



HAL
open science

Inscrire des apprentissages en anglais et en éveil aux langues dans un projet de création d'album plurilingue en cycle 3

Rita Daudé

► **To cite this version:**

Rita Daudé. Inscrire des apprentissages en anglais et en éveil aux langues dans un projet de création d'album plurilingue en cycle 3. Education. 2017. dumas-01804195

HAL Id: dumas-01804195

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01804195>

Submitted on 31 May 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE
L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »**

Mention

Premier degré

Parcours

M2 A

Maîtrise langage & langues

Toulouse

MEMOIRE

**Inscrire des apprentissages en anglais et en éveil aux langues
dans un projet de création d'album plurilingue en cycle 3.**

Rita DAUDÉ

Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
Chantal DOMPMARTIN-NORMAND	Manuel PÉREZ
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - Chantal DOMPMARTIN-NORMAND - Maitre de conférences - Manuel PÉREZ - Formateur ESPE, PREC 	
Soutenu le 20/06/17	

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire de recherche, Mme Chantal Domp martin-Normand, qui m'a apporté une aide précieuse tout au long de la rédaction, d'un point de vue théorique mais aussi pratique.

Par ailleurs, je remercie Monsieur Manuel Pérez, à la fois comme formateur de l'ESPE, professeur d'espagnol et co-directeur de mémoire, pour son accompagnement bienveillant et l'ensemble de ses conseils durant ces deux années de Master MEEF.

Je voudrais aussi remercier chaleureusement tous les élèves de la classe de CM1 de l'école toulousaine Claude Nougaro pour leur investissement dans le projet d'éveil aux langues qui aura permis la réalisation de ce mémoire. D'autre part, j'ai eu la chance d'avoir à mes côtés une équipe pédagogique qui a fait en sorte de me soutenir sur le terrain, durant toute l'année de stage. Mon intégration dans cette équipe aura donc en partie permis l'aboutissement du projet d'éveil aux langues. Ainsi, je remercie l'ensemble de mes collègues de l'école élémentaire Claude Nougaro.

Enfin, je voudrais exprimer ma gratitude envers ma mère Brigitte Rencker qui m'a encouragée dans mes études et qui a participé à la finalisation du mémoire en prenant le temps de le relire une ultime fois.

Sommaire

I) Introduction.	p. 4
II) Problématique et questions de recherche.	p. 6
III) Cadre théorique retenu.	p. 6
IV) Méthodologie de la recherche.	p. 18
V) Résultats.	p. 24
VI) Analyse des résultats.	p.41
VII) Conclusion	p. 51
Bibliographie	p. 53
Table des matières	p.56
Listes des tableaux et des figures	p.58
Annexes	p.59

I) Introduction

Ayant été affectée à l'école élémentaire Claude Nougaro dans le quartier des Minimes à Toulouse, j'enseigne actuellement à temps partiel dans une classe de CM1 en tant que professeure des écoles stagiaire. Après une licence de Sciences du Langage, j'ai choisi d'intégrer le domaine de comparaison des langues pour l'initiation à la recherche dans le cadre du mémoire de Master 2 des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation. Ma recherche sera donc centrée sur les démarches d'éveil aux langues en cycle 3. En effet, j'ai vraiment la volonté d'associer ce que j'ai eu l'occasion d'étudier en licence à ma nouvelle formation.

À la fin du M1, je souhaitais mener un projet de recherche intégrant les familles des élèves afin de questionner l'apport de ces interventions sur les activités d'éveil aux langues. En septembre, j'ai pu prendre connaissance du contexte du terrain de stage. L'école élémentaire Claude Nougaro accueille un public socialement mixte avec des enfants venant essentiellement des quartiers des Minimes, du canal du Midi, de Borderouge ou encore des quartiers plus proches du centre historique toulousain. Durant le projet d'éveil aux langues, la classe de CM1 était constituée de 23 élèves, après un départ et deux élèves arrivés en cours d'année dont un allophone nouvellement arrivé en France, originaire d'Espagne. À la fin du projet, une nouvelle élève est arrivée juste avant les vacances de printemps, la classe comptant alors 24 élèves. Par ailleurs, nombre d'entre eux sont en contact avec une langue autre que le français dans leur famille. Ainsi, en discutant avec les élèves ou bien les collègues enseignants, j'ai pu recenser certaines autres langues appartenant au répertoire linguistique des élèves : le malgache, le mahorais, une langue du Ghana, l'arabe, l'albanais, le roumain, l'anglais, l'espagnol, le portugais et le kurde. Satisfaite par ce riche paysage linguistique, j'étais plutôt encouragée pour mener à bien le mémoire autour de la participation des familles. Cependant deux éléments m'ont amenée à modifier mon projet ainsi que mes questions de recherche. D'une part, j'ai vite pris conscience que l'année de stage était très lourde en terme de charge de travail et que la mobilisation des familles allait me demander un trop grand investissement, sachant que je me suis rendue compte qu'il était déjà difficile de demander aux parents de s'investir pour des événements scolaires classiques (sorties à la demi-journée, expositions dans l'école...). D'autre part, en fin de séance d'anglais au mois d'octobre, j'ai eu l'occasion d'annoncer à la classe que nous étudierions très probablement d'autres langues au cours de l'année et que nous nous intéresserions sans

doute aux langues parlées par les élèves eux-mêmes. Cette annonce a alors provoqué des réactions négatives auxquelles je ne m'attendais pas. Sachant qu'il y a des camarades qui parlent arabe ou roumain, certains élèves ont manifesté une hostilité face à ces deux langues à travers leurs propos exprimant qu'ils ne souhaitaient pas les étudier.

À cause de cet incident et finalement grâce à lui, j'ai pu concevoir l'architecture principale du dispositif de recherche à mettre en place. **J'ai pensé à une séquence d'éveil aux langues qui débiterait par des activités faisant appel à des langues autres que celles des élèves, qui se poursuivrait en intégrant progressivement les langues de la classe. Un tel projet didactique me permettrait ainsi d'interroger les représentations des élèves sur les langues.** D'autre part, pour ne pas renoncer à l'idée de faire participer les familles, j'ai pensé qu'il serait intéressant de demander aux élèves d'aller à la recherche des langues présentes dans leur environnement, en faisant appel à leur entourage, à leur famille notamment. Il s'agirait de permettre à chaque élève d'entrer dans une démarche de recherche qui les amènerait à construire eux-mêmes le paysage linguistique de leur environnement.

Par ailleurs, le projet didactique consisterait à mener deux séquences d'apprentissage parallèlement : l'une en anglais et l'autre en éveil aux langues. Les apprentissages en éveil aux langues viendraient ainsi faire écho à ceux de l'anglais. De plus, en faisant appel à l'anglais, cela permettrait de légitimer un tel dispositif didactique, du point de vue familles, de l'équipe pédagogique et de l'institution. Ces deux séquences auraient pour but d'aboutir à une tâche finale commune. L'intention d'élaborer un projet commun aux deux séquences serait de légitimer les apprentissages du côté des élèves cette fois-ci. La tâche finale serait aussi une source de motivation pour la classe et donnerait du sens aux apprentissages menés au travers des deux séquences. Cette dynamique de création s'inscrit dans une perspective actionnelle dont parle souvent le cadre européen commun de référence pour les langues.

Dans un premier temps, je montrerai quelles sont les questions de recherche que l'on peut se poser au vu de ce contexte. Je ferai ensuite le compte-rendu de mes lectures qui constitueront en partie le cadre théorique de ce mémoire. Enfin, j'explicitai la méthodologie adoptée pour mener à bien mes recherches, pour finir par présenter et discuter les résultats obtenus.

II) Problématique et questions de recherche

Les constats décrits précédemment nous ont donc permis d'ajuster la problématique de recherche. Le protocole choisi, qui cheminerait de langues non familières aux langues de la classe, pourrait faire entrer plus facilement les élèves dans les tâches d'éveil aux langues en faisant appel au *mécanisme du détour*, dont parle Perrégaux (2004).

Ainsi, nous nous demanderons quels peuvent être les effets des activités d'éveil aux langues dans cette classe de CM1. **Il s'agira donc de questionner les représentations des élèves par rapport aux langues : les activités d'éveil aux langues peuvent-elles modifier leurs représentations ? Peuvent-elles élargir leurs conceptions sur les langues qui les entourent ?** Les élèves peuvent-ils déjà simplement se rendre compte que les langues sont plus diverses et plus nombreuses que ce qu'ils imaginaient *a priori* ? **Nous interrogerons ici avant tout les élèves sur leur conscience du plurilinguisme au sein de leur environnement immédiat.** C'est en effet à travers le prisme de cette conscience-là que nous employons le terme de *représentation*. Nous définirons plus précisément ce concept dans le cadre théorique.

Nous formulons l'hypothèse qu'à travers ces activités d'éveil aux langues, des plus éloignées jusqu'à celles de la classe, et à travers la mise en situation d'enquête des élèves eux-mêmes, les représentations des élèves sur les langues peuvent être modifiées positivement.

III) Cadre théorique retenu

3.1 Présentation brève de l'éveil aux langues

Dans son article, De Pietro (2003) rappelle les débuts des démarches dites d'éveil aux langues. Ces démarches, faisant appel au plurilinguisme dans l'enseignement des langues, sont apparues en Grande-Bretagne dans les années 1980 suite aux travaux d'Hawkins. Lors de situations didactiques en langues, on va alors s'intéresser au fonctionnement des langues, aux liens entre oral et écrit, à l'histoire des langues, aux relations entre les langues tout en intégrant les langues des élèves de la classe : langue d'enseignement, autres langues enseignées, langues issues de la migration.

Les objectifs de l'éveil aux langues s'organisent généralement, pour plusieurs chercheurs, autour de trois axes. Selon les auteurs des articles, ce triple objectif est nommé et expliqué différemment.

Les activités d'éveil aux langues permettent de :

<i>Pour De Pietro (2003)</i>	<i>Pour Castellotti et Moore (2003)</i>	<i>Pour Maire-Sandoz (2008)</i>	<i>Pour Domp martin-Normand (2011)</i>
<p>1) Construire des savoirs sur les langues.</p> <p>2) Développer des aptitudes métalinguistiques.</p> <p>3) Remettre en question des stéréotypes fréquemment observés à l'égard des langues étrangères.</p>	<p>1) Favoriser la diversité linguistique.</p> <p>2) Décentrer l'élève par rapport à ses langues et cultures dite maternelles.</p> <p>3) Viser une meilleure compréhension des langues.</p>	<p>1) Développer une attitude métalinguistique (ordre cognitif).</p> <p>2) Mettre en perspective sa/ses langue(s) avec les autres langues du monde (ordre affectif).</p> <p>3) Elaborer une culture langagière plurilingue (champ psycholinguistique).</p>	<p>1) Développer des savoirs et savoir-faire (axe cognitif).</p> <p>2) Développer et émanciper les sujets (axe affectif).</p> <p>3) Eduquer au vivre-ensemble (axe social).</p>

Tableau I : Les grands objectifs de l'éveil aux langues.

Pour résumer, l'éveil aux langues poursuit principalement des objectifs d'acquisition de savoirs dans la langue de scolarisation et en langues étrangères, d'aptitudes métalinguistiques et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

3.2 Les politiques éducatives du contexte plurilingue actuel

3.2.1 Ce qu'en disent les chercheurs

L'article de Perrégaux (2004) explique que la représentation collective du monolinguisme perd de son sens avec la mondialisation, la construction de l'Europe plurilingue et le changement du statut du français sur la scène internationale. Chaudenson et Calvet, cité par Perrégaux (2004), ont montré que le français s'inscrit aujourd'hui dans un contexte plurilingue : présence de cette langue dans beaucoup de pays, contexte migratoire...

Au vu de ce contexte, De Pietro (2003) dans son écrit pose alors les questions suivantes : quelle politique éducative mener concernant les langues ? Comment mieux enseigner le français ?

Pour répondre à ce questionnement, il est nécessaire selon eux d'intégrer aux programmes institutionnels certains éléments :

- La prise en compte des connaissances langagières des élèves, ce que Perrégaux nomme le *déjà là*, suite aux théories constructivistes de Vygotski.
- La nécessité de travailler autour des représentations. De Pietro note quelques observations significatives chez les locuteurs : le rapport la norme, le mythe de la pureté de la langue rejetant les emprunts, ainsi qu'une attitude paradoxale présentant des connaissances grammaticales très pointues d'un côté et des représentations linguistiques erronées de l'autre.
- Des démarches socioconstructivistes à intégrer aux activités pour rendre les élèves acteurs de leur apprentissage.

Dans un souci de rigueur professionnelle, nous avons voulu inscrire notre travail de recherche dans les textes de cadrage officiels de l'enseignement des langues vivantes. Nous sommes donc allée vérifier si le contexte plurilingue dont parlent les chercheurs est pris en compte par les institutions politiques européennes et françaises.

3.2.2 Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

En 2001, le Conseil européen a publié, après plusieurs années de recherche en linguistique, un cadre européen commun de référence pour les langues également appelé CECRL.

Le CECRL est un document qui s'adresse avant tout aux professionnels de langues vivantes afin qu'ils puissent construire des outils communs pour l'apprentissage et l'enseignement des langues : programmes, référentiels, manuels, examens... Ainsi, les programmes européens d'enseignement en langues vivantes étrangères se doivent de s'appuyer sur ce document de cadrage officiel européen. Le CECRL décrit également ce que les apprenants doivent étudier pour communiquer efficacement. Cela concerne à la fois des apprentissages linguistiques et des apprentissages culturels. Enfin, ce texte définit aussi les niveaux de compétence afin de mesurer les progrès des apprenants à chaque moment de l'apprentissage d'une langue vivante.

3.2.2.1 Une définition du plurilinguisme par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001)

Le plurilinguisme est un concept qui prend une large place dans l'approche du CECRL vis-à-vis de l'enseignement des langues.

Il faut d'abord distinguer le plurilinguisme du multilinguisme. Le multilinguisme est « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (CECRL, 2001, p.11). Pour expliquer concrètement le phénomène de multilinguisme existant dans les établissements scolaires, le CECRL donne plusieurs exemples : diversifier l'offre des langues dans une école, encourager les étudiants à apprendre plus d'une langue, ne pas donner la primauté à l'anglais...

L'approche plurilingue, elle, est définie d'une autre manière. La compétence plurilingue d'un individu se construit à mesure que sa connaissance des contextes culturels s'élargit : en partant de sa langue familiale, pour aller vers celles du groupe social auquel il appartient et puis vers celles d'autres groupes sociaux. La compétence plurilingue est une compétence communicative qui compare les langues entre elles et les fait interagir, afin que la personne puise dans un de ses acquis langagiers, dans une de ses expériences vécues pour communiquer efficacement avec un interlocuteur. Nous pouvons illustrer cette explication par plusieurs exemples :

- Des interlocuteurs passant d'une langue à l'autre s'appuyant sur leur propre capacité et la capacité de l'autre pour s'exprimer et comprendre.
- La compréhension d'un texte écrit ou oral dans une langue *a priori* inconnue en s'appuyant sur des mots pourtant reconnaissables car dits *transparents* ou proches d'une langue connue : il s'agit du phénomène d'intercompréhension.
- L'exploitation de paramètres paralinguistiques (mimiques, gestes, expressions faciales...) pour communiquer avec quelqu'un qui ne partage pas du tout de langue commune et dans une situation où il n'y a pas de médiateur présent.

Lorsque le CECRL parle de cette nouvelle approche plurilingue, il évoque un réel changement de paradigme. Pourquoi ce changement de paradigme ? La raison principale est que le plurilinguisme doit faire partie de la dynamique de l'apprentissage des langues car nous vivons dans un contexte de pluriculturalisme. La langue est un élément de culture mais elle est aussi un moyen d'accès aux manifestations culturelles. Effectivement, ces différentes cultures ne doivent pas simplement coexister (multiculturalisme) mais elles doivent avant tout se comparer, s'opposer, interagir entre

elles pour former une compétence pluriculturelle chez chaque individu, dont la compétence plurilingue fait partie.

3.2.2.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant

Le CECRL distingue trois grands champs de compétences sollicitées dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère chez un locuteur :

- 1) Les compétences générales : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre (CECRL, 2001, p.81).
- 2) Les compétences langagières : compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques (CECRL, 2001, p.81).
- 3) Par ailleurs, il se réfère à une troisième grande compétence plus transversale : la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un locuteur (CECRL, 2001, pp.104-105).

Cette dernière compétence se caractérise comme étant déséquilibrée et évolutive :

- ➔ **Déséquilibrée** car le locuteur maîtrise généralement mieux une langue que d'autres, ou bien possède des niveaux différents parmi l'ensemble des compétences dans une même langue (par exemple, il peut avoir un excellent niveau de compréhension mais des difficultés à produire dans une même langue) ; son profil multiculturel peut aussi ne pas correspondre à son profil multilinguistique (par exemple, il peut ne pas connaître suffisamment la culture d'une communauté dont il maîtrise pourtant très bien la langue). Selon le CECRL, ces différents types de déséquilibres sont normaux.
- ➔ **Évolutive** suivant la voie professionnelle que le locuteur emprunte, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures, ses loisirs, etc. Tout cela contribue à modifier en permanence sa biographie langagière.

Le développement de la compétence plurilingue/pluriculturelle permettrait également une conscientisation du répertoire linguistique et de sa dynamique chez le locuteur :

Selon le CECRL, une expérience plurilingue et pluriculturelle :

- ➔ Permettrait d'affiner la perception des organisations linguistiques des différentes langues. Ce serait donc une sorte de prise de conscience métalinguistique.
- ➔ Par ailleurs elle développerait le savoir-apprendre de l'individu et ses capacités à entrer en relation avec de nouvelles cultures.

Pour conclure sur ce point, le CECRL rappelle l'importance de faire respecter la diversité des langues à l'école et l'importance d'apprendre plus d'une langue. Pour le

CECRL, il ne s'agit pas seulement d'une idée de politique linguistique à un moment donné mais il s'agit plutôt de permettre aux apprenants de construire leur identité langagière en y intégrant la dimension de l'altérité ainsi que de développer leur savoir-apprendre dans le cadre de l'enseignement des langues.

3.2.3 Les programmes institutionnels français du ministère de l'Éducation nationale

Après avoir constaté que le contexte plurilingue était donc bien pris en compte à l'échelle européenne dans le domaine de l'apprentissage des langues, nous sommes donc allée consulter les programmes officiels français de l'Éducation nationale pour observer les directives de politique linguistique au niveau de la France. Nous avons choisi de prendre en compte les trois derniers programmes officiels publiés suite à la parution du CECRL. Ainsi, nous relevons dans le tableau ci-dessous les remarques de chacun des bulletins officiels concernant la prise en compte d'un contexte plurilingue, au-delà de tous les passages relatifs au simple enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale.

	Programmes de 2002 (M.E.N)	Programmes de 2008 (M.E.N)	Programmes de 2015 (M.E.N)
Cycle 1	Familiarisation avec des sons, des rythmes prosodiques et des systèmes linguistiques d'autres langues. Utilisation de la multiplicité des langues parlées par certains élèves. Un paragraphe est consacré à la « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues ». (p.18 et p.24)		Découvrir les caractéristiques de la langue française et d'autres langues à travers le langage oral. Un paragraphe est consacré à l' « éveil à la diversité linguistique » (langues régionales, langues étrangères mais aussi langue des signes française). (p.7)
Cycle 2	Favorisation d'une attitude active et confiante dans	« Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans	Croisement possible entre l'apprentissage d'une langue vivante étudiée et

	<p>l'utilisation d'autres langues. Par la comparaison, ces autres langues doivent faciliter l'apprentissage de la langue française.</p> <p>Découverte par les élèves des langues parlées dans leur environnement et favorisation d'une curiosité positive de leur part.</p> <p>Un paragraphe est consacré à la « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues ». (pp. 57-58)</p>	<p>leur environnement, comme à l'étranger. » (p.11)</p>	<p>l'étude du français, par la comparaison des systèmes linguistiques. (p.34)</p>
Cycle 3	<p>Enrichir les élèves par une découverte d'autres langues et cultures, y compris lorsque cela est lié à l'histoire personnelle de certains élèves de la classe. (p.76)</p>		<p>Croisement possible entre l'apprentissage d'une langue étrangère étudiée et l'étude du français, par la comparaison des systèmes linguistiques. Plus largement, les autres langues pratiquées par les élèves pourront être sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. (p.35)</p>

Tableau II : L'éveil aux langues et la comparaison des langues dans les programmes de l'Éducation Nationale.

Suite à cette lecture attentive des programmes, nous constatons que le contexte plurilingue est également pris en compte à l'échelle nationale, notamment dans les programmes de 2002 et de 2015. En effet, les programmes de 2008 ne font que mentionner brièvement la diversité linguistique pour le cycle 2. En 2002, les instructions officielles invitaient donc les professeurs des écoles à accueillir largement les langues des élèves dans le but de favoriser la découverte d'une diversité linguistique et culturelle.

Clerc cite également le Bulletin officiel de l'Education Nationale du 14/02/2002 dans son article sur la prise en compte des langues familiales dans le système scolaire :

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues [...] et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle des locuteurs de ces langues est favorisée. (Clerc 2010 : p.24)

Là encore, nous pouvons constater que les programmes français de 2002 incitaient l'école à prendre en compte le *déjà-là* des élèves. Pour Domp martin-Normand (2011), cette légitimation des connaissances des élèves permettrait d'assurer la sécurité linguistique des élèves en les amenant à prendre conscience de ce qu'ils savent déjà. Une fois cette sécurité établie, on pourrait persévérer avec d'autres activités.

Par ailleurs, nous pouvons noter que les programmes de 2002 et ceux de 2015 se rejoignent à propos du cycle 1. Cependant, on remarquera que les instructions les plus récentes portent avant tout un intérêt aux langues étrangères pour leur utilité dans l'apprentissage du français, en les utilisant comme point de comparaison linguistique. Tandis que l'accent était mis sur l'ouverture des élèves à la diversité linguistique en 2002, les programmes de 2015 insistent plus sur la comparaison des langues dans le but de comprendre les systèmes linguistiques et notamment celui de la langue française.

3.3 Représentations, attitudes et stéréotypes : des notions à clarifier

Pour De Pietro (2003), le travail sur les représentations des sujets sur les langues est un objectif en soi en éveil aux langues mais aussi un matériau au sein des activités.

Nous allons clarifier cette notion de *représentation* en nous appuyant essentiellement sur l'article de Castellotti et Moore (2003). Dans cet écrit, il est dit qu'on s'intéresse en linguistique aux valeurs subjectives attribuées aux langues par les

locuteurs depuis les années 1960, à travers les attitudes. Mais selon les chercheuses, les notions de *représentation*, de *stéréotype* et d'*attitude* sont souvent confondues.

L'attitude est une notion liée au comportement des personnes ; c'est-à-dire une disposition à réagir de manière favorable ou non.

Le stéréotype est une forme de verbalisation d'attitudes, caractérisée par l'accord des membres d'un même groupe : il s'agit d'images décontextualisées, raccourcies et validées par une conscience collective.

Pour définir la représentation, Castellotti et Moore font référence à Jodelet (1989) qui parle d' « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ». Elles se réfèrent aussi aux psychologues sociaux qui parlent de trois aspects importants à retenir dans les représentations : leur élaboration dans la communication, une construction du réel et une organisation de l'environnement. Autrement dit, les représentations servent à rendre plus compréhensibles les choses nouvelles ou étrangères en sélectionnant des informations très significatives d'une part et permettent de catégoriser la nouveauté dans des catégories déjà établies par l'individu d'autre part. Malgré le fait que la représentation sert à « ranger » pour mieux comprendre le monde, les didacticiens des langues ont posé un constat : les représentations sont malléables car on peut relever des traces d'évolution dans les pratiques discursives des sujets.

Mais la notion de représentations sur les langues est vaste. Il y a plusieurs aspects et sous-aspects à étudier. Avec la carte heuristique ci-dessous, nous avons voulu recenser les différents types de représentations qui ont pu être analysés dans les recherches sur l'enseignement des langues.

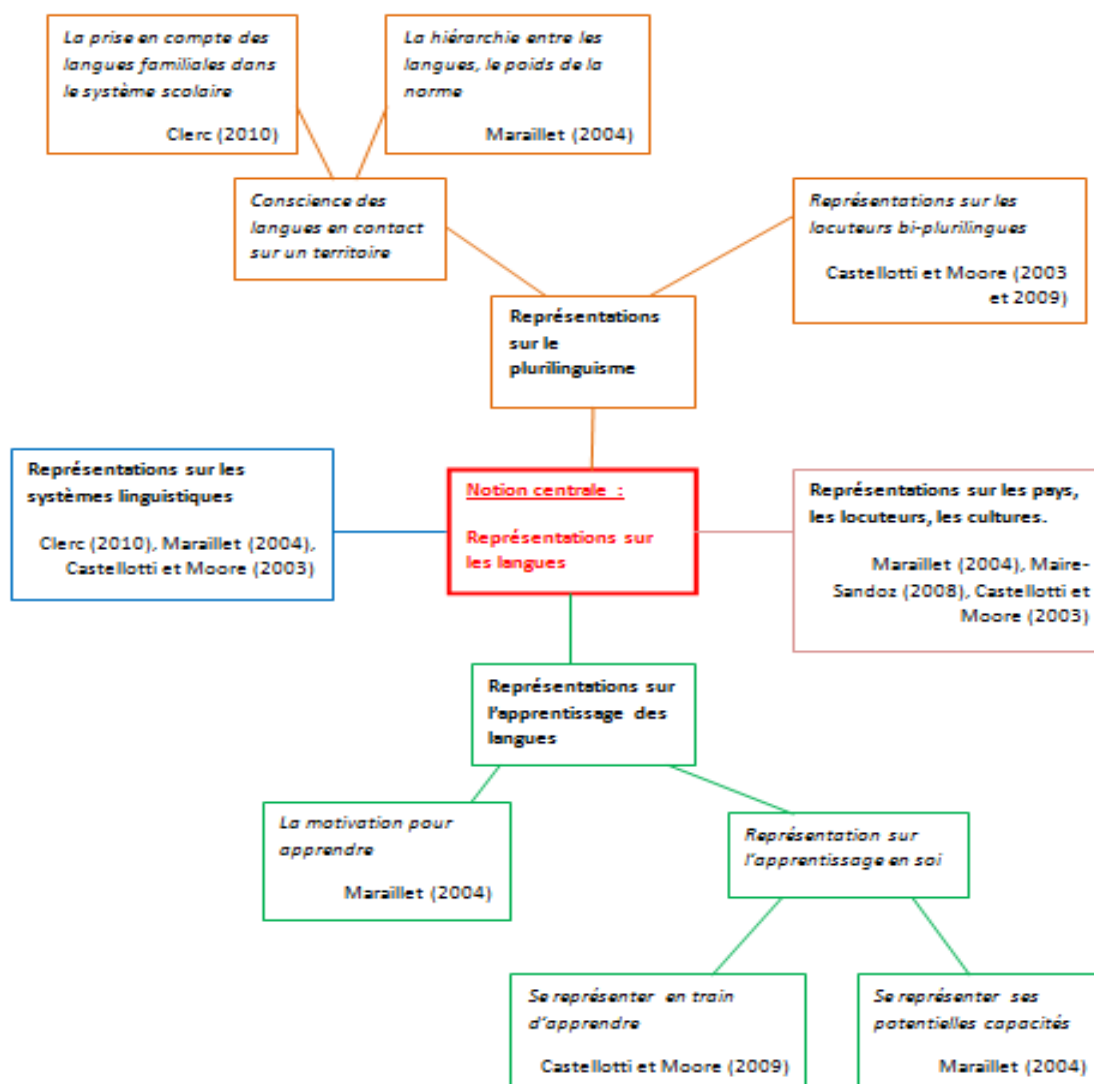


Figure I : La notion de *représentation des langues* dans la recherche.

3.4 Le mécanisme du détour

Perrégaux (2004) appelle *mécanisme du détour*, l'utilisation d'autres langues que le français (ou langue de scolarisation) pour appréhender des phénomènes linguistiques complexes : « le détour permet donc aux élèves de sortir de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison » (Perrégaux, 2004, p.162). Nombre de chercheurs, comme Castellotti et Moore (2003), qui ont travaillé sur l'éveil aux langues se réfèrent à ce mécanisme, en employant parfois le mot *décentration*.

De Pietro (2003) exemplifie ce que représentent des phénomènes linguistiques complexes en décrivant plusieurs activités d'éveil aux langues tirées du projet ÉOLE (Perrégaux *et alii.*, 2003). Passer par des langues étrangères pourrait donc permettre de

mieux saisir certaines notions telles l'arbitraire du signe, le genre des noms, les synonymes, les emprunts, les marques du pluriel dans le groupe nominal, etc.

3.5 Des exemples de recueils de données sur lesquels s'appuyer

3.5.1 Les entretiens ou les questionnaires : des méthodes récurrentes dans la recherche

Dans son mémoire, Maraillet (2004) cherchait à examiner les représentations et les attitudes d'élèves du primaire à l'égard de la diversité linguistique, lors d'un projet d'éveil aux langues dans une classe de 5^{ème} et 6^{ème} primaire à Montréal (l'équivalent du CM1 et du CM2 français). Le projet et ses recherches ont duré environ six mois. Ainsi, Maraillet a pu diversifier les moyens de collecter des données. Elle a utilisé des enregistrements sonores et visuels des activités de classe, des questionnaires destinés aux élèves, des entrevues individuelles, des groupes de discussion avec les élèves et des questionnaires destinés aux parents d'élèves. Pour analyser ses données, elle les a toutes recoupées pour fournir des réponses très complètes correspondant à sa problématique.

3.5.2 Les dessins d'enfants : une méthode moins répandue dans la recherche

3.5.2.1 Dessiner des représentations

Afin d'étudier les conceptions du bi-plurilinguisme des locuteurs chez des enfants âgés de 8 à 11 ans en France et en Suisse, Castellotti et Moore (2009) ont eu recours aux dessins. Une des consignes données était la suivante : « Dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues » (Castelotti et Moore, 2009, p.8). Trois hypothèses les ont amenées à choisir ce moyen de recueil de données :

- Il s'agit d'abord d'une activité familière et sécurisante pour les enfants. Qui plus est, le dessin est généralement maîtrisé par tous quel que soit le niveau scolaire et les capacités langagières.
- L'hypothèse de Vygotski selon laquelle « le dessin peut être source et support de développement de l'enfant, d'engagement dans le langage, dans l'imaginaire et dans l'action » (Castelotti et Moore, 2009, p.8).
- L'idée que le dessin favoriserait les interactions enfants/enfants mais aussi et surtout enfants/chercheurs.

Cette dernière hypothèse rejoint une idée générale commune à plusieurs chercheurs ayant notamment contribué à l'ouvrage de Muriel Molinié (2010) sur le dessin réflexif : co-construire la recherche avec les participants en les engageant dans une démarche de réflexion appuyée sur des méthodes visuelles créatives. Parmi les

chercheurs, nous retrouvons Castellotti et Moore mais aussi Farmer et Prasad (2014) qui sont deux autres chercheuses ayant elles aussi expérimenté les méthodes créatives dans leurs recherches.

3.5.2.2 Portraits de langues : dessiner une mobilité

L'objectif annoncé dans l'article de recherche de Farmer et Prasad (2014) est de soutenir l'idée que le dessin réflexif peut être une démarche de recherche alternative, une *approche alter(n)ative*.

Elles définissent ce concept. Les *approches alter(n)atives* sont des approches qui diffèrent des approches dites traditionnelles mais qui sont cependant tout aussi légitimes. Ces approches cherchent à changer la relation de pouvoir entre chercheurs et jeunes pour que ces derniers puissent collaborer avec la recherche. La collaboration se fera en proposant aux enfants des outils créatifs qu'ils maîtrisent bien, en développant également leur prise de parole appuyée sur ces méthodes créatives visuelles. Selon Prasad, de telles approches alternatives permettraient que les enfants se voient comme source de connaissances utiles et crédibles pour la recherche. En outre, Farmer et Prasad (2014) se réfèrent à Castellotti et Moore (2009) en avançant une idée commune : la maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation par certains élèves les exclut de la recherche car ce ne sont pas ces sujets-là qu'on choisit d'interroger. Les approches alternatives permettraient alors, par le biais des techniques créatives maîtrisées par tous, d'engager l'ensemble des élèves dans la recherche.

C'est donc dans le but d'étudier les parcours de mobilité (voyages, trajets migratoires...) d'enfants et d'adolescents de l'Ontario, que Farmer et Prasad (2014) ont eu recours aux portraits de langues et à la photographie. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux portraits de langues. Le portrait de langues est une forme de biographie langagière utilisant la métaphore du corps et développée par Brigitta Busch, citée par Farmer et Prasad (2014). Ces dernières ont adapté cette technique pour leur enquête de terrain. Des silhouettes personnalisées ont été distribuées à chaque jeune et la consigne suivante a été donnée : « Dessine sur la silhouette les langues et les cultures qui t'habitent, avec lesquelles tu as développé un lien au courant de ta vie » (Farmer et Prasad, 2014, p.84). De plus, les enfants devaient identifier chaque langue et culture par des couleurs distinctes et faire une légende.

IV) Méthodologie de la recherche

4.1 Le protocole au regard du cadre théorique

4.1.1 Une recherche axée sur des objectifs sociolinguistiques

Dans un premier temps, commençons par rappeler le triple objectif de l'éveil aux langues souvent énoncé par les chercheurs : l'objectif affectif, l'objectif métalinguistique (cognitif) et l'objectif sociolinguistique (social). Dans le cadre du mémoire de recherche, c'est sur ce dernier point que s'articulent nos démarches car nous avons donné à voir aux élèves une pluralité de langues en présence dans leur environnement immédiat. Cependant, les autres objectifs ont découlé des activités proposées. Par ailleurs, suite aux lectures d'articles de recherche, nous avons tenté de prendre en compte dans la conception du protocole des « impératifs » souvent cités : l'appui sur les acquis langagiers des élèves, le travail sur les représentations, une démarche socioconstructiviste à intégrer.

4.1.2 Un projet didactique en cohérence avec le CECRL et les programmes français

Comme nous avons déjà pu le dire en introduction, le contexte du terrain de l'enquête représente une population d'élèves mixte tant au plan social, culturel que linguistique. C'est grâce à cette richesse linguistique que nous avons pu mener le projet didactique initialement conçu. Mais c'est aussi vers ce plurilinguisme que nous tendions avec les élèves. Autrement dit, le contexte plurilingue de la classe a été à la fois un paramètre à prendre en compte et la variable principale de notre recherche, à savoir, la prise de conscience du plurilinguisme ambiant par les élèves. La séquence d'éveil aux langues proposée aux élèves offre de multiples possibilités de travailler la compétence plurilingue : découvertes d'autres langues par des écoutes, par des activités de classement de mots écrits, par des présentations de certaines langues familiales par les élèves concernés eux-mêmes, par une invitation à sortir de la classe pour aller à la rencontre d'une langue étrangère, etc. Nous pensons que toutes ces possibilités d'expériences à vivre permettent à chaque élève d'enrichir sa biographie langagière et de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle.

4.1.3 Un projet didactique sollicitant le mécanisme du détour

Une réflexion a été clairement menée sur la mise en sécurité linguistique des sujets. En effet, nous souhaitons faire appel à la décentration des élèves pour, progressivement, les amener à réfléchir sur leurs langues : langue de scolarisation et

langues familiales. C'est pour cela que nos premières séances n'ont pas sollicité les langues avec lesquelles les élèves peuvent être en contact en dehors de l'école ; afin de ne pas brusquer certains élèves d'entrée de jeu.

4.1.4 Une recherche qui vise à transformer les représentations des élèves

En ce qui concerne le travail sur les représentations dans notre analyse, nous porterons notre attention sur les conceptions que les enfants ont des langues en contact dans leur environnement. Néanmoins, les données révéleront peut-être d'autres indicateurs : hiérarchie entre les langues, réflexion sur les systèmes linguistiques, les cultures, etc.

4.1.5 Une méthodologie de recherche à la fois traditionnelle et alternative

Afin de recueillir les données, nous nous sommes inspirée des consignes données par Castellotti et Moore (2009) dans leur enquête. Autrement dit, nous avons souhaité utiliser les dessins d'enfants pour relever leurs conceptions. Il est donc possible de dire que ce type de méthodologie s'inscrit dans celui des *approches alter(n)atives* dont parlent Farmer et Prasad (2014). En effet, tout comme les quatre chercheuses dont nous venons de parler, nous avons proposé aux élèves de la classe de s'exprimer sur les langues par des techniques créatives et visuelles, afin que le maximum d'élèves puisse s'engager dans la tâche en concrétisant les idées par le dessin.

Cependant, la démarche de Maraillet (2004) qui a été de recouper les informations nous semble intéressante. C'est pour cela que nous avons fait le choix de mener des entrevues individuelles avec certains enfants. Leurs dessins ont été le déclencheur de nos discussions et ont pu parfois être l'objet d'une co-interprétation plus poussée.

4.2 Protocole et recueil des données

Nous avons principalement cherché à observer une variable :

- Les représentations des élèves sur le plurilinguisme : la conscience des langues présentes dans leur environnement.

4.2.1 Les dessins des élèves

Il s'agit ici de faire une étude comparative d'un même recueil de données, qui s'est réalisé à deux moments différents. Il a été d'abord effectué avant toute démarche en classe afin de visualiser les conceptions initiales de chacun. Il a été également mené

en fin de séquence afin d'observer si les conceptions initiales des élèves à ces deux moments différents avaient ou n'avaient pas évolué. Ces deux recueils ont pris la même forme. Les élèves ont répondu aux consignes suivantes : « 1) Dessine-toi et dessine ton entourage habituel. 2) Représente dans le dessin la/les langue(s) que parlent ces gens entre eux et avec toi ». Certains élèves ont demandé pourquoi ils devaient refaire ce même exercice. Afin de répondre honnêtement aux élèves, il a été rappelé qu'un long travail sur les langues étrangères avait été fait après les premiers dessins. Refaire ce dessin permettrait donc à l'enseignante de voir si ce long travail en langues avait modifié ou non ce que les élèves « ont dans la tête », ce qu'ils pensent par rapport aux langues parlées par leur entourage.

4.2.2 Les entretiens individuels avec certains élèves

Nous avons initialement prévu de procéder à des entretiens individuels avec certains élèves qui auraient peut-être réalisé des productions ne montrant pas ou montrant peu de plurilinguisme ; mais également avec des élèves ayant réalisé des productions montrant un plurilinguisme important. Par rapport au déroulement du projet dans le temps, nous voulions nous entretenir avec les élèves choisis après la réalisation des dessins afin de s'en servir comme support de discussion. Nous souhaitons effectuer ces entretiens avant que la séquence pédagogique d'éveil aux langues ne commence, pour recueillir encore une fois leurs conceptions initiales de manière plus approfondie (**cf. annexe n°1**).

Concernant la succession des étapes du projet de recherche, tout s'est déroulé comme prévu. Cependant, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer les voix de quatre élèves, mais nous avons obtenu dans les temps l'autorisation pour seulement deux élèves, que nous appellerons désormais Eliott et Rose (**cf. annexes 10-a et 10-b**). Eliott et Rose ont été réinterrogés à l'issue du second dessin afin d'expliquer l'évolution de leur pensée. Cependant l'absence d'Eliott avant les vacances d'avril nous a obligée à reporter les deux derniers entretiens (**cf. annexe n°1**).

Nous tenons à rappeler que ces entretiens avaient pour but d'explicitier les productions de ces deux élèves, notamment vis-à-vis de leur conscience du plurilinguisme ambiant. Aussi, nous avons pu interroger leurs pratiques langagières du quotidien. Les questions posées lors de ces entretiens individuels ont été également

l'occasion de voir quels autres types de représentations les enfants ont vis-à-vis des langues.

4.3 Le projet didactique

Deux séquences en langues ont été menées en parallèle. Ces deux séquences constituent un projet en langues vivantes qui a eu pour but, du côté des élèves, de construire un album plurilingue. Une séquence s'est déroulée dans le cadre de l'enseignement de l'anglais. L'autre séquence s'est réalisée du côté de l'éveil aux langues. En anglais, l'album d'Eric Carle *Today is Monday* (1993) a été lu et étudié. Cet album permet en effet d'aborder les jours de la semaine, les aliments ainsi que les animaux en anglais. Les séances en comparaison des langues ont été menées autour des jours de la semaine. Cette séquence-là s'inspire de la séquence *Les langues, jour après jour* tirée de l'ouvrage coordonné par Martine Kervran (2006). Dans la séquence de comparaison des langues, la première séance a porté sur des langues qui ne sont pas en contact régulier avec les élèves. Par la suite, les situations ont intégré les langues des élèves de la classe dans les activités proposées.

Le projet a eu pour finalité de rédiger un album collectif reprenant les notions étudiées : jours de la semaine, aliments et animaux (**cf. annexe n°17**). Par groupe de trois ou quatre, les élèves ont dû rédiger une phrase en français et la traduire ensuite en anglais, en s'appuyant sur leurs apprentissages. À l'issue de ce premier travail de groupe, chaque élève a dû par la suite, individuellement, aller faire traduire la phrase du groupe par quelqu'un d'autre dans son entourage dans une autre langue. Ainsi, chaque groupe d'élèves a constitué une page de l'album. Sur chacune des pages figure une même phrase en plusieurs langues. Ce nouvel album s'inspire fortement de celui de Carle (1993). En effet, chaque page raconte ce que mange un animal chaque jour de la semaine. Sept groupes d'élèves ont donc travaillé chacun de leur côté sur un jour de la semaine pour constituer cet album collectif réunissant les sept jours de la semaine avec sept animaux et sept aliments différents.

4.3.1 Présentation des séquences

Niveau et discipline :	Titre de la séquence :
CM1 – Langues vivantes (anglais et comparaison des langues)	<u>Réalisation d'un album plurilingue</u>
Compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture	

(M.E.N, 2015) visées par la séquence :

Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer

- Comprendre, s’exprimer en utilisant la langue française à l’oral et à l’écrit.
- Comprendre, s’exprimer en utilisant une langue étrangère.
- Comprendre, s’exprimer en utilisant les langages des arts (conception et réalisation collective d’une page d’illustration, en lien avec les illustrations d’Eric Carle et les gouaches découpées de Matisse).

Domaine 2 – Les méthodes et outils pour apprendre

- Organiser son travail personnel (aller à la rencontre d’une personne pour traduire une phrase).
- Coopérer et réaliser des projets.
- Traiter les informations collectées (taper le texte à l’ordinateur et choisir la police).

Domaine 3 – La formation de la personne et du citoyen

- Respecter les autres langues et cultures.
- S’engager dans un projet, prendre des initiatives.

Domaine 5 – les représentations du monde et l’activité humaine

- Analyser des systèmes linguistiques étrangers (représentations du monde).
- Découvrir des diversités de culture en lien avec l’apprentissage des langues.
- Inventer, élaborer, produire (réalisation de l’album : rédaction et illustrations).

Séquence en anglais à partir de l’album <u>Today is Monday</u> d’Eric Carle.		Séquence d’éveil aux langues inspirée de la séquence <u>Les langues, jour après jour</u> (Kevran, 2006)	
Déroulement des séances	Objectif(s) d’apprentissage visé	Déroulement des séances	Objectif(s) d’apprentissage visé
S1 : Days of the week	Comprendre et exprimer les jours de la semaine en anglais.	S1 : Les jours de la semaine en chinois, japonais, mongol et russe → Des écritures exotiques	Distinguer entre plusieurs types d’écritures non familières. Repérer la répétition d’une partie ou d’un mot pour observer un phénomène de composition. Découvrir les jours de la semaine dans des langues non familières.
S2 : Food in <u>Today is Monday</u>	Comprendre et exprimer les noms des aliments de l’album.	S2 : Les jours de la semaine en persan, arabe et portugais → Des jours numérotés	Distinguer entre plusieurs types d’écritures non familières. Repérer la répétition d’une partie ou d’un mot

			pour observer un phénomène de composition. Découvrir les jours de la semaine dans des langues plus ou moins familières.
S3 : Food and menus	Comprendre et exprimer les noms d'autres aliments. Comprendre et exprimer un menu.	S3 : Les jours de la semaine en italien, espagnol et roumain → Des langues qui partagent une origine	Reconnaitre à l'écoute et par l'écrit des ressemblances entre des mots de langues latines différentes. Découvrir les jours de la semaine dans des langues plus ou moins familières.
S4 : Animals in <u>Today is Monday</u>	Comprendre et exprimer les noms des animaux de l'album.	S4 : Les jours de la semaine en arabe, malgache et mahorais → D'autres langues connues dans la classe	Découvrir les jours de la semaine dans des langues plus ou moins familières.
S5 : Écriture de l'album plurilingue	Élaborer l'architecture générale de l'album (un animal par jour qui mange entrée/plat/dessert). Rédiger des phrases simples en français. Traduire sa phrase en anglais.	S5 : Présentation de l'album final	Présenter sa phrase traduite dans une troisième langue à la classe. Découvrir des langues plus ou moins familières.

Les langues **en gras et en rouge** sont des langues connues de certains élèves de la classe.

Tableau III : Présentation synthétique du projet didactique.

Remarques

Le tableau présenté ci-dessus donne un aperçu des séances principales constituant l'architecture générale du projet didactique construit pour la classe. D'autres séances ont été prévues et menées suite à la séance 4 d'éveil aux langues afin de concevoir l'album, en termes pratiques. Ces séances se sont notamment déroulées en demi-classe sur les temps d'activités pédagogiques complémentaires les jeudis et

vendredis de 11h30 à 12h15. Par ailleurs, des temps d'apprentissage ont été consacrés à ce projet après les vacances d'avril pour préparer la lecture de l'album par les élèves. Les personnes ayant contribué à la réalisation de l'album, à savoir les traducteurs et les traductrices (familles, personnel de l'école, camarades...), ont été conviées pour assister à cette lecture.

4.3.2 Organisation du projet didactique dans le temps (cf. annexe n°1)

Initialement, nous avons prévu de mener les deux séquences parallèlement en commençant par deux séances par semaine : une en anglais et une autre en éveil aux langues. Cependant, les contraintes liées à la programmation temporelle des autres disciplines scolaires ne nous ont pas permis de démarrer la séquence d'éveil aux langues en même temps que celle en anglais. De plus, il était important pour nous de recueillir les premières données avant toute démarche concernant l'éveil aux langues en classe. Par ailleurs, la séquence d'éveil aux langues comportant de nombreuses séances a été interrompue par les vacances de février.

V) Résultats

5.1 Descriptif de la population d'élèves participants

La classe était composée de 22 élèves lors du premier recueil de données le 13 janvier 2017.

Le 17 janvier, nous avons accueilli un élève nouvellement arrivé en France depuis décembre 2016 : il y avait alors 23 élèves dans la classe. Cet élève est de nationalité espagnole et parle donc couramment espagnol. Il a pu rattraper l'exercice, demandé à ses camarades quelques jours plus tôt, car nous tenions à recueillir des données le concernant. Le mois de janvier a été pour lui un premier contact avec la langue française. Sa compréhension de la langue a nettement progressé depuis son arrivée. Notons qu'il est scolarisé dans une classe ordinaire sans prise en charge ponctuelle par une UPE2A (Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants).

Parmi ces 23 élèves, voici le profil linguistique de 13 d'entre eux que nous avons préalablement identifiés comme des locuteurs probablement en contact avec au moins une langue en plus que le français dans leur environnement familial.

Il y a d'abord 10 élèves en contact régulier avec au moins une autre langue que le français mais présentant un niveau de maîtrise du français plus avancé :

- 3 élèves en contact avec l'arabe : *Leïla, Sofia et Rami*.
- 2 élèves en contact avec le malgache : *Eliott et Nicolas*.
- 1 élève en contact avec le portugais : *Liam*.
- 1 élève en contact le mahorais : *Moïra*.
- 1 élève en contact avec l'albanais : *Adonis*.
- 1 élève en contact avec une langue du Ghana et l'anglais.

Il y a ensuite 3 élèves qui semblent présenter un niveau de maîtrise équivalent entre la langue de scolarisation (le français) et la langue familiale :

- 1 élève en contact avec le kurde (arrivé en France de Syrie depuis deux ans environ) : *Zeynel*.
- 1 élève en contact avec l'espagnol : *Ruben*.
- 1 élève en contact avec le roumain : *Paul*.

Enfin, il y a également *Faris* dont nous avons parlé précédemment, l'élève primo-arrivant en France depuis peu. Nous ne connaissons pas son niveau de maîtrise de l'arabe.

- 1 élève en contact avec l'espagnol et l'arabe : *Faris*.

Lors du second recueil de données, la classe venait d'accueillir une autre nouvelle élève : l'effectif est maintenant de 24 élèves dont 11 filles et 13 garçons.

Les données prises en compte pour les résultats et l'analyse des dessins des élèves :

En ce qui concerne la prise en compte des dessins, quatre d'entre eux ne seront pas traités. En effet, deux élèves n'ayant pas terminé leurs productions n'ont pas pu faire apparaître assez d'éléments pour que ce soit discuté. De plus, une autre élève était absente lors du premier recueil de données et les jours qui ont suivi également. Il a donc été difficile de trouver un créneau pour que cette élève puisse réaliser son dessin. Elle a cependant participé au second recueil de données. Nous avons donc choisi de prendre en compte sa production concernant les résultats mais de ne pas la traiter pour ce qui est de la discussion de ces résultats. Enfin, la dernière élève arrivée dans la classe n'a pas participé au projet ; c'est pour cela que nous avons décidé de ne pas prendre en compte son dessin effectué lors du deuxième recueil de données.

5.2 Les premiers dessins

Nombre de dessins pris en compte : 20 dessins d'élèves

5.2.1 Le nombre de langues identifiées par élève

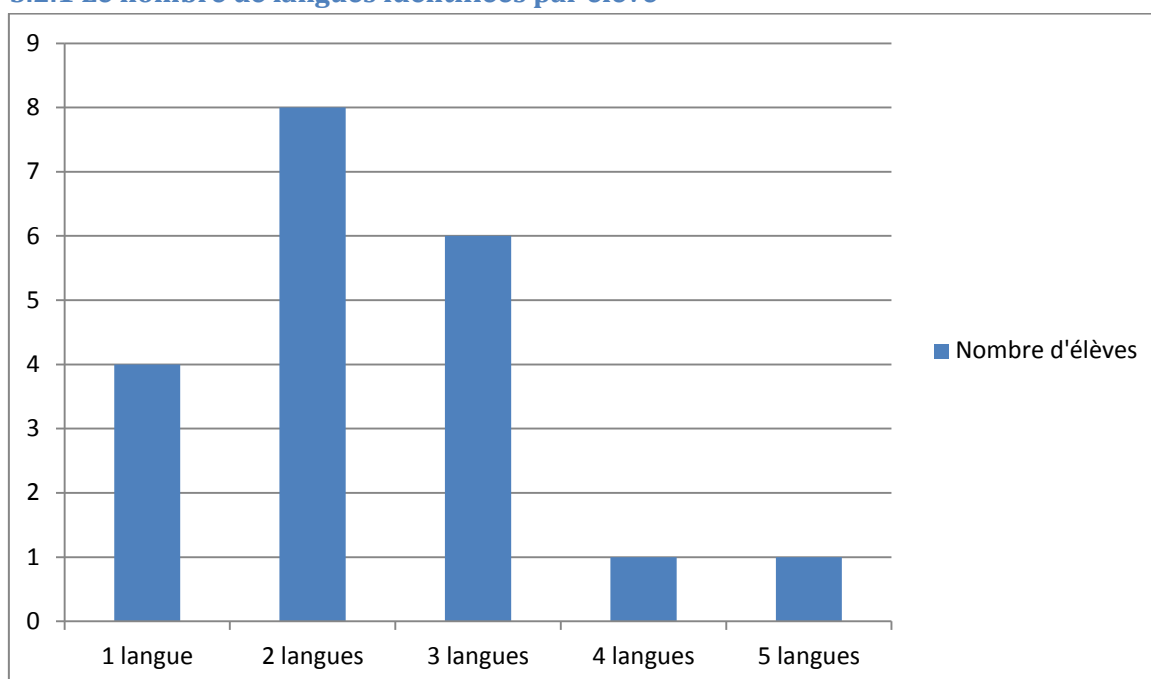


Figure II : Nombre de langues par dessin d'élève dans le premier recueil de données.

Remarques :

Certains dessins ne font apparaître qu'une seule langue. Trois dessins n'ont montré que le français. Pourtant, parmi eux, se trouve le dessin de Rami (en contact avec l'arabe). Un autre dessin n'a montré qu'une seule langue autre que le français, le mahorais : il s'agit du dessin de Moïra. Nous comptons donc 4 dessins « monolingues ».

En moyenne, chaque élève a identifié environ 2 langues (moyenne exacte : 2,35).

5.2.2 Les langues identifiées

Noms des langues	Nombre d'apparitions par langue (en italique, figurent les autres appellations données par les élèves)
Français	15
Espagnol	7 <i>espagnol (6) et mexicain (1)</i>
Anglais	5
Langues arabes	2 <i>arabe (1) et algérien (1)</i>

Langues africaines	2 <i>africain (1) et ivoirien (1)</i>
Malgache	2
Portugais	2
Roumain	2
Kurde	2 <i>syrien (2)</i>
Chinois	1
Basque	1
Albanais	1
Mahorais	1
Italien	1

Tableau IV : Langues identifiées dans l'ensemble du premier recueil de données.

Remarques :

Au total, 14 langues ont été identifiées par les élèves de la classe.

Seulement 3 élèves n'ont pas mentionné le français dans leur dessin : celui de Liam, Moïra et Faris.

Par ailleurs, nous arrivons facilement à identifier des élèves de l'école au sein des représentations du cercle amical de chacun. Lorsque nous avons des informations sur le profil linguistique des élèves représentés, un phénomène récurrent apparaît dans 16 dessins. En effet, parmi les élèves bi-plurilingues de l'école, peu sont représentés avec l'ensemble de leurs langues :

- 12 dessins représentent des élèves bilingues de la classe régulièrement côtoyés en identifiant seulement le français, dont le dessin de Rose.
- 3 dessins représentent des élèves bilingues en identifiant seulement la langue étrangère (autre que le français).
- 1 seul dessin représente des élèves bilingues en identifiant pour certains d'entre eux les deux langues, il s'agit du dessin d'Eliott.

5.2.3 Description détaillée des dessins d'Alexis, Rose, Liam et Eliott

Quatre dessins ont particulièrement retenu notre attention.

Un dessin « monolingue » français – Alexis (cf. annexe n°11-a) :

Dans son dessin, tous les personnages identifiés parlent seulement français. Pourtant, ce paysage linguistique « monolingue » présenté par l'élève montre plusieurs autres élèves de la classe, dont deux d'entre eux côtoient une deuxième langue dans leur famille (Nicolas et Ruben). L'élève d'origine mexicaine, Ruben, maîtrise très bien à la fois le français et l'espagnol. Nous savons qu'il existe une amitié forte entre Ruben et

Alexis, l'élève qui a produit le dessin. Cependant, nous voyons que même si ces deux élèves se connaissent très bien et ce depuis longtemps, l'auteur du dessin n'a pas fait apparaître la langue familiale de Ruben. Outre le fait que le dessin ne fait apparaître que la langue française, c'est bien ce détail qui nous a interpellée.

Un dessin qui n'identifie pas toutes les langues des camarades de classe – Rose (cf. annexe n°13-a) :

Dans son dessin Rose a représenté une multitude de personnes que ce soit au sein de son environnement familial ou bien dans son environnement amical. Nombre de ses amies sont des élèves de l'école. Rose a identifié trois langues différentes parlées dans sa famille : français, basque et espagnol. Du côté de ses amies, malgré le nombre important de personnes, elle n'a identifié que le français ; bien que parmi elles, nous retrouvons au moins trois élèves de la classe en contact régulier avec une autre langue que le français (anglais et langue du Ghana, mahorais pour Moïra et arabe pour Sofia). Le dessin de Rose n'est pas une exception sur ce point-là. Nous avons vu en effet un peu plus haut que beaucoup d'élèves n'avaient pas identifié la langue familiale de leurs camarades. Néanmoins, au lieu d'identifier la langue de chacune de ses nombreuses amies, Rose a écrit deux mots pour caractériser leur profil linguistique : « tous français ». Nous centrerons notre attention sur cette information très générale. Des détails seront apportés dans les parties relatant les entretiens individuels avec Rose.

Un dessin où le français n'apparaît pas – Liam (cf. annexe n°12-a):

Le dessin de Liam est constitué de sa propre représentation, celle de sa famille au complet et celle de deux amis à lui. Ses deux amis sont des élèves d'une autre classe de l'école en CM1-CM2. Pour chaque partie de son dessin, Liam a écrit des phrases afin d'identifier les langues parlées par les personnages. Liam parle le portugais, sa « famille parle l'africain et le portugais », un ami parle le portugais également et l'autre l'espagnol. Mais dans ses phrases, la langue française n'apparaît à aucun moment. Pourtant, en ce qui le concerne et pour ses deux amis également, il s'agit bien d'une langue maîtrisée et utilisée quotidiennement. Peu d'élèves n'ont pas présenté le français. C'est donc pour cela que nous avons jugé intéressant de regarder attentivement la production de Liam.

Le dessin le plus « plurilingue » de tous – Elliott (cf. annexe n°14-a) :

Au total, Eliott a fait apparaître 5 langues dans son dessin : le français, le malgache, l'espagnol, l'anglais et le chinois. De plus, c'est un des rares élèves à avoir représenté l'ensemble des catégories constituant son entourage (famille, amis, gens du quartier et autres personnes). Dans le dessin d'Eliott, nous pouvons observer également plusieurs flèches qui semblent montrer une certaine pluralité dans son environnement linguistique. Ce sont donc le nombre important de langues et la manière de le faire figurer, par rapport au reste des dessins, qui nous ont interrogée. En outre, rappelons que le dessin d'Eliott est le seul à identifier deux langues pour certains de ses camarades en contact avec deux langues. Des détails seront apportés dans les parties relatant les entretiens individuels avec Eliott.

5.3 Les seconds dessins

Nombre de dessins pris en compte : 21 dessins d'élèves.

5.3.1 Le nombre de langues identifiées par élèves

Cet histogramme est construit sur le même principe que celui qui figure dans la partie 5.2.1 : en abscisse, nous avons le nombre de langues identifiées par dessins ; en ordonnée, le nombre d'élèves.

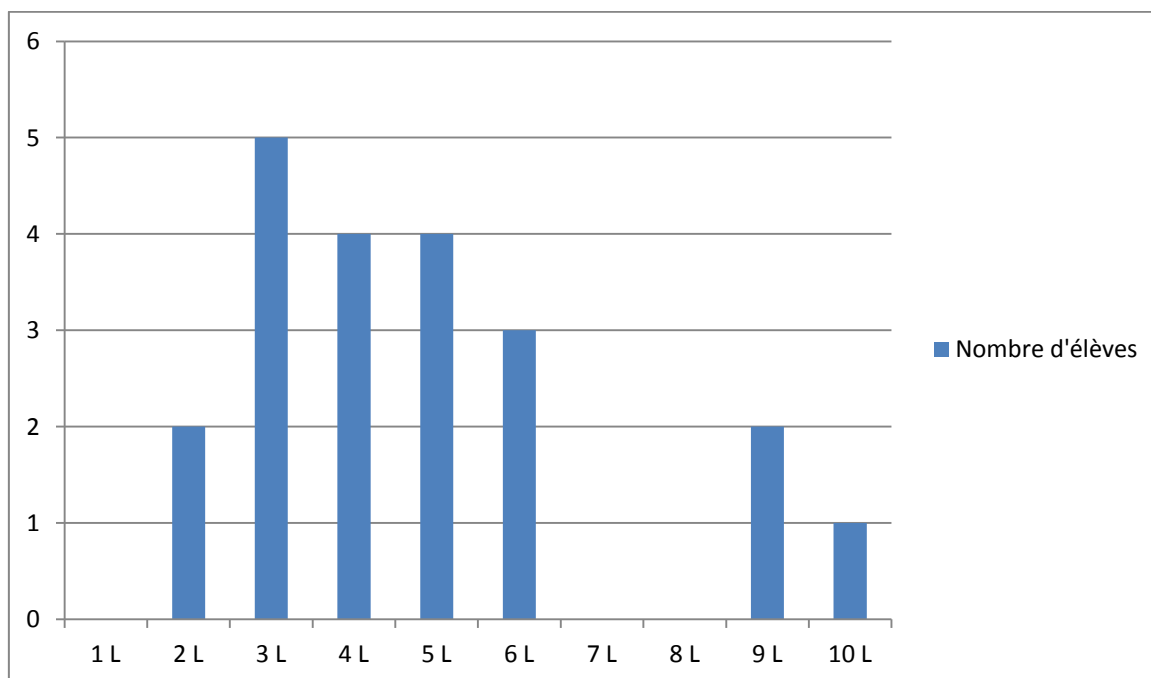


Figure III : Nombre de langues par dessin d'élève dans le second recueil de données.

Remarques :

Nous remarquons d'abord que le nombre maximum de langues identifiées a augmenté pour ce second recueil de données, passant dans un premier temps de 5 langues maximum sur le dessin d'Eliott à 10 langues pour celui de Rose dans un second temps. En comparant les dessins de chaque élève, nous remarquons que presque tous, sauf Ruben et Eliott, ont fait apparaître davantage de langues dans leur seconde production. En effet, dans les deux dessins de Ruben, nous trouvons toujours les deux mêmes langues : français et espagnol. En ce qui concerne Eliott, une langue a disparu dans son deuxième dessin, il s'agit de l'anglais. La moyenne du nombre de langues par dessin est passée d'environ 2 langues à environ 5 langues (moyenne arrondie au centième près : 4,81).

Par ailleurs, il est à noter qu'aucun élève n'a produit un dessin « monolingue » ne faisant figurer qu'une seule langue.

5.3.2 Les langues identifiées

Noms des langues	Nombre d'apparitions par langue (en italique, figure les autres appellations données par les élèves)
Français	19
Espagnol	12 <i>espagnol (11) et mexicain (1)</i>
Anglais	11
Arabe	10 <i>arabe (9) et algérien (1)</i>
Mahorais	6 <i>mahorais (6) et Mayotte (1)</i>
Turc	5
Kurde	4 <i>kurde (2) et syrien (2)</i>
Albanais	4
Roumain	4
Allemand	4
Portugais	4
Langues africaines	4 <i>africain (4)</i>
Malgache	4
Créole de la Réunion	3
Italien	2
Basque	2
Occitan	1
Catalan	1
Chinois	1

Tableau V : Langues identifiées dans l'ensemble du second recueil de données.

Remarques :

Au total, 19 langues ont été identifiées par les élèves de la classe. Cinq nouvelles langues sont apparues dans les données : le turc, l'allemand, le créole de la Réunion, l'occitan et le catalan.

Cette fois-ci, deux élèves n'ont pas fait apparaître le français dans leur dessin. Parmi eux, nous retrouvons toujours Liam, mais aussi Alexis qui, lui en revanche, n'avait identifié que le français lors du premier recueil de données.

Les résultats de ce deuxième recueil de données sont vraiment très différents sur le plan de la représentation des élèves bi-plurilingues de la classe. Nous avons, dans les premiers dessins, une majorité d'élèves qui n'identifiait pas les autres langues de leurs camarades. Cette fois-ci, la tendance s'est clairement inversée. En effet sur 17 dessins, nous retrouvons une majorité d'élèves bi-plurilingues représentés avec seulement leur langue autre que le français.

- 10 dessins représentent des élèves bilingues en attribuant seulement la langue étrangère (autre que le français), dont celui d'Eliott.
- 4 dessins représentent des élèves bilingues en attribuant toutes les langues, dont celui de Rose.
- Seulement 2 dessins représentent des élèves bilingues de la classe régulièrement côtoyés en attribuant seulement le français.
- Une nouvelle catégorie est apparue : 2 dessins représentent parfois des élèves bilingues en leur attribuant seulement le français et parfois d'autres camarades en leur attribuant une autre langue.

5.3.3 Description détaillée des dessins d'Alexis, Rose, Liam et Eliott

Nous revenons ici sur les quatre dessins qui avaient attiré notre attention pour voir s'il y a eu ou non des évolutions entre le premier et le second recueil de données, entre l'avant et l'après séquence.

Du monolinguisme français à la disparition de cette langue – Alexis (cf. annexe n°11-b) :

Le premier dessin d'Alexis faisait partie des trois seules productions à n'identifier que le français. Nous étions surprise car Alexis avait représenté un très bon ami à lui, Ruben, sans pour autant identifier la deuxième langue de ce dernier. Dans cette nouvelle production, l'élève a fait disparaître le français de son environnement immédiat (famille et amis). De plus, Ruben est maintenant représenté comme un locuteur « mexicain », sans l'associer également à la langue française, langue qui

maitrise pourtant très bien et qu'il utilise pour communiquer quotidiennement avec Alexis. Cependant, nous remarquons que le second dessin d'Alexis paraît plus pauvre que son premier dessin : nous constatons qu'il y a moins de personnages, moins de couleurs et une absence d'identification des personnes de son entourage.

Le dessin qui fait apparaître le plus de langues – Rose (cf. annexe n°13-b) :

Nous pouvons observer une réelle évolution dans le dessin de Rose. Sa production montre toujours autant de personnages, nombreux et soigneusement dessinés. Nous avons choisi de détailler la description de son dessin car sa production représentait un « bon » exemple d'élèves n'identifiant pas les autres langues des camarades en contact fréquent avec plusieurs langues. La deuxième production de Rose a beaucoup changé vis-à-vis du paysage linguistique qu'elle dépeint concernant son entourage amical. Effectivement, Rose fait partie des élèves montrant chaque personne dessinée avec l'ensemble des langues qui lui sont familières. Par exemple, elle associe Sofia au français et à l'arabe. Au total son dessin recense dix langues : français, anglais, espagnol, basque, catalan, « africain », arabe, mahorais, créole et turc.

Un dessin où le français n'apparaît toujours pas – Liam (cf. annexe n°12-b) :

Nous avons précédemment remarqué que Liam, dans son premier dessin, n'avait pas fait apparaître la langue française. L'ensemble des personnes constituant son entourage proche était associé à une ou deux langues étrangères à chaque fois. Lui-même se désignait comme un locuteur portugais. Lorsque nous observons attentivement sa deuxième production, nous pouvons remarquer que Liam a représenté cette fois-ci l'ensemble des catégories de la feuille, donnant ainsi à voir un panorama plus complet de ses relations sociales quotidiennes. En ce qui concerne sa famille, l'élève a choisi de ne représenter que les plus proches en s'attachant aux détails. Pour ce qui est de son cercle amical, les personnes ont changé et le point de vue du dessinateur aussi. Malgré une grande différence dans le rendu visuel, Liam s'est encore attaché à n'identifier que les langues étrangères des locuteurs représentés sans mentionner le français, langue pourtant très bien maîtrisée et utilisée par lui et les autres élèves dessinés. Cependant, il apporte des nuances lorsqu'il décrit ses propres compétences langagières : « je parle un peu le portugais et l'africain ». Par ailleurs, on notera que Liam identifie trois autres langues n'apparaissant pas dans son premier dessin : le turc, le mahorais et l'albanais.

Peu d'évolution mais des petits changements remarquables – Eliott (cf. annexe n°14-b) :

À première vue, lorsque nous comparons rapidement les deux dessins d'Eliott, nous ne remarquons pas de grandes modifications. Les représentations de chaque catégorie de personnages sont similaires (arc de cercle, cadre...). Cependant, lorsque nous observons ses productions de plus près, nous constatons quelques changements. Rappelons que nous avons été interpellée par la manière complexe de représenter les langues dans le premier dessin. En effet, Eliott avait choisi d'associer les locuteurs et leur(s) langue(s) respective(s) par de nombreuses flèches. À présent, les flèches ont disparu pour laisser place à un codage plus économique, le signe *fois* multiplicatif, signifiant qu'il y a par exemple 17 locuteurs français au sein de sa famille (x 17). Concernant le nombre de langues identifiées, comme nous l'avons dit plus haut, l'anglais ne figure plus dans sa production : le premier dessin comptait cinq langues, celui-ci en compte quatre. Eliott est le seul élève de la classe à avoir montré un nombre de langues moins important dans son second dessin. Par ailleurs, son deuxième dessin confirme ce qu'il nous avait dit dans le premier entretien : son entourage amical est constitué d'un groupe d'amis parlant français et d'un groupe d'amis parlant malgache. Contrairement au premier dessin où Eliott avait mélangé tous ses amis, ici, il les fait figurer dans deux cadres distincts. De plus, certains avaient précédemment été identifiés comme des locuteurs bilingues (français et malgache) ; cette double attribution a disparu dans le deuxième dessin. Enfin, nous avons constaté un détail important apparu dans la dernière production d'Eliott. L'élève s'est représenté comme un locuteur malgache et seulement malgache ; tandis qu'il s'était représenté au sein de sa famille dans le premier dessin comme un locuteur bilingue français et malgache. Des détails seront apportés dans les parties relatant les entretiens individuels avec Eliott.

5.4 Les premiers entretiens individuels

5.4.1 Entretien n°1 avec Rose (annexe n°15-a)

Conscience des langues en contact dans son environnement

Rose nous confirme pendant l'entretien que la majorité des personnes de sa famille parlent français. Cependant, deux autres langues sont utilisées du côté de ses grands-parents : un de ses grand-père parle français et espagnol et ses deux autres grands-parents parlent français et basque. En ce qui concerne l'identification des

langues au sein du reste de son entourage, Rose explique qu'elle ne savait pas si parmi ses amies certaines connaissaient d'autres langues.

Rita : [...] est-ce que tu pourrais m'expliquer pour ta famille par exemple ? parce qu'il y a quand même plusieurs langues.

Rose : euh euh XXX mon papy il est espagnol euh après euh mes grands-parents ils sont tous les deux basques euh et après les autres ils parlent français

Rita : d'accord ok et alors pour tes amis ?

Rose : bah alors mes amis en fait je savais pas trop ce qui parlaient alors j'ai écrit « tous français ».

Rose affirme par ailleurs avoir déjà entendu d'autres langues que le français au sein de l'école. En ce qui concerne la classe, elle parvient également à identifier d'autres langues pour deux élèves.

Rita : les deux + d'accord euh et qu'est-ce que ça fait donc à l'école t'as déjà entendu parler d'autres langues ?

Rose : oui

Rita : comme ? tu tu sais les identifier tu sais dire lesquelles ?

Rose : il y avait l'espagnol, l'arabe, il y avait aussi euh il y avait l'anglais

[...]

Rita : est-ce que tu sais si dans la classe y a d'autres personnes qui parlent d'autres langues que le français ?

Rose : non je XXX il y a Ruben et Faris qui parlent espagnol

Plus largement, lorsque nous lui demandons quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à Toulouse, voici sa réponse.

Rita : [...] à ton avis quelle langue est parlée à Toulouse ? quelle langue ? Ou quelles langues au pluriel ?

Rose : euh le français euh un peu un peu euh l'arabe euh + et voilà

Rita : toi t'as déjà entendu à Toulouse français et arabe ?

Rose : oui

Représentations sur les systèmes linguistiques

Rose a également exprimé ses impressions vis-à-vis des langues étrangères rencontrées oralement.

Rita : [...] et qu'est-ce que ça te fait d'entendre tes grands-parents parler basque ? quand tu les entends, qu'est-ce que ça fait ?

Rose : bah c'est un peu bizarre parce que je comprends pas tout ce qu'ils disent donc euh

[...]

Rita : et qu'est-ce que ça te fait d'entendre parler d'autres langues à l'école ?

Rose : bah c'est un peu bizarre parce que euh c'est comme si nous on n'était pas là et qu'il y avait qu'eux et ils parlaient euh + comme ils parlent entre eux euh voilà

Rita : ouais d'accord tu te sens à part c'est ça ?

Rose : < acquiesce >

Représentations sur l'apprentissage des langues

Par rapport à l'apprentissage de l'anglais à l'école, Rose nous a expliqué pourquoi l'apprentissage de l'anglais lui paraissait difficile.

Rita : euh est-ce que ça te paraît difficile ou facile d'apprendre l'anglais ?

Rose : plutôt difficile

Rita : ouais ? pourquoi ? c'est quoi qui paraît difficile ?

Rose : parce que c'est vraiment une autre langue même si y a des choses qui se ressemblent un peu avec le français euh c'est euh c'est autre chose

5.4.2 Entretien n°1 avec Eliott (annexe n°16-a)

Conscience des langues en contact dans son environnement

Eliott est un enfant qui vient d'une famille française et malgache et a une sœur plus grande que lui. Ses deux parents sont en effet originaires de Madagascar et tous les membres de la famille possèdent des compétences plus ou moins avancées dans la langue malgache. En plus du français et du malgache, d'autres langues viennent nourrir le quotidien familial : l'anglais, l'espagnol et le chinois. Ses parents semblent maîtriser communément français, malgache et anglais. Nous apprenons par la suite que sa grande sœur suit des cours d'espagnol et de chinois.

Rita : [...] est-ce que tu pourrais m'expliquer un peu ton dessin ?

[...]

Eliott : et pour les langues papa il parle français euh malgache et un peu anglais [...]

[...]

Eliott : après euh il y a maman qui parle parfois français espagnol malgache et anglais ++ il y a ma sœur qui parle chinois français espagnol euh malgache et anglais

Eliott parvient à dresser la liste des langues régulièrement utilisées par sa famille en émettant toutefois des nuances dans ses propos concernant le niveau de maîtrise de chacun : « un peu anglais » ; « qui parle parfois ».

Quant à lui, Eliott semble en contact régulier avec le malgache mais nous comprenons qu'il ne s'agit pas de la langue qu'il utilise et maîtrise le plus.

Eliott : moi français et je sais pas parfois anglais ou malgache

[...]

Rita : d'accord bon ++ alors dis-moi euh je voulais te poser des questions un peu en plus du dessin + euh tu parles souvent malgache toi ?

Eliott : pas trop < rire >

[...]

Rita : d'accord donc avec tes copains avec Nicolas des fois tu parles malgache ? Nicolas de la classe ?

Eliott : euh oui parfois oui et parfois non

Rita : vous parlez malgache à l'école ?

Eliott : mm je s-sais ça euh oui un peu un tout petit petit peu

[...]

Rita : d'accord et avec maman et papa tu parles euh tu parles malgache ?

Eliott : pas trop

Rita : pas trop d'accord + mais tu comprends bien ?

Eliott : euh oui quelques mots mais ma sœur elle comprend à peu près tous les mots.

Dans son cercle amical, Eliott parait identifier surtout deux groupes d'amis. Ceux qui parlent français et malgache et « ceux de l'école » dans lesquels nous trouvons néanmoins Nicolas, un élève de la classe qui possède lui aussi des connaissances en malgache.

Rita : [...] donc est-ce que tu peux m'expliquer les langues que t'as montrées pour tes amis ? si tu t'en rappelles

Eliott : béh j'ai marqué français et malgache pour Nicolas XXX Nicolas après pour moi pour un copain qui s'appelle Noé pour un autre copain qui s'appelle Nicolas

Rita : donc le deuxième Nicolas il parle aussi malgache ?

Eliott : oui

Rita : d'accord

Eliott : et français + après il y a un autre copain il s'appelle Fred après il y a Tim il parle que français

Rita : d'accord

Eliott : et les autres c'est ceux de l'école

Rita : d'accord + et les autres ils parlent français ?

Eliott : mm < acquiesce >

[...]

Eliott : oui parfois quand j'ai des copains français je dis *au revoir*

Rita : oui aux copains français tu dis *au revoir* et aux copains malgaches

Eliott : je dis *vélum*

Même si Eliott affirme avoir déjà entendu de l'arabe à l'école auparavant, il ne parvient pas à identifier d'autres élèves de la classe connaissant d'autres langues que le français.

Rita : d'accord + ok + est-ce que dans la classe euh tu sais si euh à part Nicolas tu m'as dit qu'il parlait malgache tu sais s'il y a d'autres personnes qui parlent d'autres langues ?

[...]

Eliott : ah euh non

Rita : non ? tu connais pas d'autres personnes qui parlent d'autres langues que le français ?

Eliott : il y a que Nicolas je connais que Nicolas

Plus largement, Eliott donne un avis tranché sur le paysage linguistique toulousain, un avis qui diverge de ce qui apparaît sur son dessin.

Rita : [...] je vais te demander à ton avis quelles langues sont parlées à Toulouse ? ou quelle langue est parlée à Toulouse ? t'as une idée ?

Eliott : français

Rita : français + juste français ?

Eliott : bah oui juste français en tout cas dans mon quartier c'est français

Représentations sur les systèmes linguistiques

Nous avons également recueilli les représentations d'Eliott par rapport aux différentes langues rencontrées du point de vue de ses préférences, de la valeur subjective qu'il leur attribue.

Rita : [...] est-ce que dans toutes les langues que tu as montrées dans le dessin il y en a que tu aimes plus que d'autres ? est-ce qu'il y en a est-ce qu'il y a des langues que tu préfères ?

Eliott : ah les langues que je préfère? béh français et malgache c'est joli le malgache c'est joli

[...]

Rita : et qu'est-ce que ça te fait quand t'entends parler d'autres langues que le français ?

Eliott : bizarre

[...]

Rita : ça te fait bizarre quand t'entends le malgache ou pas ?

Eliott : euh non mais à part le malgache et l'anglais

Rita : ah c'est des langues que tu connais pas trop ça te fait bizarre ?

Eliott : oui par exemple chinois ma sœur elle peut parler chinois et parfois je lui demande *ça veut dire quoi et cætera*

Rita : d'accord

Eliott : et espagnol aussi

[...]

Rita : d'accord XXX ça te faisait quoi d'entendre euh parler arabe ?

Eliott : bizarre

Rita : bizarre ? t'aimes bien l'arabe ?

Eliott : béh je sais pas trop. < gêne >

Rita : d'accord + pas trop ?

Eliott : oui

Représentations sur l'apprentissage des langues

Concernant la motivation d'Eliott à apprendre des langues et sa vision de l'utilité de l'apprentissage de langues, nous avons également pu recueillir quelques informations.

Rita : d'accord alors en classe est-ce que t'aimes bien faire de l'anglais ?

Eliott : oui parce que euh au moins je suis pas obligé de dire à ma sœur *comment dire ça comment dire ça et cætera*

[...]

Rita : [...] est-ce que t'aimerais apprendre d'autres langues encore ? que l'anglais ou que le malgache ? d'autres langues ?

Eliott : l'espagnol et chinois

Rita : ah t'aimerais bien apprendre ces deux langues ?

Eliott : oui parce que c'est ma sœur qui parle espagnol et chinois

Rita : ah t'as envie d'être un peu comme ta sœur en fait ?

Eliott : oui < rires >

Rita : < rires > et dis-moi euh tu penses que c'est important d'apprendre des langues ou pas tellement ?

Eliott : si c'est important XXX si tu vas euh par exemple euh dans un autre pays ou aux Etats-Unis et si tu sais pas parler anglais béh là c'est un problème

5.5 Les seconds entretiens individuels

5.5.1 Entretien n°2 avec Rose (annexe n°15-b)

Conscience des langues en contact dans son environnement

Lorsque nous lui avons demandé quels changements elle pouvait percevoir entre ses deux dessins, Rose est parvenue à remarquer qu'une langue supplémentaire est apparue dans son environnement familial : il s'agit du catalan. Elle nous a expliqué comment elle s'est rendue compte que son grand-père parlait cette langue en plus du français et du castillan.

Rose : euhm papy je lui ai rajouté le catalan

Rita : oui

Rose : je savais pas qu'il le parlait et euh c'est tout

Rita : tu savais pas qu'il parlait le catalan euh au moment de faire le premier ?

Rose : non je savais pas

Rita : comment t'as su alors ?

Rose : bah en fait c'était quand on devait faire traduire la phrase en en d'autres langues et ben en fait au début j'avais fait en plusieurs langues et j'avais choisi le basque à la fin mais du coup j'avais demandé à mon papy ce qu'il parlait et il m'avait fait la phrase en basque euh enfin pas en basque en espagnol et catalan

Pendant elle semble avoir oublié la raison pour laquelle elle avait écrit « tous français » sur son premier dessin. En effet, elle évoque une autre raison quand on lui pose la question du changement entre les deux dessins. Rappelons qu'elle n'avait pas identifié d'autres langues pour les élèves de la classe, mis à part l'espagnol concernant Ruben et Faris mais il s'agissait de deux élèves ne figurant pas dans sa production.

Rita : [...] pour les amis est-ce qu'il y a des choses qui ont changé ?

Rose : bah en fait j'avais pas écrit leurs langues là parce que j'avais pas eu le temps < désigne le 1^{er} dessin > et là j'ai écrit ce qu'ils parlaient < désigne le 2nd dessin >

Mais le propos le plus significatif que nous avons obtenu concernant la prise de conscience du plurilinguisme de la part de Rose est sa réponse vis-à-vis des langues parlées à Toulouse. Cette réponse est directement en corrélation avec le nombre important de langues dans son second dessin.

Rita : [...] tu m'avais répondu euh « français et arabe » + alors maintenant je te repose la question euh à ton avis quelle langue est parlée ou quelles langues sont parlées à Toulouse ?

Rose : bah il y a on parle français le plus souvent puis il y a aussi des personnes qui parlent arabe euh il y en a qui parlent espagnol enfin plein de langues

Représentations sur les systèmes linguistiques et l'apprentissage des langues

Tout d'abord Rose s'est exprimée à la fois sur la valeur subjective qu'elle attribue au basque et à l'arabe. Il s'agit de deux langues qu'elle avait évoquées dans le premier entretien. Nous constatons que ce qu'elle pense de ces langues s'est modifié positivement.

Rita : [...] je t'avais demandé qu'est-ce que ça te faisait d'entendre parler d'autres langues + tu m'avais dit « bizarre » du coup maintenant est-ce que qu'est-ce que ça te fait d'entendre parler le basque par exemple ?

Rose : ben euh moi je trouve ça un peu enfin il y a des mots qui sont quand même euh euh bizarres mais après je trouve ça rigolo

[...]

Rita : [...] alors euh tu m'avais parlé du basque et de l'arabe aussi que tu avais entendu euh qu'est-ce que ça te fait d'entendre parler arabe ?

Rose : ben je trouve ça joli l'arabe

Par ailleurs, Rose juge certaines langues difficiles à apprendre notamment à cause de leur système écrit.

Rita : [...] est-ce qu'il y en a qui te paraissent plus difficiles des langues qui te paraissent plus difficiles d'apprendre ?

[...]

Rose : bah les langues où y a pas euh mais à écrire ou non ou à parler ?

Rita : comme tu veux

Rose : ben les langues où ils n'ont pas le même alphabet que nous ben c'est plus difficile parce que on peut pas +++

Rita : c'est difficile à reconnaître à lire ?

Rose : < acquiesce >

Rita : ouais tu te souviens de quelles langues il s'agit ?

Rose : euh le l'arabe et aussi et aussi quand on avait vu le japonais et le chinois

Quant à l'anglais, qu'elle pensait être une langue difficile à apprendre, Rose est revenue sur ce point en changeant d'avis.

Rita : est ce qu'il y en a qui te paraissent plus faciles plus faciles à apprendre ? des langues plus simples ?

Rose : bah l'anglais j'ai pas l'impression que c'est trop dur euh d'apprendre

Enfin, nous pouvons voir que Rose développe une vision peu utilitariste de l'apprentissage des langues étrangères.

Rita : pourquoi tu aimerais bien apprendre d'autres langues ?

Rose : bah je sais pas j'aime bien apprendre d'autres choses des langues

Rita : apprendre pour le plaisir ?

Rose : < acquiesce >

Rita : d'accord et tu penses que c'est important d'apprendre d'autres langues ? de savoir de savoir en parler quelques-unes ou pas forcément ?

Rose : pas forcément mais ça peut servir

Rita : quand ça peut servir ?

Rose : bah quand on va dans d'autres pays ou euh +++

5.5.2 Entretien n°2 avec Elliott (annexe n°16-b)

Conscience des langues en contact dans son environnement

Concernant son entourage familial, Eliott a fait apparaître beaucoup plus de personnes mais cependant l'anglais a disparu. Cela n'a pas été relevé dans l'entretien. Nous constatons avec lui que le signe fois utilisé paraît plus économique pour montrer les langues parlées dans sa famille.

Eliott : béh au lieu de mettre des flèches

Rita : oui ?

Eliott : j'ai mis f- un fois pour dire euh « presque tout le monde »

Rita : c'est bien tu as bien retenu ce qu'on a fait en multiplication tu t'es économisé avec le signe alors dis moi les langues « malgache x17 »

Eliott : oui chinois pour elle ma sœur « français x17 » « espagnol x9 »

Rita : donc ça c'est tous les gens de ta famille + ils parlent tous malgache + il y en a certains qui parlent ils parlent tous français aussi + ta sœur parle chinois et il y en a 9 qui parlent espagnol ?

Eliott : oui

Peu de choses ont été modifiées concernant les amis d'Eliott. Mais il remarque qu'il a catégorisé les personnes en deux groupes de locuteurs distincts, une autre manière de se passer des nombreuses flèches indiquant les langues de chacun.

Eliott : béh aux langues j'ai mis beaucoup de flèches alors que là j'ai fait un groupe de malgaches et de français

Rita : ah tu as divisé en deux groupes d'accord donc le groupe des malgaches ceux qui parlent malgache et ceux qui parlent français d'accord ça va + et pour les gens de ton quartier ?

Pourtant au fil des questions, Eliott parvient à identifier oralement une des langues d'Adonis.

Rita : [...] et ceux de l'école est-ce qu'il y en a qui parlent d'autres langues ?

Eliott : béh Adonis < rires >

Rita : ah tu l'as pas mis ?

Eliott : oui XXX mis

Rita : est-ce que là tu l'as mis ? < regarde le deuxième dessin > non là tu l'avais pas représenté Adonis là tu l'as dessiné + Adonis il parle une autre langue ?

Eliott : oui albanais

Malgré les nombreuses langues présentes dans la famille d'Eliott, Toulouse reste une ville essentiellement monolingue pour l'élève. Nous avons essayé de savoir pourquoi sa réponse restait inchangée.

Rita : alors tu me montres d'autres langues mais tu me réponds par contre « à Toulouse on parle français » + et pourquoi tu me réponds ça ? est-ce que tu peux m'expliquer ?

Eliott : béh parce que en fait à Toulouse chaque fois à chaque fois que je passe dans la XXX route de Launaguet et béh à chaque fois que j'y vais euh à chaque fois que je vais faire un tour avec mon chien et ma sœur à vélo béh j'entends toujours euh des français bon parfois on voit des chinois qui parlent français + et chinois aussi c'est normal et aussi euh + et là-bas aussi il y a beaucoup d'autres il y a beaucoup de gens qui

parlent beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup français
XXX j'ai vu un couple aussi qui parlait français dans un magasin et c'est tout

Représentations sur les systèmes linguistiques et sur l'apprentissage des langues

Les réponses d'Eliott restent également inchangées lorsque nous lui demandons ce qu'il ressent quand il entend d'autres langues que le français : « ça fait rien » lorsqu'il s'agit de langues côtoyées régulièrement (malgache, espagnol) mais il reste « étonné » quand il entend des langues moins familières, incomprises. Il nous avait laissé entendre qu'il n'affectionnait pas particulièrement l'arabe. Mais cette fois-ci voici ce qu'Eliott nous a répondu.

Rita : est-ce qu'il y en a que tu n'aimes pas ? dans ce que tu as déjà entendu ?

Eliott : ah ce que j'ai déjà entendu c'est le russe

Rita : le russe t'aimes pas ?

Eliott : non j'aime pas trop c'est bizarre

En ce qui concerne sa motivation pour les langues, Eliott a toujours envie d'apprendre les mêmes langues : malgache, espagnol et chinois ; « en gros tout ce qui se parle dans ma famille » dit-il.

VI) Analyse des résultats

Pour rappel, notre dispositif de recherche vise à questionner les représentations des élèves. En effet, nous cherchons à savoir si les activités d'éveil aux langues permettent une prise de conscience du plurilinguisme ambiant de la part des élèves. Nous avons formulé l'hypothèse que l'éveil aux langues, à travers un dispositif de mise en sécurité linguistique, pouvait modifier de manière positive les représentations des élèves. Autrement dit, nous pensons que par le biais d'activités en classe faisant d'abord appel à des langues peu familières puis aux langues de la classe, les élèves enrichissent leur conception du paysage linguistique qui les entoure.

Pour répondre à cette problématique posée, nous commencerons par faire un retour sur les séances vécues en classe en se centrant sur *le détour* (Pérregaux, 2004) vers lequel nous tendions. Par la suite, nous analyserons les données récoltées grâce aux dessins des élèves pour donner une réponse à notre hypothèse première, à l'échelle de la classe. Enfin, nous tenterons de commenter les entretiens menés avec les deux élèves pour préciser l'analyse et pour interroger d'autres aspects des représentations sur les langues.

6.1 La séquence d'éveil aux langues : un dispositif faisant appel au mécanisme du détour

6.1.1 Séance n°1 tirée de l'ouvrage de Kervran (2006) : Les jours de la semaine dans des langues utilisant des écritures non familières – chinois, japonais, russe et mongol

La fiche de préparation se trouve en **annexe n°2**.

Rappel des objectifs :

- Distinguer entre plusieurs types d'écritures non familières.
- Repérer la répétition d'une partie ou d'un mot pour observer un phénomène de composition.
- Découvrir les jours de la semaine dans des langues non familières.

Sur les conseils des formateurs de l'ESPE, j'ai constitué des groupes fixes afin que les élèves prennent des habitudes de travail dans les tâches collectives. Lors de cette séance, j'ai souhaité conserver ce mode de fonctionnement pour éviter qu'un changement de groupe ne perturbe la tâche de comparaison des langues par les élèves. Néanmoins, les groupes n'étaient pas hétérogènes en leur sein vis-à-vis des compétences en langues étrangères des élèves. Par exemple, trois élèves régulièrement en contact avec une autre langue que le français travaillaient ensemble, alors qu'un autre groupe était constitué de trois élèves essentiellement « monolingues » et une seule élève en contact avec d'autres langues que le français. Il semble que cette différence entre les groupes s'est fait ressentir lors de la phase de recherche des élèves. Plusieurs groupes d'élèves ont séparé toutes les étiquettes en pensant avoir deux langues devant eux : une langue correspondant aux écritures avec idéogrammes (chinois et japonais) ; et une autre langue correspondant aux écritures avec l'alphabet cyrillique (mongol et russe). Un seul groupe a tout de suite trouvé les quatre langues différentes et a su justifier très clairement à l'oral le classement, en désignant les symboles écrits répétés et permettant de distinguer ces langues entre elles. Il s'agit du groupe d'Eliott dans lequel deux autres élèves parlent une autre langue à la maison (kurde et roumain). Ce groupe de travail était donc constitué de trois élèves régulièrement en contact avec une deuxième langue autre que le français. Par ailleurs, Paul, l'élève roumanophone du groupe, est le seul à avoir émis une hypothèse plausible concernant les langues utilisant l'alphabet cyrillique. Paul a pensé au bulgare qui est en effet une langue slave. Notons que Paul se rend régulièrement en Roumanie, pays frontalier de la Bulgarie.

Cependant, l'ensemble de la classe a fait preuve d'une observation fine des unités écrites dans chaque langue. Lors des phases de discussion collective, les élèves justifiaient leurs classements en s'appuyant sur une réflexion qu'ils avaient préalablement élaborée à l'écrit (**cf. annexe n°3**).

La synthèse de fin de séance a été plutôt constructive dans les échanges collectifs. Pour répondre à ma question : « Qu'avons-nous découvert aujourd'hui en faisant ces activités ? », les élèves ont facilement reformulé ce qui avait été fait en classe. Un élève a clairement demandé à quoi servait ce travail. Effectivement, certains n'en saisissaient pas l'intérêt. Eliott a été le premier à leur répondre : « pour découvrir d'autres langues ». Une élève qui avait partagé son goût pour le russe a ajouté que ce travail servait à « apprendre les jours de la semaine dans d'autres langues ». J'ai nuancé son propos en leur précisant que je ne leur demanderai pas de les apprendre mais qu'en effet, ce travail servait à découvrir les jours de la semaine dans d'autres langues. Par ailleurs, une autre élève a très justement fait le rapprochement entre les répétitions de *di* et *day* en français et anglais (répétitions que l'on avait constatées en séance d'anglais) et les autres répétitions que l'on peut observer en chinois, japonais et mongol. J'ai valorisé cette remarque très pertinente en signifiant au reste de la classe qu'effectivement, beaucoup de langues utilisaient une petite syllabe ou un petit mot qui se répète dans chaque jour de la semaine. Pour finir, j'ai également rappelé aux élèves que nous venions de travailler sur des langues qui n'utilisent pas le même alphabet que le nôtre. Les termes d'*alphabet latin*, d'*idéogrammes* et d'*alphabet cyrillique* sont ressortis. Le document distribué aux élèves en fin de séance reprend les étiquettes classées par langue dans l'ordre des jours de la semaine (**cf. annexe n°4**).

Malgré le contenu riche de cette séance, ce moment d'apprentissage a été long à préparer pour ma part (préparation matérielle couteuse) et difficile à gérer sur le moment (certains groupes de travail étaient moins investis que d'autres). Les élèves ont respecté les consignes mais j'ai tout de même constaté des difficultés à entrer dans les activités proposées.

6.1.2 Séance n°2 inspirée de l'ouvrage de Kervran (2006) : Les langues qui numérotent les jours de la semaine - persan, arabe et portugais

La fiche de préparation se trouve en **annexe n°5**.

Rappel des objectifs :

- Distinguer entre plusieurs types d'écritures non familières.
- Repérer la répétition d'une partie ou d'un mot pour observer un phénomène de composition.
- Découvrir les jours de la semaine dans des langues plus ou moins familières.

Cette séance a commencé à introduire des langues de la classe : l'arabe et le portugais ; par le biais d'une langue non familière à priori, le persan. Le persan, auquel nous nous sommes principalement intéressés, nous a permis de faire un détour pour aborder ces deux langues de la classe de manière non frontale. En effet, persan, arabe et portugais sont trois langues dans lesquelles les jours de la semaine sont ordonnés à l'aide de numéraux cardinaux (persan et arabe) ou ordinaux (portugais).

Les élèves sont arrivés à reformuler de manière très complète la séance n°1 : classement d'étiquettes qui correspondaient aux jours de la semaine dans quatre langues étrangères qui n'utilisent pas la même écriture que le français : en chinois, japonais, russe et mongol, remise dans l'ordre à l'aide de calendriers ou en écoutant. Il a été rappelé aussi que plusieurs langues utilisent la répétition d'un petit mot ou d'une petite syllabe pour dire les jours de la semaine. À l'occasion de ce rappel didactique, j'ai présenté plusieurs petites affiches récapitulatives des jours de la semaine en français, anglais, chinois, japonais, mongol et russe où les répétitions sont surlignées en fluo de manière à bien les faire ressortir afin de les exploiter en collectif.

Suite aux deux premières écoutes des jours de la semaine en persan, j'ai affiché au tableau le premier et le dernier jour : en laissant de la place entre les deux pour signifier qu'il restait à positionner les cinq autres jours. Ainsi, l'écriture de *shambé* est donnée aux élèves car elle correspond au premier jour de la semaine (samedi). Afin d'observer le fonctionnement de l'écriture des jours de la semaine en persan, il est possible de se reporter à l'**annexe n°6**.

Leïla et Sofia, régulièrement en contact avec la langue arabe, ont fait spontanément le rapprochement entre l'écriture du persan et l'écriture de l'arabe.

Plus tard dans la séance, j'ai souhaité montré aux élèves que le persan n'était pas la seule langue à numéroter les jours de la semaine. Je n'ai pas obtenu de réponse lorsque j'ai demandé à la classe : « Connaissez-vous d'autres langues qui numérotent leurs jours de la semaine ? » Je leur ai donc annoncé simplement qu'il y avait le portugais et l'arabe qui numérotaient aussi les jours de la semaine. Liam nous a dit qu'il

ne connaissait pas les jours de la semaine en portugais. Je les ai alors exposés moi-même en les prononçant et en montrant des étiquettes préparées pour être aimantées au tableau. Ruben a remarqué que *sábado* et *domingo* (samedi et dimanche) étaient identiques en portugais et en espagnol.

Après avoir dit que l'arabe numérotait également les jours de la semaine, j'ai demandé si quelqu'un savait compter en arabe jusqu'à sept. Deux élèves, Sofia et Leïla ont présenté chacune leur tour ces nombres en arabe. Le reste de la classe était très attentif lorsque les deux filles ont pris la parole. De leur côté, elles semblaient être à la fois fières mais aussi gênées. En effet, j'ai remarqué que le fait de prendre la parole en arabe les a fait beaucoup rire, surtout lorsqu'elles ont vu leur enseignante essayer de reproduire ce qu'elles venaient de prononcer. Ces deux mêmes élèves ne connaissaient pas les jours de la semaine. J'avais prévu un enregistrement des jours en arabe à faire écouter aux élèves. Par contre, Zeynel qui sait dire les jours en kurde n'a pas voulu les dire devant toute la classe, malgré mes encouragements et ceux de ses camarades. Néanmoins, Zeynel est venu me confier en fin de séance que sa langue, le kurde, était plus proche du persan que de l'arabe.

De manière générale, la séance s'est globalement déroulée dans une bonne ambiance, meilleure que lors de la première séance. J'ai constaté des réactions diverses de la part des élèves ayant des connaissances dans d'autres langues : les élèves ont eu soit très envie de faire partager leurs savoirs, ou à l'inverse n'osaient pas s'exprimer dans leur langue familiale (Zeynel). Moïra a exprimé un sentiment d'appréhension lorsque je lui ai dit qu'on s'intéresserait au mahorais.

6.1.3 Séance n°3 inspirée de l'ouvrage de Kervran (2006) : Les jours de la semaine dans des langues romanes – espagnol, italien et roumain

La fiche de préparation se trouve en **annexe n°7**.

Rappels des objectifs :

- Reconnaître à l'écoute et par l'écrit des ressemblances entre des mots de langues latines différentes.
- Découvrir les jours de la semaine dans des langues plus ou moins familières.

Après avoir passé du temps sur l'explication des consignes, la lecture du document ainsi que les règles d'écoute, j'ai constaté que les élèves avaient plutôt bien réussi à déterminer l'intrus de chaque série, correspondant à un jour de la semaine ni

espagnol, ni italien, ni roumain (**cf. annexe n°8**). De plus, j'ai aussi remarqué que les rires se faisaient de moins en moins présents lors des séances quand il s'agissait de découvrir de nouvelles langues jamais entendues auparavant.

Suite à la correction du jeu de l'intrus, Paul est venu remettre en ordre les étiquettes correspondant aux jours de la semaine en roumain. De plus, il les a énoncés clairement à l'oral face à la classe. Faris est venu remettre en ordre les étiquettes correspondant aux jours de la semaine en espagnol. Et Ruben les a dits oralement au reste de la classe.

Les jours en roumain, espagnol et italien ont donc étaient affichés au tableau. Les élèves ont vu que ces langues se ressemblaient beaucoup à l'écoute mais aussi à l'écrit, en observant cet affichage.

Lunedì	Lunes	Luni
Martedì	Martes	Mărți
Miercoledì	Miercoles	Miercuri
Giovedì	Jueves	Joi
Venerdì	Viernes	Vineri
Sabato	Sábado	Sâmbătă
Domenica	Domingo	Duminică

Tableau VI : Affichage de la séance 3 d'éveil aux langues.

Voici les remarques qui ont émergé :

- « Ça commence pareil. »
- « Ça se termine souvent par quelque chose d'identique jusqu'à vendredi. »
- « À partir de samedi, les jours changent. »
- « C'est l'italien et le roumain qui se ressemblent le plus. »
- « Ça ressemble aussi au français. »
- « Samedi et dimanche en portugais ressemblent aussi à ces langues. »
- « Ces langues utilisent l'alphabet latin mais il y a des accents différents. »

Suite à ces remarques, des explications ont été apportées vis-à-vis du latin.

6.1.4 Séance n°4 : D'autres langues connues dans la classe - arabe, malgache, mahorais et albanais

La fiche de préparation se trouve en **annexe n°9**.

Rappel des objectifs :

- Découvrir les jours de la semaine dans d'autres langues parlées par des élèves de la classe.
- Associer les langues découvertes aux pays dans lesquels elles sont parlées.

Suite à la séance 2 qui s'était déroulée avant les vacances de février, j'avais demandé à certains élèves, qui étaient d'accord, de préparer une présentation des jours de la semaine dans leur deuxième langue afin de les faire découvrir au reste de la classe. L'affichage collectif de la classe sur les jours de la semaine était en effet à compléter avec certaines langues que nous avons évoquées mais dont nous n'avions pas de trace écrite. Sofia, Leïla, Nicolas, Elliott, Moïra et Adonis avaient noté cette petite mission dans leur agenda.

De retour des vacances et suite à la séance 3, mis à part Adonis, les élèves étaient prêts à présenter leur affichage à la classe. Sofia et Leïla ont respectivement rapporté une affiche en arabe, constituée à l'aide de leur maman. Elliott et Nicolas ont fait de même pour le malgache. Moïra a réalisé seule son affiche avec les jours en mahorais. Chacun d'entre eux est venu au tableau montrer les jours écrits, les dire et les ajouter au groupement d'affiches déjà existant. Après chaque petit exposé, nous avons pris le temps d'observer, de comparer avec des langues déjà découvertes à l'écrit... Ainsi, Elliott, Nicolas et Moïra mais aussi d'autres élèves de la classe ont constaté que les jours en malgache et en mahorais se ressemblaient beaucoup, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Cependant Moïra nous a expliqué qu'elle n'était pas forcément sûre de l'orthographe de sa langue et qu'elle écrivait généralement comme elle entendait. Par ailleurs, les élèves ont évidemment perçu la ressemblance entre l'écriture de l'arabe et du persan. Les élèves ont su rester attentifs, montrant toujours beaucoup de curiosité quant à l'oralisation des mots écrits. Durant toutes les séances, j'ai pu remarquer un silence complet s'installer très rapidement dès qu'il s'agissait d'écouter un élève parler dans une autre langue que le français.

À l'issue de cette phase de présentation, j'ai estimé que notre affichage sur les langues étrangères était plutôt complet, tout en invitant les autres élèves à l'enrichir avec d'autres langues rencontrées s'ils le souhaitaient durant l'année scolaire. Pour situer géographiquement les langues identifiées, je leur ai ensuite proposé un petit travail à faire en binôme sur un planisphère.

6.1.5 Bilan sur le dispositif mis en place

Nous pensons que cette courte séquence d'éveil aux langues a permis d'introduire la découverte de langues étrangères, et notamment celles de la classe, de manière progressive. Cette entrée progressive dans un univers plurilingue a été nécessaire suite aux réactions des élèves en début d'année (voir introduction). De plus, ce détour par des langues très éloignées (mongol, russe, japonais et chinois) a permis à chacun d'entrer tout de suite dans la « discipline » des langues étrangères. Cette première séance a donc été une manière très signifiante d'ouvrir la séquence en abordant d'entrée de jeu les langues les plus « étrangères », tout en ne sollicitant pas dès le début les savoirs de chacun pour ne pas brusquer les enfants dans leur intimité linguistique. Il est à noter que nous n'avons perçu aucune remarque et attitude négative de la part des élèves vis-à-vis des langues, contrairement à ce qui avait été dit en classe au mois d'octobre. Par ailleurs, cette petite séquence qui a précédé la création d'un album plurilingue a préparé d'une certaine façon les élèves car le projet de création demandait à tous les élèves, y compris à ceux qui ne sont en contact qu'avec le français, de s'impliquer dans une rencontre avec d'autres langues. Pour finir sur ce point, nous pouvons affirmer qu'un tel dispositif d'éveil aux langues intégrant petit à petit les langues des élèves a été préférable et a très bien fonctionné dans cette classe de CM1, par rapport à la mise en sécurité linguistique des enfants.

6.2 La conscience du plurilinguisme environnant : les dessins des élèves

6.2.1 Une prise de conscience générale de l'existence d'autres langues à proximité

Il est possible de dire que, de manière générale, les élèves de la classe ont pris connaissance des diverses langues qui sont parlées dans leur entourage de proximité grâce à la séquence et au projet d'éveil aux langues. En effet, le nombre moyen de langues identifiées par dessin est passé d'environ 2 langues à environ 5 langues. Cette augmentation significative nous montre que le paysage linguistique des élèves s'est enrichi. Par ailleurs, le nombre total de langues identifiées par l'ensemble de la classe est passé de 14 à 19. Enfin, il faut rappeler qu'aucun élève n'a réalisé un dessin n'identifiant qu'une seule langue lors du second recueil de données. Cela signifie que pour tous, leur environnement n'est pas exclusivement monolingue.

Une autre donnée significative qui vient renforcer cette idée de prise de conscience est le changement de l'identification des langues des élèves bi-plurilingues de la classe ou de l'école. En effet, la plupart des premiers dessins représentant des camarades d'écoles bi-plurilingues ne mentionnait que la langue de scolarisation commune à tous : le français. Dans les seconds dessins, cette tendance à ne mentionner que le français s'est clairement inversée. Les élèves ont préféré cette fois-ci identifier la langue familiale de leur camarade. Et cette façon de montrer les langues a été majoritaire dans le second recueil de données.

D'autre part, nous aimerions revenir sur le déroulement de la réalisation des dessins. D'abord, que ce soit pour le premier ou le second recueil de données, les élèves ont eu besoin de beaucoup plus de temps que prévu initialement. En effet, cela leur a demandé de réfléchir aux personnes à dessiner et aux langues à montrer. De plus, les élèves s'attachent généralement à la dimension esthétique et ont tendance à prendre plus de temps sur la forme des personnages que sur les langues à montrer. La place importante qu'occupe l'esthétisme dans cette manière de recueillir les représentations de chacun nous a demandé à plusieurs reprises de mettre en garde les élèves pour qu'ils n'oublient pas la seconde partie de la consigne : montrer les langues. Par ailleurs, nous avons observé un phénomène commun à de nombreux élèves lors de la réalisation de la seconde production visuelle qui ne s'était pas du tout déroulé lors du premier recueil de données. Beaucoup d'entre eux se sont levés pour aller interroger leurs camarades afin de connaître les langues parlées ou de s'en assurer, ou bien encore d'orthographier correctement le nom de la langue en question. Sans modification de consigne, le second dessin leur a permis d'aller naturellement parler des langues avec les autres, d'aller enquêter sur le paysage linguistique de la classe. Rappelons que nous les avons déjà confrontés à une telle tâche en leur demandant d'aller faire traduire une phrase dans une langue étrangère en interrogeant leur entourage.

6.2.2 Des résultats à nuancer

Malgré le fait que la tendance se soit inversée dans la manière d'identifier les langues des camarades d'école bi-plurilingue, la majorité des élèves continuent à n'identifier qu'une seule langue, bien qu'il ne s'agisse plus du français. Le cas du deuxième dessin d'Alexis est très représentatif de ce changement. Son ami Ruben qu'il considérait auparavant comme un locuteur français est désormais devenu un locuteur espagnol. Pourtant, l'ensemble de ces élèves en contact régulier avec plusieurs langues

maitrisent tous la langue française. Néanmoins, ce n'est pas le cas de tous les dessins. Certains identifient parfois voire même toujours l'ensemble des langues connues par leurs camarades. Cependant, ce phénomène est revenu plusieurs fois et nous pose donc question. Nous nous sommes demandée si les élèves avaient transformé inconsciemment la consigne en se donnant pour but de ne représenter que les langues étrangères puisqu'il s'agissait de l'objet principal de tout le travail effectué antérieurement. Si tel est le cas, cela voudrait peut-être dire que la séquence d'éveil aux langues s'est plus concentrée sur l'identification des langues étrangères que sur la valorisation du plurilinguisme prenant en compte la langue importante qu'est le français, puisque commune à tous dans l'école. En tout cas, il en ressort que pour beaucoup d'élèves le paysage linguistique s'est enrichi certes, mais nous ne pouvons pas affirmer que les élèves comprennent que les personnes autour d'eux ont des connaissances dans plusieurs langues différentes.

6.3 Conscience des langues environnantes et autres représentations : les entretiens individuels

Intéressons-nous maintenant aux représentations des deux élèves que nous avons interrogés. D'abord concernant la prise de conscience du plurilinguisme ambiant, Rose est une élève pour qui les représentations ont clairement évolué vers l'objectif que nous avons fixé dans notre projet didactique. Une langue supplémentaire est apparue dans son environnement familial grâce à la traduction de la phrase de l'album de classe ; les langues familiales de ses amis sont toutes apparues en venant compléter le français, langue commune à chacun. Enfin, Rose a transféré cette vision plurilingue à une échelle plus large : celle de sa ville. Quant à Eliott, pour qui les langues étrangères étaient déjà bien présentes dès le départ, ses représentations ont finalement peu évolué. Nous avons remarqué cependant que l'élève parvient à identifier les langues de chacun. Son identification à ses origines malgaches est peut-être un peu plus présente dans le second dessin avec la présence du drapeau de Madagascar et la séparation de ses amis en deux groupes (ceux qui parlent le malgache et ceux qui ne le parlent pas). Malgré cette conscience de ses propres compétences linguistiques et de celles des autres, pour Eliott, Toulouse reste une ville essentiellement monolingue. En effet, ses expériences hors de la sphère familiale et scolaire sont celles qui ont déterminé sa réponse : si nous entendons le plus souvent du français dans la rue alors Toulouse est une ville qui parle français.

Eliott s'est exprimé sur d'autres points, ce qui nous a permis d'analyser ses représentations sur l'apprentissage des langues et sur celles des systèmes linguistiques. Il semble être sensible à la langue malgache. Le malgache, tout comme l'anglais, le chinois et l'espagnol font partie des langues parlées à la maison et c'est pour cette raison qu'Eliott souhaite les apprendre. Il avait semblé ne pas apprécier l'arabe lors du premier entretien. Pourtant, lorsque nous lui avons demandé s'il existait une langue qu'il n'aimait pas, il nous a parlé du russe dans le second entretien. Par ailleurs, les autres types des représentations sur les langues ont évolué de façon très positive chez Rose : son avis sur les langues arabe et basque et sa vision de l'apprentissage de l'anglais ont changé. Nous tenons à également à dire que Rose a semblé plus détendue dans le second entretien et que ses propos étaient plus développés pour répondre aux questions. Nous pensons que l'ensemble de ces changements est en grande partie dû à cette séquence en éveil aux langues. Par ailleurs, Rose est une élève qui s'est désinhibée au fil de l'année, entrant en contact avec plus de camarades et créant de nouvelles relations amicales, notamment avec des camarades parlant d'autres langues à la maison dont l'arabe. Il est possible que l'affirmation et la socialisation de cette élève ait eu un impact sur ses réponses lors de ses entretiens. Mais nous pouvons aussi supposer que la découverte des langues de la classe a permis à certains élèves d'avoir l'occasion de légitimer leur langue auprès de leurs camarades et de créer ainsi une atmosphère de classe plus apaisée.

VII) Conclusion

De manière générale, les élèves ont maintenant conscience des langues qui sont parlées autour d'eux. Les langues des camarades de classe sont acceptées, respectées et parfois même appréciées. Nous constatons un regard plus bienveillant qu'au début de l'année sur l'arabe et le roumain, qui avait fait l'objet d'hostilités de la part de certains élèves. En outre, la création d'un album plurilingue de la classe s'est révélé être un projet très fédérateur pour la classe. Chacun a pu contribuer individuellement en ramenant une langue pour l'intégrer dans les pages de l'album et les travaux de groupes mis en place ainsi que le résultat final ont permis aux élèves de participer à un projet de classe motivant et plaisant. Cette réalisation a également donné du sens aux apprentissages en langues étrangères ; ce qui était nécessaire pour certains qui n'ont pas compris tout de suite l'intérêt de l'éveil aux langues. De plus, le projet a permis de

travailler de multiples compétences en langues mais aussi en arts plastiques, en informatique ainsi que des compétences propres au langage oral car il est prévu que la classe fasse une lecture offerte de l'album à un public.

Pour conclure ce travail de recherche, nous répondrons alors à notre problématique par l'affirmative en confirmant notre hypothèse de départ : le dispositif d'éveil aux langues mis en place s'est montré pertinent dans ce contexte de classe et a permis aux élèves de cycle 3 de prendre conscience de la diversité et du nombre important de langues autour d'eux. Cependant, nous tenons à souligner que beaucoup d'élèves se limitent à associer une seule langue parlée par personne. Les élèves ont donc pris conscience du plurilinguisme au sein d'un espace donné, ce qui nous intéressait effectivement ici ; mais nous pensons que pour beaucoup d'entre eux, le plurilinguisme non pas d'un espace mais d'un seul locuteur reste difficile à concevoir. Ce questionnement nous amène à penser que la séquence proposée s'est peut-être trop centrée sur les langues étrangères des uns et des autres en laissant de côté la langue de l'école, commune à tous. Éviter cet écueil permettrait ainsi aux élèves d'associer leurs camarades bi-plurilingues à l'ensemble des langues parlées sans nier leurs compétences en français.

Afin de travailler sur les représentations des élèves à propos des compétences plurilingues des locuteurs, il serait alors sans doute nécessaire de laisser plus de place à la comparaison du français avec les autres langues découvertes au fil de la séquence. Nous pourrions également réaliser ce projet de langue un peu plus tôt dans l'année et se resservir des langues de la classe, un fois légitimées, pour mener des activités de comparaison venant enrichir les apprentissages en étude de la langue française. Mais cela pourrait également faire l'objet d'une autre recherche, en s'appuyant sur les travaux déjà effectués de Castellotti et Moore (2003 et 2009) concernant les représentations des élèves sur le répertoire linguistique des locuteurs bi-plurilingues.

Bibliographie

Ouvrages :

CARLE, Eric. Today is Monday, Broché, 1993.

JODELET, Denise. Les représentations sociales, P.U.F., 1989.

KERVAN, Martine. Les langues jour après jour. Les jours de la semaine. In *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle*. Cycle 3. SCÉREN CNDP-CRDP. 2006. pp. 45 à 64.

Mémoire de recherche :

MARILLET, Erica. Etude des représentations linguistiques d'élèves au 3^{ème} cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues. Maîtrise en didactique. Sciences de l'éducation. Université de Montréal. 2004.

Articles de recherche :

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle. Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide de l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*. 2003, p 29.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle. Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In MOLINIÉ, Muriel. *Le dessin réflexif. Eléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy, CRTF, 2009, pp. 45 à 85.

CLERC, Stéphanie. Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*. 2010, n°38, pp. 187 à 198.

DE PIETRO, Jean-François. La diversité aux fondements des activités réflexives. *Repères*. 2003, n°28, pp. 161 à 185.

DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal. Eveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*. 2011, Vol. 12, n°2, pp. 162 à 168.

FARMER, Diane et PRASAD, Gail. Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. In MOLINIÉ Muriel (coord.). *Glottopol*. 2014, n°24, pp. 80 à 96.

MAIRE-SANDOZ Marie-Odile. Un arbre polyglotte. *Diversité*. 2008, n°153, p.155.

MOLINIÉ Muriel. Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue. *Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF)*. France. Encrages-Belles Lettres, 2010.

PERRÉGAUX, Christiane. Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer la langue commune. *Repères*. 2004, n°29, pp. 145 à 166.

PERRÉGAUX, Christiane *et alii*. *ÉOLE*, Éducation et ouverture aux langues à l'école. *CIIP*, 2003.

Textes de cadrage officiels :

CONSEIL DE L'EUROPE. *Qu'entend-on par « plurilinguisme » ?* Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. 2001, p.11 [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le Web : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>

CONSEIL DE L'EUROPE. *Les compétences de l'utilisateur/apprenant*. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. 2001, p.81 [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le Web : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>

CONSEIL DE L'EUROPE. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. 2001, pp. 104 à 105 [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le Web : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement de l'école primaire* [en ligne]. Arrêté du 25.01.2002, Bulletin Officiel, hors-série n°1, 14.02.2002 [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. Arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3), et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. Arrêté du décret n° 2015-372 du 31.03.2015, Bulletin Officiel, n°17, 23.04.2015 [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun>

Table des matières

Sommaire	3
I) Introduction	4
II) Problématique et questions de recherche.....	6
III) Cadre théorique retenu	6
3.1 Présentation brève de l'éveil aux langues	6
3.2 Les politiques éducatives du contexte plurilingue actuel	7
3.2.1 Ce qu'en disent les chercheurs	7
3.2.2 Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)	8
3.2.3 Les programmes institutionnels français du ministère de l'Éducation nationale.....	11
3.3 Représentations, attitudes et stéréotypes : des notions à clarifier	13
3.4 Le mécanisme du détour.....	15
3.5 Des exemples de recueils de données sur lesquels s'appuyer	16
3.5.1 Les entretiens ou les questionnaires : des méthodes récurrentes dans la recherche	16
3.5.2 Les dessins d'enfants : une méthode moins répandue dans la recherche	16
IV) Méthodologie de la recherche.....	18
4.1 Le protocole au regard du cadre théorique	18
4.1.1 Une recherche axée sur des objectifs sociolinguistiques.....	18
4.1.2 Un projet didactique en cohérence avec le CECRL et les programmes français.....	18
4.1.3 Un projet didactique sollicitant <i>le mécanisme du détour</i>	18
4.1.4 Une recherche qui vise à transformer les représentations des élèves	19
4.1.5 Une méthodologie de recherche à la fois traditionnelle et alternative.....	19
4.2 Protocole et recueil des données.....	19
4.2.1 Les dessins des élèves	19
4.2.2 Les entretiens individuels avec certains élèves.....	20
4.3 Le projet didactique	21
4.3.1 Présentation des séquences.....	21
4.3.2 Organisation du projet didactique dans le temps (cf. annexe n°1)	24
V) Résultats	24
5.1 Descriptif de la population d'élèves participants.....	24
5.2 Les premiers dessins	26
5.2.1 Le nombre de langues identifiées par élève	26
5.2.2 Les langues identifiées	26

5.2.3 Description détaillée des dessins d’Alexis, Rose, Liam et Eliott	27
5.3 Les seconds dessins	29
5.3.1 Le nombre de langues identifiées par élèves	29
5.3.2 Les langues identifiées	30
5.3.3 Description détaillée des dessins d’Alexis, Rose, Liam et Eliott	31
5.4 Les premiers entretiens individuels	33
5.4.1 Entretien n°1 avec Rose (annexe n°15-a)	33
5.4.2 Entretien n°1 avec Eliott (annexe n°16-a)	35
5.5 Les seconds entretiens individuels	38
5.5.1 Entretien n°2 avec Rose (annexe n°15-b)	38
5.5.2 Entretien n°2 avec Eliott (annexe n°16-b)	39
VI) Analyse des résultats	41
6.1 La séquence d’éveil aux langues : un dispositif faisant appel au <i>mécanisme du détour</i> ..	42
6.1.1 Séance n°1 tirée de l’ouvrage de Kervran (2006) : Les jours de la semaine dans des langues utilisant des écritures non familières – chinois, japonais, russe et mongol	42
6.1.2 Séance n°2 inspirée de l’ouvrage de Kervran (2006) : Les langues qui numérotent les jours de la semaine – persan, arabe et portugais	43
6.1.3 Séance n°3 inspirée de l’ouvrage de Kervran (2006) : Les jours de la semaine dans des langues romanes – espagnol, italien et roumain	45
6.1.4 Séance n°4 : D’autres langues connues dans la classe – arabe, malgache, mahorais et albanais	46
6.1.5 Bilan sur le dispositif mis en place	48
6.2 La conscience du plurilinguisme environnant : les dessins des élèves	48
6.2.1 Une prise de conscience générale de l’existence d’autres langues à proximité	48
6.2.2 Des résultats à nuancer	49
6.3 Conscience des langues environnantes et autres représentations : les entretiens individuels	50
VII) Conclusion	51
Bibliographie	53
Liste des tableaux	58
Liste des figures	58
Annexes	59

Liste des tableaux

Tableau I : Les grands objectifs de l'éveil aux langues.....	p. 7
Tableau II : L'éveil aux langues et la comparaison des langues dans les programmes de l'Éducation Nationale.....	p. 11
Tableau III : Présentation synthétique du projet didactique.....	p. 21
Tableau IV : Langues identifiées dans l'ensemble du premier recueil de données.....	p. 26
Tableau V : Langues identifiées dans l'ensemble du second recueil de données.....	p. 30
Tableau VI : Affichage de la séance 3 d'éveil aux langues.....	p. 46

Liste des figures

Figure I : La notion de <i>représentation des langues</i> dans la recherche.....	p. 14
Figure II : Nombre de langues par dessin d'élève dans le premier recueil de données.....	p. 26
Figure III : Nombre de langues par dessin d'élève dans le second recueil de données.....	p.29

Annexes

Annexe n°1 : Programmation temporelle du projet didactique

Jeudi 12 janvier de 9h à 9h45 : **Séance n°1 / Anglais** : Découverte de l'album Today is Monday et révisions des jours de la semaine.

Vendredi 13 janvier de 14h à 16h : **Recueil des données n°1** : *Dessine toi, dessine ton entourage, dessine les langues...*

Jeudi 19 janvier de 9h à 9h45 : **Séance n°2 / Anglais** : *Les aliments de l'album Today is Monday.*

Jeudi 26 janvier :

- De 9h à 9h45 : **Séance n°3 / Anglais** : *Les aliments et les menus.*
- De 11h30 à 12h15 (sur le temps des activités pédagogiques complémentaires) :
Recueil des données n°1bis : *Entretiens individuels avec Eliott et Rose.*

Vendredi 27 janvier de 10h15 à 11h15 : **Séance n°1 / Eveil aux langues** : *Les jours de la semaine dans des écritures non familières.*

Mercredi 1^{er} février de 10h15 à 11h15 : **Séance n°2 / Eveil aux langues** : *Les jours de la semaine numérotés.*

Jeudi 2 février de 9h à 9h45 : **Séance n°4 / Anglais** : *Les menus et découverte des animaux de l'album Today is Monday.*

Vendredi 3 février de 9h à 9h45 : **Séance n°3 / Eveil aux langues** : *Les jours de la semaine dans des langues latines proches.*

--- **Vacances de février** ---

Vendredi 24 février :

- De 9h à 9h45 : **Séance n°4 / Eveil aux langues** : *Les jours de la semaine dans les autres langues de la classe : en malgache, en mahorais et en arabe.*
- De 10h15 à 10h45 : Présentation du projet d'album plurilingue aux élèves et proposition de pistes de création.

Vendredi 3 mars de 15h à 16h : **Séance n°5 / Anglais** : *Première séance d'écriture de l'album plurilingue* : création d'une phrase en français et traduction en anglais ; établissement d'une liste de personnes « ressources » pour aller faire traduire la phrase.

Jeudi 9 mars de 9h à 9h45 : **Séance n°4bis / Eveil aux langues** : *Mise en commun des phrases par groupe et organisation de la page au brouillon.*

La classe a ensuite été divisée en deux pour réaliser l'album (mise en page du texte et illustrations). Cette conception s'est déroulée sur trois séances d'activités pédagogiques complémentaires (APC) :

- APC n°1 le jeudi 9 et le vendredi 10 mars.
- APC n°2 le jeudi 16 et le vendredi 17 mars.
- APC n°3 le jeudi 23 et le vendredi 24 mars.

Mercredi 15 mars de 10h45 à 11h30 : *Propositions de titres par les élèves et vote pour le choix définitif du titre de l'album (Today is Monday 2).*

Mercredi 29 mars de 10h45 à 11h30 : **Séance 5 / Eveil aux langues** : *Présentation de l'album final ; observations et comparaison des langues de l'album.*

Vendredi 31 mars de 14h à 15h : **Recueil des données n°2** : *Dessine toi, dessine ton entourage, dessine les langues...*

--- Vacances d'avril ---

Jeudi 20 avril de 11h30 à 12h15 (sur le temps des activités pédagogiques complémentaires) : **Recueil des données n°2bis** : *Entretiens individuels avec Elliott et Rose.*

Annexe n° 2 : Fiche de préparation de la séance 1 : Les jours de la semaine dans des langues utilisant des écritures non familières – chinois, japonais, russe et mongol (Kervran, 2006)

1 heure environ

Objectifs :




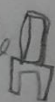
- Distinguer entre plusieurs types d'écritures non familières.
- Repérer la répétition d'une partie ou d'un mot pour observer un phénomène de composition.
- Découvrir les jours de la semaine dans des langues non familières.


Temps	Dispositif	Matériel	Déroulement, consignes
5 min	Oral Collectif	Matériel à présenter	<p><u>1) Introduction de la séance :</u></p> <p><i>Nous allons commencer aujourd'hui un nouveau travail en langues étrangères. Nous allons travailler sur des écritures que vous ne connaissez pas.</i></p> <p><i>Je vais vous distribuer des étiquettes → montrer les étiquettes. D'après vous, qu'allez-vous devoir faire ?</i></p> <p>Consigne : <i>Vous allez devoir les classer par langue et justifier votre classement par écrit. → présenter la feuille blanche (cf. annexe 3).</i></p> <p>5 minutes par groupe.</p>
5 min	Groupes de 3 ou 4	1 lot d'étiquettes par groupe	<p><u>2) Mise en place des groupes et distribution du matériel</u></p> <p>Laisser les groupes se mettre ensemble, désigner des maîtres du temps et des responsables du bruit. Distribuer le matériel.</p>
15-20 minutes	Groupes de 3 ou 4	1 lot d'étiquettes par groupe Ordinateur + enceinte Etiquettes en grand pour le tableau	<p><u>3) Bilan intermédiaire</u></p> <p><i>A votre avis de quelles langues s'agit-il ? → chinois, japonais, russe et mongol.</i></p> <p>Procéder à une correction collective : pour chaque langue, demander à un groupe de montrer les étiquettes qu'il a sélectionnées et de justifier son choix.</p> <p>Consigne suivante : <i>Nous allons écouter les jours de la semaine en mongol. Vous allez devoir ordonner les jours de la semaine pour cette langue.</i></p> <p>Ecoute du mongol → X2 : demander ce qu'on remarque</p>

			→ répétition d'un mot.
5 min	Oral Collectif	Calendriers en russe et chinois Vidéoprojecteur	<p><u>4) Passation des consignes pour le travail sur le calendrier :</u></p> <p><i>Vous avez classé les jours par langue. Et vous avez remis en ordre les jours de la semaine en mongol. Il reste maintenant à ordonner les jours de la semaine dans les trois autres langues.</i></p> <p><i>Certains élèves vont travailler sur le chinois et d'autres sur le russe. Nous ferons le japonais ensemble.</i></p> <p><i>Pour cela, je vais vous distribuer un calendrier (russe ou chinois) pour vous aider à les remettre en ordre.</i></p> <p>⇒ Distribution des calendriers</p>
5 min	Groupes de 3 ou 4	Calendriers en russe et chinois	<u>5) Travail des élèves sur les calendriers russes et chinois.</u>
10 min	Oral collectif	Vidéoprojecteur	<p><u>6) Mise en commun</u></p> <p>Projection du calendrier chinois Repérage des idéogrammes qui changent à la fin. Ecoute des jours en chinois.</p> <p>Projection du calendrier russe Repérage des deux premières lettres Ecoute des jours en russe.</p> <p>Projection du calendrier japonais et observation collective Repérage des idéogrammes qui changent au début.</p> <p>Bilan : certaines langues (comme en anglais et français) utilisent des petits mots/syllabes pour dire les jours de la semaine. Soit au début soit à la fin du mot.</p>
10 min	Oral collectif	1 doc par élève (cf. annexe 4)	<p><u>7) Synthèse de fin de séance</u></p> <p><i>Qu'avons-nous découvert aujourd'hui en faisant ces activités ?</i></p> <p>Distribution du document avec les jours de la semaine ordonnés (cf. annexe 4).</p>

Annexe n°3 : Exemples de justifications écrites de certains classements d'élèves

en c'est edoit les
lettre. les deux premiers
lettre en s'est edoit
la deux eme lettre et des
trois eme lettre.

le 1^{er} je me suis aider de la lettre 
et puis à la 2^{er} je me suis aider
de 
le 3^{er} je me suis aider de 
et puis le 4^{er} je me suis aider de 
et voila.

On n'a fait le classement
a partir des premier et deniere
lettre des mots : ex.  a la 3^{eme} lettre
chinoise ou japonais.

Annexe n°4 : Document de synthèse distribué en fin de séance 1 aux élèves (Kervran, 2006)

Document enseignant – Séance 1 – Les jours de la semaine

chinois	japonais	mongol	russe
星期一 <small>lundi</small>	月曜日 <small>lundi</small>	Даваа гараг <small>lundi</small>	Понедельник <small>lundi</small>
星期二 <small>mardi</small>	火曜日 <small>mardi</small>	Мягмар гараг <small>mardi</small>	Вторник <small>mardi</small>
星期三 <small>mercredi</small>	水曜日 <small>mercredi</small>	Лхагва гараг <small>mercredi</small>	Среда <small>mercredi</small>
星期四 <small>jeudi</small>	木曜日 <small>jeudi</small>	Пурев гараг <small>jeudi</small>	Четверг <small>jeudi</small>
星期五 <small>vendredi</small>	金曜日 <small>vendredi</small>	Баасан гараг <small>vendredi</small>	Пятница <small>vendredi</small>
星期六 <small>samedi</small>	土曜日 <small>samedi</small>	Бямба гараг <small>samedi</small>	Суббота <small>samedi</small>
星期日 <small>dimanche</small>	日曜日 <small>dimanche</small>	Ням гараг <small>dimanche</small>	Воскресенье <small>dimanche</small>

Annexe n°5 : Fiche de préparation de la séance 2 : Les langues qui numérotent les jours de la semaine – persan, arabe et portugais (Kervran, 2006)

50 minutes

Objectifs :

- Distinguer entre plusieurs types d'écritures non familières.
- Repérer la répétition d'une partie ou d'un mot pour observer un phénomène de composition.
- Découvrir les jours de la semaine dans des langues plus ou moins familières.

Temps	Dispositif	Matériel	Déroulement, consignes
5 min	Oral Collectif	Un tableau récapitulatif avec la répétition surlignée (séance 1)	<p><u>1) Rappels de la séance précédente :</u></p> <p>Classement d'étiquettes qui correspondaient aux jours de la semaine dans 4 langues étrangères qui n'utilisent pas la même écriture que le français : en chinois, japonais, russe et mongol. Classement, remise dans l'ordre à l'aide de calendriers ou en écoutant.</p> <p>⇒ Plusieurs langues utilisent la répétition d'un petit mot ou d'une petite syllabe pour dire les jours de la semaine.</p> <p>⇒ Montrer un tableau récapitulatif en grand où ces répétitions sont surlignées.</p>
2-3 min	Oral Collectif	Planisphère	<p><u>2) Introduction de la séance :</u></p> <p><i>Aujourd'hui nous allons découvrir une nouvelle fois d'autres langues à travers les jours de la semaine. Vous allez commencer par découvrir le nom des jours en persan. C'est une langue qui est surtout parlée en Iran (situer géographiquement l'Iran sur le planisphère de la classe) → Moyen-Orient.</i></p>
2-3 min	Individuel Ecoute	Enceinte Piste 15	<p><u>3) 1^{ère} écoute des jours en persan sans les étiquettes.</u></p> <p>Les élèves expriment leurs impressions. → rapidement, ils vont remarquer qu'on entend « shambé » à la fin des jours.</p>
5 min	Binômes Ecoute	Enceinte Piste 15 Un lot d'étiquette à chaque binôme	<p><u>4) Autres écoutes avec les étiquettes</u></p> <p>Rappel du positionnement avec le point en bas à droite. Distribuer les étiquettes à chaque binôme / Consigne : repérer si tous les mots comportent « shambé ».</p>

			<p>→ deuxième écoute</p> <p>Donner le premier et le dernier jour aux élèves Le premier mot est « shambé » et le dernier « djoumé » → comparaison avec l'arabe si possible.</p> <p>Repérer l'écriture qui retranscrit « shambé » / Surligner la partie « shambé » → troisième écoute ⇒ L'écriture se lit de droite à gauche.</p>
2-3 min	Individuel Ecoute	Enceinte Piste 16 Piste 15	<p><u>5) Comparaison des nombres avec les jours</u></p> <p>Faire écouter les nombres de 1 à 5 en persan. Refaire écouter les jours de la semaine. → à partir de lundi jusqu'à jeudi, les jours sont numérotés de 1 à 5 : faire surligner la partie après « shambé » et détermination du sens de la lecture.</p>
5 min	Collectif Oral	Etiquettes pour le tableau surligneur	<p><u>6) Remise en ordre en collectif</u></p> <p>Remise en ordre. Numérotation et traduction.</p>
10 min	Collectif Oral	Enregistrements des jours en arabe et portugais + étiquettes en arabe et en portugais	<p><u>7) Rapprochement avec l'arabe et le portugais</u></p> <p>Demander aux élèves s'ils connaissent des langues dans lesquelles les jours sont numérotés → arabe et portugais.</p> <p>1) Lister les noms des jours dans l'ordre dans chaque langue. 2) Observation collective de la numérotation.</p>
5 min	Individuel écoute	Ardoises Enregistrement	<p><u>8) Jeu de classement à l'écoute</u></p> <p>Faire faire 3 colonnes (persan, arabe, portugais) sur l'ardoise.</p> <p>Consigne : <i>Vous allez écouter des jours en arabe, persan et portugais. Ils sont mélangés. Quand vous entendez un nom de jour, faites une croix dans la colonne de la langue qui correspond.</i></p>
2-3 min	Oral collectif	Aucun	<p><u>9) Synthèse</u></p> <p>Découverte d'autres langues. Certaines langues numérotent leurs jours de la semaine et font commencer leur semaine par le samedi ou le dimanche.</p>

Annexe n°6 : Document utilisé par l'enseignante pour la séance 2

persan

شنبه	shambe Samedi		
یکشنبه	yekshambe Dimanche	۱	yek
دوشنبه	doshambe Lundi	۲	do
سه شنبه	seshambe Mardi	۳	se
چهارشنبه	tcharshambe Mercredi	۴	tchar
پنجشنبه	pandjshambe Jeudi	۵	pandj
جمعه	djome Vendredi		

Annexe n°7 : Fiche de préparation de la séance 3 : Les jours de la semaine dans des langues romanes – espagnol, italien et roumain (Kervran, 2006)

45-50 minutes

Objectifs :

- Reconnaître à l'écoute et par l'écrit des ressemblances entre des mots de langues latines différentes.
- Découvrir les jours de la semaine dans des langues plus ou moins familières.

Temps	Dispositif	Matériel	Déroulement, consignes
2-3 min	Oral Collectif	Affichage de référence	<p><u>1) Rappels des séances précédentes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Découverte des jours de la semaine dans des langues étrangères : mongol, russe, chinois, japonais, persan, arabe et portugais. • Certaines langues utilisent une autre écriture que l'alphabet latin : l'alphabet cyrillique, les idéogrammes, l'écriture pour les langues arabes qui se lit de droite à gauche. • Certaines langues numérotent leurs jours de la semaine : le persan, l'arabe et le portugais.
2-3 min	Oral Collectif	Aucun	<p><u>2) Introduction de la nouvelle séance :</u></p> <p><i>Aujourd'hui, nous allons encore découvrir d'autres langues à travers les jours de la semaine. Peut-être que certains d'entre vous les connaissent déjà mais je ne donne pas encore leur nom.</i></p>
2-3 min	Oral Collectif	Doc élève (cf. annexe 8)	<p><u>3) Présentation du jeu de l'intrus :</u></p> <p><i>Vous allez écouter 4 séries de mots. Dans chacune d'elle, se trouve un intrus. Dans chaque série, des noms de jours de semaine en langues étrangères vont être dits. Il va falloir écouter et trouver l'intrus. Il va falloir aussi expliquer pourquoi d'après vous il s'agit de l'intrus.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ expliquer les consignes en montrant le document élève. ➔ Reformulation des consignes par les élèves.
10 min	Ecrit Individuel	Pistes 18 à 21	<p><u>4) Jeu de l'intrus.</u></p> <p>Faire écouter chaque série deux fois pour que les élèves puissent avoir le temps de tout entendre et de réfléchir. Laisser quelques secondes aux élèves pour qu'ils puissent justifier leur choix.</p> <p>À la fin, on refait écouter chaque série et les élèves expliquent</p>

			leur choix à l'oral.
10 min	Oral Collectif	Pistes 22 à 24 + étiquettes des jours pour le tableau	<p>5) <u>Découverte des jours en roumain, espagnol et italien.</u></p> <p>Demander aux élèves s'ils connaissent les jours de la semaine en roumain/espagnol/italien.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Pour les élèves roumanophones et hispanophones : les faire prononcer et écrire si possible. ➔ Sinon faire réécouter les enregistrements.
5 min	Oral Collectif	étiquettes des jours pour le tableau	<p>6) <u>Observation des jours dans ces trois langues</u></p> <p>➔ <i>Que remarquez-vous ?</i></p> <p>On remarque que ces trois langues présentent de très fortes ressemblances entre elles.</p> <p><u>Apport magistral</u> : ce sont des langues qui ont pour origine le latin, comme le français : on dit que ce sont des langues romanes / latines.</p> <p>Le latin était la langue parlée par les Romains. Les Romains ont occupé la Gaule ainsi qu'une grande partie de l'Europe. Ils ont obligé les Gaulois et les peuples à parler le latin. Le latin s'est transformé au fil du temps pour donner d'autres variétés de langues.</p>
5 min	Oral collectif	Pistes 18 à 21	<p>7) <u>2^{ème} jeu de l'intrus</u></p> <p><i>Maintenant que nous avons observé ces trois langues, vous allez vérifier vos réponses pour le jeu de l'intrus. Les mots intrus à trouver sont ceux qui ne sont ni roumain, ni espagnol, ni italien.</i></p> <p>Faire écouter chaque série et donner la réponse (correction collective)</p>
2-3 minutes	Oral collectif	Aucun	<p>8) <u>Synthèse</u></p> <p><i>Qu'avons-nous découvert aujourd'hui ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Il existe des langues romanes qui ont une même origine : le latin. ➔ Il y a donc de fortes ressemblances entre ces langues, proches du français également.

Annexe n°8 : Justifications écrites d'élèves pour le jeu de l'intrus (séance 3)

Dans chaque série, tu vas entendre le même jour dans 4 langues différentes.
Un des jours est un intrus : coche-le et justifie ton choix.

série 1

L1	L2	L3	L4
			X

Justifie ta réponse : *Tous les mot commencent par (L) le qu'on dit "L"*

série 2

L1	L2	L3	L4
X			

Justifie ta réponse : *Tous les mot commencent par (M) le premier*

série 3

L1	L2	L3	L4
		X	

Justifie ta réponse : *Tous les mot qu'on dit par (M) le premier*

série 4

L1	L2	L3	L4
	X		

Justifie ta réponse : *J'ai coché la car (L) le premier*

ES DU MONDE AU QUOTIDIEN © SCÉRÉN - CRDP DE L'ACADÉMIE DE RENNES

Dans chaque série, tu vas entendre le même jour dans 4 langues différentes.
Un des jours est un intrus : coche-le et justifie ton choix.

série 1

L1	L2	L3	L4
			X

Justifie ta réponse : *parce que à chaque mot il y a "l" et au L4 il n'y a pas*

série 2

L1	L2	L3	L4
X			

Justifie ta réponse : *parce que il a "m" est a L1 il n'a pas*

série 3

L1	L2	L3	L4
		X	

Justifie ta réponse : *C'est a L3 parce que il y a tous jour un mot principal*

série 4

L1	L2	L3	L4
	X		

Justifie ta réponse : *parce que il est l'anglais je suis de chez les suisses*

Annexe n°9 : Fiche de préparation de la séance 4 : D'autres langues connues dans la classe – arabe, malgache, mahorais et albanais

45 minutes

Objectifs :

- Découvrir les jours de la semaine dans d'autres langues parlées par des élèves de la classe.
- Associer les langues découvertes aux pays dans lesquels elles sont parlées.

Temps	Dispositif	Matériel	Déroulement, consignes
2-3 min	Oral Collectif	Affichages des jours dans les langues déjà découvertes.	<p><u>1) Rappels des séances précédentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - découverte des jours en chinois/japonais/russe/mongol → idéogrammes et alphabet cyrillique + répétitions - découverte des jours en persan/portugais/arabe → numérotation et alphabet arabe - découverte des jours en roumain/espagnol/italien → langues romanes issues du latin et proche du français, alphabet latin <p>Annonce des objectifs de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Aujourd'hui, certains élèves de la classe vont présenter les jours de la semaine dans d'autres langues afin de poursuivre nos découvertes.</i> - <i>Vous allez également essayer de situer sur un planisphère les endroits où est parlée chaque langue que nous avons découverte.</i>
5 min	Oral Collectif	Affiches des jours en arabe apportées par les élèves	<p><u>2) Les jours de la semaine en arabe</u></p> <p>Leïla et Sofia présentent les nombres puis les jours.</p> <p>Leur demander de dire « un/dimanche »; « deux/lundi » ; « trois/mardi »... → écoute très fine pour repérer la présence des nombres dans les jours de la semaine</p> <p>Exposition des jours de la semaine écrits : ressemblance de l'écriture arabe avec l'écriture persane = alphabet arabe</p>
5 min	Oral Collectif	Affiche des jours en malgache apportées par les élèves	<p><u>3) Les jours de la semaine en malgache</u></p> <p>Nicolas et Eliott présentent les jours de la semaine en malgache.</p> <p>Exposition des jours de la semaine écrits : observation → on remarque la répétition de <i>ala</i> / demander à Nicolas et Eliott s'il y a une signification.</p>

5 min	Oral Collectif	Affiche des jours en mahorais apportée par l'élève	<p><u>4) Les jours de la semaine en mahorais</u></p> <p>Moira présente les jours en mahorais. Et les expose à l'écrit au tableau. Observation.</p>
5 min	Oral Collectif	Affiche des jours en albanais apportée par l'élève	<p><u>5) Les jours de la semaine en albanais</u></p> <p>Adonis les présente et les expose au tableau.</p> <p>Observation et comparaison avec les langues romanes pour <i>mardi</i> et <i>mercredi</i>.</p>
5 min	Oral Collectif	Planisphère à projeter 1 planisphère par élève	<p><u>6) Projection du planisphère vierge et passation des consignes</u></p> <p>Rappel de l'objectif de l'activité : situer sur un planisphère les endroits où est parlée chaque langue que nous avons découverte.</p> <p>Consigne : <i>Je vais vous distribuer un planisphère sur lequel j'ai entouré des zones géographiques (entourer la France pour expliciter). Un cercle correspond à un endroit où l'on parle une des langues que nous avons vues. Vous allez devoir trouver de quel pays il s'agit et de quelle langue il s'agit.</i></p> <p>Ex : petit cercle entourant sur la France → faire cet exemple en collectif.</p> <p>Vous allez travailler par deux avec votre voisin de table pendant 5 minutes</p> <p>Mise en place des binômes et distribution des planisphères. 1 planisphère par élève. Mais les élèves peuvent chercher à deux.</p>
5-6 min	Ecrit binômes	Vidéoproj Planisphère sur ordi 1 doc par él	<p><u>7) Phase de recherche des binômes.</u></p> <p>Repérer des planisphères intéressants pour la mise en commun.</p>
5 min	Oral Collectif	Idem	<p><u>8) Mise en commun</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les zones géographiques sur lesquelles la classe est d'accord. - Mettre en relief certaines zones « problématiques » comme le Mexique afin de montrer qu'une langue ne correspond pas forcément à un seul pays. - Demander aux élèves s'ils connaissent d'autres pays dans lesquels le français est parlé.

Annexe n°10-a : Éthique : Demande d'autorisation parentale pour l'utilisation de travaux d'élèves et d'enregistrements audio



**Demande d'autorisation parentale pour l'utilisation d'images,
d'enregistrements, de travaux d'élèves**

Je soussigné(e) _____, représentant légal de l'enfant
_____ scolarisé(e) dans l'école _____
située à _____ **autorise / n'autorise pas** (barrer la mention inutile)
l'utilisation par l'enseignant _____ de :

- photographies
- enregistrements audio
- enregistrements vidéo
- travaux, créations

de mon enfant dans le cadre d'un travail de recherche universitaire.

Nous attirons votre attention sur le fait que l'usage de ces données est sans aucun but lucratif et qu'en application de la loi informatique et libertés et des règles de protection des mineurs, ces travaux de recherche ne communiqueront aucune information susceptible d'identifier directement ou indirectement les enfants ou leur famille.

A _____, le _____

Signature (précédée de la mention "Bon pour accord")

Annexe n°10-b : Éthique : Lettre adressée aux parents accompagnant la demande d'autorisation ci-dessus

Bonjour,

Dans le cadre d'un mémoire de recherche avec l'université, je souhaite mener des apprentissages en langues étrangères avec la classe de votre enfant. Il s'agira d'un travail autour des jours de la semaine en langues étrangères et de la création d'un album en plusieurs langues.

Avant toute démarche en classe, j'ai demandé aux élèves de dessiner les langues qui sont parlées autour d'eux. Pour plusieurs raisons, certains dessins ont attiré mon attention dont celui de Afin de poursuivre mon travail de recherche, je souhaite vous demander votre accord pour pouvoir utiliser certaines données concernant :

- Votre autorisation pour insérer le dessin dans le document de recherche.
- Votre autorisation pour enregistrer la voix de votre enfant.

En effet, j'aimerais m'entretenir avec lui/elle afin qu'il/elle m'explique son dessin et me parle de sa vision des langues étrangères. **Cet enregistrement ne sera en cas aucun diffusé** et moi seule pourrais l'écouter. Seuls certains extraits pourront être retranscrits à l'écrit.

L'entretien avec votre enfant se fera un jeudi en séance d'APC et durera environ 5 minutes. Je vous tiendrai au courant de la date exacte.

Toutes les informations concernant l'identité de votre enfant ne seront pas divulguées. Les prénoms des élèves sont en effet remplacés par d'autres prénoms dans les travaux de recherche. Le prénom sera donc caché dans le cas où le dessin de votre enfant est utilisé.

L'entretien avec votre enfant se fera un jeudi en séance d'APC. Je vous tiendrai au courant de la date exacte.

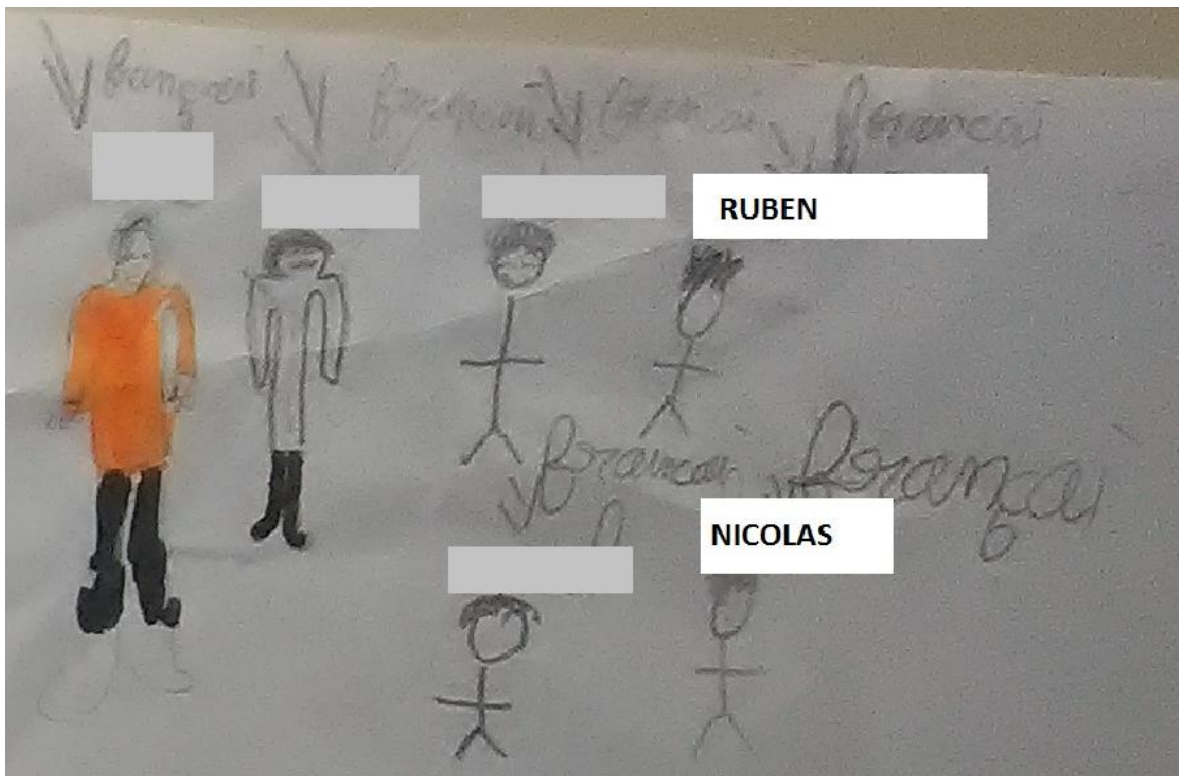
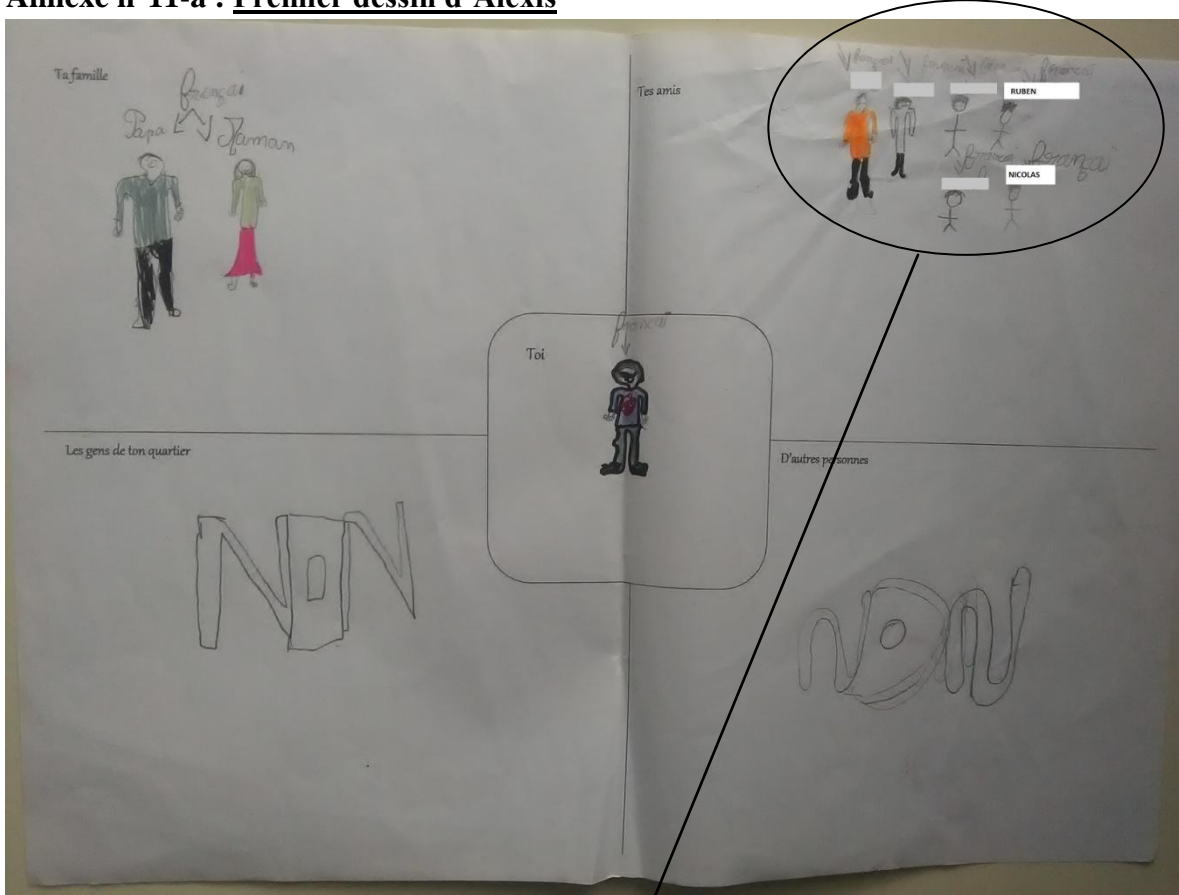
Dans le cas où vous me donneriez l'accord d'utiliser le dessin et l'enregistrement audio de votre enfant, je m'engage à vous tenir régulièrement informés de l'avancée de la recherche.

Veillez prendre connaissance de l'autorisation parentale et me la remettre.

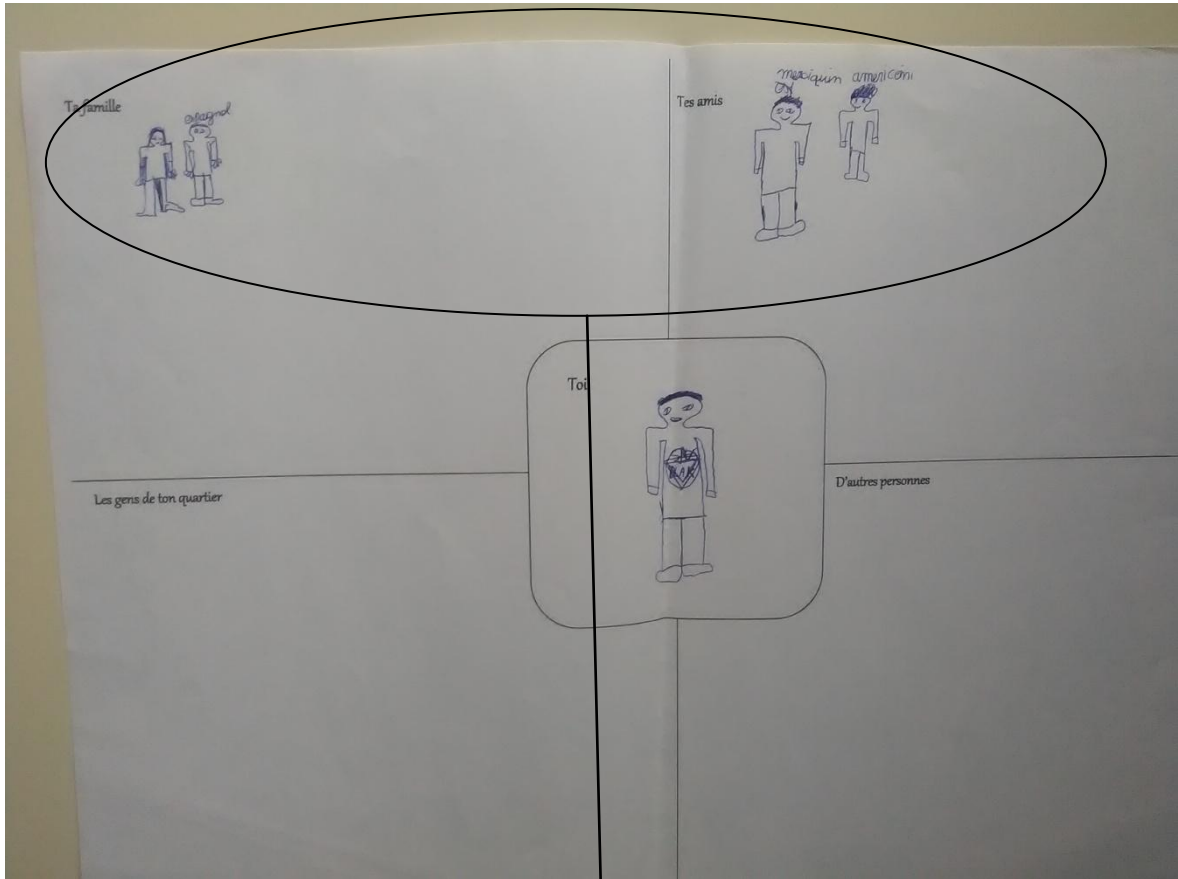
Par avance, je tiens à vous remercier pour votre précieuse collaboration.

Bien cordialement,
Mme Daudé Rita

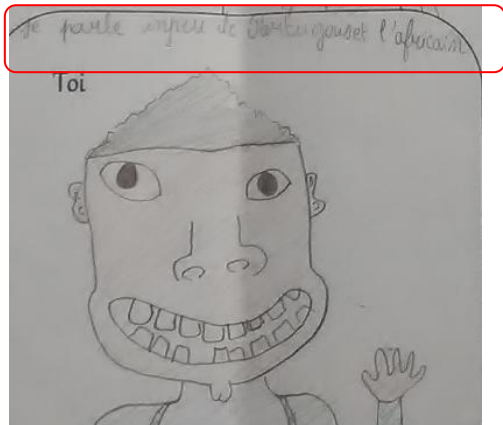
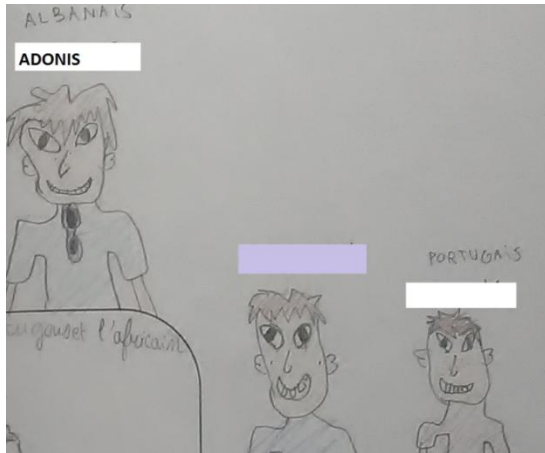
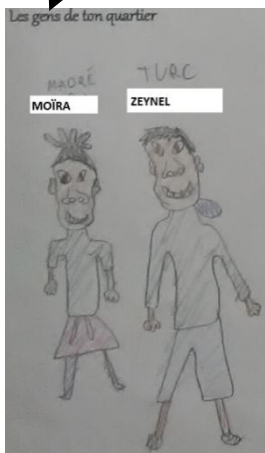
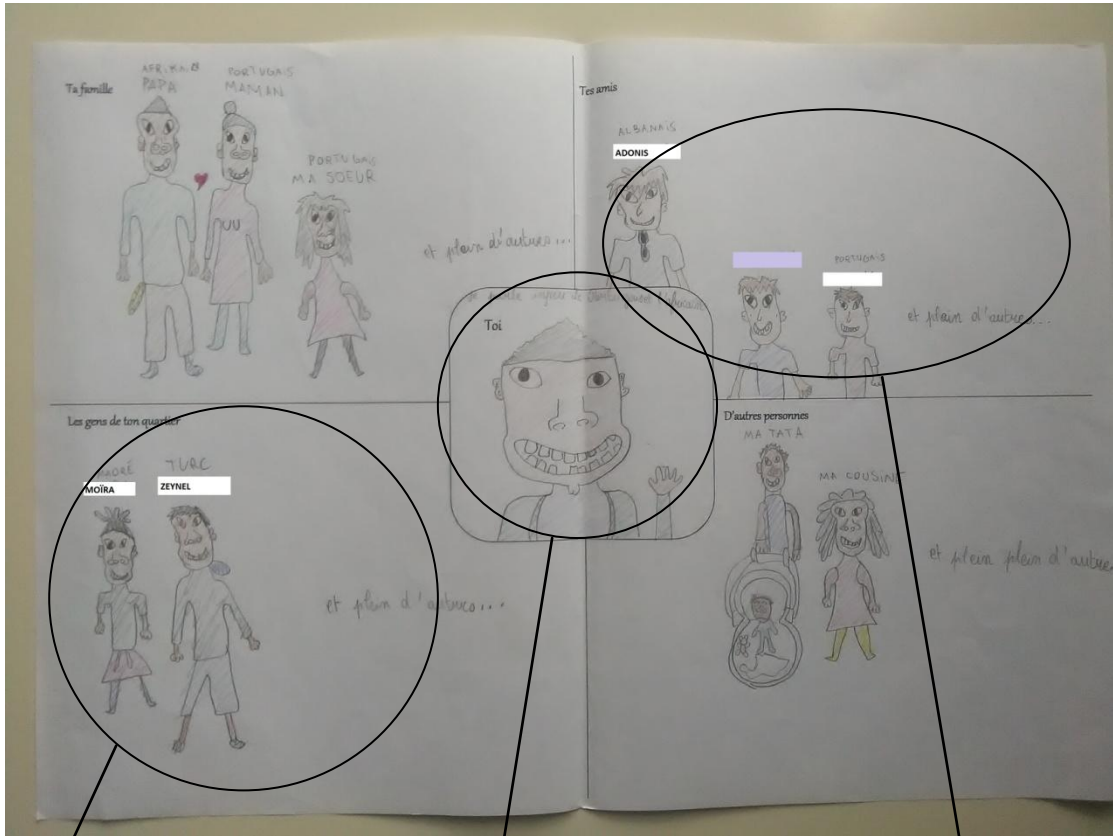
Annexe n°11-a : Premier dessin d’Alexis



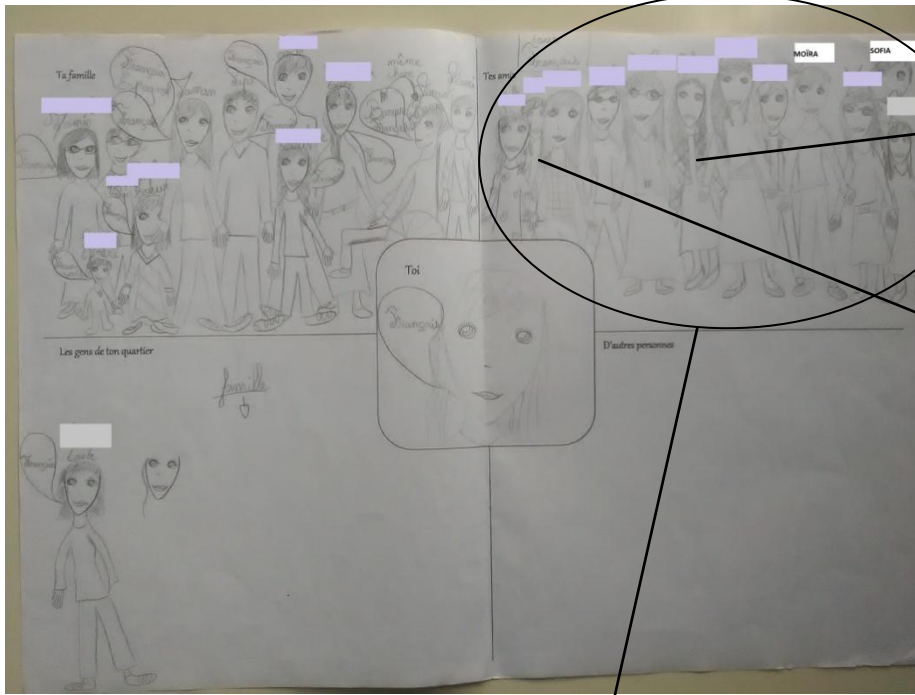
Annexe n°11-b : Second dessin d'Alexis



Annexe n°12-b : Second dessin de Liam

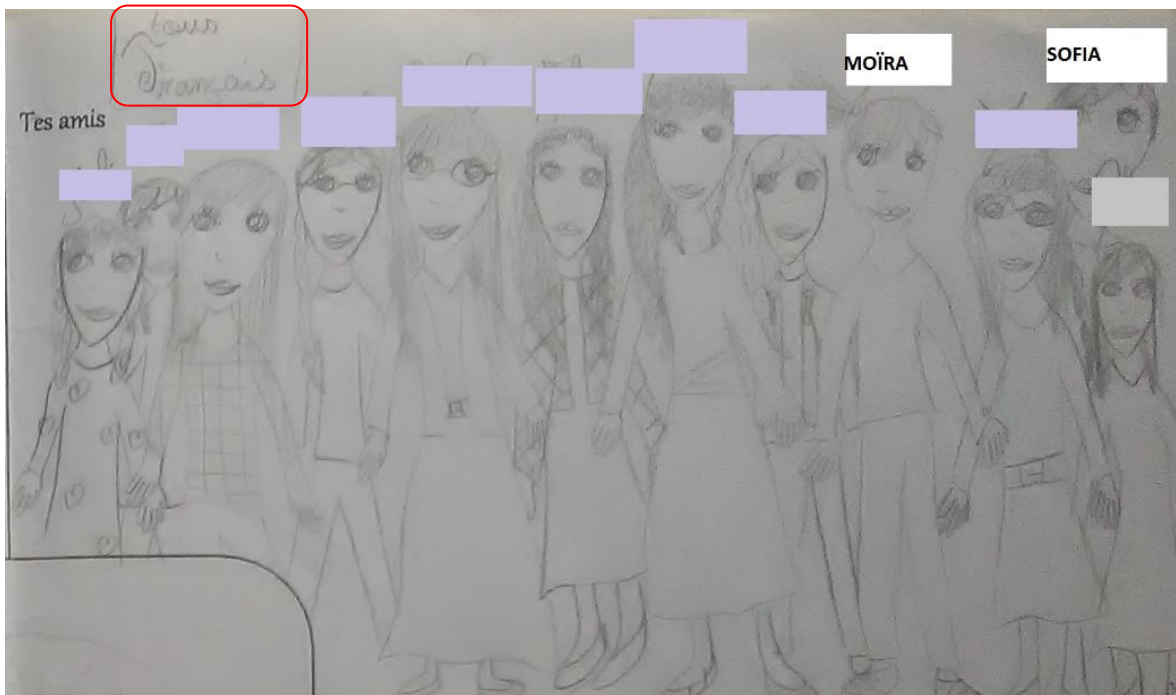


Annexe n°13-a : Premier dessin de Rose

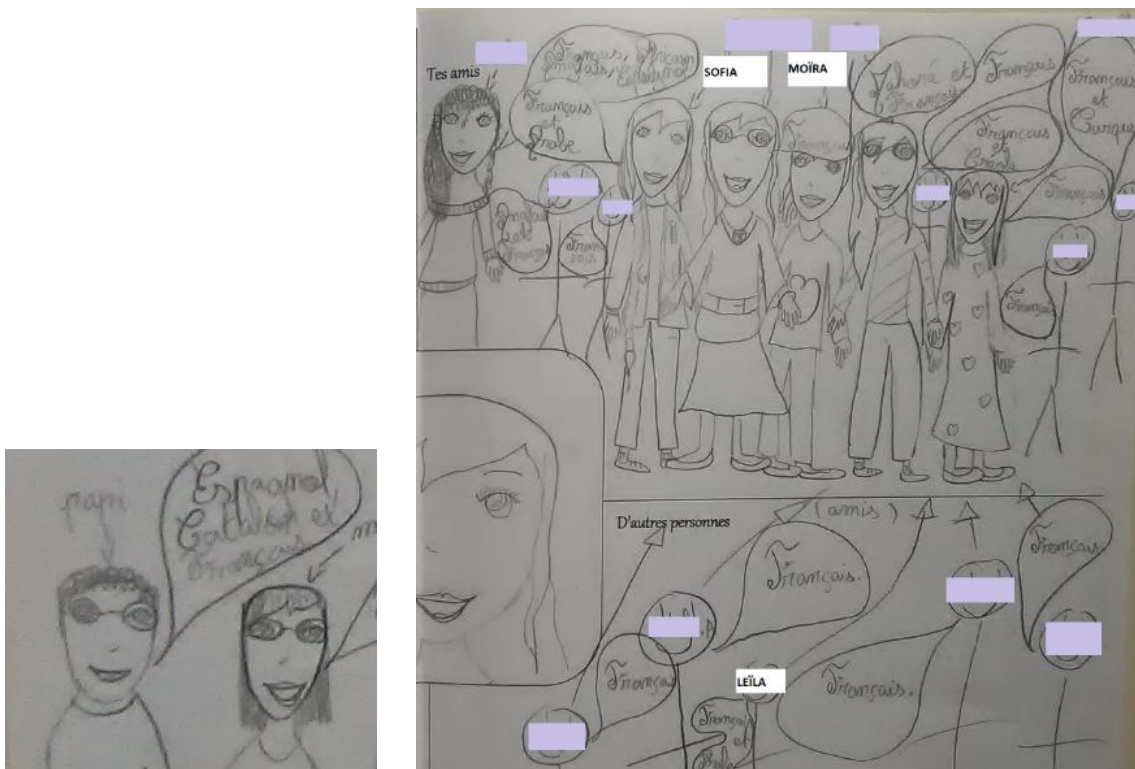
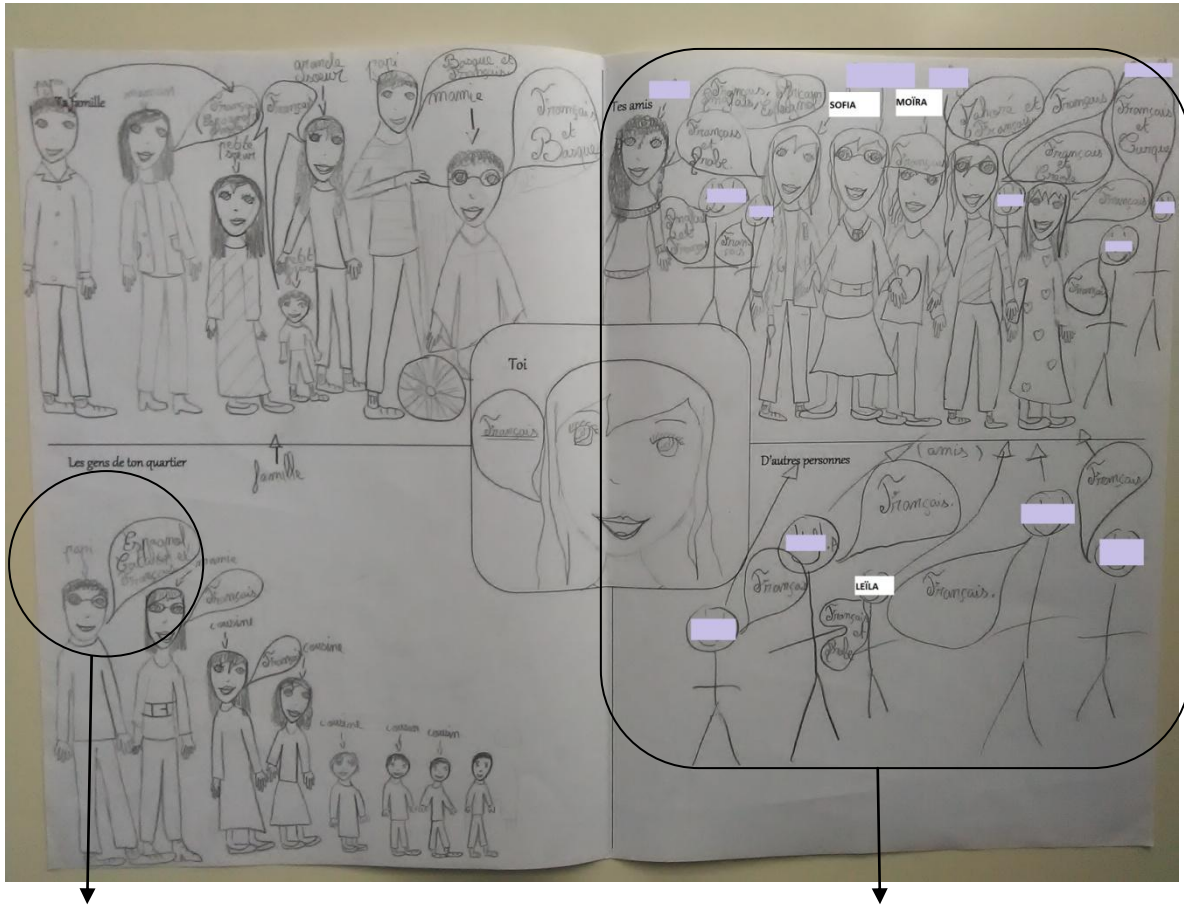


Élève de la classe en contact avec le français, l'anglais et une langue du Ghana.

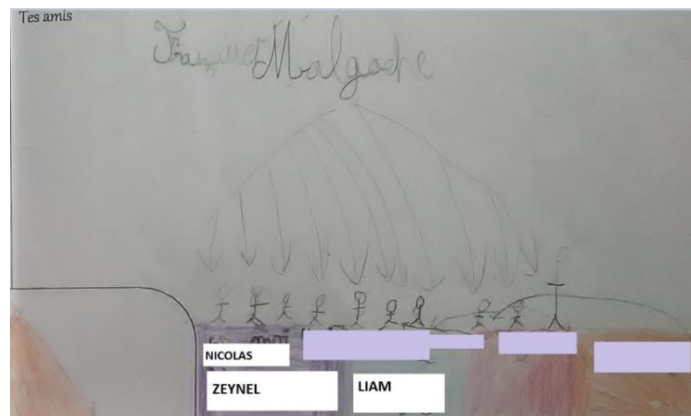
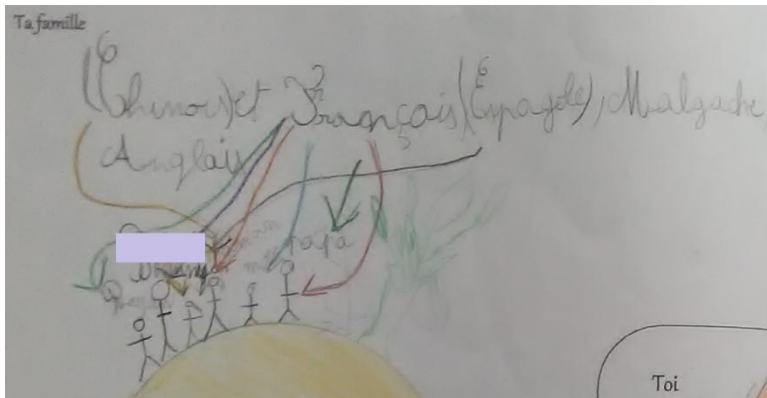
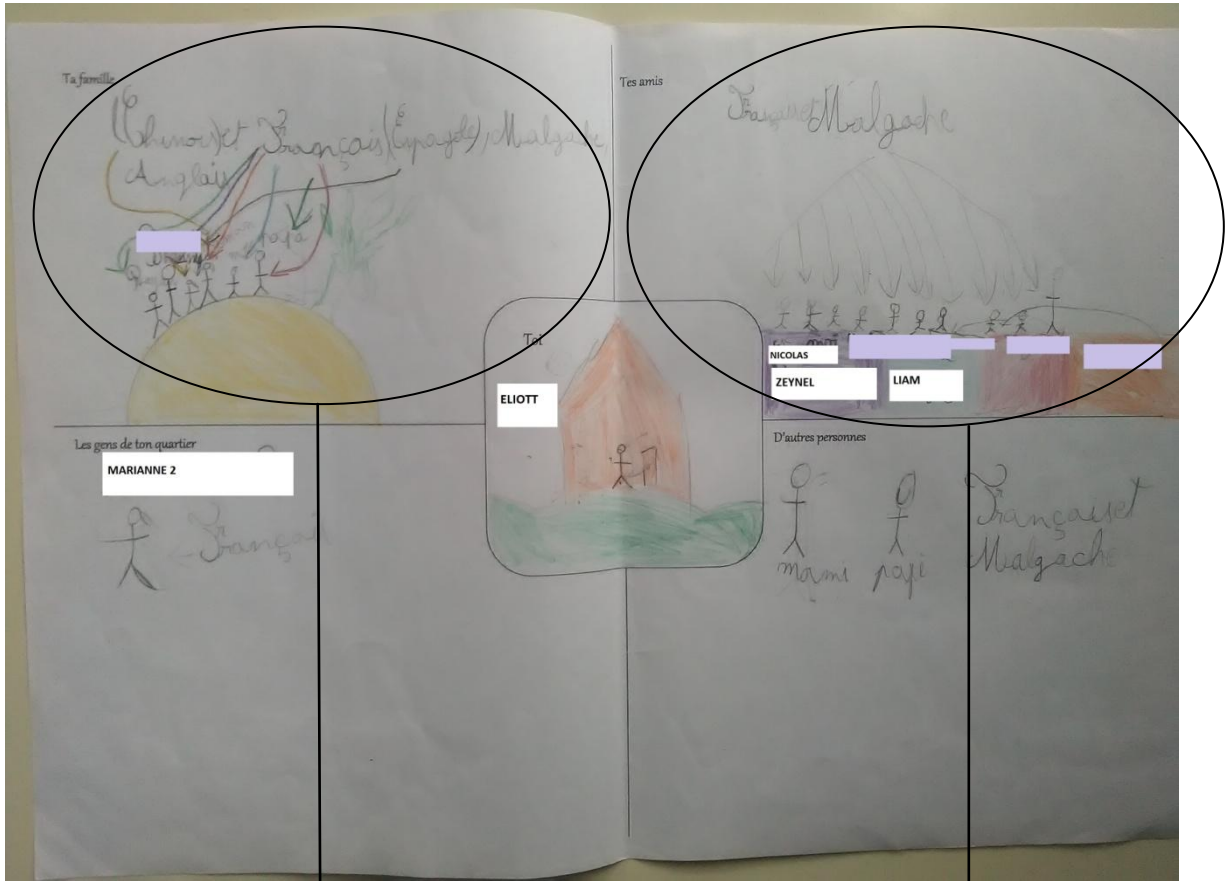
Élève de l'école en contact avec le français et le turc



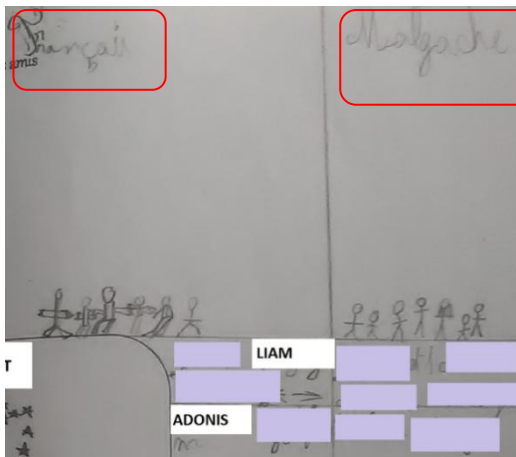
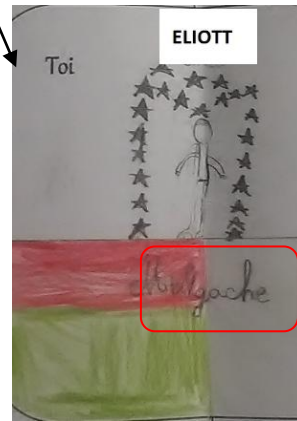
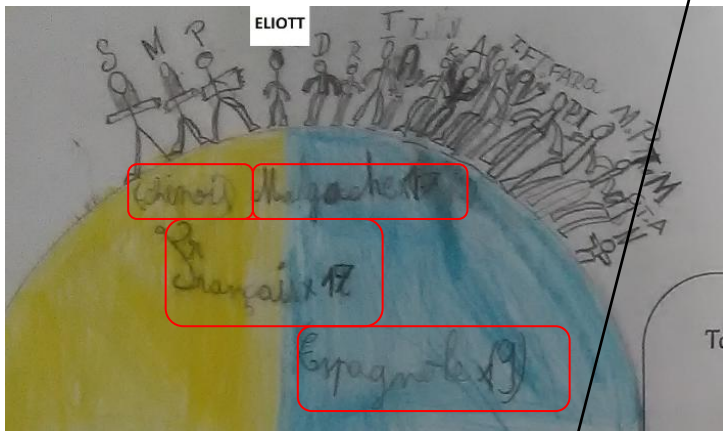
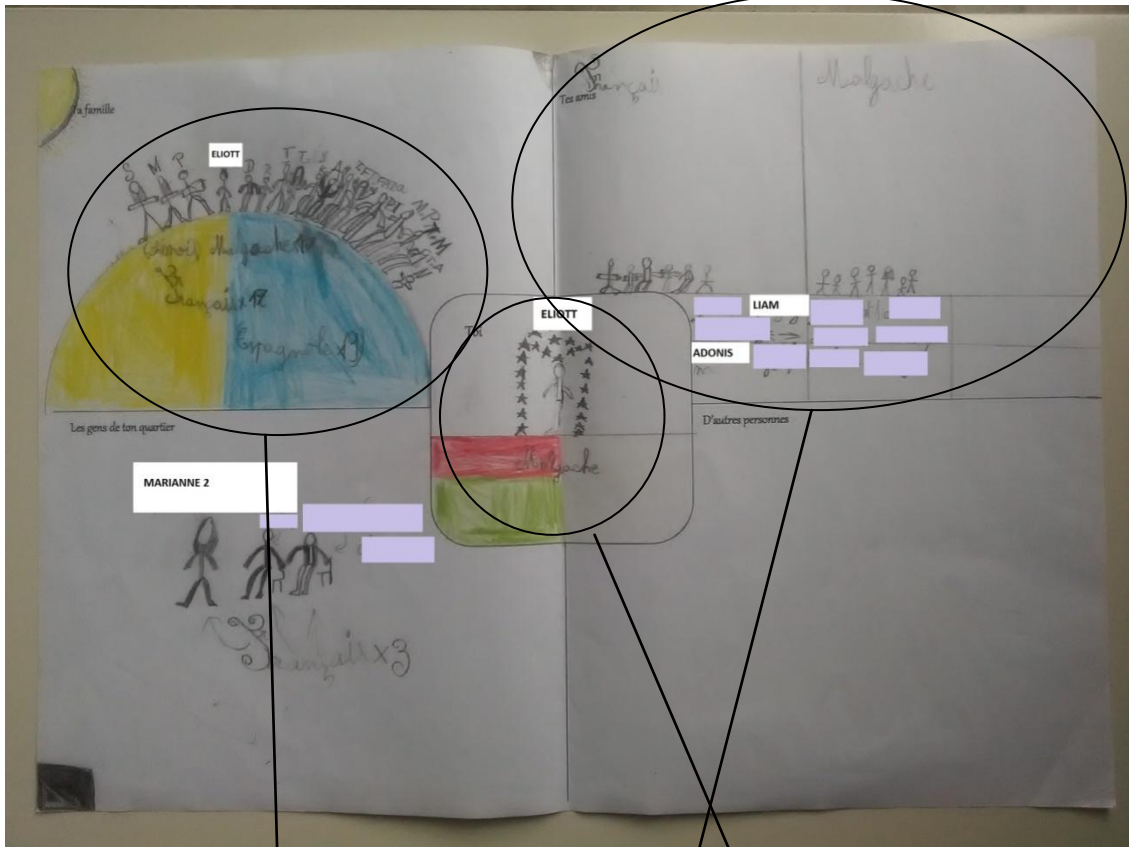
Annexe n°13-b : Second dessin de Rose



Annexe n°14-a : Premier dessin d'Eliott



Annexe n°14-b : Second dessin d'Eliott



Annexe n°15-a : Premier entretien avec Rose

Rita : voilà alors bah déjà merci de venir répondre à mes questions c'est un peu comme Eliott on va faire un petit interview j'aimerais d'abord que euh est-ce que tu te rappelles la consigne que je vous avais donnée pour faire ce dessin ?

Rose : euh il fallait dessiner les personnes de la famille les amis et aussi marquer les langues qu'ils parlaient

Rita : oui montrer les langues dans le dessin oui c'est ça euh donc moi j'ai regardé attentivement tous vos dessins et euh je me suis arrêtée sur plusieurs d'entre vous parce qu'il y avait plein de choses et j'avais envie que tu m'expliques un peu plus ton dessin parce que c'est c'est clair mais j'avais envie de que tu XXX sur un dessin des fois on peut pas tout marquer donc que tu m'expliques un peu plus est-ce que tu pourrais m'expliquer pour ta famille par exemple ? parce qu'il y a quand même plusieurs langues.

Rose : euh euh XXX mon papy il est espagnol euh après euh mes grands-parents ils sont tous les deux basques euh et après les autres ils parlent français

Rita : d'accord ok et alors pour tes amis ?

Rose : bah alors mes amis en fait je savais pas trop ce qui parlaient alors j'ai écrit « tous français ».

Rita : d'accord tu savais pas trop en fait d'accord bon très bien euh et alors toi euh dans ta famille il t'arrive de parler un peu espagnol et basque ?

Rose : non

Rita : tu connais des petits mots ?

Rose : en basque euh deux

Rita : c'est déjà bien d'accord tu connais quoi comme mots ?

Rose : amatxi et aitatxi

Rita : ah tu m'avais expliqué la dernière fois que ça voulait dire grand-père et grand-mère ?

Rose : < acquiesce >

Rita : d'accord alors et est-ce que quand tu vas les voir t'entends souvent parler basque ? ils parlent entre eux ?

Rose : euh parfois ils disent quelques mots mais quand on est là ils parlent français

Rita : d'accord + et espagnol ton papy quand tu vas le voir ?

Rose : non il parle français ++ vu que c'est le seul espagnol

Rita : d'accord oui il parle français parce qu'il est tout seul ok et qu'est-ce que ça te fait d'entendre tes grands-parents parler basque ? quand tu les entends, qu'est-ce que ça fait ?

Rose : bah c'est un peu bizarre parce que je comprends pas tout ce qu'ils disent donc euh

Rita : oui ça te laisse un peu perplexe ? d'accord euh j'avais plein d'autres questions hein c'est pas fini ah oui euh donc t'as montré dans ton dessin l'espagnol le basque et le français + est-ce qu'il y a des même si tu sais pas trop les parler basque et espagnol tu les as quand même déjà entendus est-ce qu'il y a des langues que tu préfères ? une une langue parmi les trois que tu préfères ?

Rose : non

Rita : non ? t'as pas de préférence ?

Rose : oui

Rita : d'accord ++ mmm alors je vais te poser une autre question euh sur la donc je l'ai posée aussi à Eliott c'est pour voir un peu ce que vous en pensez à ton avis quelle langue est parlée à Toulouse ? quelle langue ? Ou quelles langues au pluriel ?

Rose : euh le français euh un peu un peu euh l'arabe euh + et voilà

Rita : toi t'as déjà entendu à Toulouse français et arabe ?

Rose : oui

Rita : d'accord et alors justement bah par exemple l'arabe puisque tu me dis l'arabe c'est à l'école que tu as entendu parler arabe ou dans la rue ?

Rose : les deux

Rita : les deux + d'accord euh et qu'est-ce que ça f-fait donc à l'école t'as déjà entendu parler d'autres langues ?

Rose : oui

Rita : comme ? tu tu sais les identifier tu sais dire lesquelles ?

Rose : il y avait l'espagnol, l'arabe, il y avait aussi euh il y avait l'anglais

Rita : mm d'accord

Rose : et voilà

Rita : et qu'est-ce que ça te fait d'entendre parler d'autres langues à l'école ?

Rose : bah c'est un peu bizarre parce que euh c'est comme si nous on n'était pas là et qu'il y avait que eux et ils parlaient euh + comme ils parlent entre eux euh voilà

Rita : ouais d'accord tu te sens à part c'est ça ?

Rose : < acquiesce >

Rita : d'accord euh est-ce que t'es déjà allée chez une copine ou un copain qui parle une autre langue que le français ?

Rose : non

Rita : non ? t'aimerais bien ?

Rose : euh oui ?

Rita : tu sais pas ? (rires) d'accord euh après j'ai un peu des questions sur l'anglais est-ce que t'aimes bien faire de l'anglais en classe ? t'es pas obligée de dire oui parce que c'est moi

Rose : oui j'aime bien

Rita : qu'est-ce que tu préfères faire quand on fait anglais ?

Rose : je sais pas trop euh

Rita : d'accord euh est-ce que t'aimerais apprendre d'autres langues que l'anglais ?

Rose : oui

Rita : tu sais lesquelles ?

Rose : non je sais pas

Rita : euh est-ce que ça te paraît difficile ou facile d'apprendre l'anglais ?

Rose : plutôt difficile

Rita : ouais ? pourquoi ? c'est quoi qui paraît difficile ?

Rose : parce que c'est vraiment une autre langue même si y a des choses qui se ressemblent un peu avec le français euh c'est euh c'est autre chose

Rita : mm d'accord je rapproche juste comme ça on t'entendra bien ++ euh est-ce que dans la classe ah tu m'as dit que tu savais pas mais là t'as dessiné que tes amis mais même si euh on prend la classe est-ce que tu sais si dans la classe y a d'autres personnes qui parlent d'autres langues que le français ?

Rose : non je XXX il y a Ruben et Faris qui parlent espagnol

Rita : ah oui Ruben et Faris qui parlent espagnol effectivement + est-ce que t'as déjà appris des mots avec Ruben un peu en espagnol ou en classe ou en entendant ?

Rose : non

Rita : non ? t'aimerais bien ?

Rose : oui

Rita : bon euh d'accord eh bah écoute ah oui je t'ai demandé s'il y avait des langues que tu préférerais maintenant d'autres langues, à part français, espagnol et basque, est-ce que dans les langues du monde, est-ce qu'il y en a que t'aimerais t'aimes beaucoup beaucoup + entendre qui te font envie ?

Rose : non

Rita : est-ce qu'il y en a que t'aimes pas ?

Rose : bah non puis je les entends pas trop alors euh

Rita : d'accord tu les connais pas donc tu peux pas trop savoir bon bah d'accord bah écoute merci beaucoup Rose d'avoir répondu à mes questions parce que c'est c'était très important pour moi

Annexe n°15-b : Second entretien avec Rose

Rita : bon + est-ce que tu pourrais me rappeler rapidement la consigne pour ces deux dessins ?

Rose : ben euh on avait cette feuille et après on devait euh on devait se dessiner nous et notre famille et nos amis et après euh on devait écrire quelles langues on parlait

Rita : oui de montrer les langues dans le dessin c'est ça ok euhm est-ce que tu arriverais à dire ce qui a changé entre ton premier dessin et le deuxième dessin ? si tu regardes

Rose : euh je sais p- bah en fait

Rita : bah tout simplement hein + prends le temps de regarder hein prends ton temps je te laisse du temps

Rose : euhm papy je lui ai rajouté le catalan

Rita : oui

Rose : je savais pas qu'il le parlait et euh c'est tout

Rita : tu savais pas qu'il parlait le catalan euh au moment de faire le premier ?

Rose : non je savais pas

Rita : comment t'as su alors ?

Rose : bah en fait c'était quand on devait faire traduire la phrase en en d'autres langues et ben en fait au début j'avais fait en plusieurs langues et j'avais choisi le basque à la fin mais du coup j'avais demandé à mon papy ce qu'il parlait et il m'avait fait la phrase en basque euh enfin pas en basque en espagnol et catalan

Rita : c'est bien d'accord ok c'est bien d'accord donc effectivement il y a le catalan qui est apparu puis il y a plus de gens aussi je trouve bon ça a pas vraiment de rapport avec les langues mais quand même si ça je t'as pris le enfin t'as eu peut-être plus de temps euh

Rose : mais j'avais pas eu le temps j'ai pas eu le temps de finir

Rita : ah t'as pas eu le temps de finir celui-là ? < désigne le 2nd dessin >

Rose : < acquiesce >

Rita : ah oui donc il aurait été bien rempli d'accord et euh pour les amis est-ce qu'il y a des choses qui ont changé ?

Rose : bah en fait j'avais pas écrit leurs langues là parce que j'avais pas eu le temps < désigne le 1^{er} dessin > et là j'ai écrit ce qu'ils parlaient < désigne le 2nd dessin >

Rita : d'accord ok euhm alors est-ce que euh comment ça s'est passé la recherche quand tu as dû faire traduire la phrase ? tu peux m'expliquer ? comment tu as fait ?

Rose : ben euh ben en fait j'ai demandé à à mes grands-parents et

Rita : d'accord t'es allée XXX

Rose : oui mais par contre après on a pour l'italien euh et c'est tout je crois

Rita : t'as ramené italien, basque, espagnol, catalan ?

Rose : oui

Rita : alors ?

Rose : ben l'italien par contre on avait pas euh c'était pas euh c'était sur internet qu'on avait trouvé

Rita : d'accord sur internet basque euh à ton euh à tes grands-parents et catalan espagnol aux autres grands-parents

Rose : oui

Rita : ok tu les as appelé ?

Rose : < acquiesce >

Rita : bon et c'était dur ou pas ? de le faire ?

Rose : non

Rita : qu'est-ce que ça t'as fait ?

Rose : ++ euh < rires >

Rita : je sais pas est-ce que ça t'as fait plaisir ? est-ce que ça t'as pris ça comme un devoir d'école ? c'était compliqué ? enfin ou c'était plutôt agréable ?

Rose : ben euh c'était pas très compliqué et euh et c'était plutôt bien

Rita : mm bon d'accord et et alors ta famille tes grands-parents est-ce qu'ils t'ont posé des questions un peu ? sur le travail que tu devais faire ?

Rose : ben non mais je leur ai juste dit que c'était un travail qu'on faisait en classe sur les langues et que euh on devait traduire une phrase

Rita : d'accord ils ont eu des remarques ou pas ?

Rose : < dit non de la tête >

Rita : d'accord ça va alors est-ce que du coup tu as appris des nouvelles choses dans d'autres langues des mots ou même euh je sais pas pas forcément des des mots nouveaux mais des choses que tu savais pas sur des langues euh leur histoire euh est-ce que tu as appris des nouvelles choses sur les langues étrangères ?

Rose : < rires > non

Rita : en réfléchissant bien entre ce qu'on a fait en classe entre ce que tu as fait avec tes grands-parents est-ce que t'as appris des choses que tu ne connaissais pas avant ?

Rose : ben euh euh quand quand en classe il y a Sofia et Leïla qui ont fait euh qui ont fait leur euh leur exposé en arabe et ben euh j'ai j'ai pas trop retenu les mots mais euh j'ai un peu euh quand même retenu et je savais pas que ça se disait comme ça

Rita : d'accord ok d'accord alors je t'avais posé une question euhm ah je vais te reposer la même je t'avais demandé quelles langues étaient parlées à Toulouse euh quelles langues sont parlées à Toulouse ou quelle langue est parlée à Toulouse tu te souviens de ce que tu m'avais répondu ?

Rose : non

Rita : tu m'avais répondu euh « français et arabe » + alors maintenant je te repose la question euh à ton avis quelle langue est parlée ou quelles langues sont parlées à Toulouse ?

Rose : bah il y a on parle français le plus souvent puis il y a aussi des personnes qui parlent arabe euh il y en a qui parlent espagnol enfin plein de langues

Rita : plein de langues d'accord + oui hein c'est vrai et puis même euh pas qu'à Toulouse en fait tu as raison tu as tout juste puisque euh la langue principale c'est le français et après il y a plein d'autres personnes qui parlent plein de langues mais elles sont parlées puisqu'on les utilise vraiment donc on les entend dans la rue effectivement tu as raison et pas qu'à Toulouse hein euh de partout en France ++ d'accord euh alors qu'est-ce que ça t'as fait d'entendre ah oui + je t'avais demandé qu'est-ce que ça te faisait d'entendre parler d'autres langues + tu m'avais dit « bizarre » du coup maintenant est-ce que qu'est-ce que ça te fait d'entendre parler le basque par exemple ?

Rose : ben euh moi je trouve ça un peu enfin il y a des mots qui sont quand même euh euh bizarres mais après je trouve ça rigolo

Rita : rigolo ? ouais ? il y a des mots que tu trouves rigolo ?

Rose : oui

Rita : tu est-ce que tu les as en tête ou tu sais pas les dire c'est trop compliqué ?

Rose : je sais pas les dire

Rita : ouais je comprends + alors euh tu m'avais parlé du basque et de l'arabe aussi que tu avais entendu euh qu'est-ce que ça te fait d'entendre parler arabe ?

Rose : ben je trouve ça joli l'arabe

Rita : tu trouves ça joli oui d'accord ok ++ moi aussi < rires > euh alors est-ce que parmi toute les langues que tu as déjà entendues en classe euh avec les camarades mais aussi à l'extérieur dans la rue ou dans ta famille est-ce qu'il y en a que tu préfères ?

Rose : non

Rita : non d'accord + est-ce qu'il y en a une ou plusieurs que tu aimes moins quand tu les entends euh que tu aimes moins ?

Rose : euh non

Rita : non plus ++ est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais bien apprendre en plus de l'anglais ? qui te font envie bah parce que je sais pas tu trouves jolies ou tu trouves ça utile euh

Rose : bah moi j'aimerais bien apprendre d'autres langues mais euh je sais pas lesquelles

Rita : tu sais pas lesquelles ?

Rose : oui

Rita : pourquoi tu aimerais bien apprendre d'autres langues ?

Rose : bah je sais pas j'aime bien apprendre d'autres choses des langues

Rita : apprendre pour le plaisir ?

Rose : < acquiesce >

Rita : d'accord et tu penses que c'est important d'apprendre d'autres langues ? de savoir de savoir en parler quelques-unes ou pas forcément ?

Rose : pas forcément mais ça peut servir

Rita : quand ça peut servir ?

Rose : bah quand on va dans d'autres pays ou euh +++

Rita : d'accord ok très bien euh oui j'avais d'autres petites questions ça va aller assez vite est-ce qu'il y en a qui te paraissent plus difficiles des langues qui te paraissent plus difficiles d'apprendre ?

Rose : euh

Rita : plus éloignées ou ouais plus difficiles ?

Rose : bah les langues où y a pas euh mais à écrire ou non ou à parler ?

Rita : comme tu veux

Rose : ben les langues où ils n'ont pas le même alphabet que nous ben c'est plus difficile parce que on peut pas +++

Rita : c'est difficile à reconnaître à lire ?

Rose : < acquiesce >

Rita : ouais tu te souviens de quelles langues il s'agit ?

Rose : euh le l'arabe et aussi et aussi quand on avait vu le japonais et le chinois

Rita : ouais le japonais et le chinois + alors c'est sûr que eux ces trois langues-là n'ont pas le même alphabet c'est compliqué oui euh tu m'avais dit aussi ah oui est ce qu'il y en a qui te paraissent plus faciles plus faciles à apprendre ? des langues plus simples ?

Rose : bah l'anglais j'ai pas l'impression que c'est trop dur euh d'apprendre

Rita : l'anglais ? d'accord ok + d'autres ou pas ?

Rose : non

Rita : non ok + bah justement tu m'avais dit l'anglais c'est difficile parce que ça me paraît un peu euh complètement différent du français tu vois tu ne me dis pas la même chose mais c'est c'est normal c'est parce que quand euh enfin on évolue on a fait plus de cours d'anglais aussi peut-être + parce que quand euh je t'avais interrogé on était au début des leçons c'était peut-être euh on avait moins de connaissances d'accord bon + et alors de manière générale qu'est-ce que tu as pensé de ce travail-là sur Today is Monday sur la création d'un nouvel album sur les langues qu'est-ce que tu en as pensé ?

Rose : béh euh moi j'ai bien aimé parce que ça sert à apprendre des choses quand même et voilà

Rita : ok bon et est-ce que euh tu aimerais faire une offrir une lecture euh à un public de cet album

Rose : < acquiesce >

Rita : oui ? ok bon bah écoute merci beaucoup Rose

Annexe n°16-a : Premier entretien avec Eliott

Rita : alors dis-moi Eliott euh est-ce que tu te rappelles de la consigne que je vous avais donnée ?

Eliott : oui ?

Rita : qu'est-ce que c'est ?

Eliott : c'était de euh dessiner de dessiner la famille les amis et les autres gens du quartier et d'autres gens

Rita : oui + et toi aussi hein ?

Eliott : mm mm

Rita : et ensuite ? est-ce qu'il y avait juste ça comme consigne ?

Eliott : euh

Rita : dessine toi et ta fa-famille ton entourage

Eliott : mmm il y avait ça et après je m'en souviens plus

Rita : ça te donne pas des indices ça ? < montre les langues qu'Eliott a inscrit dans son dessin. >

Eliott : DESSINER LES LANGUES

Rita : OUI Il fallait montrer les langues dans le dessin d'accord ?

Rita : donc moi j'ai regardé attentivement tous vos dessins et le tien euh bah il m'a intéressée parce qu'il y a plein de choses dedans + donc je voulais que tu m'expliques un peu tu t'en rappelles en classe je t'avais demandé de mettre de la couleur sur les flèches pour mieux voir est-ce que tu pourrais m'expliquer un peu ton dessin ?

Eliott : béh il y avait là il y a ma famille il y a mes cousins ici il y a mon père ici il y a moi il y a maman et là il y a ma sœur

Rita : oui

Eliott : et pour les langues papa il parle français euh malgache et un peu anglais moi

Rita : il parle français malgache et un peu anglais papa

Eliott : oui

Rita : d'accord

Eliott : moi français et je sais pas parfois anglais ou malgache

Rita : d'accord

Eliott : après euh il y a maman qui parle parfois français espagnol malgache et anglais ++ il y a ma sœur qui parle chinois français espagnol euh malgache et anglais

Rita : d'accord

Eliott : il y a mon cousin qui parle anglais malgache et français et c'est pareil pour + pour l'autre c'est français malgache et anglais

Rita : d'accord pourquoi tu les as mis entre parenthèses chinois et espagnol tu t'en rappelles ?

Eliott : euh oui pour euh pour ma sœur parce que c'est que elle qui parle chinois

Rita : Ah c'est pour dire que c'était que une personne ?

Eliott : oui

Rita : donc d'accord et comment ça se fait qu'elle parle chinois ta sœur ?

Eliott : elle fait des cours

Rita : ah d'accord je comprends mieux ++ OK + alors et là tes amis est-ce que tu peux m'expliquer un peu ton dessin pour tes amis ? parce qu'il y a des flèches il y a des couleurs aussi est-ce qu'elles veulent dire quelque chose les couleurs ou c'était juste pour comme ça ?

Eliott : c'était pour faire joli

Rita : c'était pour faire joli donc est-ce que tu m'expliquer les les langues que t'as montrées pour tes amis ? si tu t'en rappelles

Eliott : béh j'ai marqué français et malgache pour Nicolas XXX Nicolas après pour moi pour un copain qui s'appelle Noé pour un autre copain qui s'appelle Nicolas

Rita : donc le deuxième Nicolas il parle aussi malgache ?

Eliott : oui

Rita : d'accord

Eliott : et français + après il y a un autre copain il s'appelle Fred après il y a Tim il parle que français

Rita : d'accord

Eliott : et les autres c'est ceux de l'école

Rita : d'accord + et les autres ils parlent français ?

Eliott : mm < acquiesce >

Rita : d'accord et alors après ah oui Marianne ? c'est pas Marianne de la classe ?

Eliott : non c'est Marianne de mon quartier en fait elle habite juste à côté de chez moi et elle parle français

Rita : d'accord et mami et papi ? ils parlent français et malgache ?

Eliott : oui euh il sont à Madagascar et ils parlent malgache et français

Rita : d'accord bon ++ alors dis-moi euh je voulais te poser des questions un peu en plus du dessin + euh tu parles souvent malgache toi ?

Eliott : pas trop < sourire >

Rita : < rire > quand est-ce que tu parles malgache ?

Eliott : quand on me le dit

Rita : quand on te parle en malgache tu réponds en malgache ?

Eliott : non quand juste quand on me le dit euh par exemple euh + par exemple euh il y a quelqu'un qui dit euh *au revoir* béh moi je dis *vélum*

Rita : comment ? tu me le répètes ?

Eliott : *vélum*

Rita : *vélum* ?

Eliott : oui

Rita : d'accord

Eliott : c'est *au revoir*

Rita : *au revoir* en malgache

Eliott : oui parfois quand j'ai des copains français je dis *au revoir*

Rita : oui aux copains français tu dis *au revoir* et aux copains malgaches

Eliott : je dis *vélum*

Rita : d'accord donc avec tes copains avec Nicolas des fois tu parles malgache ?
Nicolas de la classe ?

Eliott : euh oui parfois oui et parfois non

Rita : vous parlez malgache à l'école ?

Eliott : mm je s-sais ça euh oui un peu un tout petit petit peu

Rita : d'accord bon t'aimerais tu tu penses pas à parler malgache à l'école ou tu veux pas parler ?

Eliott : mm pense pas parler malgache à l'école

Rita : ouais tu n'y penses pas d'accord + bon et alors le français tu le parles quand ?
avec qui ?

Eliott : avec mes copains quand je suis quand + je suis euh + quand je pense pas trop à la langue malgache

Rita : d'accord et avec maman et papa tu parles euh tu parles malgache ?

Eliott : pas trop

Rita : pas trop d'accord + mais tu comprends bien ?

Eliott : euh oui quelques mots mais ma sœur elle comprend à peu près tous les mots.

Rita : d'accord bon et l'anglais tu m'as dit qu'il y avait maman et papa qui parlaient anglais ?

Eliott : oui

Rita : et tu tu parles bien toi ?

Eliott : euh un peu comme XXX

Rita : En en classe tu comprends bien alors quand on fait an-anglais ?

Eliott : oui

Rita : d'accord

Eliott : et je me sers un peu de ma sœur pour parler anglais parfois

Rita : d'accord + bon je rapproche juste le dictaphone comme ça on t'entendra bien + d'accord est-ce que dans toutes les langues que tu as montrées dans le dessin il y en a que tu aimes plus que d'autres ? est-ce qu'il y en a est-ce qu'il y a des langues que tu préfères ?

Eliott : ah les langues que je préfère? béh français et malgache c'est joli le malgache c'est joli

Rita : le malgache c'est joli ?

Eliott : Oui

Rita : d'accord

Rita : et qu'est-ce que ça te fait quand t'entends parler d'autres langues que le français ?

Eliott : bizarre

Rita : ah ouais ?

Eliott : oui

Rita : ça te fait bizarre quand t'entends le malgache ou pas ?

Eliott : euh non mais à part le malgache et l'anglais

Rita : ah c'est des langues que tu connais pas trop ça te fait bizarre ?

Eliott : oui par exemple chinois ma sœur elle peut parler chinois et parfois je lui demande *ça veut dire quoi et cætera*

Rita : d'accord

Eliott : et espagnol aussi

Rita : oui + d'accord bon et alors je vais te poser une question peut-être un peu bizarre mais euh à ton avis il y a pas vraiment de euh enfin je vais te demander à ton avis quelles langues sont parlées à Toulouse ? ou quelle langue est parlée à Toulouse ? t'as une idée ?

Eliott : français

Rita : français + juste français ?

Eliott : bah oui juste français en tout cas dans mon quartier c'est français

Rita : d'accord t'habites où ? tu sais le dire ?

Eliott : euh oui < Eliott donne son adresse exacte >

Rita : tu sais ce que c'est comme quartier un peu ou ?

Eliott : euh ++ pas trop

Rita : c'est près de l'école ?

Eliott : non c'est loin de l'école je suis obligé de prendre le bus, le métro

Rita : ah oui tu prends quoi le métro rouge ou jaune ?

Eliott : euh ++ le ++ jaune

Rita : d'accord et tu t'arrêtes où pour pour que je sache un peu où c'est le quartier ?

Eliott : je m'arrête aux Minimes et après je marche à pied

Rita : Non mais pour revenir à la maison ?

Eliott : ah béh je béh je prends la voiture

Rita : ah d'accord

Eliott : parce que c'est mon père qui vient

Rita : d'accord ok alors à l'école est-ce que t'as entendu déjà d'autres langues que le français ?

Eliott : +++ oui l'anglais

Rita : l'anglais c'est vrai

Eliott : et c'est tout

Rita : et c'est tout + euh

Eliott : ou arabe xxx

Rita : ah oui t'as entendu arabe ?

Eliott : oui dans la classe de Mme ... < Eliott donne le nom de son enseignante de l'année précédente. >

Rita : d'accord XXX ça te faisait quoi d'entendre euh parler arabe ?

Eliott : bizarre

Rita : bizarre ? t'aimes bien l'arabe ?

Eliott : béh je sais pas trop. < gêne >

Rita : d'accord + pas trop ?

Eliott : oui

Rita : ok bon euh est-ce que t'es déjà allé chez un copain ou une copine qui parle une langue euh différente du français ?

Eliott : non

Rita : non ?

Eliott : non

Rita : t'es toujours allé chez des copains qui leurs parents ils parlent français à la maison ?

Eliott : euh oui

Rita : t'aimerais bien aller chez quelqu'un qui parle euh ?

Eliott : béh tous mes copains parlent français donc euh

Rita : d'accord < rires > donc c'est un peu fichu ?

Eliott : oui < rires > du coup je peux pas

Rita : d'accord alors en classe est-ce que t'aimes bien faire de l'anglais ?

Eliott : oui

Rita : t'as le droit de dire non c'est pas parce que c'est avec moi que tu

Eliott : oui parce que euh au moins je suis pas obligé de dire à ma sœur comment dire ça comment dire ça et caetera

Rita : tu apprends tu peux apprendre des choses par toi-même ?

Eliott : oui

Rita : d'accord et alors qu'est-ce que tu préfères quand on fait anglais dans la classe ?

Eliott : quand je fais anglais dans la classe ? béh apprendre euh + écouter

Rita : écouter ?

Eliott : et euh ++ et euh et savoir dire plein de choses qu'on connaît pas et eh c'est tout

Rita : d'accord + ok + est-ce que dans la classe euh tu sais si euh à part Nicolas tu m'as dit qu'il parlait malgache tu sais s'il y a d'autres personnes qui parlent d'autres langues ?

Eliott : euh oui je connais d'autres personnes il y a Noé il y a

Rita : non mais de la classe ?

Eliott : ah euh non

Rita : non ? tu connais pas d'autres personnes qui parlent d'autres langues que le français ?

Eliott : il y a que Nicolas je connais que Nicolas

Rita : d'accord bon très bien bah écoute euh euh ah oui si j'avais une dernière question est-ce que t'aimerais apprendre d'autres langues encore ? Que l'anglais ou que le malgache ? D'autres langues ?

Eliott : l'espagnol et chinois

Rita : ah t'aimerais bien apprendre ces deux langues ?

Eliott : oui parce que c'est ma sœur qui parle espagnol et chinois

Rita : Ah t'as envie d'être un peu comme ta sœur en fait ?

Eliott : Oui < rires >

Rita : < rires > et dis-moi euh tu penses que c'est important d'apprendre des langues ou pas tellement ?

Eliott : si c'est important XXX si tu vas euh par exemple euh dans un autre pays ou aux Etats-Unis et si tu sais pas parler anglais béh là c'est un problème

Rita : ouais d'accord bon + bah c'est très bien écoute je te remercie beaucoup euh pour euh avoir pris le temps de répondre à mes questions c'était un peu comme euh un interview en fait comme au journal télévisé merci beaucoup Eliott

Eliott : de rien

Annexe n°16-b : Second entretien avec Eliott

Rita : alors Eliott + euh est-ce que tu peux me rappeler rapidement la consigne que je vous avais donnée pour ces deux dessins ?

Eliott : béh de dessiner euh moi et euh de dessiner son entourage

Rita : ok + c'est tout ?

Eliott : et les LANGUES

Rita : ah oui voilà < rires > alors est-ce que tu arriverais à me dire ce qui a changé euh ce qui a évolué euh entre les deux dessins le premier et le deuxième ?

Eliott : le deuxième

Rita : prends ton temps regarde bien

Eliott : le deuxième il a plus de couleurs que le premier

Rita : oui ++ oh euh regarde il y a plein de couleurs hein ?

Eliott : oh non pas non mais le premier je voulais dire

Rita : ah le premier ?

Eliott : et le deuxième il a moins de couleurs + et j'ai remarqué que là j'ai fait le drapeau de Madagascar

Rita : tu as fait le drapeau de malg- Madagascar d'accord c'est rouge et vert ?

Eliott : oui

Rita : c'est tout ?

Eliott : et blanc /aussi, ici/ <désigne la partie blanche du drapeau>

Rita : ah et blanc ah ça fait partie du drapeau d'accord très bien euhm + donc il y a plus de couleurs dans le premier par rapport aux langues est-ce qu'il y a des choses qui ont changé ?

Eliott : oui <rires>

Rita : quoi ?

Eliott : béh au lieu de mettre des flèches

Rita : oui ?

Eliott : j'ai mis f- un fois pour dire euh « presque tout le monde »

Rita : c'est bien tu as bien retenu ce qu'on a fait en multiplication tu t'es économisé avec le signe alors dis moi les langues « malgache x17 »

Eliott : oui chinois pour elle ma sœur « français x17 » « espagnol x9 »

Rita : donc ça c'est tous les gens de ta famille + ils parlent tous malgache + il y en a certains qui parlent ils parlent tous français aussi + ta sœur parle chinois et il y en a 9 qui parlent espagnol ?

Eliott : oui

Rita : ok

Eliott : enfin je crois < rires >

Rita : d'accord + du côté de tes amis est-ce qu'il y a des choses qui ont changé ?

Eliott : euh oui

Rita : quoi donc ?

Eliott : béh que là que là y a y a il y a des couleurs et là non < désigne les dessins >

Rita : d'accord et à part les couleurs ?

Eliott : que j'ai fait moins de bonhommes dans le deuxième et dans le premier j'ai fait plus de bonhommes

Rita : tu ok + et par rapport aux langues ?

Eliott : béh aux langues j'ai mis beaucoup de flèches alors que là j'ai fait un groupe de malgaches et de français

Rita : ah tu as divisé en deux groupes d'accord donc le groupe des malgaches ceux qui parlent malgaches et ceux qui parlent français d'accord ça va + et pour les gens de ton quartier ?

Eliott : alors y a Marianne mais c'est pas Marianne de l'école c'est Marianne de mon quartier parce que euh en fait c'est les voisins de d'à gauche

Rita : mmm

Eliott : qui aiment bien les chiens < rires >

Rita : < rires >

Eliott : après y a le père de Marianne 2 XXX euh d'ailleurs je l'ai pas mis ici < désigne le 1^{er} dessin > béh il s'appelle Alain et là c'est la maman de Marianne 2

Rita : et alors ces gens ils parlent quelles langues ?

Eliott : français

Rita : d'accord et ici dans ta famille tu as représenté plus de personnes comment tu sais que tout XXX est-ce qu'au moment du premier dessin tu savais déjà qu'ils parlaient français et malgache ?

Eliott : oui

Rita : alors pourquoi ici tu les as rajouté et pas là ?

Eliott : parce que j'avais fait une petite île < désigne l'arc de cercle, rires >

Rita : AH parce que tu as fait un plus petit une plus petite île et là t'avais plus de place pour rajouter des gens mais à ce moment-là tu savais déjà au début qu'ils parlaient français et malgache ?

Eliott : < acquiesce >

Rita : d'accord + donc dans tes copains c'est toujours pareil ? Parmi eux il y en a qui parlent

Eliott : à part j'en ai rajouté un

Rita : ah oui et

Eliott : deux même

Rita : d'accord il y en a qui parlent pas d'autres langues ? parmi tous ceux-là ? c'est soit français soit malgache ?

Eliott : oui parfois anglais mais non

Rita : parfois anglais ? qui ça ?

Eliott : euh Noé Nicolas 2

Rita : ouais

Eliott : même s'il s'appelle pas Nicolas 2 + je pense que Fred aussi

Rita : eux ils parlent anglais ?

Eliott : oui parfois

Rita : d'accord + parce que dans leur famille on parle anglais un peu ?

Eliott : euh non mais c'est de ses devoirs

Rita : AH c'est à l'école d'accord ok euh et ceux de l'école est-ce qu'il y en a qui parlent d'autres langues ?

Eliott : béh Adonis < rires >

Rita : ah tu l'as pas mis ?

Eliott : oui XXX mis

Rita : est-ce que là tu l'as mis ? < regarde le deuxième dessin > non là tu l'avais pas représenté Adonis là tu l'as dessiné + Adonis il parle une autre langue ?

Eliott : oui albanais

Rita : albanais d'accord ok alors + quand tu as fait traduire ta phrase euh c'était quoi déjà rappelle moi en français ?

Eliott : ah « le lion mange une pizza »

Rita : voilà quand tu as fait traduire cette phrase-là comment ça s'est passé ta recherche ? ah euh comment qu'est-ce que tu as fait pour la faire traduire ? comment tu as fait ?

Eliott : béh j'ai fait avec maman

Rita : ouh parle plus fort Eliott

Eliott : j'ai fait avec euh maman

Rita : oui

Eliott : et euh elle m'a dit « mihinana pizza ny liona » et euh après c'est sorti tout seul

Rita : ah après tu t'en rappelais ?

Eliott : oui

Rita : elle te l'a juste dit et après t'as su l'écrire ?

Eliott : non c'est maman qui a écrit

Rita : d'accord + mais pourquoi tu dis « c'est sorti tout seul » ?

Eliott : parce que dès que dès que elle m'a dit « mihinana pizza ny liona » béh euh j'ai su le répéter et par contre ne pas l'écrire j'ai pas su l'écrire du coup euh elle m'a fait euh elle a copié non elle a écrit et moi j'ai copié le XXX sur une feuille et après sur mon cahier

Rita : d'accord j'ai compris donc en fait il suffisait juste qu'elle te le dise une fois pour que ça y est tu t'en souvenais de euh tu t'en souviennes pour euh d'accord

Eliott : < acquiesce > un peu quelques fois

Rita : ok euhm et par exemple Nicolas il a traduit euh « le singe mange une banane » tu saurais le dire en malgache ?

Eliott : je sais juste dire le début

Rita : vas-y

Eliott : « mihinana » après je sais pas

Rita : d'accord + « mihinana » ça veut dire quoi ?

Eliott : euh « manger » je pense je pense hein

Rita : ok euh et alors qu'est-ce que ça t'as fait de faire traduire cette phrase c'était comment est-ce que c'était difficile est-ce que c'était ça t'a fait plaisir euh comment tu qu'est-ce que ça t'as fait ?

Eliott : béh ça m'a f-fait c'était plutôt facile pour moi et euh c'était j'étais content

Rita : t'étais content ? ah bah c'est bien euhm et ta maman qui t'a aidé comment elle a réagi elle t'a posé des questions sur euh ce trav- sur ce devoir ?

Eliott : non euh non elle a rien dit elle a juste j'ai juste dit euh « maman est-ce que tu peux me faire traduire euh c'est pour l'école est-ce que tu peux me faire traduire euh euh *le lion mange une pizza* en malgache ? » et elle a elle a dit « d'accord » et après elle est montée en haut et après j'ai dit « vas-y est-ce que tu peux le dire ? » et après elle l'a dit et j'ai su

Rita : d'accord ça va euhm est-ce que dans la séquence dans dans dans est-ce que dans le travail qu'on a fait en classe et sur l'album Today is Monday, l'album qu'on a créé

aussi Today is Monday 2 et tout le travail qu'on a fait en classe sur les langues étrangères est-ce que ça t'a permis d'apprendre des choses nouvelles dans des langues euh par exemple des mots ou alors sur leur histoire sur leur alphabet enfin des choses nouv- des choses nouvelles ?

Eliott : oui surtout sur Today is Monday 2

Rita : qu'est-ce que tu as pu apprendre ?

Eliott : comment dire *singe* en malgache

Rita : comment dire *singe*

Eliott : et euh comment ils ont fait aussi euh les dessins étaient jolis euh le travail là euh avec les papiers et après à la fin on devait colorier ça c'était beau ++ après y avait aussi l'écriture en russe que je savais même pas comment ça se faisait

Rita : l'écriture en russe ?

Eliott : XXX

Rita : parle bien fort

Eliott : XXX je ne me souviens plus comment ça s'écrit

Rita : oui c'est normal mais c'est un autre alphabet que le français et d'autres choses encore sur les langues ?

Eliott : non c'est tout

Rita : d'accord + ok + euhm + je t'avais déjà posé cette question je t'avais demandé à ton avis euh quelle langue est parlée à Toulouse et tu m'avais répondu « français » + et maintenant je te la repose + quelle langue est parlée à Toulouse ou quelles langues sont parlées à Toulouse ?

Eliott : français toujours

Rita : toujours français ?

Eliott : oui

Rita : d'accord ++ et pourtant euh + d'accord + pourtant toi tu marques d'autres langues quand même dans tes dessins ?

Eliott : oui mais ça c'est pas à Toulouse bon eux + eux là

Rita : mais ta maman elle habite à Toulouse ?

Eliott : oui + mon père aussi ma sœur aussi en gros on est une famille

Rita : alors tu me montres d'autres langues mais tu me réponds par contre « à Toulouse on parle français » + et pourquoi tu me réponds ça ? est-ce que tu peux m'expliquer ?

Eliott : béh parce que en fait à Toulouse chaque fois à chaque fois que je passe dans la XXX route de Launaguet et béh à chaque fois que j'y vais euh à chaque fois que je vais

faire un tour avec mon chien et ma sœur à vélo béh j'entends toujours euh des français bon parfois on voit des chinois qui parlent français + et chinois aussi c'est normal et aussi euh + et là-bas aussi il y a beaucoup d'autres il y a beaucoup de de gens qui parlent beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup français
XXX j'ai vu un couple aussi qui parlait français dans un magasin et c'est tout

Rita : d'accord ça va très bien euhm qu'est-ce que ça te fait d'entendre parler d'autres langues que le français ? qu'est-ce que ça te fait quand tu entends parler d'autres langues ?

Eliott : je sais pas ça me fait rien

Rita : ça te fait rien ?

Eliott : du tout

Rita : quand t'entends parler basque ? ++ euh pardon quand t'entends parler malgache ?

Eliott : ça fait rien

Rita : non ? et espagnol non plus ?

Eliott : non parce que ma sœur elle parle toujours espagnol parfois

Rita : d'accord et les autres langues que t'as entendues dans la classe quand on a fait un travail + l'arabe euh le persan euh il y avait quoi d'autre euh les enregistrements dans les autres langues ça te fait rien non plus ?

Eliott : étonné

Rita : quoi ?

Eliott : étonné

Rita : étonné ? d'accord ok euh est-ce qu'il y a des langues parmi celles que tu as montrées dans le dessin ou celles que tu as entendu ailleurs est-ce qu'il y en a que tu préfères ?

Eliott : euh ça je sais pas + ça je sais pas

Rita : est-ce qu'il y en a que tu n'aimes pas ? dans ce que tu as déjà entendu ?

Eliott : ah ce que j'ai déjà entendu c'est le russe

Rita : le russe t'aimes pas ?

Eliott : non j'aime pas trop c'est bizarre

Rita : d'accord ++ euhm est-ce qu'il y a d'autres langues que tu aimerais bien parlé euh en plus de l'anglais ? que tu aimerais bien apprendre ?

Eliott : euh le chinois l'espagnol en gros tout ce qui se parle dans ma famille

Rita : ok

Eliott : bon le malgache je parle un tout petit petit peu

Rita : t'aimerais bien apprendre un peu plus ?

Eliott : < acquiesce >

Rita : ok euh est-ce que euh tu penses que c'est difficile ou facile d'apprendre l'anglais ?

Eliott : facile pour moi parce qu'en fait il y a ma sœur qui parle anglais et elle a tout appris

Rita : d'accord et une dernière question après je te laisse tranquille euh qu'est-ce que tu as pensé de euh tout ce travail sur l'album sur euh ce qu'on a fait en classe avec les autres élèves ? qu'est-ce que tu en a pensé de ce travail sur les langues ?

Eliott : que c'était trop bien

Rita : c'est vrai ?

Eliott : oui

Rita : bon+ et il y a quelque chose qui t'as le plus plu ou pas ?

Eliott : si c'était le travail avec les papiers et le brouillon et écrire sur l'ordinateur

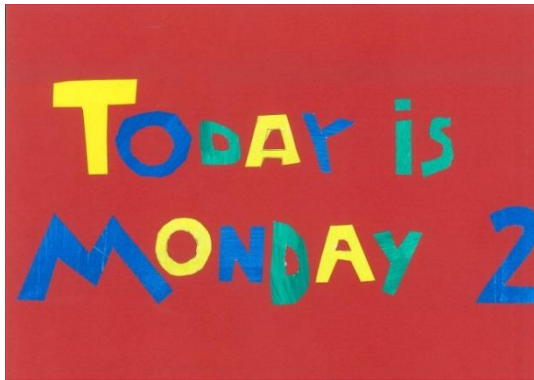
Rita : la fabrication de l'album alors + très bien + et à ton avis ça a servi à quoi de faire ce travail ?

Eliott : découvrir des nouvelles langues avec d'autres personnes

Rita : oui d'accord très bien eh bien merci beaucoup Eliott

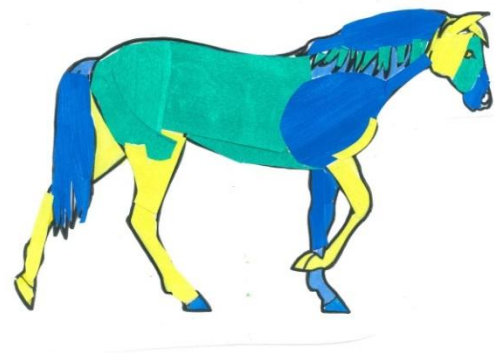
Eliott : de rien

Annexe n°17 : Extraits de l'album créé par la classe, *Today is Monday 2*



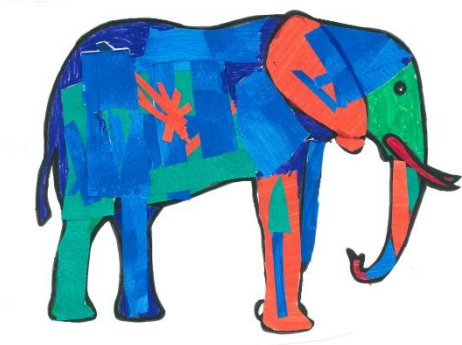
La légende des langues :

Français ■	Portugais ■
Anglais ●	Malgache ●
Roumain ●	Mahorais ★
Turc ▲	Albanais ▲
Basque ●	Allemand ■
Italien ▲	Créole réunionnais ■
Espagnol ●	Russe ●
Polonais ●	



Lundi ■ *Monday* ● *Senin* ● *Alabenna* ● *Segudai* ▲

Le cheval mange des spaguettis. ■
The horse eats spaghetti. ●
Calul mananca spaghetti. ●
Ai spaguetti yiyor. ▲
Zaldi jaten spaguetti. ●



Vendredi ■ *Journ* ★ *Friday* ● *E peante* ▲

L'ÉLEPHANT MANGE DU RIZ. ■
THE ELEPHANT EATS RICE. ●
DOVE MINA VARIE. ★
ELEFANTI HAN ORIZ. ▲