



HAL
open science

Vivre les langues en maternelle : une mascotte au service des apprentissages

Sophie Romantzoff

► **To cite this version:**

Sophie Romantzoff. Vivre les langues en maternelle : une mascotte au service des apprentissages. Education. 2017. dumas-01753842

HAL Id: dumas-01753842

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753842v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Vivre les langues en maternelle : une mascotte au service des apprentissages

Présenté par Sophie Romantzoff

Écrit scientifique réflexif encadré par Christiane Collin

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....Sophie Romantzoff.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE

.....Vivre les langues en maternelle : une mascotte au service des apprentissages.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Bonneville.....,
le.....4/05/2017.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....Sophie Romantzoff
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :
Vivre les langues en maternelle : une mascotte au service des apprentissages.....

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait àBonneville

Le 4/05/2017

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

BON POUR ACCORD



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	0
PARTIE I :.....	5
LES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES.....	5
I. Apprentissage précoce des langues : bénéfices et contraintes.....	5
1. Préconisations institutionnelles.....	6
1. Au niveau Européen.....	6
2. Au niveau national.....	8
2. L'éveil aux langues :.....	11
1. Adopter des attitudes positives : préparation à la vie dans un monde plurilingue et pluriculturel.....	12
2. Rôle des langues dans le développement cognitif, social et affectif de l'enfant.....	13
II. Donner du sens à un apprentissage hors contexte et artificiel.....	14
1. Total Physical Response et perspective actionnelle.....	15
2. Une mascotte dans la classe : personnification de l'abstrait.....	16
PARTIE II :.....	19
ANALYSE DE LA SÉQUENCE MENÉE.....	16
I. Méthode.....	19
1. Participants.....	19
2. Matériel.....	20
3. Procédure.....	21
4. Résultats.....	24
II. Discussion.....	27
1. Re-contextualisation.....	27
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	28
3. Limites et perspectives.....	28
CONCLUSION.....	33
BIBLIOGRAPHIE.....	34
ANNEXES.....	35

INTRODUCTION

Un des enjeux principaux de l'éducation moderne est de trouver des manières d'enseigner qui soient efficaces en termes de construction du savoir, qui génèrent de la curiosité, de la motivation et du plaisir chez les élèves.

Cela commence dès la maternelle, car c'est à ce stade et par ce premier contact avec l'école et les apprentissages que l'on va poser les fondements de la scolarité future des élèves. Comment sensibiliser les élèves à la diversité linguistique, à un univers étranger si tôt ? Comment est-il possible de donner du sens à des notions abstraites telles que la culture, l'identité alors que les capacités cognitives des élèves et leur maîtrise verbale sont limitées ? Nous nous sommes confrontés à ces problèmes dans le cadre d'un enseignement en classe de Petite et Moyenne Section, avec la volonté de créer un premier contact agréable et générateur d'émotions positives avec une langue et une culture étrangère, dans la perspective que ces impressions soient durables et deviennent une base solide aux apprentissages des langues étrangères et régionales qui se feront en cycle 2 et 3 et tout au long de la scolarité.

Dans cet écrit, nous nous appliquerons dans un premier temps théorique à construire le cadre de recherches permettant de nous servir de base à notre expérimentation sur le terrain. Dans un second temps, nous détaillerons la mise en place de cette expérimentation et analyserons ses effets au vu des objectifs que nous nous étions fixés afin d'en tirer des conclusions et faire évoluer notre approche et notre pratique professionnelle.

PARTIE I :

LES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

I. Apprentissage précoce des langues : bénéfiques et contraintes

Selon Michał B. Paradowski [2010], le multilinguisme n'est pas une exception, c'est un potentiel existant chez tout être humain, ce ne sont que les facteurs propres à l'environnement dans lequel nous grandissons qui font de nous des monolingues. Le multilinguisme n'induit pas que les langues connues soient diamétralement différentes et sans liens entre elles, certains patois peuvent être considérés comme des langues à part entière. Cela n'inclue pas non plus nécessairement de maîtriser les langues connues à la perfection.

Les avantages des multilingues s'étendent bien au-delà de la simple maîtrise linguistique et ne sauraient être réduits à cela. La richesse est cognitive, sociale, culturelle, affective. Cette richesse est désormais mieux reconnue aujourd'hui mais il reste toujours quelques stéréotypes négatifs persistants, comme le fait qu'il ne serait pas bénéfique pour un enfant de parler plusieurs langues alors qu'il ne maîtrise pas encore la langue de scolarisation par exemple car cela pourrait entraîner des confusions [Hawkins, 1999, p.8].

Il est important de mentionner ici que malgré les résultats positifs dans ce domaine des recherches en neurosciences, les bénéfices de l'apprentissage « précoce » (c'est-à-dire lors des 10 premières années de la vie de l'enfant) des langues étrangères ne font pas consensus parmi les spécialistes de l'éducation.

Pour Jean Duverger [2007], il faut attendre que le langage soit bien développé chez l'enfant (c'est-à-dire pas avant 5 ans selon lui) avant d'envisager d'introduire une langue étrangère.

Daniel Gaonac'h défend un propos quelque peu différent en soutenant premièrement que l'argument d'un apprentissage précoce sous prétexte des « *formidables aptitudes d'apprentissage du jeune enfant* » n'est en réalité que peu probant, deuxièmement que les « *effets bénéfiques de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère résident essentiellement au niveau du développement des compétences dans la langue maternelle* » et dans le « *développement des compétences linguistiques en général* ». [2000, p.16-20]. C'est-à-dire que finalement l'enfant ne tirerait de ces expositions à d'autres langues qu'un profit sur la maîtrise

linguistique de sa langue maternelle. Pourtant, peut-on limiter les bénéfices d'un apprentissage précoce des langues à la seule maîtrise linguistique ?

Nous vivons dans un monde à échelle globale, où la communication entre les cultures est omniprésente et où la capacité à s'adapter à d'autres modes de pensées est un vrai atout, sur le plan personnel comme professionnel. En ce sens, l'apprentissage d'autres langues et l'exposition à d'autres modes de vie et d'autres cultures sont clé dans le développement des élèves et dans le rôle qu'il vont jouer en tant qu'adultes dans ce monde.

L'école, dans son objectif premier, est normative et on peut se poser la question de la place que l'on laisse à l'expression et à la mise en valeur des différentes langues et cultures regroupées au sein d'une classe ou d'un établissement, particulièrement dans un contexte sociétal actuellement sous tension et où resurgissent la peur de l'autre, surtout s'il est étranger ou de culture et de religion différentes.

1. Préconisations institutionnelles

L'estimation de l'âge idéal pour commencer l'apprentissage d'une langue étrangère a été le fruit de nombreux débats au sein de l'union européenne et de ses pays membres. En France, cela fait maintenant un certain nombre d'années que les langues étrangères sont enseignées dès l'école primaire. Cette position résulte de plusieurs facteurs : les recherches en neurosciences sur l'acquisition des langues étrangères (l'idée générale étant que plus un enfant apprend tôt une langue, mieux il la maîtrise) mais également le souci politique d'une Europe et d'une Union Européenne unies dans leur diversité culturelle et linguistique. En effet, en améliorant la « *communication entre Européens de langues et de cultures différentes, cela facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération* ». [CECR, 2001, Préambule p.4].

1. Au niveau Européen

Le plurilinguisme est au centre des préoccupations du Conseil de l'Europe. En effet, un de ses rôles est de « *favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité*¹ ». Cet axe de priorité se retrouve ainsi dans les autres institutions Européennes (Union Européenne) et nationales (Ministère de l'Education Nationale et Ministère de la Culture entre autres). Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les*

¹ <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/union-europeenne/ue-citoyennete/definition/qu-est-ce-que-conseil-europe.html> (consulté le 30/03/2017)

Langues (CECR) publié en 2001 constitue ainsi le socle de référence pour l'apprentissage des langues en Europe. Il est le résultat de plus de 10 ans de travaux, de recherches et de collaboration entre les spécialistes et professionnels enseignants internationaux et sert de support au *Socle Commun de Culture, de Connaissances et de Compétences* et aux programmes mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale en France.

L'objectif du CECR n'est pas la maîtrise parfaite d'une ou plusieurs langues mais plutôt les apprentissages qui découlent des interactions entre plusieurs langues, c'est-à-dire les compétences plurilingues et pluriculturelles que vont acquérir les apprenants. Le CECR offre une base commune dans l'enseignement des langues et permet de repenser les méthodes d'enseignement afin d'harmoniser les pratiques en Europe, et à chaque membre d'élaborer son programme d'enseignement sur ces bases. Cela permet également bien sûr une reconnaissance des compétences au niveau Européen dans le cadre professionnel, facilitant ainsi le mouvement et la coopération économique et culturelle entre les pays. C'est sur cette approche que reposent les programmes en France.

Nous pouvons citer ici les 3 principes fondateurs énoncés dans le Préambule de la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe :

«- Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques.

- C'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination.

Les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. »

Il paraît important de définir ici le terme de « plurilinguisme », qui sera utilisé tout au long de cet écrit. En effet, il faut différencier « plurilinguisme » et « multilinguisme ». Le

« multilinguisme », tel qu'il est défini par le Conseil de l'Europe, implique simplement la connaissance d'un certain nombre de langues, ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. Par exemple, on peut parler de multilinguisme en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné. En revanche, le « plurilinguisme » va plus loin, on parle d'expérience langagière dans un contexte culturel donné qui s'étend aux autres. Le plurilinguisme met en corrélation les compétences langagières et culturelles associées aux langues entre elles. Cette approche modifie les méthodes d'enseignement en ce sens qu'elle privilégie les interactions entre les langues et la motivation des apprenants en favorisant les échanges, l'ouverture, l'adaptation aux besoins des apprenants, la convivialité et le dynamisme, en offrant des outils de compréhension et d'expression plutôt que l'atteinte du niveau « d'un locuteur natif idéal ». L'approche du Conseil de l'Europe remet également les attentes institutionnelles à plat : apprendre une langue est le travail de toute une vie.

2. *Au niveau national*

En France, les programmes actuels publiés par l'Education Nationale en 2015 préconisent un apprentissage obligatoire des langues dès le début de la scolarité obligatoire (CP, Cycle 2) dans le but de faire acquérir aux apprenants le niveau A1 de compétences définies par le CECR [BO p.7].

Les programmes sont mis en place avec pour objectif l'acquisition par tous les élèves des compétences et des connaissances définies par le *Socle Commun de Connaissance, de Compétence et de Culture* (SCCC) rentré en vigueur à la rentrée 2016. Le SCCC incarne la définition du rôle de l'école et présente les finalités de la scolarité obligatoire qui sont de donner « *aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution.* » [SCCC, 2015]

Le SCCC est découpé en 5 domaines dont le premier domaine s'intitule « *Les langages pour penser et communiquer* ». On retrouve dans ce domaine les compétences plurilingues : « *comprendre et s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale* ». L'accent y est mis sur l'action de l'élève, la communication (l'expression orale et la compréhension) mais également sur la connaissance du contexte culturel afin de « *s'engager volontiers dans le dialogue* », de « *s'adapter* », « *d'écouter ses interlocuteurs* ». Tous les domaines du SCCC

doivent être pensés ensemble et non séparément et nous y retrouvons ainsi une articulation de compétences dans la formation du citoyen engagé et responsable ayant fait siennes de valeurs de liberté et de tolérance dans un monde plurilingue et pluriculturel.

En ce qui concerne les programmes nationaux qui en découlent pour les cycles 2 et 3, l'accent est mis sur :

- Le rapprochement avec le Français et la manière dont les langues interagissent, se ressemblent ou diffèrent (de manière douce et adaptée, selon l'âge et les capacités des élèves)
- La littérature étrangère et la culture qui est « *indissociable* » [BO p.29] du travail sur la langue, ce qui « *contribue à développer la prise de recul et le vivre ensemble.* » [BO p.91]
- Faire comprendre d'autres modes de vie
- Le développement de compétences plurilingues : « *L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect.* » [BO p.34]
- L'interdisciplinarité (musique, arts, éducation physique et sportive, histoire, géographie, technologie entre autres).
- La mise en place de projets porteurs de sens, particulièrement des échanges avec d'autres élèves afin de « *découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité.* » [BO p.126]
- L'utilisation des TICE
- Le statut de l'erreur (c'est à l'enseignant de créer un climat de confiance et de bienveillance où l'élève peut « *s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper* » [BO p.29])
- La priorité au langage oral (bien qu'une sensibilisation à l'écrit soit recommandée dès le CE1, puis soit plus développée au Cycle 3)
- La « *répétition et la régularité voire la ritualisation d'activités quotidiennes* » [BO p.29]

Les programmes appuient le fait que c'est dès le cycle 2 : « *que se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale: curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi.* » [BO p.29].

Au cycle 2, l'entrée dans les langues étrangères se fait en parlant de « *soi et de l'univers de l'enfant réel ou imaginaire* » [BO p.31]. Le cycle 3 permet un élargissement et un enrichissement plus important encore, particulièrement en interdisciplinarité avec la littérature, l'histoire et la géographie. [BO p.133]

Si l'apprentissage de langues étrangères ou régionales débute, et est clairement détaillé dans les programmes des cycles 2 et 3, on notera toutefois de nombreuses références aux langues dans les programmes de cycle 1. On ne parle cependant pas « d'apprentissage » des langues, mais d'un « *éveil aux langues* », distinction très importante que nous aborderons dans la partie suivante.

Au cycle 1, la priorité est de donner envie aux enfants d'aller à l'école, de « *devenir élève* ». Le langage est au cœur des apprentissages, ainsi que le vivre ensemble car « *l'école maternelle construit la condition de l'égalité.* » [BO p.5].

C'est à la maternelle que les premières expériences de la vie en collectivité commencent à prendre du sens. « *À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit.* » [BO p.6]. Il appartient ainsi à l'enseignant de « *proposer au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois variés et cohérents.* » [BO p.4] afin que l'élève puisse se construire comme une « *personne singulière au sein du groupe* » et commencer à percevoir une altérité avec ce qu'il est, des similitudes et de progressivement construire son identité.

Nous avons mentionné précédemment qu'en maternelle le langage est au cœur des apprentissages. Dans le domaine « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », il apparaît que le langage oral doit être « *utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.* » [BO p.7]

Nous retrouvons dans les programmes du cycle 1 le même axe de travail que dans ceux des cycles 2 et 3, à savoir un appui sur les connections des langues entre elles, une mise en avant des articulations et des liens phonologiques, grammaticaux et lexicaux entre les langues. Cela permet alors de développer chez les élèves « *une conscience des langues, une conscience phonologique grâce à la curiosité de la ou des langues que l'enfant entend parler* ». L'apprentissage et la découverte d'autres langues permettent donc de prendre de la distance sur

sa propre langue maternelle. Nous pouvons aller plus loin : ce travail phonologique sur les langues entre elles permet non seulement de découvrir de nouvelles langues, mais surtout de progresser dans la maîtrise de sa propre langue maternelle. Cela rejoint les propos de Daniel Gaonac'h, sauf qu'il faut y ajouter que les bénéfices de l'apprentissage et de la découverte « précoce » des langues vont bien au-delà de la simple maîtrise linguistique.

Comme mentionné précédemment, à l'école maternelle, contrairement à l'élémentaire, on ne parle pas d'apprentissage des langues, mais « d'éveil aux langues ». La distinction génère une approche très différente de l'enseignement que nous allons développer ci-dessous.

2. L'éveil aux langues :

La théorie de l'éveil aux langues est définie par Eric Hawkins au début des années 1980 au Royaume-Uni afin de répondre à plusieurs échecs du système éducatif : un illettrisme croissant, un échec dans l'apprentissage des langues étrangères et des préjugés clivants dans la société. Il fallait alors remettre à plat les programmes d'apprentissage des langues ainsi que les méthodes afin de créer plus de sens, de cohérence entre les langues entre elles, entre les méthodes d'apprentissages, entre les contenus et les finalités.

Une des raisons de ces échecs du système éducatif britannique, particulièrement au sujet de l'illettrisme était un manque de familiarité et « *une attitude incertaine vis-à-vis de la langue* », créant un réel handicap. Pour certains élèves, la langue est un « *champs de mines* » [Hawkins, 1999, p.4] Cet état de fait se constate pour la langue maternelle comme pour les langues étrangères. Reprendre confiance en soi et en la langue est le premier enjeu de l'éveil aux langues. Pour cela, il sembla nécessaire à Hawkins d'aider les élèves à « *sortir de leur langue afin de prendre de la perspective* ». Il a également fait un lien très fort entre cette insécurité liée à l'expérience de la langue et les préjugés culturels.

1. *Adopter des attitudes positives : préparation à la vie dans un monde plurilingue et pluriculturel*

Dans le monde Francophone, la théorie de l'éveil aux langues a été reprise par Eddy Roulet et développée grâce à la mise en place de projets de recherches et de réseaux tels qu'EVLANG, « La porte des langues » (branche française du réseau européen *Janua Linguarium*) et « Education aux langues et aux cultures » au début des années 1990. Ces projets et réseaux ont pour objectif la recherche et l'évaluation de pratiques de l'éveil aux langues, la mise en place d'un curriculum des langues et la publication et la diffusion d'activités afin de préparer les élèves à vivre dans un monde plurilingue et pluriculturel.

L'éveil aux langues permet de mieux comprendre comment le langage fonctionne (d'acquérir une meilleure conscience phonologique, de différencier les sons) mais aussi comment les langues fonctionnent entre elles. Cela permet également de modifier les représentations des langues et surtout des représentations des cultures qui y sont associées en créant un engouement pour la diversité. Tous ces paramètres permettent de changer le « statut » de la différence en passant d'une perception de la différence générant peur et méfiance, à une différence générant curiosité et intérêt positif.

Pour reprendre les mots d'Hawkins : « *Rendre les différences intéressantes et pas menaçantes* » [Hawkins, 1999, p.17].

Ce qui est intéressant dans la théorie de l'éveil aux langues est qu'elle ouvre à une nouvelle manière de concevoir l'enseignement des langues et en particulier la place des langues à l'école primaire en mettant en avant la pluralité des langues déjà présente dans l'environnement familial et social des élèves. En cela elle est un outil tout à fait adapté au travail de co-éducation entre les enseignants et les familles puisqu'elle jette un éclairage positif sur la diversité au sein de la classe en mettant en valeur les identités et les patrimoines culturels de chaque famille en contribuant ainsi à une certaine cohésion sociale. Le projet EVLANG parle d'ailleurs d'éveil aux langues particulièrement dans les situations où une « *part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves)*. » [Michel Candelier, 1997]. Pour le projet EVLANG l'approche de l'éveil aux langues est « globale », la comparaison s'effectue sur la langue ou les langues de l'école et des élèves ainsi que sur une langue étrangère ou régionale choisie et enseignée à l'école.

Grâce à cette approche, l'éveil aux langues devient un outil essentiel dans l'intégration des élèves allophones.

Nous pouvons en retenir que l'objectif n'est pas tant d'apprendre une langue du point de vue structurel seulement mais plutôt d'éveiller à tout ce qu'il y a autour afin de développer des attitudes positives face à la diversité et des compétences métalinguistiques. Nous pouvons ainsi parler de la mise en place de véritables « compétences » plurilingues. Le processus d'éveil aux langues se fait par les découvertes, les comparaisons, les questionnements et se rapproche donc ainsi des processus mis en place en interdisciplinarité dans les autres domaines tels que l'Histoire, l'Education Morale et Civique, les Sciences et les Mathématiques.

2. Rôle des langues dans le développement cognitif, social et affectif de l'enfant

Nous mentionnons plus haut dans cet écrit que les bénéfices d'être exposé et de connaître plusieurs langues s'étendent largement au-delà de simples compétences linguistiques et langagières. Il paraît cependant essentiel de constater que la compétence langagière est tout à fait intéressante dans le cadre scolaire, dans la mesure où elle permet une meilleure maîtrise de la langue seconde, mais également de la langue maternelle.

En termes de développement cognitif, comme l'explique Michał B. Paradowski [2010], les personnes multilingues ont entre autres :

- une perception plus fine des mécanismes du langage et une faculté à manipuler plus aisément la langue
- une meilleure capacité à séparer sens et forme
- une plus grande sensibilité et maîtrise de leur langue maternelle
- un vocabulaire plus étendu
- une bonne oreille
- des stratégies de compréhension et d'apprentissage plus développées
- une plus grande flexibilité cognitive de par le passage d'une langue à une autre, d'une vision du monde à une autre.

Nous pouvons ajouter à cela une plus grande facilité à jouer avec les mots et les sonorités ainsi qu'une appétence et une curiosité face à la langue et aux langues.

La langue est avant tout le moyen d'accéder à un autre monde, à une autre culture. En ce qui concerne les compétences sociales et affectives, nous l'avons vu précédemment, les multilingues ont à la fois une vision interne de leur propre culture, mais aussi externe, qui leur

permet de faire des comparaisons, des contrastes et de saisir les concepts culturels, ce qui n'est pas possible pour des monolingues. Il en découle une vision plus positive de la différence dont l'enjeu est la formation de citoyens porteurs de valeurs démocratiques, mais également au niveau affectif d'apprenants plus motivés et éprouvant du plaisir à apprendre les langues et à découvrir le monde.

En tant que professionnel de l'éducation, comment alors mettre en place un contexte d'apprentissage qui soit efficace, qui aie du sens et qui permette à cette diversité et à ces valeurs de s'exprimer ?

II. Donner du sens à un apprentissage hors contexte et artificiel

Sans doute encore plus que dans d'autres domaines d'apprentissage, le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire est totalement artificiel. Pour certains élèves, il est d'autant plus difficile de percevoir l'intérêt d'apprendre une langue étrangère et de donner du sens aux activités proposées. Ce contexte ne peut être modifié dans sa forme, car aucun système scolaire ne saurait permettre aux élèves de partir souvent en voyage linguistique afin de mettre en pratique les apprentissages. Les apprentissages se tiendront donc toujours surtout dans des salles de classe.

Cependant, le contexte peut être altéré dans sa nature, et c'est là que se trouve toute la responsabilité de l'enseignant, afin de parvenir à donner du sens et à faire vivre les langues vivantes dans cette classe.

Il y a pour cela plusieurs méthodes et approches dont nous pouvons nous inspirer, afin de donner du sens, de transmettre le goût pour la langue étrangère aux élèves, et pour l'enseignant de parvenir à un enseignement efficace. La correspondance scolaire avec une classe originaire du pays est un compromis tout à fait intéressant puisqu'il met en lien direct les élèves de pays, de langues et de cultures différentes, particulièrement avec les outils numériques qui permettent des échanges en temps réel, des échanges de vidéos et de travaux et pas seulement des correspondances épistolaires.

Dans cet écrit, nous nous pencherons cependant davantage sur deux méthodes d'apprentissage : la perspective actionnelle et l'utilisation d'une mascotte allophone (c'est-à-dire dont la langue première ici n'est pas le français).

1. *Total Physical Response* et perspective actionnelle

Total Physical Response (TPR) est une approche active de l'enseignement des langues qui a été développée par James Asher à la fin des années 1960 aux Etats-Unis, afin de répondre aux problèmes de pauvre maîtrise des langues par les élèves américains, dues au manque de motivation et au manque de temps pour apprendre les langues. L'approche de James Asher consiste à lier langage et mouvement (de la même manière qu'un jeune enfant développe ses capacités linguistiques). L'apprenant répond de manière physique aux verbalisations de l'enseignant, qui développe alors plus loin la verbalisation, c'est ce jeu de réponses entre les participants qui crée l'apprentissage. Plus l'apprenant est jeune et débutant dans la langue, plus l'approche actionnelle est importante dans l'apprentissage. [Reilly & Ward, 1997, p.9]

Un des aspects très intéressants des recherches d'Asher sur la TPR est le lien entre émotions et apprentissage. En effet, il soutient que le stress et les émotions négatives ont un effet inhibiteur sur les processus naturels d'apprentissage de la langue. A l'inverse, les émotions positives vécues pendant l'apprentissage permettent un meilleur ancrage dans la mémoire. Nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante. L'aspect émotionnel est d'ailleurs à mettre en lien directement avec la méthode de l'enseignant, le statut de l'erreur et le climat de classe.

En Europe, nous retrouvons la perspective actionnelle dans le CECR dont nous avons parlé précédemment et qui redéfinit le rôle de l'enseignant et de l'apprenant. L'apprentissage doit passer par le corps, l'apprenant doit agir, être en action avec les autres et effectuer une « tâche » dont la finalité doit être connue et comprise par l'apprenant afin de donner du sens à l'apprentissage. L'approche actionnelle préconise également une limite sur le nombre de mots nouveaux auxquels exposer les élèves dans une séquence de langage.

Il convient ici d'élargir le propos car l'enseignement ne peut pas être exclusivement focalisé sur la « tâche ». Les approches actionnelles sont simplement des outils dans un projet plus large qui doit être porteur de sens pour les élèves. Notre propos ici est de faire l'expérience d'un projet qui ferait « vivre la langue et la culture » en étant le plus concret possible, en mettant en place un apprentissage passant par la manipulation, par le toucher et générateur d'émotions positives. L'utilisation d'une mascotte dans la classe pourrait éventuellement permettre de tendre à ces objectifs.

2. Une mascotte dans la classe : personnification de l'abstrait

Il existe peu d'écrits scientifiques sur l'utilisation d'une mascotte ou d'une marionnette à l'école primaire, alors que l'on constate plutôt une pratique assez répandue de son utilisation, surtout en maternelle. Elles sont en réalité utilisées depuis toujours dans l'éducation, particulièrement pour leur faculté à générer de l'interdisciplinarité. [Remer et Tzurriel, 2015, p.2]

En effet les bénéfices de l'utilisation de mascottes dans les apprentissages sont particulièrement intéressants. La mascotte dans la classe est avant tout créatrice de communication, elle stimule les élèves et génère un intérêt immédiat. Son utilisation en classe de langue est donc idéale puisqu'elle stimule fortement les activités langagières.

La mascotte est un objet de plaisir avec lequel les élèves développent un lien affectif très fort, et qui suscite une plus grande motivation dans les apprentissages (et comme nous l'avons vu précédemment, une meilleure mémorisation des savoirs).

Pour les enfants les plus jeunes, Piaget parle d'« animisme enfantin » : la mascotte devient pour eux un être animé et vivant avec qui le lien est immédiat. Cependant l'utilisation d'une mascotte en classe ne saurait être uniquement cloisonnée aux classes maternelles, ni réduite au statut d'objet transitionnel.

En effet, la mascotte en classe devient un pair, elle est placée sur un pied d'égalité avec les élèves. [Remer et Tzurriel, 2015, p.32] Elle permet alors aux élèves les plus discrets de se « projeter » à travers elle et les incite à s'exprimer. Ils ont moins peur de prendre la parole, avec elle et à travers elle. La mascotte permet ainsi aux élèves de projeter leurs émotions en se servant de la mascotte comme d'un filtre.

La mascotte est aussi un véritable atout en ce qui concerne le « statut de l'erreur » (sujet particulièrement important dans le domaine de l'apprentissage des langues) car les élèves auront alors moins peur de se tromper s'ils interagissent avec elle.

L'enseignant peut justement se servir de ce « statut de l'erreur » à des fins didactiques, en faisant volontairement « se tromper » la mascotte, afin de faire réagir les élèves en les plaçant dans un rôle de tuteur pour qu'ils corrigent la mascotte en lui expliquant son erreur.

Le lien avec le corps dont nous avons parlé dans la partie précédente avec les perspectives actionnelles se retrouve également dans l'utilisation de la mascotte, qui est animée par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes.

La mascotte est aussi un témoin de la vie de la classe, et offre la possibilité de poser un regard extérieur, une prise de recul, ce qui la rend particulièrement utile dans la « gestion de classe » et la médiation des conflits. Elle est un objet fédérateur pour la classe et aide à la création d'une identité collective, d'une cohésion de classe. Elle agit comme un objet de médiation entre l'enseignant et les élèves, ce qui améliore les relations au sein de la classe. [Korosec, 2013, p.496]

Etant un objet symbolique mais qui peut bouger et parler, la mascotte permet, et c'est là un des points importants de notre réflexion, d'incarner l'abstrait. Elle aide à simplifier et à expliquer les représentations. Selon l'âge des élèves et leur développement cognitif, cet aspect est particulièrement utile, il permet d'aborder de manière plus pratique et claire des notions abstraites (l'identité, la culture, etc.) mais offre la possibilité de donner un sens plus rapidement aux activités.

Il faudra cependant que l'enseignant soit vigilant dans la simplification de ces notions et de ces représentations pour ne pas tomber dans des stéréotypes trop réducteurs.

Enfin, la mascotte est également un objet générant une relation émotionnelle avec les élèves et ce faisant, agit sur la motivation des élèves et potentiellement sur leurs réussites :

« L'intégration d'une marionnette a un effet positif sur les émotions des enfants et peut également exercer une influence positive sur la motivation et les réussites. » [Remer et Tzurriel, 2015, p.363]

Malgré tout ce potentiel, on constate que les enseignants sont peu, voire pas formés du tout dans l'utilisation de mascottes, de marionnettes ou de marottes en classe, francophones ou allophones. Aujourd'hui, les enseignants qui souhaitent travailler avec des mascottes n'ont pour seules références que les partages d'expériences d'autres enseignants via les réseaux sociaux et le numérique. Il existe une méthode d'apprentissage de l'anglais à l'attention des élèves de Grande Section « *Roxy and me* » [Editions Sed, 2013], mais il reste encore du chemin à parcourir dans la démocratisation d'outils pédagogiques et d'accompagnement, particulièrement en ce qui concerne l'éveil aux langues.

Ces apports théoriques nous permettent de nous questionner sur nos propres méthodes d'enseignement. Comment donner du sens à l'éveil aux langues en maternelle ? Comment faire découvrir une langue et une culture étrangère en maternelle ?

L'hypothèse que nous allons explorer est la suivante : l'utilisation d'une mascotte allophone va permettre une première expérience positive d'une langue étrangère et générer des émotions permettant un premier pas vers des compétences plurilingues.

PARTIE II :

ANALYSE DE LA SÉQUENCE MENÉE

I. Méthode

1. Participants

La séquence se déroule durant la période 3, dans une classe de Petite et Moyenne Section.

L'école se trouve dans un village de quelques centaines d'habitants, dans un contexte rural montagnard. Les familles vivent en majorité de l'agriculture et du tourisme avec un rythme de travail saisonnier. L'école est la seule du village, elle regroupe 4 classes, de la Petite Section au Cours Moyen 2 et accueille une centaine d'élèves. Le bâtiment date de 1900 et abrite à la fois l'école, une salle polyvalente, la cantine, la bibliothèque municipale et l'école de musique. La grande majorité des familles est très impliquées dans la vie de l'école, la cantine fonctionne de manière associative en « comité de cantine » et les parents aident à tour de rôle pour le service et la cuisine. Le contexte social des familles est assez divers, allant de défavorisé à favorisé. En termes de diversité culturelle et ethnique dans l'école en général, les origines sont multiples : Philippines, Grande-Bretagne, Portugal, Italie, Sénégal, Asie du sud-est, DOM-TOM, Algérie.

Dans la classe de PS-MS où l'expérimentation a eu lieu, tous les élèves ont le Français comme langue première et n'ont pas de langue seconde. Un des enfants a des liens directs avec le Sénégal par l'un de ses parents et un autre avec l'Asie du sud-est. Un troisième a des liens avec le Portugal par ses grands-parents.

La conscience de la diversité linguistique et culturelle est bien présente chez la plupart des élèves. Certains élèves de Moyenne Section ont appris à chanter « *Happy Birthday* » en anglais lors des anniversaires fêtés en classe et sont conscients de l'existence d'autres langues, d'autres cultures et d'autres pays même si bien sûr cette conscience est limitée par leur âge et leurs possibilités cognitives.

Pour les élèves de Petite Section, cette conscience est naturellement moindre, la plupart étant encore très autocentrés et la verbalisation en langue première pour 3 d'entre eux est encore très limitée.

La séquence menée a pour but un éveil aux langues, avec toutes les composantes dont nous avons parlé précédemment, c'est-à-dire : une prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle, mais également un premier contact générateur de plaisir et d'émotions positives avec cette diversité.

La séquence s'inscrit dans un contexte plus large de projet de cycle. Toutes les enseignantes du Cycle 1 sont investies dans un projet de sensibilisation aux langues, avec une répartition des pays et des cultures entre les classes tout au long de l'année. Le projet de cycle prend pour fil rouge l'album « *Le petit ogre veut voir le monde* » de Marie-Agnès Gaudrat Pourcel et David Parkins. Comme le Petit Ogre découvre les différents pays, il envoie des colis aux élèves. Les colis contiennent généralement une lettre, quelques photos du Petit Ogre devant des monuments nationaux ainsi que des objets (si possible). Les pays abordés par les élèves tout au long de l'année sont : le Brésil, la Turquie, le Pôle Nord et les territoires Inuit, la Chine et la Russie. Les activités conduites en classe s'articulent autour de la lecture d'albums sur le pays ou la culture en question, des activités artistiques et physiques (danse) et l'exploration du monde (par la cuisine et les ateliers gustatifs par exemple).

Il est important de rappeler que pour être porteur de sens et pour remplir pleinement ses objectifs métalinguistiques, il est préconisé que l'éveil aux langues s'appuie sur les langues et les cultures déjà présentes au sein de la classe. Dans le cas présent l'Asie du sud-est, le Sénégal et le Portugal. Ce n'est cependant pas la décision qui a été prise par les enseignantes cette année.

L'expérimentation que nous avons conduite prend appui sur l'Irlande. Ce choix s'explique par l'expérience personnelle de l'enseignante qui a vécu en Irlande pendant plus d'une dizaine d'années. La bonne connaissance et les liens encore présents avec le pays permettait une plus grande richesse de la séquence en termes de connaissances apportées et de matériaux authentiques.

2. Matériel

Contrairement aux autres pays inclus dans le tour du monde du Petit Ogre, l'éveil à la culture Irlandaise et à la langue anglaise s'est faite grâce à une mascotte.

Cette différence d'approche nous permettra plus loin de pouvoir faire des comparaisons quant aux résultats et à l'impact de cette méthode sur les élèves.

Le matériel à notre disposition était très simple :

- une mascotte (une peluche en forme de mouton Irlandais de type « *Shaun le mouton* »)

- un sac avec les affaires du mouton (avec des objets authentiques tels que des cartes postales, un doudou « *Leprechaun* », un petit stylo, un carnet, un petit mot en anglais pour les élèves)
- un appareil photo pour garder une trace de tous les moments partagés avec la mascotte
- différents matériaux pour les activités liées à la séquence (crayons, papiers, colle, etc.)
- des outils numériques pour diffuser vidéo et musique durant certaines séances

3. Procédure

L'utilisation de la mascotte a permis une approche holistique de l'éveil à la culture Irlandaise et à la langue anglaise, pour cela il importait de penser et de préparer dans les détails le personnage de la mascotte.

Cette personnification avait pour but d'apporter de la crédibilité à la mascotte afin de pouvoir espérer piquer la curiosité des élèves et de les emmener tout de suite dans le projet en créant un lien.

Le scénario que nous avons choisi était le suivant : Lors du voyage de l'enseignante en Irlande à Noël, une amie (Nuala) lui a confié son fils (Sean), un jeune mouton qui a toujours rêvé de venir voir les montagnes et la neige, car il n'en a jamais vu dans son pays. Sean restera plusieurs semaines avec nous (de janvier à mars, il rentrera chez lui à temps pour célébrer la fête nationale de la Saint Patrick) et il est très heureux de venir rencontrer les élèves de la classe et de passer du temps avec eux pour découvrir comment ils vivent.

Cet état de fait était particulièrement intéressant car cela permettait non seulement aux élèves de découvrir une autre culture et une autre langue mais également de devenir des pairs tuteurs pour la mascotte afin de parler de leur propre vie et de leur propre langue et ainsi de commencer à envisager un certain recul sur eux-mêmes, ce qui amène un premier contact avec la notion d'identité.

L'introduction de la mascotte aux élèves s'est faite avec l'aide de l'ATSEM. Les élèves étaient en regroupement avec l'enseignante après le temps d'accueil et quelqu'un a frappé à la porte. L'enseignante se demande tout haut quelle est l'identité du visiteur, ouvre la porte s'exclame joyeusement et accueille Sean en anglais. Elle le présente aux élèves en expliquant qui il est. Sean tient dans sa patte une lettre pour les enfants. L'enseignante la lit en anglais, puis la traduit en français sur demande des élèves. L'enseignante demande aux élèves s'ils sont d'accords pour accueillir Sean dans la classe et lui montrer tout ce que font les écoliers d'ici, et

en échange, il nous apprendra des choses sur son pays et quelques mots d'anglais. Les élèves sont ravis et motivés, la séquence commence.

La séquence élaborée fait intervenir tous les domaines d'apprentissage de maternelle (Mobiliser le langage dans toutes ces dimensions, Structurer sa pensée, Explorer le monde, Agir, penser, comprendre à travers les activités physiques, Agir, comprendre, penser à travers les activités artistiques) car elle s'appuie sur un travail en interdisciplinarité afin de donner du sens à la présence de la mascotte et de l'exploiter comme un mécanisme de motivation auprès des élèves pour rentrer dans les activités.

Durant cette séquence, les élèves vont :

- apprendre quelques mots simples de vocabulaire anglais durant les rituels en regroupement (saluer la mascotte et lui dire au revoir tous les jours : « *Hello* », « *Bye* »)
- apprendre une comptine simple en anglais (surtout la première phrase « *Good morning everybody how are you* »)
- travailler sur le langage et le rôle de la langue écrite afin d'aider la mascotte à écrire une lettre pour sa maman, mais également comprendre le trajet d'une lettre.
- explorer le monde (visualiser une carte du monde et repérer où ils se trouvent et d'où vient la mascotte, ainsi que les autres pays visités par le Petit Ogre)
- apprendre à danser à la manière Irlandaise (travail sur la dissociation haut et bas du corps car dans la danse Irlandaise le haut du corps est rigide et les jambes sont mobiles)
- écouter de la musique Irlandaise et reconnaître certains instruments typiques (harpe, violon, flute, cornemuse, bodhràn)
- découvrir des contes et légendes Irlandais
- découvrir la fête nationale et la célébrer avec la mascotte avant son départ

La séquence devait inclure une séance de cuisine mais celle-ci a dû être annulée pour des problèmes d'organisation et de priorités d'école (cette séance devait avoir lieu en même temps que la Semaine des Mathématiques, et des activités inter-cycles en partenariat devaient avoir lieu tous les jours durant cette semaine).

La séquence menée se découpe en 10 séances, incluant une séance d'évaluation diagnostique sur les connaissances des élèves sur le monde anglophone avant l'introduction de la mascotte. Les séances suivantes sont organisées autour de rituels (apprentissage de quelques mots en anglais et d'une comptine qui aura été incluse dans notre « boîte à comptine » des

rituels matinaux), et de séances d'activités dans tous les domaines d'apprentissages et suivant la « vie » de la mascotte.

La progression de ces séances s'articule ainsi :

- Séance 0 : évaluation diagnostique sur le monde anglophone avant introduction de la mascotte
- Séance 1 : Introduction de la mascotte et premier lien avec les élèves. Cette séance était particulièrement intéressante car outre le fait d'être décisive quant à l'accroche ou non des élèves à l'histoire et à la création du lien avec la mascotte, elle a aussi permis de mettre en route le projet avec les élèves. En effet ce sont immédiatement les élèves qui ont proposé des activités. Certains ont tout de suite dit « il faut qu'on l'aide à écrire une lettre à sa maman pour lui dire que tout va bien », « on peut lui apprendre des chansons, et lui aussi il va pouvoir nous en apprendre ». Il était particulièrement fascinant de voir la rapidité avec laquelle les enfants se sont liés avec la mascotte : « on va pouvoir lui montrer la neige et lui expliquer ceci ou cela », « il va pouvoir venir à la cantine avec nous », « il va pouvoir venir en récréation avec nous », « on va pouvoir l'emmener en motricité pour lui montrer ce qu'on fait », « je crois qu'il est fatigué, peut-être qu'il a sommeil après ce long voyage ».
- Séance 2 : Décoration de la trace écrite de la comptine apprise pour coller dans le cahier de vie afin que les familles puissent chanter avec les élèves.
- Séance 3 : Repérage dans l'espace et présentation d'une carte d'Europe
- Séance 4 : Ecoute de morceaux de musique Irlandaise et reconnaissance des instruments
- Séance 5 : Film et activité de tri de photos entre Belfast et le village des élèves suivie d'une discussion entre ce qui est pareil et qui ne l'est pas.
- Séance 6 : Ecriture d'une lettre à la maman de Sean (dictée à l'adulte)
- Séance 7 : Séance de motricité sur la danse Irlandaise
- Séance 8 : Cuisine et confection de scones (comme mentionné précédemment, cette séance n'aura pas lieu à cause de la participation de l'école à la « Semaine des mathématiques »)
- Séance 9 : Contes et légendes Irlandais (conte oral avec utilisation de photos mais sans livre)
- Séance 10 : Célébration de la Saint Patrick avec création d'une fresque collective et retour de la mascotte chez elle).

Il n'y a pas de séance d'évaluation finale dans cette séquence car le domaine choisi ne s'y prête pas. Une évaluation formative s'est fait durant la séance par l'observation des élèves par l'enseignante ce qui a permis de réajuster les objectifs des activités tout au long de la séquence, et une évaluation sur les effets et l'impact de la séquence se mesurera plutôt sur le

long terme, après la « disparition » de la mascotte en observant ce qu'il en reste dans la mémoire et les sentiments des élèves.

N'apparaissent pas dans les séances liées à la mascotte *stricto sensu* : une séance de numération avec les élèves de Petite Section sur le nombre 3 et sa décomposition (Fabrication d'un gâteau d'anniversaire pour la mascotte avec 3 bougies afin de travailler le dénombrement et les compléments à 3 (situation tirée du manuel Accès « *Une année en Petite Section* »), une séquence sur la laine (origine, processus de transformation, usages, manipulation de la laine aux différentes étapes et activité artistique de peinture à la laine), ainsi qu'une séquence sur les nuances de couleurs et la création de ces nuances qui mènera à la création de l'œuvre collective finale.

Ces séquences « annexes » ont été en réalité particulièrement intéressantes car elles n'étaient pas totalement prévues lors de l'introduction de la mascotte. Elles ont été mises en place par l'enseignante au fil de la construction de la relation entre les élèves et la mascotte. Pour le dire plus directement, la mascotte a pris beaucoup plus de place qu'initialement prévu par l'enseignante, mais c'est en réalité toutes ces activités en interdisciplinarité qui ont joué un rôle dans la réussite de ce projet.

Cette description succincte de la séquence menée ne saurait donc refléter la réalité de la richesse des relations qui se sont tissées entre les élèves et la mascotte. La mascotte est devenue un vrai élément fédérateur dans la classe, les élèves lui portant une attention constante et l'incluant dans toutes les activités de la classe (dans les coins de jeux de rôle, à la bibliothèque pour lui lire des livres vus en classe, etc.). Que peut-on alors en conclure au regard des objectifs que nous nous étions fixés avant la mise en place de la séquence ?

4. Résultats

Les objectifs que nous nous étions fixés en amont de la mise en place de cette expérimentation étaient liés aux objectifs de « l'éveil aux langues » :

- un éveil à une langue et une culture étrangère
- un premier contact avec cette langue et cette culture génératrice de plaisir et d'émotions durables afin de poser une base positive pour les futurs apprentissages langagiers.
- un première prise de conscience et un certain recul avec sa propre identité

- une curiosité et une attitude positive pour la différence

Nous pouvons constater que, sur le cours terme, ces objectifs ont été pleinement remplis.

Nous ne pouvons bien évidemment pas nous prononcer sur ce qu'il restera pour le long terme, bien qu'il soit possible aujourd'hui d'affirmer que l'expérience fut porteuse de réelles émotions pour les élèves.

Le choix d'une mascotte qui soit porteuse d'une culture et d'une langue (voir l'incarnation de cette culture et de cette langue) est effectivement clé dans la réussite de cette séquence. L'expérience n'aurait pas pu se faire avec une mascotte non marquée culturellement puisque tout l'intérêt de cette mascotte est son allophonie, et les situations que cette allophonie génère.

Si nous replaçons cette séquence dans le contexte général du projet mené par les classes de cycle 1 « Le petit ogre veut voir le monde », il est immédiatement constatable de voir la différence d'impact des séquences de sensibilisation aux langues et aux cultures étrangères avec ou sans mascotte. Cette différence se constate sur plusieurs plans :

- l'implication des élèves dans les activités et leur motivation
- la compréhension de la culture et des pays travaillés
- l'engagement émotionnel des élèves et l'impact sur leur mémoire
- le sens donné aux activités
- la cohésion de groupe

En effet, les autres séances autour de l'album du « petit ogre » ont d'abord été abordées de manière plus « superficielle ». En réalité, ces séances relèvent plus d'une sensibilisation à la diversité qu'à des séances d'éveil aux langues à proprement parlé. Les objectifs visés n'étaient pas ceux de l'éveil aux langues, il n'y a pas eu de prise en compte des cultures et des langues présentes dans les classes, ni de travail en profondeur sur la diversité culturelle et langagière dans le projet de cycle.

Les autres pays et cultures abordés n'ont en conséquence pas laissé une impression aussi prégnante sur les élèves à posteriori. La mascotte en revanche, même quelques semaines après être « rentrée dans son pays » continue à « vivre » dans la mémoire et l'imaginaire des élèves qui parlent encore d'elle et posent des questions sur « ce qu'elle fait en ce moment ». Cette prégnance va permettre de continuer à utiliser cette personnalisation à distance par des échanges épistolaires par exemple, et c'est cela qui permettra d'obtenir des effets positifs à long terme chez les élèves.

La mascotte a également eu un effet très positif sur la cohésion de groupe ainsi que la gestion de classe. La mascotte a fédéré tous les élèves autour d'un « personnage » commun

dont il fallait s'occuper et prendre soin. La mascotte a vraiment été utilisée comme un « pair » avec une place tout à fait particulière dans le groupe classe. Les élèves lui avaient confectionné un petit « coin » rien que pour elle, avec une chaise. Certains élèves lui ont amené des « cadeaux » (une peluche mouton ramenée par un des parents d'élèves lors d'un voyage en Irlande, une tasse pour « *boire du thé et de la soupe* », etc.).

Le lien émotionnel avec les élèves s'est rapidement construit et dès qu'un élève avait un « chagrin », il allait chercher la mascotte pour lui faire un câlin. Il est également arrivé qu'un autre élève aille instinctivement chercher la mascotte pour aider à consoler un autre élève ayant un chagrin. Ces interactions se sont faites librement, sans intervention de l'enseignante.

Du fait de son allophonie, la mascotte a généré des interactions particulières avec les élèves qui se sont naturellement positionnés en « tuteurs » pour la mascotte, l'emmenant avec eux au coin bibliothèque afin de lui lire des livres, de lui raconter des histoires, de lui montrer les objets et activités réalisées en classe, de lui expliquer des choses.

La mascotte aura également joué un rôle efficace dans la gestion de classe, l'enseignant utilisant la mascotte dans certaines circonstances : « *il y a beaucoup de bruit en ce moment, je crois que Sean a mal aux oreilles* ».

Ce qui a été particulièrement intéressant dans cette séquence a été l'évolution de la mascotte elle-même sous l'influence des élèves. En effet, pour que la mascotte soit acceptée et intégrée, il fallait que les élèves se l'approprient, lui prêtent des émotions, choisissent les activités qu'ils avaient envie de faire avec elle. Il a donc fallu que l'enseignant laisse un certain degré de « liberté » aux élèves dans leur relation avec la mascotte, ce qui n'est pas forcément facile à faire du point de vue de l'enseignant. L'utilisation de la mascotte aura donc permis de donner du sens aux apprentissages et d'introduire une langue et une culture étrangère de manière plus concrète. Elle a permis de créer un contexte propice aux échanges autour des cultures irlandaises et françaises. Grâce à elle, l'enseignante a pu mettre en place un travail en interdisciplinarité et générer une expérience holistique positive de la langue anglaise et de la culture irlandaise.

Cependant, il est à noter qu'il y a certaines limites dans cette approche de l'utilisation d'une mascotte allophone. Dès le début de la séquence, les élèves savaient que la mascotte ne serait présente que pour un temps limité, et effectivement ce temps était suffisant. Les élèves se lassent rapidement, et l'effervescence générée par la présence de la mascotte ne peut être vouée à durer trop longtemps. Les élèves se lassent vite et c'est à l'enseignant de faire vivre cette mascotte. Cela n'est pas évident non plus, car si la diversité des situations générées par la

mascotte est tout à fait intéressante, il faut cependant sans cesse l'inclure afin de la faire « vivre ». Les élèves se lassent, mais l'enseignant aussi si cette présence s'étale « trop » dans le temps.

La séquence proposée ici aura duré environ 8 semaines (en excluant les vacances de février), ce qui aura été suffisant pour laisser le temps de construire une relation avec la mascotte et créer des émotions pour les élèves, mais il aurait été difficile de faire plus long sans créer de lassitude, et risquer de remettre en cause les émotions positives du début de séquence. C'est là un paradoxe qu'il conviendra d'adapter à chaque groupe et pour chaque séquence selon les particularités des situations.

Que peut-on en conclure alors sur l'utilisation d'une mascotte allophone et culturellement marquée dans l'éveil aux langues d'une classe maternelle ?

II. Discussion

1. Re-contextualisation

Comme nous l'avons vu précédemment, la séquence mise en place dans cet écrit s'appuie sur les préconisations des institutions Européennes, particulièrement celles contenues dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) publié en 2001, et qui servent de socle aux programmes nationaux des pays Européens. En affinant les objectifs, les programmes Français pour la maternelle soulignent la mise en place d'un « éveil à la diversité linguistique et culturelle » dès la Moyenne Section :

« À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. » [BO p.8]

Pour pouvoir construire un éveil aux langues qui ait du sens pour les élèves et qui aille au-delà d'une simple exposition temporaire à un catalogue de langues et de cultures, il nous est apparu essentiel de chercher des méthodes d'apprentissages stimulantes et motivantes pouvant laisser une trace durable et positive des langues et des cultures choisies. Notre choix dans cette séquence s'est posé sur le choix de la personnification d'une langue et d'une culture par une

mascotte allophone. La séquence s'intègre dans un projet commun aux deux classes de cycle 1 de l'école à l'aide de l'album « Le petit ogre veut voir le monde ». Afin de permettre une comparaison et d'évaluer la réussite ou non de cette séquence, seule une mascotte a été utilisée pour incarner une langue et une culture.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Il n'existe que peu de recherches scientifiques concernant l'utilisation de mascotte en classe, particulièrement l'utilisation de mascottes dans l'apprentissage de langues étrangères ou régionales pour les cycles 2 et 3 et dans des séances d'éveil aux langues pour les cycles 1. On constate pourtant que l'utilisation d'une mascotte dans les classes de cycle 1 s'est démocratisée et que les bénéfices de cette utilisation sont riches dans tous les domaines.

La mascotte est un outil supplémentaire pour les enseignants de cycle 1 afin que les élèves apprennent en jouant et surtout par le lien affectif qui va se tisser avec la mascotte, apprennent et développent leur mémoire grâce aux émotions vécues avec la mascotte : « *Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés.* » [BO, 2015, p.5]

Si les bénéfices de l'utilisation d'une mascotte dans des situations d'éveil aux langues au cycle 1 sont tout à fait tangibles, il existe cependant un certain nombre de limites qu'il convient de détailler ci-dessous.

3. Limites et perspectives

L'expérience que nous avons menée s'adressait à de jeunes élèves de Petite et Moyenne section. L'âge des élèves aura été à la fois un atout et un point de limitation de l'expérience. Si tous les élèves ont été immédiatement conquis par la mascotte, au-delà même des espérances de l'enseignante, il faut cependant constater que les objectifs de la séquence auront été limités par le stade de développement cognitif de certains élèves de Petite Section.

Il n'y a rien de surprenant à cela, chaque enfant se développe à son rythme et c'est à l'enseignant de proposer des activités adaptées et de différencier. Cependant, dans le cadre de cette expérience, les objectifs s'adressent à tous les élèves, et ce sont les activités proposées qui sont différenciées selon les capacités et les besoins.

Il est toutefois à noter que si les élèves de Moyenne Section ainsi que certains élèves de Petite Section ont tout à fait compris l'histoire de la mascotte et le but de son séjour parmi nous dans la classe, pour certains élèves de Petite Section encore très égocentrés, la mascotte aura surtout joué un rôle affectif. Certains de ces élèves de Petite Section sont encore très silencieux et ne verbalisent que très peu. La participation aux activités est donc encore limitée, mais nous avons constaté que malgré cela, la mascotte aura eu un impact positif clair dans la motivation à prendre part aux activités. Il est cependant évident que des activités telles que l'activité de tri entre les images d'Irlande et de leur village n'aura pas eu de sens évident pour ces élèves-là.

Si l'utilisation d'une mascotte dans des séquences d'éveil aux langues est limitée par le petit âge des élèves et leur développement cognitif, il en va de même dans l'autre sens pour des élèves qui seraient « trop » âgés pour accrocher avec cette forme de mascotte.

Pour des élèves plus âgés (fin de cycle 2 et cycle 3), l'utilisation d'une mascotte dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale pourrait bien évidemment toujours se faire mais sous une forme un peu différente. En effet, chaque élève pourrait se fabriquer sa propre mascotte (qui seraient alors plus une marionnette), permettant des mises en scène par le théâtre, la chanson etc. lors de projets en interdisciplinarité qui peuvent être vraiment passionnants.

Les élèves pourraient par exemple travailler à l'élaboration et à l'écriture de scénarios et de scripts, imaginer des mises en scène, voire s'engager dans des projets de création de films grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).

Les bénéfices de l'utilisation de ces marionnettes seraient identiques à ceux que nous avons précédemment développé pour la mascotte, à savoir :

- la mascotte/marionnette est génératrice de communication et stimule les activités langagières

- la mascotte/marionnette est un objet de plaisir et influe sur la motivation des élèves et leurs émotions et a donc un impact sur la mémorisation des savoirs

- la mascotte/marionnette est un objet symbolique qui permet aux élèves de se projeter et ainsi d'avoir moins peur de prendre la parole, particulièrement pour les enfants plus réservés. La mascotte/marionnette permet également une modification du « statut de l'erreur », ce qui est essentiel dans l'apprentissage des langues.

- enfin, la mascotte/marionnette permet aux élèves d'entrer dans des activités en « perspective actionnelle », ce qui a également un impact sur l'efficacité des apprentissages.

Nous pouvons ajouter à cela les bénéfiques et les compétences liées aux « actions en démarche projet » qui vont créer une cohésion de groupe par la coopération autour d'un projet commun.

Nous pouvons donc en conclure que l'utilisation d'une mascotte ou d'une marionnette en séances d'éveil aux langues pour les plus petits, comme en séances d'apprentissage de langues pour les plus grands conserve sa richesse, il sera cependant essentiel pour l'enseignant d'adapter son approche à l'âge et aux capacités des élèves, et bien sûr aux besoins et aux envies des élèves, comme nous le ferions dans n'importe quel projet.

Une autre limite dont nous avons fait l'expérience durant cette séquence, et que nous avons déjà mentionné plus haut, est la lassitude qui peut s'installer. En effet, c'est à l'enseignant de faire « vivre » la mascotte et de l'inclure dans toutes les activités. Si la mascotte reste posée « silencieuse » dans un coin de la classe il est évident qu'elle cesse d'exister aux yeux de tous et n'a plus aucun rôle à jouer. Si tel est le cas, sa présence n'a plus lieu d'être et surtout il sera très difficile de la réutiliser ensuite, elle aura perdu son sens et le lien émotionnel avec les élèves ne sera plus le même. Dans la séquence que nous avons menée, nous avons limité les possibilités de lassitude (des élèves comme de l'enseignant) en limitant la durée de présence de la mascotte, ce qui a fonctionné. Comme nous l'avons décrit plus haut, ce sera à l'enseignant d'adapter la durée de présence de la mascotte selon le projet, la dynamique du groupe classe et la qualité des liens qui se seront développés entre les élèves et la mascotte.

Dans ce projet d'éveil aux langues au cycle 1, aurions-nous alors pu imaginer utiliser une mascotte différente pour chaque pays visité par « le petit ogre » ? Cela aurait pu tout à fait se faire. Il aurait fallu certainement limiter le nombre de pays pour conserver une motivation des élèves et un attachement avec chaque mascotte.

Dans le cadre de l'éveil aux langues, une autre perspective essentielle aurait été « d'incarner » les langues et les cultures déjà présentes dans la classe (celles des élèves et de leurs parents), afin de valoriser le patrimoine des élèves et de donner encore plus de sens aux objectifs métalinguistiques. La mascotte aurait pu servir de lien entre ces différentes langues et cultures. Les élèves auraient ainsi pu expliquer à la mascotte leur quotidien et les habitudes culturelles et alimentaires à la maison. Dans cette séquence, nous avons utilisé une mascotte Irlandaise pour faire un parallèle et faire prendre conscience aux élèves de leur identité française et locale, mais il eut été tout à fait possible de faire un parallèle avec les autres identités présentes dans la classe, justement pour faire prendre conscience que nous sommes tous composés d'identités plurielles.

La présence de cette mascotte allophone et marquée culturellement a ouvert la porte à de nombreuses activités annexes, qui n'avaient pas été planifiées. Les élèves ont immédiatement suggéré ce qu'ils aimeraient faire avec la mascotte et lui montrer. Comme dans une « action en démarche projet », certaines activités telles de la séquence annexe sur « La laine » se sont développées suite à un questionnement d'élève : « *regarde maîtresse j'ai des gants en laine comme la laine de Sean, comment il a fait pour fabriquer les gants ?* ». Cette séquence sur la laine aura été riche en apprentissages, tant pour les élèves que pour l'enseignante. Il est nécessaire de pouvoir permettre une liberté entre les élèves et la mascotte pour qu'ils construisent leur aventure avec elle et que le projet réussisse.

La limite à cela est justement ce trop-plein d'activités annexes qui peuvent être générées. Les possibilités ouvertes sont telles qu'il est nécessaire de se restreindre pour ne pas partir dans toutes les directions et conserver une cohérence dans la séquence et les apprentissages, surtout sur une période temporelle limitée et en tenant compte des autres impératifs liés au projet d'école.

Une autre limite qui nous est apparue dans la mise en place de cette expérience avec une classe de cycle 1 est l'utilisation limitée des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement que nous avons fait (visionnage de vidéos sur l'Irlande et sur la danse Irlandaise et enregistrement des élèves en train de danser eux-mêmes). Cette utilisation a été limitée par le matériel disponible dans la salle de classe (2 ordinateurs et pas de Tableau Blanc Interactif, ni de tablettes), mais le numérique aurait eu une place tout à fait intéressante dans cette séquence. De même, dans la perspective d'une séquence utilisant des marionnettes pour les élèves de fin de cycle 2 et cycle 3, l'utilisation du numérique serait particulièrement adaptée et intéressante.

Enfin, pour conclure sur les limites et les perspectives de cette expérience : depuis le « départ » de la mascotte, que se passe-t-il en classe ? Qu'est ce qui a changé chez les élèves ? Comment faire vivre une marionnette à distance ? Sont-ils toujours motivés ?

Le départ de la mascotte a été un moment délicat à mener, à cause de l'attachement émotionnel des élèves. Il était donc important d'associer ce moment à un moment de fête (la célébration de la fête nationale) et de permettre aux élèves de s'impliquer dans un projet

collectif qui serait un « cadeau » de départ pour la mascotte pour emmener chez lui en souvenir des élèves.

Le jour du départ de la mascotte et de la fête ont été matérialisés sur le calendrier collectif ce qui a permis aux élèves de profiter des derniers jours avec la mascotte en faisant beaucoup de câlins et d'activités autonomes avec la mascotte (elle a par exemple beaucoup participé aux activités de jeux de rôles dans les coins de la classe).

Ces derniers jours partagés ont permis à l'enseignante de préparer « l'après-mascotte » en proposant aux élèves des activités permettant de garder le lien avec la mascotte. Dans le cas présent, une correspondance épistolaire s'est mise en place. Les élèves écrivent à la mascotte pour raconter ce qu'il se passe à l'école et la mascotte donne également des nouvelles de son côté. Les élèves ont également invité la mascotte à revenir en France pour la fête de l'école. La perspective de conserver des relations avec la mascotte a permis de rendre la séparation plus facile pour les élèves et surtout de maintenir un lien à distance.

Pour ce qui est de la motivation des élèves et de l'attachement émotionnel avec la mascotte avec un recul de quelques semaines, nous pouvons constater qu'il est toujours présent et que les enfants parlent régulièrement de la mascotte avec beaucoup d'enthousiasme.

Il est évidemment difficile de savoir ce qu'il en sera avec un recul plus important (qu'en restera-t-il l'année prochaine ? Et pour le reste de leur scolarité ?). Ce qui apparaît clairement à l'issue de cette expérimentation est que la mascotte aura éveillé la curiosité des élèves et aura suscité un intérêt pour les cultures et les langues étrangères. Elle aura permis un premier contact générateur de plaisir et d'émotions positives avec la langue anglaise, ce qui est crucial pour faire naître la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères ou régionales, mais aussi dans la construction d'attitudes tolérantes face à la diversité.

CONCLUSION

L'acte de communication est le cœur d'une langue, il en est sa fonction centrale, faisant corps avec la fonction de représentation d'une réalité. Dans l'expérience que nous avons menée, les élèves ont découvert que la communication pouvait passer par d'autres langues que le Français. L'utilisation d'une mascotte allophone et culturellement marquée a permis de personnifier des notions abstraites et de donner du sens à ces différences langagières et culturelles dont les élèves n'avaient que peu (voire aucune pour certains) conscience auparavant.

Lorsqu'il a développé sa théorie de l'éveil aux langues, Eric Hawkins a décrit le parcours des apprenants par ces mots :

« Je me représente le parcours idéal en langues des élèves comme un chêne solide. Les racines auront été bien nourries à l'école primaire (la confiance de chacun en ses capacités linguistiques, l'éducation de l'oreille, l'ouverture aux langues, une conscience grandissante de la langue). Le tronc solide s'est développé durant le second degré, alors que les élèves auront appris à apprendre une langue [...]. Et enfin, au-delà de 16 ans, nous devons encourager les branches à pousser, plus nombreuses et bien feuillues, avec des fruits venants de tous pays et qui répondraient à la flexibilité de la société et aux besoins de l'apprenant, et qui ne peuvent pas être prédits plus tôt. ² » [Hawkins, 1999, p.17]

L'éveil aux langues mis en place dès la maternelle permet de commencer à entrevoir la fonction de la langue au-delà du simple outil de communication vers une médiation entre les langues, les cultures et les citoyens et de commencer à construire des compétences plurilingues et pluriculturelles permettant de s'inscrire pleinement dans un monde où la diversité est une force et sans discrimination.

² I picture the ideal language curriculum, then, as a strong oak tree. It would have well-nourished roots in the primary school (confident mastery of mother tongue, education of the ear, 'ouverture aux langues', growing awareness of language), a robust trunk at secondary level in the apprenticeship in learning how to learn a language, and progressive awareness of what it means to see language as the instrument of everything by which we go beyond the animals. Finally, building on this carefully planned apprenticeship, post 16+, we should encourage a rich growth of branches, foliage, and even some exotic acorns, responding flexibly to society's and to the individual's adult foreign language needs, which cannot be predicted at any earlier age.

BIBLIOGRAPHIE

James Asher (1969). *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, San Jose State College.

Bulletin Officiel Spécial numéro 2 (2015). *Programmes d'enseignement à l'école maternelle*, publié le 26 mars 2015

Bulletin Officiel numéro 17 (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, publié le 23 avril 2015

Bulletin Officiel Spécial numéro 11 (2015). *Nouveaux programmes cycle 2 et 3*, publié le 26 novembre 2015

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Jean Duverger (2007). *École élémentaire et enseignement des langues*, Tréma.

Daniel Gaonac'h (2002), *L'enseignement précoce des langues étrangères*, Sciences Humaines, 123.

Eric W. Hawkins (1999). *Foreign Language Study and Language Awareness*, University of York, 1999

Helena Korosec (2013). *Evaluating Study of using puppets as a teaching medium in Slovenian schools*, 2013, article téléchargeable sur hrcaj.srce.hr/file/165899

Michał B. Paradowski (2010). *The Benefits of Multilingualism*, Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw.
<http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism-full-article/>
Consulté le 16/03/2017

Vanessa Reilly and Sheila M. Ward (1997). *Very Young Learners*, Oxford University Press.

Ronit Remer and David Tzuriel (2015). *I Teach Better with the Puppet - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation*, American Journal of Educational Research, Vol. 3, No. 3, 356-365 (<http://pubs.sciepub.com/education/3/3/15>)

Marie-Agnès Gaudrat et David Parkins (2015). *Le petit ogre veut voir le monde*, Bayard Jeunesse.

Vie Publique:

<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/union-europeenne/ue-citoyennete/definition/qu-est-ce-que-conseil-europe.html> (consulté le 30/03/2017)

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Plan de séquence.....	p.1
Annexe 2 : Mot aux familles pour le Cahier de Vie (Janvier).....	p.6
Annexe 3 : Lettre à la maman de Sean, dictée par les élèves et réponse reçue d'Irlande.....	p.7
Annexe 4 : Mot aux familles pour le Cahier de Vie (Mars).....	p.8
Annexe 5 : Quelques activités réalisées et photos des élèves avec la mascotte.....	p.9

Plan de séquence Anglais

Séquence Anglais : Sean le mouton Irlandais				Niveau : PS et MS
				Période : 3 et 4
Domaines : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Explorer le monde / Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Agir comprendre s'exprimer à travers les activités physiques / Devenir élève				Séances : 11
Objectifs de la séquence : Eveil à la langue anglaise et à la culture Irlandaise				
Séance	Objectif	Matériel/Organisation	Déroulement/Consigne/Rôle de l'enseignant et des élèves	Critère de réussite/Différenciation/Bilan
0	Evaluation diagnostique	Discussion informelle avec élèves	L'enseignant observe les élèves et pose des questions lors des moments d'accueil.	Les MS connaissent tous l'existence d'autres langues et connaissent les mots « Happy Birthday » car ils chantent en classe pour les anniversaires. Les PS sont plus fractionnés, seuls quelques-uns sont conscients de l'existence d'autres langues que le Français. PS comme MS ne savent rien de l'Irlande.
1	Introduction de la mascotte et apprentissage du vocabulaire « Hello - Bye »	Coin regroupement 15 min Groupe classe Chaise pour Sean	Arrivée de Sean, la mascotte anglophone L'ATSEM frappe à la porte discrètement. Le PE regarde les élèves. Qui est-ce à cette heure là ? L'enseignante ouvre la porte et fait entrer Sean.	Les enfants sont intéressés par la mascotte et créent une relation avec elle.

		<p>Sean Doudou leprechaun Sac Cartes postales attachées par un anneau Crayon</p>	<p>L'enseignant présente Sean aux enfants et ouvre le contenu de son sac : une lettre, des photos de l'Irlande, un petit crayon, un doudou. L'enseignante lit une lettre en anglais, c'est la maman de Sean qui nous demande si nous voulons bien prendre soin de lui pendant quelques mois et lui faire découvrir l'endroit où nous vivons, car il rêvait de voir le Mont Blanc et de savoir comment est la vie dans les montagnes. Sean nous accompagne durant toutes les activités pendant le reste de la journée.</p> <p>Les élèves apprennent à dire : « Hello » et « Bye »</p> <p>L'enseignante imprime des coloriages sur le thème du mouton et de l'Irlande. Ils sont à disposition des élèves en permanence. Les élèves peuvent se servir et colorier pendant les temps d'accueil, temps calmes.</p>	<p>Les élèves répètent les mots anglais appris et les disent à la mascotte.</p>
2	Ritualiser les salutations et apprendre une comptine (qui sera ritualisée dans la boîte à comptines)	<p>Coin regroupement 30 min Groupe classe Mascotte</p>	<p><u>Phase 1 :</u> Rituels : Les élèves saluent la mascotte tous les matins et lui disent au revoir en fin de journée. « Hello Sean - Bye Sean »</p> <p>Comptine : « Good morning everybody how are you ? » L'enseignant répète les premiers mots de la comptine et les élèves choisissent des "voix" différentes pour répéter (comme un ours, comme un bébé...)</p>	<p>Les élèves sont attentifs et intéressés par la comptine, répètent et participent à l'activité.</p>
		<p>Tables 15 min Petits groupes Peinture verte</p>	<p><u>Phase 2 :</u> L'enseignant donne les paroles de la comptine aux enfants pour décorer et laisser une trace dans le cahier de vie ce qui permettra aux parents d'aider à</p>	<p>Les élèves décorent individuellement leur comptine en choisissant les matériaux</p>

		Photocopie des paroles de la comptine	redire la comptine avec les enfants. Pas de travail sur l'écrit avec les élèves. Les outils pour illustrer sont laissés aux choix des élèves : feutres fins, tampons en bouchons de liège pour faire des trèfles et gommettes trèfle.	et en les utilisant correctement.
3	Commencer à prendre conscience d'une réalité géographique		Où vit Sean ? L'enseignante affiche une carte où sont matérialisés le village des élèves et Belfast, en Irlande. On remarque ensemble que l'Irlande est une île.	Les élèves posent des questions sur la vie de Sean en Irlande, ce qui permettra d'amorcer la séance 5.
4	Affiner son écoute et découvrir la musique celte.	Salle de motricité pour le retour au calme avant la pause méridienne 10 minutes Groupe classe Tapis de sol Haut-parleurs et iPhone Photo joueuse de harpe	En motricité, écoute active d'un morceau de musique Irlandaise (trouver quel est le nom de l'instrument principal) : <i>Susan Grace Bates, Cavers</i> , où l'on entend de la harpe celtique. A la fin de l'écoute et des hypothèses données par les élèves, l'enseignant donne la bonne réponse en montrant une photo d'une joueuse de harpe celtique qui sera affichée ensuite dans la classe.	Les élèves écoutent le morceau et émettent des hypothèses sur l'instrument entendu. Aucun ne connaissait la harpe.
5	Prendre conscience de l'endroit où on vit et de certaines spécificités locales. Réfléchir ensemble, discuter.	Coin regroupement 30 min (15 min chaque groupe) Demi-groupes Photos Ordinateur	L'enseignant projette un petit film sur l'Irlande et présente une affiche. D'un côté le village des élèves, de l'autre Belfast. L'enseignante explique que toutes les photos qu'elle a imprimées se sont mélangées, il va falloir que nous retrouvions tous ensemble leur place. Tri collectif des images et séance de langage : les élèves doivent expliquer leur choix et discussion collective sur chaque image, différences, similitudes.	Les élèves s'écoutent et participent à la discussion collective.

6	Découvrir la fonction de l'écrit Découvrir le trajet d'une lettre	Coin regroupement 15 min Groupe classe	Ecriture d'une lettre à la maman de Sean pour donner des nouvelles et raconter ce que nous avons fait avec Sean. L'enseignante demande aux élèves de se souvenir de tout ce que nous avons fait avec Sean pour raconter à sa maman. L'enseignante ajoute des photos et traduit la lettre afin de la relire aux élèves le lendemain.	Les élèves découvrent la structure du type d'écrit d'une lettre. Les élèves parviennent à rassembler leurs idées et se souvenir des activités vécues.
7	S'exprimer par le corps Découvrir la musique celte.	Salle de motricité 30 minutes Groupe classe	Motricité : Danse irlandaise Les élèves découvrent le son des instruments typiques et les caractéristiques de la danse irlandaise (torse droit et jambes qui bougent). Petit « spectacle » avec échange dynamique des rôles (spectateurs/danseurs)	
8	Découvrir la fonction de l'écrit	Tables 30 min Demi-groupes Ingrédients Parents d'élèves	Recette de cuisine : les Scones Découverte et lecture de la recette la veille. Cuisine sur 2 jours ou 1 groupe le matin et 1 groupe l'après-midi. Dégustation le lendemain.	Les élèves écoutent et comprennent la recette et la liste des ingrédients et réalisent les différentes étapes.
9	Découvrir la fonction de l'écrit		Réception d'une lettre de la maman de Sean en réponse à notre lettre. Première lecture en anglais puis traduction de l'enseignante.	Pour garder une trace, on décide de demander aux grands de CM2 de nous traduire la lettre
10	Développer l'écoute	Coin regroupement 15 minutes Groupe classe	L'enseignante raconte des contes et légendes Irlandais, dont le Leprechaun sans livre, juste à l'oral avec des images.	Les élèves sont attentifs et parviennent à créer quelques représentations mentales avant que soient présentées les supports visuels.

11	Apprendre et célébrer une fête Irlandaise Explorer la matière	Tables Plusieurs phases de 20 minutes Groupe classe (petits groupes en ateliers) Feuilles, ciseaux, feutres, peinture, pinceaux, colle, papier de soie, mousses etc. Sucettes	<u>Lors de la semaine du 17 mars :</u> Séquence sur les nuances. En cadeau d'au revoir à Sean, les élèves réalisent une fresque collective en vert avec un arc en ciel. Chaque enfant se représente à partir d'une photo de visage avec un chapeau et une barbe rousse.	Nous disons au revoir à Sean et il offre des sucettes aux enfants pour les remercier de l'avoir accueilli si chaleureusement. Nous apprenons à dire « Thank you »
	Evaluation		Fait vivre la mascotte à distance : Liens épistolaires avec Sean Invitation à la fête de l'école	

Interdisciplinarité :

Explorer le monde : La laine (procédés et peinture au fil de laine)

Agir, comprendre, s'exprimer avec les activités artistiques : Les nuances et comment créer des nuances

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : PS : Gâteau d'anniversaire de Sean (dénombrer jusqu'à 3)

Remarques :

Sean habite à Belfast en Irlande, sa maman est Nuala, une très bonne amie de la maîtresse. La maîtresse est allée en vacances à Belfast et Sean lui a dit qu'il avait toujours rêvé de voir le Mont Blanc. Sa maman était d'accord pour nous confier Sean et il avait hâte de rencontrer les enfants de l'école de Cordon. Il va rester avec nous quelques semaines et rentrera à Belfast pour la grande fête nationale Irlandaise, la Saint Patrick (17 mars).

Vocabulaire anglais:

Hello, bye, good morning everybody, how are you (we're happy today and it's gonna stay that way), please, thank you.

Annexe 2 : Mot aux familles pour le Cahier de Vie (Janvier)

SEAN

Un nouveau copain nous a rejoint
en ce début d'année !
Il s'appelle Sean.

Sean est un mouton irlandais qui vient de Belfast.
Il n'a jamais vu de montagnes ni de neige
et est très heureux d'être avec nous
pour découvrir la vie à Cordon !



En échange, Sean nous apprend quelques mots d'anglais, des comptines et
quelques petites choses sur sa culture et son pays.

Malheureusement, Sean ne pourra pas rester avec nous jusqu'à l'été, sa maman
l'attend à Belfast, mais nous aurons tout de même le temps de célébrer la Saint
Patrick avec lui et de cuisiner de délicieux scones avant son départ !



Annexe 3 : Lettre à la maman de Sean, dictée par les élèves (Janvier)

Hi mum!

I hope you're well. I'm doing good in France.

The children from the school have been so happy to have me, they are giving me plenty hugs all day long. One even brought a friend for me, it's another Irish sheep called Victor.

I've done a lot of stuff with the kids: we've been cooking, celebrating birthdays, dressing up, dancing...! All good fun.

And I've finally seen snow! There's plenty of it now.

I've taught everybody a bit about Ireland, we were listening to music and I was also teaching them some English words and songs.

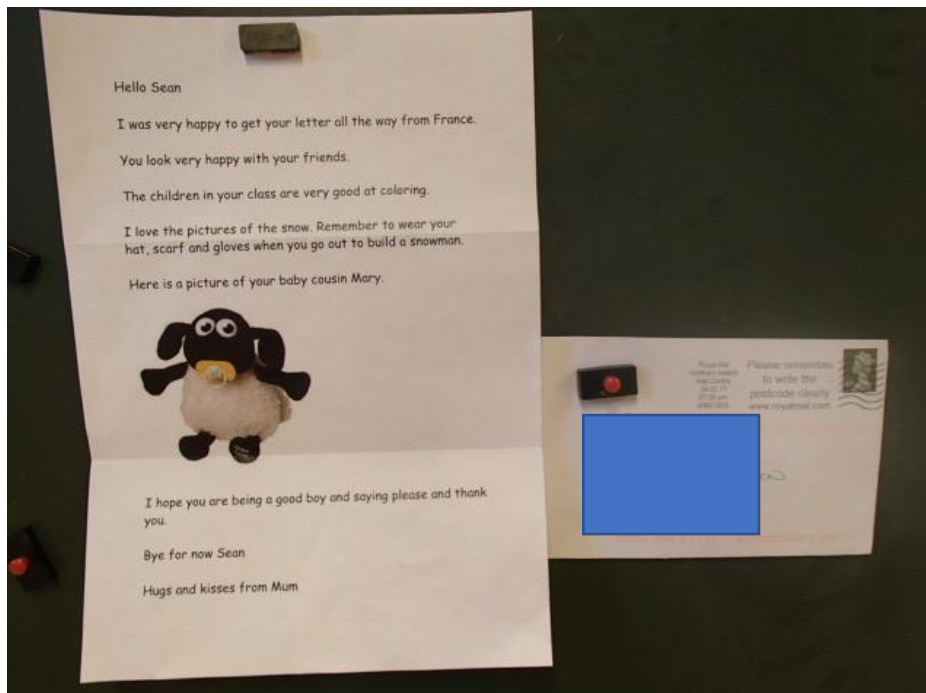
Big kisses to everybody home!

Love,

Sean



Réponse de la maman de Sean, reçue en Février



Annexe 4 : Mot aux familles pour le Cahier de Vie (Mars)

Ce mois-ci, nous avons travaillé sur l'Irlande et la Saint Patrick afin de fêter les derniers jours en France de notre mouton Irlandais, Sean.
Nous avons découvert la légende des Leprechauns et dansé comme des Irlandais.
Nous avons créé une fresque collective pour Sean ce qui nous a permis de travailler sur les nuances de couleurs (clair et foncé, mais aussi les différents tons).
Chaque élève de Moyenne Section a créé sa propre nuance de vert pour la fresque collective, tandis que les élèves de Petite Section se sont chargés de la création de l'arc-en-ciel.
Nous avons ensuite agrémenté « nos » visages des attributs typiques des petits lutins Irlandais : une barbe rousse et un chapeau vert.
Sean est rentré en Irlande avec pleins de merveilleux souvenirs !
Nous continuerons à apprendre quelques mots et comptines en anglais et nous resterons en contact avec Sean par le courrier, qui sera dicté par les élèves. Bye Sean !



Annexe 5 : Quelques activités réalisées et photos des élèves avec la mascotte

La mascotte découvre la neige



Coloriages mis à disposition dans la classe durant toute la séquence



Coin « cabinet médical » : La mascotte est malade !



L'Irlande est une île et résultat de la séance de tri d'images



Séance d'écoute musicale :

la joueuse de harpe



Comptine apprise



Petit « spectacle » de danse Irlandaise réalisé par les élèves



Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*
Mention Premier degré**

Titre de l'écrit scientifique réflexif :

Vivre les langues en maternelle : Une mascotte au service des apprentissages

Auteur : Sophie Romantzoff

Résumé: L'expérimentation menée pour ce travail est partie d'un questionnaire sur les manières de donner un sens à des séances d'éveil aux langues dans une classe de Petite et Moyenne Section qui ne soient porteuses de sens et d'émotions positives durables chez les élèves. Dans un premier temps théorique, nous avons abordé les préconisations institutionnelles et le développement de compétences plurilingues, puis nous nous sommes intéressés aux méthodes d'enseignement telles que l'approche actionnelle et l'éveil aux langues. Forts de ces recherches, nous avons dans un second temps détaillé la séquence expérimentale mise en place afin d'en tirer des conclusions et de faire évoluer nos pratiques d'enseignement.

Mots clés : Plurilinguisme. Eveil aux langues. Mascotte. Perspective actionnelle. Maternelle

Summary : At the starting point of this piece of research there was a personal questioning as to the availability of methods that could offer meaningful Language Awareness sessions to a class of young pupils from 3 to 5 years old. The objective was to provide opportunities for a positive first encounter with a different language and culture that would have lasting effects onto the pupils. In the first part of this essay, we looked into the current state of research, institutional advices and teaching methods available. In the second part, we detailed the experiment that was put into place to test those methods and we then analysed them in line with our objectives, as a mean of making our own teaching practice evolve accordingly.

Key words : Plurilingualism. Language Awareness. Puppet. Total Physical Response. Pre-school