'autres familles de langues comme le souligne Patrick CHARAUDEAU mais aussi entre leur culture et d'autres (CHARAUDEAU, 1988). Fred DERVIN le rejoint en encourageant les enseignants à « éviter de se concentrer uniquement sur les différences et aller vers les ressemblances dans la différence. » (DERVIN, 2010). Christiane PERREGAUD ajoute que « parler de sa langue et sur sa langue, ou sur les langues, c'est également parler de soi et des autres. » (PERREGAUD⁸).

Edouard GLISSANT poursuit le raisonnement en affirmant qu'il s'agit d'une nouvelle façon de considérer sa propre langue et celle des autres, [que] la différence est dans le fait de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache » (PERREGAUD).

Ainsi, nous amenons les enfants à découvrir une autre culture au moyen de la langue. Selon Madeleine CORBENOIS, les apprentissages culturels peuvent être effectués

⁸ Année de publication non transmise.

dès la Petite Section (CORBENOIS, 2000, p.13). Pour Daniel GAONAC'H, « le langage est un outil social ; il est un moyen de communication qui sert à l'établissement des relations interindividuelles» (GAONAC'H, 2006, p.53). Cet échange permet aux enfants en bas-âge de sortir progressivement de leur égocentrisme naturel. Ces interactions sociales s'effectuent au moyen de la langue du pays.

En revanche, pour Christiane PERREGAUD, l'utilisation de la langue en tant que telle n'est pas nécessaire pour promouvoir une vision du monde particulière (PERREGAUD).

Dominique GROUX dénonce la primauté de l'anglais sur les autres langues. En effet, accompagné par Michel CANDELIER (CANDELIER, 1996, p.37), il encourage vivement la diversification des langues découvertes lors de l'éveil dès la maternelle et ce jusqu'au lycée. Ainsi, cela permet de mettre en avant la pluralité du monde qui nous entoure (GROUX, 1996, p.181).

Cette rencontre de cultures favoriserait non seulement les compétences grammaticales ainsi que la compréhension orale comme l'attestent Nina SPADA et Daniel GAONAC'H (GAONAC'H, 2006, p. 105-106).

Elle permettrait également de développer des compétences transversales telles que le niveau en lecture pour Harold GARFINKEL cité par Daniel GAONAC'H (GAONAC'H, 2006, p.109) ; les compétences de communication comme la prise de parole pour Nina SPADA citée par Daniel GAONAC'H (GAONAC'H, 2006, p.105) et Dominique GROUX (GROUX, 1996, p.37); ainsi qu'une compétence générale qui faciliterait l'accès à l'usage de plusieurs langues pour Michel CANDELIER (CANDELIER, 2003, p.26).

En effet, les bénéfices vont bien au-delà des compétences disciplinaires. Pour Fred DERVIN, les objectifs généraux de l'interculturalité sont la prise de conscience des diversités de chacun, la capacité à pouvoir vivre avec ces diversités, l'analyse des situations qui empêchent de les vivre et enfin la capacité de mieux vivre avec l'Autre (DERVIN, 2010).

Effectivement, il s'agit avant tout d'une ouverture sur l'Autre, sur le monde qui nous entoure. Selon Dominique GROUX, « toute personne pourra ainsi « acquérir des compétences multiculturelles et comprendre le monde dans lequel elle évolue », dans une recherche de « rapprochement entre les peuples » (GROUX, 1996, p.28-29). Il s'agit d'un

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

véritable appel à la tolérance ; tolérance linguistique mais plus largement tolérance envers l'Autre.

Enfin, selon Pierre BOURDIEU, « la maîtrise des langues étrangères constitue un élément important du capital culturel ». Comment alors mettre en place cet éveil aux langues, cette découverte à la fois culturelle et humaine dans des classes de maternelles ? Quel comportement adopter ? Quel objectif viser ?

III Modalités de mise en pratique de l'éveil linguistique

Tout d'abord, il faut savoir qu'il n'existe aucun manuel d'éveil aux langues au cycle 1*, ce qui est un atout en faveur de la liberté pédagogique.

Concernant le volume horaire; en 1996 en classe de CE1-CE2, l'initiation consistait en quatre séances hebdomadaires de quinze minutes chacune, et en CM1*-CM2* l'apprentissage atteignait deux à trois heures hebdomadaires. Aujourd'hui, aux cycles 2* et 3*, le volume horaire annuel est de cinquante-quatre heures soit environ 1h30 par semaine ; la diminution est donc conséquente pour le cycle 3*.

A l'instar des années 1990, Sophie GENELOT préconise des séances courtes et fréquentes (GAONAC'H, 2006, p.125). Christiane BLONDIN la rejoint sur ce point encourageant les séances quotidiennes courtes plutôt que deux séances hebdomadaires plus importantes (BLONDIN, 1998, p.72).

Au cours de ces séances, Madeleine CORBENOIS préconise l'hétérogénéité des âges (CORBENOIS, 2000, p.17). Ainsi, nous notons également une diversité au sein même du groupe qui, à l'image des classes-doubles, pourra tirer profit de cette mixité.

Face aux résultats des études réalisées en classes de maternelle, Christiane BLONDIN affirme que la taille du groupe n'aurait pas d'effet significatif sur l'évolution des compétences des enfants (BLONDIN, 1998, p.56). Ainsi, l'éveil aux langues pourrait s'effectuer en frontal avec la totalité du groupe-classe, en ateliers, ou en sous-groupes.

La question du 'comment' soulève la problématique reprise par Joëlle CORDESSE: «faut-il savoir une langue pour la parler, ou la pratiquer pour l'apprendre? ». Face à cette question, Daniel GAONAC'H propose deux approches différentes. Il existe l'apprentissage systématique qui s'appuie sur la répétition et l'apprentissage analytique qui repose essentiellement sur la grammaire. Ce dernier souligne le fait que les enfants apprennent leur langue maternelle sans référence aucune à des règles explicites donc pourquoi ne le feraient-ils pas pour une seconde langue ? Cependant, il considère que la connaissance de la grammaire constitue un atout favorable pour l'apprentissage d'une langue seconde (GAONAC'H, 2006, p.90-93).

Madeleine CORBENOIS approuve également cette théorie, car selon elle c'est en parlant qu'on apprend (CORBENOIS, 2000, p.115). Elle est rejointe par Eddy ROULET

(ROULET, 1980, p.128), Daniel GAONAC'H et Jérôme S. BRUNER pour qui la langue est avant tout un outil social, un moyen de communication, qui « permet de faire, avec des mots, quelque chose qui a un sens dans le monde réel ». (GAONAC'H, 2006, p.53).

Cependant, il ne s'agit pas seulement de parler mais de parler vrai. Henry G. WIDDOWSON nous invite à réduire autant que possible l'artificialité de la langue que nous présentons (WIDDOWSON, 1991, p.92). Daniel GAONAC'H donne lui aussi la priorité à la communication authentique (GAONAC'H, 2006, p.131).

Madeleine CORBENOIS (CORBENOIS, 2000, p.153) comme le GFEN (GFEN, 2010, p.26) ou Dominique GROUX (GROUX, 1996, p.36) n'entrevoient l'apprentissage que sous la forme de projets ; cela donne alors du sens à l'éveil. Dans cet objectif, Joëlle CORDESSE invite à mettre le plus rapidement possible en scène les enfants (CORDESSE, 2009, p.31) afin de vivre ce qu'ils disent comme nous l'avons formulé précédemment. Le GFEN (GFEN, 2010, p.49) et Michel CANDELIER (CANDELIER, 2003, p.43) insistent également sur le fait de redynamiser les enfants qui sont les acteurs de la classe, ils collaborent ainsi à leur propre apprentissage.

Mais cette mise en action des enfants est réfutée par d'autres spécialistes comme Daniel GAONAC'H qui, face à de si jeunes enfants préconisent plutôt une simple exposition à la langue (GAONAC'H, 2006, p.18) ; l'imprégnation serait alors suffisante.

Afin de donner l'impulsion nécessaire à la motivation des enfants, il est essentiel, pour Joëlle CORDESSE, de créer un univers étrange qui surprendrait les enfants (CORDESSE, 2009, p.19).

Sur le plan pratique, plusieurs techniques sont alors développées par les spécialistes ; certaines ont fait leurs preuves, d'autres demandent à être testées.

Par exemple, le GFEN propose aux enfants de déambuler puis au signal de saluer la personne la plus proche et de se présenter (GFEN, 2010, p.113). Cette présentation reprend le concept de mise en scène vu précédemment. Depuis les années 1990, sont mis à disposition par le CNDP des cassettes-vidéo. Ces outils proposent des séances quotidiennes de dix minutes, quatre fois par semaine ; des séances courtes et fréquentes. Cependant, Eddy ROULET réfute toute utilisation « de présentation de données langagières brutes, sous la forme d'enregistrements sonores ou vidéo » (ROULET, 1980, p.83).

Enfin, plus récemment ont été mises en circulation des flash-cards ou « cartes-images » ; cartes sur lesquelles figure une image accompagnée ou non de son équivalent textuel. Les enfants répètent alors le mot en langue étrangère après que l'enseignant l'ait prononcé. Madeleine CORBENOIS met en avant cette pratique qui peut être une « illustration pour l'analyse narrative » (CORBENOIS, 2000, p.95). Cette technique correspond à l'apprentissage systématique présenté auparavant dans le sens où c'est la répétition des mots qui permettra aux élèves de se constituer un lexique.

Concernant le rôle de l'enseignant, les experts donnent quelques pistes. Daniel GAONAC'H incite vivement les enseignants à confronter les élèves régulièrement à de nouveaux stimuli afin d'éviter toute lassitude et donc une baisse d'attention (GAONAC'H, 2006, p.32). Joëlle CORDESSE encourage les enseignants à valoriser les enfants, souligner leurs progrès et porter dans un premier temps un jugement acritique afin que « chaque personne se sente autorisée à formuler des jugements hasardeux ; qu'elle vive ses perceptions dans la plus grande sécurité et la plus grande confiance » (CORDESSE, 2009, p.165). Madeleine CORBENOIS invite également à créer un climat de confiance et une dynamique d'apprentissage liée au plaisir de faire (CORBENOIS, 2000, p.90).

Donner le goût de la langue aux enfants est donc un des premiers objectifs. Dans nos visées, il est essentiel de se rappeler que nous sommes en présence de très jeunes enfants ; il est donc nécessaire d'adapter nos exigences à leur jeune âge. Selon Joëlle CORDESSE, « la langue, ça s'invente » (CORDESSE, 2009, p.71). Il est donc tout à fait normal que les enfants aillent à tâtons. La débrouillardise est alors de mise car comprendre « ne se confond pas avec le fait d'en « posséder » tous les éléments » et cela dans toute langue (CORDESSE, 2009, p.79). Henry G. WIDDOWSON parle alors « d'approximation graduelle » (WIDDOWSON, 1991, p.105).

Concernant la mise en pratique de l'éveil aux langues aucun manuel n'est donc à l'heure actuelle élaboré. Cependant, Michel CANDELIER (CANDELIER, 2003, p.276), tout comme Dominique GROUX (GROUX, 1996, p.128), évoque la possibilité de constituer un curriculum qui permettrait d'établir un programme prédéfini et progressif dès le pré-primaire et ce jusqu'au lycée.

IV L'expérimentation et le recueil de données

En fin d'année dernière, j'avais pour objectif de me rapprocher d'une classe de maternelle effectuant des échanges inter-classes entre deux pays afin de pouvoir observer les bénéfices à moyen et long terme de cette correspondance au niveau de l'interculturalité. Cependant, après plus d'un an de recherche, j'ai dû me rendre à l'évidence de l'infaisabilité de ma quête.

J'ai donc décidé de me tourner vers un milieu et un public que je qualifierais "d'ordinaires", qui n'auraient eu, au sein de leur école, que peu d'occasions de découvrir d'autres cultures, d'autres peuples, d'autres manières de vivre ; et a fortiori qui n'auraient jamais bénéficié d'éveil linguistique portant sur une langue autre que le français. Ainsi, cela me permet de tirer des conclusions concernant des situations que je serai susceptible de rencontrer lorsque je serai enseignante titulaire.

Le choix d'effectuer un focus-group est dû aux observations que j'ai pu relever au cours de mes trois années de suppléances en France; à savoir l'absence totale d'initiation aux langues étrangères dans les classes de maternelle. En effet, je ne pouvais donc opter pour une observation dans le cadre de ce mémoire. Mener des activités en langue étrangère est une compétence que chaque néo-titulaire doit être en mesure mettre en acte. Le focus-group me permettra alors d'être en observation directe des élèves pendant et après chaque séance d'expérimentation.

De plus, je pensais diriger mes recherches sur un unique groupe. Cependant, suite aux avis divergents des théoriciens dont j'ai pu prendre connaissance concernant l'âge minimal de mise en contact avec d'autres cultures, j'ai souhaité porter mon expérimentation sur les trois niveaux de maternelle, à savoir : la Petite Section, la Moyenne Section, ainsi que la Grande Section, suivant ainsi la proposition de Madeleine CORBENOIS pour qui l'éveil linguistique peut être entrepris dès la Petite Section. J'ai donc décidé d'entreprendre trois focus-group distincts, dans un milieu similaire (même école), avec les mêmes activités, les mêmes questionnements afin de confronter ensuite les résultats observés.

Chaque séance a donc été filmée afin de la restituer le plus conformément possible, de pouvoir retranscrire mot-à-mot mes dires ainsi que ceux des élèves et leurs réactions.

L'école maternelle où j'ai effectué mes recherches est située à Bauvin, rue Guy Mollet et se nomme Ecole Maternelle des Coquelicots. L'expérimentation a eu lieu en classe de PS*-MS* et de GS*.

Au préalable, au mois de janvier, je me suis rendue sur le terrain non seulement pour rencontrer l'équipe éducative ainsi que la direction, mais également pour créer du lien avec les élèves. En effet, j'avais beaucoup d'appréhension concernant l'efficacité de ma démarche dans le sens où les progrès et l'engouement des élèves que j'ai pu observer lors de mes suppléances s'effectuaient sur une période longue de plusieurs mois ; or ici il s'agit de plusieurs rencontres qui sont entrecoupées par le premier stage en responsabilité.

Pour y pallier, j'ai donc décidé d'aller au contact des élèves à deux reprises avant de débiter mon expérimentation afin que le facteur « nouvelle personne / nouvelle activité » entrave le moins possible les résultats que je relèverai ; qui plus est, pour un public de maternelle où l'affectivité et le contact humain prennent toute leur importance.

Concernant les focus-group ; j'ai constitué des groupes de six élèves anticipant ainsi les absences potentielles de certains élèves. Cela m'a permis pour le groupe de Petite Section de pouvoir observer l'évolution de bout-en-bout pour cinq des six élèves ; et non pas quatre si j'avais opté pour des groupes de cinq.

Le choix de constituer des groupes de six élèves a permis de créer un dynamisme au sein de chaque groupe. Un trop grand effectif aurait selon moi pu inhiber certains élèves. La constitution même des groupes s'est faite de manière aléatoire. En effet, précédemment Christiane PERREGAUD soulignait l'importance d'un public hétérogène au sein d'un groupe ; c'est ainsi que des élèves sachant s'exprimer de manière audible, ou non, des enfants d'origine étrangère, ou non, se sont retrouvés et ont pu échanger au sein 'un même groupe.

Lors de mes deux premières matinées de prises de contact, j'ai observé les élèves et notamment leur manière de se comporter, de se socialiser, sur une période de trente minutes par niveau ; soit soixante minutes d'observation pour chaque groupe. La deuxième séance m'a permis d'ajuster mes observations, de les peaufiner et ainsi de faire un premier état des lieux.

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

De plus, cela m'a permis de faire remplir le premier questionnaire par les deux enseignantes titulaires. [cf. Annexe G]

Voici quel a été mon programme concernant l'expérimentation :

Jour	Activité
Vendredi 11 janvier	Rencontre avec le corps enseignant et les enfants. Signature de la demande à renvoyer à l'IEN.
Vendredi 18 janvier	Première observation
Vendredi 25 janvier	Seconde observation
Vendredi 8 mars	Première séance pour chaque groupe.
Lundi 18 mars	Deuxième séance.
Vendredi 22 mars	Troisième séance.
Jeudi 28 mars	Quatrième séance / Evaluation terminale

[Le programme qui était prévu chaque vendredi du mois de mars pour la périodicité a subi des ajustements suite à des difficultés familiales et à des modifications d'examens à l'IUFM].

Le fil conducteur fut la mascotte, Pablo, une marionnette ayant des traits d'un Mexicain, ainsi que le projet que ce personnage a amené de par sa situation. Le choix de mettre en place un projet répond à la politique nationale qui met en avant l'enseignement par projet. De même, comme je l'ai précédemment souligné, il s'agit également d'un choix recommandé par Madeleine CORBENOIS, le GFEN, ainsi que par Dominique GROUX.

Ce personnage avait pour caractéristique de ne parler qu'espagnol. Je traduisais alors ses dires aux enfants en français pour « qu'ils puissent se comprendre ».

Cette marionnette a permis de créer cet univers ludique et surprenant que prône Joëlle CORDESSE permettant ainsi d'accrocher et de maintenir l'attention et l'enrôlement des élèves comme l'encourageait également Daniel GAONAC'H avec l'apport de nouveaux stimuli.

Les focus-group sont menés essentiellement en français ; l'éveil linguistique étant amené par la marionnette et par les interventions des enfants de différentes nationalités via le logiciel. J'ai donc choisi de suivre les préconisations de Christiane PERREGAUD qui affirmait que l'éveil linguistique ne s'effectuait pas systématiquement dans la langue

étrangère. Ces interventions ont ainsi permis aux élèves de s'imprégner de la langue comme le conseillait Daniel GAONAC'H.

Lors de la deuxième séance, je l'ai fait apparaître caché dans un sac; sa maison. Il m'a alors signifié qu'il avait vraiment peur de partir en voyage parce qu'il ne connaissait pas le monde. J'ai alors demandé aux enfants s'ils voulaient bien aider Pablo à se sentir mieux et à découvrir le Monde. Je les ai laissés s'exprimer puis les ai dirigés vers le « logiciel » de découverte que j'ai créé expressément pour cette expérimentation. [Des extraits du logiciel se trouvent en Annexe H].

Il s'agit d'un Powerpoint présentant un planisphère, l'image de Pablo y est représentée et lui permet ainsi de voyager dans différents pays en interaction avec les enfants. Ils découvrent alors des contes, des comptines, des jeux traditionnels, des habitations, des écoles différentes de celles qui connaissent; et pour cause, ils appartiennent respectivement aux pays du Mexique, de l'Espagne, de la Chine, du Groenland et du Cameroun.

Cela leur permet ainsi de les ouvrir à d'autres cultures comme cela a été précédemment préconisé par Michel CANDELIER.

Lors des activités, j'ai mis l'accent sur les différences mais également sur les similitudes entre les cultures découvertes et la leur; créant ainsi des liens comme le mettaient en avant Fred DERVIN ainsi que Patrick CHARAUDEAU; cherchant ainsi à « réconcilier les élèves avec leur culture d'origine » comme l'encourageait Dominique GROUX.

Lors de la quatrième et dernière séance, Pablo, rassuré, s'est senti prêt à prendre le départ. Il les a remerciés et nous lui avons souhaité bon voyage.

J'ai volontairement souhaité qu'une semaine sépare la dernière activité effectuée par les enfants et l'entretien accompagné des questions, le débriefing, le retour sur ces quatre séances. En effet, je pense que si l'entretien avait été réalisé suite à une série d'activités, les moments verbalisés auraient probablement été en lien avec ces dernières et non pas sur l'entièreté des activités proposées.

Enfin, le questionnaire final a été rempli par les deux enseignantes titulaires.[cf. Annexe G]

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?



Voici Pablo en photo puis la représentation utilisé lors du Powerpoint.

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Trame de l'expérimentation :

Focus-Group	Activité élève	Activité enseignant	Matériel nécessaire	Matériel créé
<p>1. Evaluation diagnostique.</p>	<p>Entretiens. Echanges animateur/élèves, Elève/élève.</p>	<p>- Dessinez-moi le monde. - Questionnaire Focus-group n°1 (ANNEXE E).</p>	<p>- Feuilles blanches - Crayons/feutres - Globe terrestre - Planisphère - Questionnaire 1 - Caméra</p>	
<p>2. Entrée marionnette. Découverte du logiciel + activités choisies par les élèves.</p>	<p>Echanges animateur/élèves, Elève/élève.</p>	<p>- Marionnette cachée dans sac sur mes genoux, je la fais se mouvoir. - Elle explique son souci aux élèves. - Table-ronde autour de comment on peut l'aider. - Les diriger vers le logiciel qui est allumé et disposé sur la table. - Début de l'exploitation. - Comparaison entre ce qui est vu et l'environnement humain/matériel des enfants : mise en évidence des similitudes et les différences.</p>	<p>- Pablo + sac - PC portable - Powerpoint - Matériel pour activités (livre, Memory) - Caméra</p>	<p>- Marionnette Pablo - Powerpoint - Memory mandarin.</p>

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

<p>3 Suite de l'exploitation du logiciel avec les élèves.</p>	<p>Echanges animateur/élèves, Elève/élève.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réveil de la marionnette dans sa maison (sac). - Suite de l'exploitation du logiciel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pablo + sac - PC portable. - Logiciel. - Matériel pour activités. - Caméra 	
<p>4 Clôture : départ de la marionnette et bilan final.</p>	<p>Entretiens. Echanges animateur/élèves, Elève/élève.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La marionnette se trouve une nouvelle fois dans le sac. - Cette fois, elle arrive avec, coincé dans sa bouche, une valise. - Pablo leur explique qu'il se sent fin prêt à voyager et qu'il nous quitte. - Verbalisation avec les élèves des quatre séances : questionnaire Focus group n°4. (ANNEXE E). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sac - Marionnette - Valisette - Feuilles blanches. -Crayons-feutres - Caméra 	<ul style="list-style-type: none"> - Valise adaptée à la marionnette

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Trame des activités proposées par le logiciel :

Activité n°	Pays	Activité	Matériel
1	Chine	Découverte du système d'écriture	Memory Recto dessin / Face écriture en français et mandarin.
2	Cameroun	Découverte d'une école	Comparaison de leur école avec l'environnement spatial et matériel d'une école camerounaise.
3	Mexique	Découverte d'un album de jeunesse.	Lecture de « Los vehículos de Emergencia »
4	Groenland	Découverte des habitations	Comparaison de deux maisons typiques (une de la région, en brique rouge et d'un igloo).
5	Espagne	Découvert d'une comptine.	Comptine “ Una casita muy redondita”

Analyse de l'expérimentation :

Ma problématique est donc *en quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?*

Mon hypothèse de travail a été de mettre en lumière la manière dont des activités faisant appel à leur propre culture ainsi qu'à la découverte de nouvelles via un éveil linguistique permettent de favoriser une ouverture sur l'Autre.

J'ai pour cela établi :

- 4 focus-group dans des classes de PS*, MS* et GS*⁹.
- Fait remplir deux questionnaires par les enseignantes titulaires pour constater l'évolution.
- Mis en place une activité graphique permettant l'expression des représentations mentales initiales et finales des élèves.

1- Analyse des questionnaires de début et de fin d'expérimentation [cf. Annexe G] :

A priori, il paraît exister certaines incohérences pour quelques enfants. Notamment, j'ai relevé plusieurs passages du stade 4 au stade 1 voire même au stade 0 pour un des élèves.

Malgré la demande de remplir le questionnaire en équipe, je soupçonne que seule une des enseignantes ait rempli le questionnaire final ; la participation de sa collègue aurait peut-être pu nuancer son jugement comme cela a été le cas lors du questionnaire de départ.

Après analyse des données ; le nombre total de points attribué est passé de 237/432 points attribuables à 245/432 ; soit, en valeurs approchées, de 54,86% à 56,71% des points attribuables. On constate donc une légère amélioration.

En analysant plus attentivement l'évolution pour chacun des enfants ; les évolutions sont très variables. Dans le tableau ci-après, un tableau récapitulatif de l'écart entre les points accordés par les enseignants titulaires au début et à la fin de l'expérimentation.

⁹ Se reporter au lexique en fin d'ouvrage page 39.

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Ecart de points	Nombre d'élèves
- 6	1
- 5	1
- 4	0
- 3	0
- 2	1
- 1	4
0	2
1	3
2	0
3	4
4	1
5	0
6	1

On constate donc que 7 élèves auraient régressé ; 2 auraient stagné et 9 auraient évolué. En enlevant les -1, 0, +1 correspondant aux faibles variations, 3 enfants auraient largement régressé et 6 élèves marquent une large augmentation.

2- Limites de ces questionnaires:

Mon absence lors du deuxième questionnaire a sans-doute modifié le recueil de données ; notamment si le remplissage n'a été effectué que par l'une des deux enseignantes.

A la vue de la difficulté pour les enseignantes de trouver un point d'entente lors du remplissage du premier questionnaire, je me rends compte que la subjectivité entre grandement en compte dans l'attribution des points. En effet, pour un même élève, il est arrivé que l'une souhaite attribuer 1 point alors que sa collègue aurait donné 4 points. Elles équilibraient alors leur choix en attribuant 2 ou 3 points pour cet élève.

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

J'ai également constaté que la spécificité de l'enseignement à mi-temps [lundi-mardi dans une classe et jeudi/vendredi dans l'autre ; donc deux titulaires par classe] influait également sur les résultats. En effet, l'une des enseignantes affirmait beaucoup plus ses choix que sa collègue. A plusieurs reprises, l'équilibrage que j'ai évoqué précédemment ne s'est pas effectué. En effet, l'enseignante affirmait que son choix était le plus adéquat et l'autre enseignante après avoir cherché à nuancer son propos acceptait d'attribuer le nombre de points proposé par sa collègue.

La personnalité des enseignants entre également dans cette subjectivité.

A posteriori, j'aurais probablement mis en place deux questionnaires individuels qui auraient permis à chacune d'exprimer sans frustration ni compromis leur propre jugement ; cela m'aurait également permis de comparer leurs données en écartant cet écueil.

3- Analyse et interprétation des dessins:

Avant de retirer des hypothèses sur le contenu des représentations graphiques, je tiens à souligner que je ne possède aucune qualification concernant l'interprétation des dessins d'enfants et que donc mes analyses restent subjectives et donc sans valeur officielle.

Petite-Section*¹⁰ : L'ensemble des productions est globalement abstrait ce qui semble cohérent de par l'âge des enfants [deux ans de demi / trois ans]. Certaines productions sont abstraites : gribouillages, points.

On note toutefois pour certains une évolution vers une forme arrondie qui pourrait représenter le globe terrestre ; mais le cercle non fermé puis fermé correspond à l'étape suivant le stade du gribouillis. Il pourrait donc n'y avoir aucun lien avec le globe terrestre. Les gribouillis correspondent aux dessins d'enfants de deux, trois ans ; mais cela pourrait aussi représenter un flou concernant ce que représente le Monde. Je relève plusieurs dessins plus « concrets » comme une voiture et deux bonhommes. Lors de cette phase de production écrite, les élèves regardaient beaucoup les uns sur les autres.

¹⁰ Cf. Annexe H page 42 pour apercevoir quelques illustrations de ce niveau.

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Moyenne-Section*¹¹ : L'ensemble de leurs productions représente des objets identifiables. Une nouvelle fois des voitures sont dessinées. En Petite-Section, j'en ai relevée une. Ici, en Moyenne-Section, treize sont nettement identifiables chez trois des six enfants. Pour deux autres enfants, deux « contenants avec des cercles en dessous » sont dessinés. Cela pourrait tant représenter une voiture, qu'une maison. Un château et une fusée semblent également être dessinés. Un cercle ou un rond sont dessinés chez trois des élèves dans leur deuxième dessin. Enfin, un « être hybride » est présent sur une des productions. Les productions de ce niveau sont nettement plus identifiables que celles du niveau inférieur.

Grande-Section*¹² : Chez les six élèves, lors de la première et de la deuxième production, des cercles pleins à dominance bleue et verte ont été tracés; le globe terrestre semble avoir été représenté. Chez quatre des six élèves ; des lignes droites parcourent le cercle lors de la deuxième production [serait-ce les méridiens et les parallèles?].

Chez deux élèves, une bande marron a été dessinée lors de la première production. [Aurait-ils assimilé « Le Monde » à « la terre » en tant que matière?]. Cela ne s'est pas retrouvé lors de leur deuxième production.

Cette uniformité m'a interpellée. Cela peut être dû à la connaissance et la visualisation préalable à l'expérimentation du globe terrestre et donc à la représentation mentale qu'ils s'en font.

Lors de cette phase de production, j'ai volontairement laissé les enfants en autonomie et « seuls », afin de ne pas influencer sur leur comportement. L'enregistrement audio-visuel m'a donc permis de visualiser à plusieurs reprises la production et voir les inférences et les échanges entre élèves.

4- Les focus-groups:

Lors de cette expérimentation, j'ai pu détacher des spécificités entre chaque niveau de classe ; mais également au sein même des sous-groupes.

¹¹ Cf. Annexe H page 42 pour apercevoir quelques illustrations de ce niveau.

¹² Cf. Annexe H page 42 pour apercevoir quelques illustrations de ce niveau.

Petite Section :

En comparant avec les Moyens et les Grands ; les élèves de Petite Section ont eu des difficultés à s'écouter. Leur attention était très brève. Une des enfants coupait régulièrement la conversation en commençant par « Moi ... Et moi ... ».

Lorsque je posais une question, cette même enfant répondait parfois des réponses hors-sujet. Par exemple, à la question « qu'avons-nous fait la dernière fois? », elle me répondait : « Ma Maman, elle a fait des tresses ».

Cela est toutefois cohérent avec l'âge des enfants et leur caractère égocentrique. Pour leur permettre d'entrer dans l'activité en ayant assouvi leur besoin de s'exprimer ; je leur laissais la première minute de la séance pour s'exprimer ; les plus entreprenants prenaient d'eux-mêmes la parole ; j'interpellai alors les plus discrets.

J'ai vu une première évolution entre la première séance et la dernière. En effet, deux des six élèves ne prenaient pas du tout la parole lors de la première séance, même lorsque je les interrogeais, que je leur laissais le temps de formuler leur réponse. Lors de cette dernière séance, ils ne parlaient pas spontanément comme les quatre autres enfants mais ils acceptaient de parler lorsque je les y invitais.

Dans leur rapport à la marionnette, tous étaient attirés par elle ; cela s'est remarqué lors de l'analyse des vidéos. En effet, malgré le fait que ce soit moi qui parle, les enfants avaient leur regard qui portait sur cette dernière.

Cependant, bien que les enfants répondaient aux questions posées par Pablo, j'ai pu noter qu'aucun d'entre eux n'interpellait directement la marionnette. Les élèves de Petite Section étaient à ce niveau, plus réservés que les plus grands.

J'ai également remarqué que le comportement des élèves étaient largement tourné vers l'affectif. Lorsque nous avons fait le point sur cette expérimentation, les élèves ont reparlé de la petite fille qui était tombée et s'était fait mal au doigt. Il s'agit d'un détail dans une plus large activité. Peut-être les enfants ont-ils investi, avec empathie, l'incident de cette enfant ?

Lorsque je m'adressais directement à un des enfants, il me répondait « je ne sais plus » alors que lorsque je posais la question de manière frontale, il y répondait spontanément. J'ai ainsi évité de l'interroger nominativement mais tout en lui laissant la possibilité de s'exprimer lors des questions posées au groupe.

Pour les élèves qui avaient des difficultés à se souvenir, je guidais leur réflexion par un étayage verbal notamment en leur rappelant les supports qui avait été utilisés. Des questions très larges telles que « c'est quoi être différent ? » et qui restaient sans réponse dans un premier temps permettait aux élèves de pouvoir formuler une réponse en faisant appel à leurs souvenirs suscités, en créant du sens et du lien avec les activités grâce aux supports visuels.

Lors des moments creux, où les réponses venaient difficilement, j'ai également utilisé des questions « inversées ». En effet, afin de faire réagir les enfants, je posais une question dont le sens était inverse à la réponse attendue, telle que « Comment était Pablo ? [...] Il était méchant ? ». Les enfants riaient et me répondaient « Bein non, il était gentil ». L'adjectif « gentil » n'avait jusqu'alors pas été verbalisé.

L'affectivité s'est aussi retrouvée lors de ma question concernant leur rapport à Pablo et notamment pourquoi il leur a plu. Probablement par mimétisme, les élèves ont répondu qu'ils l'aimaient bien parce qu'il était beau. En effet, un élève a répondu spontanément que c'était parce qu'il était beau ; et les cinq autres ont également donné la même explication. Seul un enfant a rajouté « et parce qu'il était rigolo ».

Contrairement aux Moyens et aux Grands, j'ai senti un moment de lassitude lors des questionnements. Mes questions étaient identiques pour les trois niveaux afin de pouvoir comparer les résultats. Cinq minutes de questions pouvaient paraître courtes pour des grands mais extrêmement longues pour les Petits. J'ai pu remarquer cela lorsqu'un enfant a continué de me regarder mais tout en posant sa tête de côté sur ses mains [pour se reposer ?] et une autre enfant m'a demandé en pleine formulation de question « On fait quoi après ? ». J'ai donc écourté le temps de réflexion pour chaque question pour éviter de perdre leur attention et choisi de les faire se mouvoir en allant chercher eux-mêmes la feuille et les crayons pour réaliser leur dessin sur le Monde. C'est ainsi qu'ils ont pu se concentrer de nouveau et mener à bien leur représentation du Monde.

Contrairement à la première séance où les enfants ne se comparaient qu'entre eux sur les ressemblances et les différences ; lors de la dernière séance, les enfants ont élargi leurs remarques en soulignant que Pablo n'avait pas de cheveux mais que par contre il portait un chapeau. Un enfant a également relevé que « les enfants africains, ils étaient pas pareils ».

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Enfin, concernant le projet de voyager dans un autre pays ; alors que deux enfants, lors de la première séance auraient accepté de voyager dans un autre pays, seul un enfant était encore réticent à l'idée de voyager même accompagné de ses parents lors de la dernière séance. La capacité de ces jeunes enfants à se décentrer et se projeter dans l'acte de voyage reste très succincte de par leur jeune âge. L'idée a été amenée de manière très imagée notamment en évoquant les enfants rencontrés plutôt que l'idée non tangible et peu représentative pour eux du terme « pays ».

Surtout pour les enfants de Petite-Section, la visualisation des séances m'a permis de comprendre quel était leur projet de création au travers de leur verbalisation.

Moyenne Section :

Concernant le projet de voyager, l'évolution est moins flagrante pour les Moyens. En effet, 50% des élèves se disaient prêts à voyager en début d'expérimentation ; quatre finalement auraient accepté. Un détail m'a cependant interpellée. En effet, un des enfants qui s'était prononcé en faveur du voyage s'est finalement rétracté lors de la dernière séance. Peut-être avait-il spontanément accepté dans un premier temps « pour faire plaisir à Madame » et qu'en fin de compte, il ne se sentait pas suffisamment en sécurité pour entreprendre ce projet.

Peut-être également que les autres enfants n'ont pas pris l'ampleur de ce que ce voyage représentait contrairement à cet enfant.

Comme je l'ai souligné précédemment lors de l'analyse des dessins. La plupart des enfants de Moyenne Section, en voulant représenter le Monde, ont dessiné des objets usuels présents à la surface de la Terre.

Malgré le fait que le planisphère et le globe terrestre aient été présentés et manipulés, les élèves ont probablement encore des difficultés à se représenter le Monde de manière globale ; d'où le fait de se raccrocher à des objets tangibles.

Lors de la phase de dessin, seul un des enfants regardait sur ses camarades ; les autres enfants étaient concentrés sur leur production. Cet enfant, à plusieurs reprises, a exprimé « je ne sais plus », « je ne sais pas faire » [pour l'écriture de son prénom et le dessin]. Après un moment « d'inspiration » sur un de ses camarades, cela lui a permis de se lancer pour ne plus s'arrêter jusqu'à la fin du temps imparti ; les deux productions furent bien distinctes l'une de l'autre.

Pour la verbalisation lors de la représentation, voici les termes employés par les élèves de Moyenne Section : « Voiture, maison, route de course, monde, château, princesse, école, fusée, valise ». Pour ce niveau, l'identification des représentations était plus évidente pour moi.

Contrairement aux Petits où les objets représentaient des éléments de leur environnement, cette fois je remarque que les éléments sont plus lointains comme le château ou la fusée ; je perçois également l'idée du voyage au travers de la fusée et de la valise.

Grande Section :

A chaque début de séance, je demandais aux élèves de verbaliser ce qui avait été réalisé précédemment afin de recontextualiser. Lors de la dernière séance, les élèves de Grande-Section ont été les seuls à verbaliser le terme de « pays » : « On a découvert des pays ». Les souvenirs évoqués étaient également plus pointus. En effet, comme les élèves de Petite-Section, ils ont évoqué le livre lu mais de manière plus affinée : « On a lu un livre en espagnol, il y avait une voiture de *policía* ». Un des événements relaté par seuls les Grandes Sections est la chanson *Una casita muy redondita*. Grâce à l'enregistrement audiovisuel, j'ai remarqué qu'un des enfants s'est mis à mimer la chanson et les enfants l'ont reprise en chœur ; nous l'avons alors chantée entièrement ensemble. Les enfants ont semblé ravis.

Les activités qui ont été évoquées par les élèves lors de la dernière séance sont celles où ils étaient acteurs : le Memory, le livre où ils devaient pousser les languettes de carton pour découvrir des parties cachées et le chant accompagné de gestes ; mais aussi les activités qui faisaient sens. En effet, la découverte de l'école au Cameroun a été rappelée par deux enfants d'origine étrangère et de couleur de peau plus foncée que la plupart des élèves du groupe.

L'argumentation sur le fait qu'ils ont apprécié ou non Pablo était également plus étoffé : « On l'aime bien parce qu'il est beau », « mignon », « tout doux », « il était gentil ».

Ils ont également ajouté « On l'a aidé parce qu'il avait très peur d'aller voyager tout seul ; maintenant il a moins peur. [...] Oui, on l'a aidé à découvrir les pays ». Cela me montre qu'ils ont bien perçu le sens de l'activité.

Les différences évoquées se sont encore plus élargies en comparaison avec les Moyens et a fortiori les Petits : « les écoles et les maisons étaient différentes ». Le terme « différent » a été verbalisé d'eux-mêmes.

Contrairement aux autres niveaux, tous les enfants accepteraient de voyager, pour des raisons variées : « Aller voir Pablo », « Aller voir mon Papy en Martinique », « Aller dans la jungle » ; cette notion de voyage a pris sens au cours de l'expérimentation.

Enfin, les verbalisations lors de la séance de dessins sont : « Terre, satellite, Nord-Pas-de-Calais, Espagne, France, Angleterre, Espagne, Pays, Monde et Jungle ».

Une fois de plus, une globalisation et l'introduction de notions abstraites apparaissent avec notamment les noms des pays.

5- Ce que je retire de cette expérimentation :

Cette expérience confirme que l'évocation de l'altérité au travers de l'interculturalité est envisageable dès la maternelle. Cependant, cela nécessite quelques adaptations au vu de leur âge comme la possibilité pour les plus petits de s'exprimer, de pouvoir parler de leurs ressentis, de leurs expériences mais aussi au vu de leur temps d'attention plus court que pour les plus grands. Je note aussi l'importance de vivre par leur corps les expériences et cela tant pour les Petits que pour les Grands.

La marionnette a été un bon objet symbolique et ludique. Malgré leur âge plus avancé, les Grands y étaient également sensibles et réactifs. Le côté ludique a permis aux plus jeunes d'entrer dans l'activité.

De même, l'aspect interactif et ludique du logiciel que j'ai créé a capté les trois niveaux de classe. Le fait d'avoir créé moi-même le support m'a permis d'y introduire les éléments que je désirais, les pays que je souhaitais mettre en avant ; un concept adapté à cette recherche.

Pour chacun des groupes, cette activité à la découverte du Monde nous a permis de mieux nous connaître. En effet, au fil des séances les interactions entre élèves et entre animateur et élèves étaient plus nombreuses.

Les élèves ont perçu et verbalisé les différences et les similitudes mises en exergue par les

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

activités. Le lien et les comparaisons avec ce qu'ils connaissaient était moteur et leur a permis de s'investir pleinement dans chacune des activités présentées.

A la fin de l'expérimentation, certains élèves de Moyenne et de Grande-Section m'ont également demandé quel pays nous allions encore découvrir.

Je pense que les bénéfices profitent autant aux élèves de Petite-Section qu'aux Grands mais à des niveaux variables. Il est notamment nécessaire pour les Petits d'ouvrir progressivement leur champ de vision pour faire sens ; par exemple connaître son groupe, sa classe puis l'école ... avant de pouvoir se représenter ce qu'est le Monde. Cependant, malgré ce grand saut, le fait qu'ils verbalisent que les enfants dans l'école en Afrique ne sont pas pareils montre qu'ils ont tout de même perçu les différences.

6- Limites de l'expérimentation :

Certes, une amélioration est constatée tant au niveau des questionnaires que de l'analyse des séances ; mais entre le mois de janvier [première rencontre avec les élèves et remplissage des questionnaires par les enseignantes titulaires] et la fin du mois de mars, les élèves ont grandi, ont mûri ; leurs évolutions physiologique et psychologique entrent également en compte dans ce résultat. Selon moi, on ne peut constater les bénéfices de cette expérimentation sans prendre en compte cette variable.

Une nouvelle limite est le nombre de séances mises en place pour l'expérimentation. En effet, lors de mes suppléances longues [cinq-six mois à raison d'une séance de dix minutes par jour], les bénéfices de cette initiation étaient d'autant plus probants. Cette expérience à court terme me permet tout de même d'observer l'apparition de certains résultats.

Enfin, l'absence d'une élève a créé quelques manques au niveau du recueil des données ; et un manque de continuité.

Au travers de la reformulation des séances précédentes, je souhaitais que les élèves fassent eux-mêmes le lien permettant ainsi à l'enfant qui avait raté une séance de prendre connaissance des découvertes et de ce qui avait été effectué.

Conclusion

Ces recherches ont été très instructives car elles m'ont permis de théoriser des faits observés et vécus en classe. Elles m'ont également permis de prendre conscience des différents points de vue concernant l'éveil aux langues pour les enfants de maternelle.

Après cette réflexion, je pense que les bénéfices de cette ouverture à l'Autre, à l'interculturalité pour les élèves de maternelle sont un véritable atout tant dans leur développement personnel, que dans l'évolution de leur relation à l'Autre. Elle permet de prendre conscience de la diversité du Monde qui les entoure, d'encourager leur tolérance envers la différence et de leur montrer combien la diversité peut être source de richesse. Cela tout en veillant à adapter les contenus au public au vu de leur âge, de leurs origines mais aussi de leur milieu social-économique.

L'expérimentation sur terrain m'a apporté un éclairage riche d'apprentissages. En effet, après avoir effectué des initiations lors de mes stages en responsabilité et de mes suppléances, cette expérience me permet de passer d'une perception subjective des bénéfices constatés à un point de vue plus objectif ; qui avec le point d'entrée théorique me permet de mettre en lien ma pratique, les bénéfices avec les grandes théories sur l'éveil aux langues vivantes et sur l'interculturalité.

Aujourd'hui, le fait d'être sur le terrain va me permettre d'expérimenter certaines théories sur le long-terme; de créer mon propre projet professionnel concernant l'éveil mais aussi l'enseignement des langues vivantes dans les niveaux supérieurs. L'objectif à mon sens étant de susciter l'appétence, le goût des langues et le désir de communiquer et de partager aux enfants.

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Au cours de la rédaction de ce mémoire, les dix compétences du métier d'enseignant ont été travaillées :

1. *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable* : dans la gestion des focus-groups et également dans mon investissement et ma relation aux personnels éducatifs.
2. *Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer* : dans la rédaction de ce mémoire.
3. *Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale* : dans ma connaissance des compétences et attitudes à acquérir et dans la diversité des activités proposées aux élèves.
4. *Concevoir et mettre en œuvre son enseignement* : dans la conception de mon expérimentation et la gestion des différents groupes.
5. *Organiser le travail de la classe* : dans la mise en place spatiale et temporelle notamment au vu de la prise d'informations audio-visuelles.
6. *Prendre en compte la diversité des élèves* : dans l'adaptation selon leurs âges, leurs différences, leurs origines et leur diversité.
7. *Évaluer les élèves* : dans l'analyse et l'interprétation des données recueillies notamment lors de la dernière séance.
8. *Maîtriser les technologies de l'information et de la communication* : dans la création et la gestion du logiciel Powerpoint.
9. *Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école* : dans ma présentation aux élèves, parents et enseignants de l'école, lors de ma prise de contact ainsi que lors de mon remerciements pour le temps investi pour mon projet.
10. *Se former et innover* : dans la lecture des ouvrages et dans ma volonté de poursuivre cette expérimentation dans les classes supérieures et notamment au sein d'échanges interclasses.

Bibliographie

BABLON, Frédéric. *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette livre, 2004. 160 pages. (Profession enseignant).

BALUTET, Nicolas. *Enseigner l'espagnol à l'école primaire*. Condé-sur-Noireau : L'Harmattan, 2005. 210 pages. (Horizons Espagne).

BLONDIN, Christiane et al. *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1998. 133 pages. (Pratiques pédagogiques).

CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 2003. 382 pages. (Pratiques pédagogiques).

CHAPUIS, Anne. *50 activités avec la culture anglophone au cycle 3*. Toulouse : Sceren CRDP Pyrénées, 2010. 312 pages. (50 activités).

CICUREL, Francine. *L'interaction dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, 2011. 288 pages. (Langues & didactique).

CORBENOIS, Madeleine et al. *Apprentissages de la langue et conduites culturelles : Maternelle*. Paris : Bordas, 2000. 192 pages. (Pratique pédagogique).

CORDESSE, Joëlle. *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues : A l'école de Babel, tous polyglottes*. Lyon : Chronique sociale, 2009. 192 pages. (Pédagogie Formation Synthèse).

DEFAYS Jean-Marc, DELCOMINETTE Bernadette, DUMORTIER Jean-Louis. *Langue et communication en classe de français*. Cortil : E.M.E & InterCommunications, 2003. 236 pages. (Proximités).

DEYRICH, Marie-Christine. *Enseigner les langues à l'école. Formation initiale*. Paris : Ellipses, 2007. 256 pages. (Professeur des écoles).

DUARTE María-José, LEDEGEN Nicole, LODOLI Marta, PATANE Elina, PITISCI Patricia, VALCKE Rita. *Langues à la carte. Les enfants d'abord. Essais multilingues sur l'apprentissage précoce des langues*. Bruxelles : E.M.E & InterCommunications, sprl, 2011. 260 pages. (Proximités-Logopédie).

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education, 2006. 160 pages. (Profession enseignant)

GFEN-Secteur langues. *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique sociale, 2010. 317 pages (Pédagogie formation synthèse)

GFEN. *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique sociale, 1999. 304 pages. (Pédagogie formation).

GROUX, Dominique. *L'enseignement précoce des langues : Des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique sociale, 1996. 224 pages. (Pédagogie formation).

JERIKO. *Espagnol pour les enfants de 4 à 7 ans*. Windows & Mac CD-ROM. Londres: 2002. (Eurotalk interactive).

KARMILOFF-SMITH, Annette. *Comment les enfants entrent dans le langage. Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Millau : Retz, 2012. 271 pages. (Petit forum).

MAURIE, Fabia. *Les langues vivantes à l'école*. Paris : Syros alternatives, 1992. 152 pages. (L'école des parents).

ROSENBERG, Sophie. *L'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz, 2003. 192 pages. (Guide pour enseigner).

ROULET, Eddy. *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier, 1980. 128 pages. (LAL Langues et apprentissage des langues).

TARDIEU, Claire. *Se former pour enseigner les langues. Le cas de l'anglais* Paris : Ellipses, 2006. 269 pages. (Hors collection).

VANTHIER, Hélène. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International, 2009. 224 pages. (Techniques et pratiques de classe).

WIDDOWSON, Henry G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 1991. 192 pages. (LAL Langues et apprentissages des langues).

Magazines :

L'école aujourd'hui maternelle. Travailler en projet. N°33 décembre 2012. Nathan.

L'école aujourd'hui maternelle. Langues en apprentissage. N°26 février 2012. Nathan.

L'école aujourd'hui maternelle. S'ouvrir aux langues vivantes. N°26 février 2012. Nathan.

Sitographie

CHARAUDEAU, Patrick. « L'interculturel, une histoire de fou » in dialogues et cultures n°32, revue de la FIPF, 1988, consulté le 30 décembre 2012 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications.

URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>

DERVIN, Fred. « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». 2010. Consulté le 26 décembre 2012.

<http://users.utu.fi/freder/dervineducationrecherchecorrect.pdf>

DERVIN, Fred. « Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de La communication interculturelle dans la formation des enseignants ». 2009. Consulté le 30 décembre 2012.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/dervin.pdf>

PERREGAUX, Christiane. « Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? ». Année de publication non connue. Consulté le 26 décembre 2012.

http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/APPINT/Pages_de_181_APPINT.pdf

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 19 juin 2008 consulté le 16 avril 2013.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Plate-forme Moodle ; Séminaire de recherche de Judith BARNA consulté le 19 avril 2013.

http://ent.lille.iufm.fr/tag.66052f2d9b328e1d.render.userLayoutRootNode.uP?uP_root=u10211n14871&uP_sparam=activeTab&activeTab=2

Site Eduscol portant sur le CECRL consulté le 13 avril 2013.

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Site langue et culture citant Stephen KRASHEN consulté le 15 avril 2013.

<http://langue-et-culture.fr/approche-cours-anglais.php>

Site du Ministère de l'Education portant sur les langues vivantes étrangères consulté le 18 avril 2013.

<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

Site du Sénat, concernant l'enseignement des langues étrangères en France consulté le 20 avril 2013

http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063_mono.html

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Lexique:

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CM1: Cours Moyen première année

CM2: Cours Moyen deuxième année

Cycle 1: TPS-PS, MS, GS.

Cycle 2: GS, CP, CE1.

Cycle 3: CE2, CM1, CM2.

EOLE: Eveil au langage et Ouverture aux Langues à l'Ecole.

EVLANG: Programme européen d'éveil aux langues.

GS: Grande-Section.

MS: Moyenne-Section.

PS: Petite-Section.

TPS: Toute-Petite-Section.

Annexes

Table des annexes

Annexe A

Observation exploratoire globale lors des deux premières prises de contact -
20 -

Annexe B

Observation exploratoire individuelle lors des deux premières prises de contact -
21 -

Annexe C

Observation lors du Focus Group n°1 -
22 -

Annexe D

Observation lors du Focus Group n°4 -
23 -

Annexe E

Questionnaire lors du Focus Group n°1 -
24 -

Annexe F

Questionnaire lors du Focus Group n°4 - 25
-

Annexe G

Questionnaires - 26 -
Recueil de données du premier questionnaire anonyme -
27 -

Annexe H

Photographies tirées de mon logiciel créé avec Powerpoint® -
28 -

Annexe I

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Extraits des productions initiales et finales d'un même enfant représentant le monde : XI

Annexe A**Observation exploratoire globale lors des deux premières prises de contact**

	<u>Enseignant :</u>	<u>Classe :</u>
<u>Items</u>	<u>Observations</u>	
Présence de matériel « interculturel » au sein de la classe : affichage, lectures et autres.		
Disposition des tables et du coin regroupement. [prise de photos].		
Pourcentage d'enfants ayant des parents issus d'une culture étrangère.		
Pays dont les parents sont issus.		
Me parle spontanément lorsque je viens à lui. (1 = ne répond pas ; 4 parle spontanément).		

Annexe B**Observation exploratoire individuelle lors des deux premières prises de contact**

Prénom de l'enfant :	Age + date de naissance :	Classe :
<u>Items</u>	<u>Observations</u>	
En récréation : joue seul/en groupe		
En classe : Ne parle pas / parle à un / plusieurs enfants.		
Différenciation individualisée de l'enseignant.		
L'enfant vient à ma rencontre (au bout de X minutes)		
L'enfant me pose des questions.		

Annexe C

Observation lors du Focus Group n°1

Prénom de l'enfant :	Age + date de naissance :	Classe :
<u>Items</u>	<u>Observations</u>	
Parle avec 0, 1, 2, 3, 4, 5 camarades.		
Parle spontanément avec l'animateur		
Parle spontanément avec la marionnette		
Pose des questions		
Répond aux questions		
Regarde la marionnette		
Regarde les images		

Annexe D**Observation lors du Focus Group n°4**

Prénom de l'enfant :	Age + date de naissance :	Classe :
<u>Items</u>	<u>Observations</u>	
Parle avec 0, 1, 2, 3, 4, 5 camarades.		
Parle avec l'animateur		
Parle avec la marionnette		
Pose des questions		
Répond aux questions		
Regarde la marionnette		
Regarde les images		

Annexe E

Questionnaire lors du Focus Group n°1

N° question	Intitulé de la question
1	Qui es-tu ?
2	Qui est différent de toi ?
3	C'est quoi être différent ? Qui est différent ?
4	Est-ce que c'est bien d'être différent ? (Argumenter)
5	Qui te ressemble ? Pourquoi ?
6	Qu'est-ce que le monde ? (sans support)
7	Qu'est-ce qu'une mappemonde ? (Juste montrer le support).
8	Qu'est-ce qu'un planisphère ? (Juste montrer le support).
9	Dans quel pays habitons-nous ?
10	Où est située la France ?
11	Quel est ce pays ? (Etats-Unis), et celui-là (La Chine).
12	Est-ce que cela vous plairait d'aller dans un autre pays ? (Argumenter)

Annexe F**Questionnaire lors du Focus Group n°4**

N° question	Intitulé de la question
1	Qu'avez-vous retenu de votre rencontre avec Pablo ?
2	Pablo vous a-t-il plu ? Vous avez aimé Pablo ? (Argumenter).
3	Qu'avons-nous fait avec Pablo ? Comment l'avons-nous aidé ?
4	C'est quoi être différent ? Qui est différent de toi ?
5	Qui te ressemble ? Pourquoi ?
6	Seriez-vous prêts à voyager comme Pablo ? (Argumenter).
7	Qu'est-ce que le monde ?

Annexe G

Questionnaires

Questions du premier et deuxième questionnaire:

Mode de recueil: note de 0 à 4 (0 : jamais, 1 : rarement, 2 : de temps en temps, 3 : souvent, 4 : très souvent).

A : Taux global de sociabilité

B : Fréquence de prise de parole volontaire avec ses pairs

C : Fréquence de prise de parole volontaire avec l'enseignant.

D : Fréquence de prise de parole volontaire avec un inconnu ou une personne peu connue (autre enseignant, personnel de cantine, intervenant)

E : Répond aux questions de l'enseignant.

F : Questionne l'enseignant.

Questions du premier questionnaire:

G : Origine culturelle.

H : A quelle activité liée au Monde a-t-il participé ?

I : Quelle langue a-t-il entendu à l'école?

J : Spécificité à rajouter?

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

Recueil de données du premier questionnaire anonyme

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
A	2	0	3	1	4	3	4	4	4	3	2	3	4	3	2	4	4	2	
B	2	1	4	1	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	2	4	4	3	
C	1	1	4	1	2	1	2	4	4	3	2	3	4	2	0	4	4	1	
D	0	0	4	0	2	0	3	4	4	0	2	2	4	1	0	4	4	0	
E	1	1	2	1	2	0	2	3	3	2	1	3	4	2	0	4	3	0	
F	0	0	1	0	0	0	0	3	2	0	0	0	3	1	0	3	3	0	
G	X	Algérie	Tunisie	X	X	X	X	X	Afrique noire	X	X	X	X	X	X	Côte d'Ivoire	Antilles	X	
H	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympique s Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais	Jeux olympiques Chant anglais
I	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	
J	« Bébé »	Juste sons	X	X	X	Se cache	Dans la lune. Agitée.	Prononciati on. Souci communica tion.	Dans la force. Etouffe.	Gentil. Bon fond	Se pense intello mais pataud.	Se pense intello mais pataud.	Lit mais cherche pas +. Se pense sup aux autres.	Bon fond. Manque courage, volonté.	Bizarre. Répond.pa s. Pas ?	Ca va.	Ca va. Marrante.	On ne sait pas si comprend, si on l'embête.	

Annexe H

Photographies tirées de mon logiciel créé avec Powerpoint©



Annexe I

Extraits des productions initiales et finales d'un même enfant représentant le monde :

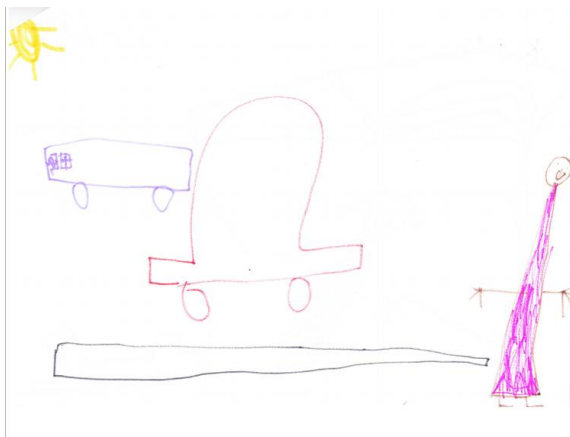
Petite Section : première production



Deuxième production



Moyenne Section : première production



Deuxième production



Grande Section : première production



Deuxième production



Résumé :

Ce mémoire dont l'intitulé est :

En quoi l'éveil aux langues étrangères, en classes maternelles, en milieu ordinaire, favorise-t-il l'interculturalité?

tente de présenter les bénéfices que peut apporter une ouverture à l'interculturalité au travers d'un éveil linguistique.

Un bilan est dressé sur les théories actuelles portant sur l'apprentissage et l'initiation linguistique dans la première partie de l'ouvrage. Puis, une description de ce qu'est l'interculturalité dans le cadre de l'éveil aux langues et les modalités de mise en place sont présentées avant d'analyser et d'interpréter les données recueillies lors des focus-groups, des entretiens ainsi que des questionnaires qui ont été créés dans le cadre de ce mémoire.

La variété des ouvrages étayant la théorie en lien avec la pratique permet de dresser le constat des bénéfices que peuvent apporter les activités portant sur l'interculturalité dans le cadre de l'école maternelle en milieu ordinaire.

Ce mémoire est une invitation au voyage ; à rencontrer avec ses propres élèves des contrées plus ou moins lointaines, différentes, à vivre des moments de partage autour de la diversité et de la richesse du Monde qui nous entoure.

Mots-clés :

Interculturalité, maternelle, focus-group, questionnaire, entretien, langue vivante étrangère, éveil linguistique, Autre, découverte.