



HAL
open science

L'éveil aux langues dans une classe de petite et moyenne section de maternelle

Marie Dubois

► **To cite this version:**

Marie Dubois. L'éveil aux langues dans une classe de petite et moyenne section de maternelle. Education. 2018. dumas-01908780

HAL Id: dumas-01908780

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01908780>

Submitted on 30 Oct 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 MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018**

**L'ÉVEIL AUX LANGUES DANS UNE CLASSE DE PETITE ET
MOYENNE SECTION DE MATERNELLE.**

MARIE DUBOIS

Directeur du mémoire : Isabelle Aliaga

Assesseur :

Soutenu le 2018

Résumé

L'Éducation Nationale vise à favoriser la mixité sociale et culturelle au sein des établissements scolaires dans le but de réduire la ségrégation sociale. L'école d'aujourd'hui est une école accueillant des élèves nés dans cette mixité culturelle et donc linguistique et ce, dès la maternelle. Il est essentiel que les enseignants aient conscience de cela et puissent la mettre à profit au sein des apprentissages. C'est pourquoi, l'éveil aux langues à l'école maternelle dans le contexte de ce travail m'a poussé à me demander en quoi l'éveil aux langues pourrait être bénéfique aux élèves et quels apports aurait une séquence pour des élèves de petite et moyenne section. L'enjeu de cette séquence était de partir de la mixité linguistique de la classe pour déterminer quelles étaient les compétences des élèves en langues et quels étaient les bénéfices visibles grâce à la séquence d'éveil aux langues. Sa mise en place a pu montrer un développement d'attitudes positives, d'aptitudes mais également des connaissances sur les langues étudiées. Certains élèves ont pu se positionner devant les autres comme élève expert d'une langue et la majorité des élèves a pu montrer son engouement pour la découverte de langues inconnues. Les conclusions de ce mémoire sont intéressantes et viennent compléter certaines recherches tel que le projet Evlang puisque ces données ont été recueillies en maternelle.

Mots-clés : éveil aux langues, mixité culturelle et linguistique, école maternelle, projet Evlang

Abstract

National Education aims to promote social and cultural diversity in schools to reduce the social segregation. Today's school is welcoming pupils, from the pre-school on, who grew up in the nowadays cultural and linguistic diversity. It is something that teachers should be aware of, particularly when they are teaching things to their pupils. That's why I choose the topic « language awareness in preschool ». One of the issue of my work was to build learnings in language awareness and to determine the benefits of it for the pupils. In these learnings, my desire was to take into account the linguistic diversity of the class to determine the pupil's knowledges. The last step of this project was to evaluate the benefits it brought to the pupils. This learnings helped the pupils to develop positive behaviour, some know-how and knowledges in other languages than their native one. Some children became experts for the others in the area of the language(s) they knew about. In the other hand, most of the pupils showed their enthusiasm in front of a foreign language they didn't know about. The conclusions of this report are interesting and complete somehow other researches as the Evlang project, which is also based on the preschool.

Key words : preschool, Evlang project, cultural diversity, linguistic mixity, language awareness.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de mon mémoire.

En premier lieu, je remercie Madame Aliaga, professeur à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Montpellier. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi Monsieur Azaoui et Madame Monjo, également professeurs à l'ESPE de Montpellier, pour leur contribution essentielle à la réalisation de ce travail de recherche.

Je souhaite particulièrement remercier mon conjoint, Llewellyn, pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction de mon mémoire. Il a su m'épauler dans les moments de doute et m'a toujours soutenue durant mon mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION	6
PARTIE THÉORIQUE	8
I. Définition des termes	8
1. Langue et langage	8
2. Langue maternelle	9
3. Langue étrangère et langue seconde	11
4. Plurilinguisme et multilinguisme	12
5. Compétence plurilingue	13
II. Le développement du jeune enfant au niveau du langage	13
III. L'impact de l'éveil aux langues sur la construction du langage	15
PARTIE PRATIQUE.....	17
I. Le terrain	17
II. L'éveil à la diversité linguistique	18
III. Quelles questions se posent ?	20
IV. Quel protocole envisagé ?	20
PARTIE ANALYSE	25
I. Présentation des résultats	25
1. Le questionnaire destiné aux parents	25
2. La séquence d'éveil à la diversité linguistique	27
a) Séance 1 : « Bou et les 3 jours »	28
b) Séance 2 : apprendre à dire bonjour dans différentes langues.....	31
c) Séance 3 : « Le livre qui parlait toutes langues ».....	32
II. Analyse des résultats.....	33
1. Les attitudes	34
2. Les aptitudes et savoir faire	34
3. Les savoirs relatifs aux langues	35
III. Retour sur les hypothèses.....	35
CONCLUSION.....	37
BIBLIOGRAPHIE.....	40
TABLE DES ANNEXES.....	42
ANNEXES	43

Introduction

La mixité sociale et culturelle est une réalité faisant partie de notre société. Malheureusement, actuellement, la France n'est pas un exemple de valorisation de la diversité et du plurilinguisme et c'est pourquoi, le domaine auquel je m'intéresse dans ce travail de recherche est intéressant. Les différentes institutions dont l'Éducation Nationale fait partie, mettent en place des stratégies pour vivre au mieux cette mixité. La mixité sociale et culturelle est également source d'une pluralité linguistique apparente qui se retrouve bien évidemment à l'école. L'éveil aux langues peut être une réponse au monde de demain dans lequel les élèves de primaire d'aujourd'hui vont vivre. L'éveil aux langues et aux cultures vise à acquérir des compétences linguistiques, métalinguistiques, des attitudes positives et une culture langagière. Cette approche remet en cause l'enseignement d'une seule langue et promeut la notion de plurilinguisme. L'éveil aux langues vise à amener les élèves dans l'apprentissage des langues mais en ayant conscience de la pluralité linguistique et culturelle. Cette approche amène les élèves à comparer les langues afin d'en comprendre la construction et le fonctionnement. L'éveil aux langues vise à amener les élèves à s'interroger sur leur langue maternelle et à percevoir l'enseignement des langues différemment.

Il me semble intéressant de faire part de mon parcours personnel pour expliquer comment je suis arrivée à choisir ce sujet pour mon mémoire. Je suis actuellement professeur stagiaire de deux classes, une de moyenne et grande section et l'autre de petite et moyenne section, dans une école maternelle de Montpellier. Avant mon master, j'ai fait une licence en Neurosciences à l'Université des Sciences de Montpellier. Cette première formation m'a permis d'acquérir de nombreuses connaissances sur le développement du cerveau mais également sur l'acquisition du langage d'un point de vue neuronal. De plus, le sujet de ce mémoire a été motivé par l'observation, dès la rentrée 2017-2018, d'élèves manifestant des compétences dans d'autres langues que le français. En effet, certains élèves de ma classe de petite et moyenne section parlent l'allemand, le hollandais ou encore le tunisien en présence de leurs parents ou autre membre de leurs familles. J'ai pu observer ces échanges entre enfants et adultes lors des temps d'accueil le matin et en fin de journée de classe. Le constat que j'ai pu établir suite à ces premières observations est le suivant :

- Certains élèves parlent une autre langue en présence d'un ou des deux parents au sein de la classe. Cependant, il n'y a pas d'échanges entre les élèves sur ce point. Les autres élèves ne témoignent pas de curiosité sur cette autre langue puisqu'ils ne l'ont pas rencontrée.

- Les élèves parlant d'autres langues que le français ne se positionnent pas comme compétents par rapport aux autres enfants dans la classe.

En partant de ces constats, je me suis donc dit qu'il serait intéressant de travailler sur les langues avec les élèves de cette classe. Dans un premier temps, je me suis demandé s'il était possible de travailler une autre langue que le français dès la maternelle et si cela pouvait se faire dès la petite section. Par la suite, je me suis questionnée sur les moyens nécessaires pour mettre en place une séquence autour des langues, c'est-à-dire comment parvenir à intéresser les élèves et quels outils peuvent être utilisés par l'enseignante et par les élèves. À partir de toutes ces questions, la réelle motivation qui est ressortie était d'aborder l'éveil à la diversité linguistique. Ce profond intérêt que j'avais pour éveiller les élèves à d'autres langues que le français m'a amené à me demander en quoi l'éveil aux langues dès la maternelle peut être bénéfique pour les élèves et ce qu'apporterait la mise en place d'une séquence autour des langues dans cette classe ? À partir de ces interrogations je me suis donc demandé ce que j'attendais de la mise en place d'une séquence d'éveil aux langues en maternelle. J'ai donc émis deux hypothèses :

- La première hypothèse vise à vérifier que l'éveil à la diversité linguistique va aiguïser la curiosité du groupe classe, c'est-à-dire que les élèves poseront des questions, qu'ils chercheront à savoir et ne resteront pas passifs.
- La seconde hypothèse émise est la suivante : l'éveil à la diversité linguistique au sein de la classe va amener certains élèves à se positionner comme élève expert d'une langue. En effet, les élèves vont prendre conscience de leur compétence plurilingue et vont se positionner au sein du groupe classe.

Suite à l'élaboration de mes hypothèses, j'ai remarqué que celles-ci étaient très proches de celle du projet Evlang alors j'ai décidé de m'appuyer sur ce projet pour l'analyse des données recueillies. Le projet Evlang est un « programme européen d'innovation pédagogique et de recherche » mis en place entre 1997 et 2001. Ce projet visait à vérifier certains effets de l'éveil aux langues sur des écoles de cycle 3 (CM1 et CM2). Pour plus de détails vous trouverez en annexe A (page 44) les hypothèses émises par le projet Evlang.

Dans une première partie, j'énoncerai le cadre théorique qui sera centré sur la définition des termes et sur le développement du langage chez le jeune enfant. Dans une seconde partie, je parlerai du contexte, sur quels fondements se base la séquence d'éveil aux langues et le protocole envisagé pour mener à bien cette recherche. Et enfin, je terminerai par présenter et analyser les résultats recueillis lors de cette recherche.

Partie théorique

Pour débiter mon mémoire, il me semble nécessaire de définir, dans un premier temps, ce qu'est un enfant de maternelle. La maternelle accueille des enfants âgés pour les plus petits de 2 ans jusqu'à des enfants ayant 6 ans courant grande section. Comme le précise le programme d'enseignement de l'école maternelle, le langage à une place primordiale étant donné qu'il va s'étoffer notamment par la socialisation de l'enfant et qu'il est également l'outil pour les autres apprentissages. Dans cette première partie, je commencerai par exposer le champ de recherche que je vais explorer en définissant les termes importants, puis j'aborderai l'état des lieux du développement du langage chez le jeune enfant, et, pour finir, je m'intéresserai aux programmes de l'école maternelle et à la place donnée aux langues.

I. Définitions des termes

1. Langue et langage

Pour mener à bien ce travail, il est nécessaire de définir ces deux termes qui sont très souvent utilisés sans qu'aucune nuance ne soit perceptible. Quelle différence fait la linguistique entre langue et langage ? D'après Jean-Pierre Cuq, dans son ouvrage « Dictionnaire de didactique du français - langue étrangère et seconde », le langage est le terme permettant de regrouper toutes les langues du monde, il « est défini traditionnellement comme la capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux. Utilisé par un groupe social déterminé, plus ou moins vaste, il se constitue en langues, au nombre de plusieurs milliers ». À l'inverse, toujours d'après cet auteur, la langue se présente sous deux facettes distinctes, « un aspect abstrait (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture) ». Pour ce qui est de mon travail de recherche, je vais particulièrement m'intéresser aux élèves présentant des compétences dans d'autres langues que le français et, étant donné que mes élèves sont très jeunes, ces autres langues sont utilisées en milieu familial. Ces différentes langues ont donc une valeur psycho-affective forte mais également sociale pour mes élèves. Un enfant intègre la valeur sociale de la langue des parents et établit des priorités. Dans des couples bilingues, des recherches démontrent que l'enfant priorise la langue du parent le plus valorisé socialement.

Dans les programmes de l'école maternelle, le domaine 1 s'intitule « Le langage dans toutes ses dimensions ». Quelle est la posture de l'Éducation Nationale vis-à-vis des termes de langue et langage ? Sur le site Éduscol, on peut trouver le dossier « Le langage à l'école maternelle » qui définit la langue comme « produit social et culturel ». Cette définition est en accord avec les propos de Jean-Pierre Cuq et complétée notamment par la notion d'évolution ; c'est-à-dire que la langue n'est pas réduite à un objet fini, elle est modifiée et s'enrichit au cours du temps. Dans ce document, le langage est également perçu comme une « fonction humaine » et on lui dénote une « triple dimension : psychologique, sociale et cognitive ». Le langage est également défini dans un contexte qui est particulièrement intéressant pour mon travail de recherche, le contexte scolaire (activités langagières du Cadre européen commun de référence pour les langues) :

En situation scolaire, le langage correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire), qu'elles soient effectuées par les enfants eux-mêmes ou par l'intermédiaire de l'enseignante ou de l'enseignant.

Pour résumer, le langage est une capacité, une fonction, propre à tout être humain et constitue un outil social. La langue est un objet d'enseignement et d'apprentissage mais présente également un aspect culturel ; l'individu s'identifie plus ou moins à une langue en fonction de son usage et du contexte d'appropriation. Cependant, ce qui est intéressant dans le contexte de l'école maternelle c'est que les élèves sont jeunes et ne sont pas complètement ancrés et détenteurs de cette identification. La langue maternelle n'est pas encore complètement acquise, surtout l'écrit. Le programme d'enseignement de l'école maternelle parle surtout de langage étant donné que les enseignants doivent être particulièrement vigilants aux activités de réception, de compréhension et de production de la langue française. Dans le cadre de ce travail de recherche, je vais parler d'éveil aux langues d'un point de vue général, c'est-à-dire de la découverte de langues étrangères.

2. Langue maternelle

Dans cette partie je vais tenter de définir le terme de « langue maternelle » en sachant qu'il n'existe pas de définition universelle. Comme Véronique Castellotti a pu l'écrire dans « La langue maternelle en classe de langue étrangère », le concept de langue maternelle se définit par trois types de critères : l'étymologie, « l'antériorité d'appropriation lié au mode d'acquisition » et des « critères d'ordre fonctionnel ou identitaire ».

D'un point de vue étymologique, le terme « langue » vient du latin lingua et désigne un système d'expression et de communication (définition de la fin du X^e siècle) qui est commun à un groupe

social (communauté linguistique). Cette première définition du dictionnaire « Le petit Robert 2014 » nous amène à aller voir à « lingue », qui, selon l'écrivain Jacques Lacarrière, désigne « ce qu'est véritablement une langue, en tant que véhicule d'une histoire, d'une culture et d'une tradition ». Le terme « maternelle » vient du latin maternus et signifie qui est propre à la mère, considéré du point de vue physiologique ou psychologique. En définitive, en ne regardant que le critère étymologique, on arriverait à définir la langue maternelle comme étant la langue parlée et transmise par la mère. Cependant la diversité des situations sociales et sociolinguistiques, comme le précise Véronique Castellotti, nous amène à nous questionner sur le seul « critère morphologique ». Pour étayer quelque peu mon propos, je me suis également appuyée sur le « Dictionnaire de didactique du français » de Jean-Pierre Cuq dans lequel il définit ce concept :

Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. [...]

Dans cette définition on retrouve plusieurs des critères énoncés par Véronique Castellotti, néanmoins, le critère identitaire n'est réellement avancé que plus loin, lorsqu'il écrit :

La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle amène à lui subsister, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres, langue première ou L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques.

Pour ce travail de recherche, la langue maternelle sera donc la première langue enseignée à l'enfant, celle qu'il apprend à la naissance. Dans cette définition on retrouve donc l'axe linguistique (la langue première que l'enfant a parlée) et l'axe culturel (la langue à laquelle l'enfant s'identifie en tant qu'être). Avant 6 ans, les critères psycho affectifs sont dominants et donc la langue maternelle est sans doute celle où nous avons été éveillés au monde, celle où notre conscience s'est éveillée. De récentes recherches autour des langues démontrent l'importance de la langue maternelle. En effet, comme le dit Joseph Poth dans son travail de recherche sur « L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle », la place de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une seconde langue est très importante : « L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. » Nous allons nous intéresser maintenant à la définition de langue étrangère et langue seconde.

3. Langue étrangère et langue seconde

D'après Jean-Pierre Cuq, la langue étrangère correspond à toute autre langue que la langue maternelle :

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Enfin, le degré de xénité qu'on lui accorde n'est pas forcément un gage de plus ou moins grande difficulté dans le processus d'appropriation.

De nombreux documents en didactique des langues énoncent les expressions « langue étrangère » et « langue seconde ». La plupart du temps, il n'y a pas de différences perceptibles entre ces deux termes. Est-ce vraiment le cas ? Comme nous avons pu le voir précédemment (paragraphe « langue et langage »), Jean-Pierre Cuq énonce la différence de la situation de l'aspect identitaire entre langue étrangère et langue seconde. En effet, l'appropriation de la culture d'une langue étrangère se fait par l'apprenant lui-même s'il en éprouve l'envie. Véronique Castellotti rejoint Jean-Pierre Cuq et explicite la différence qu'elle voit entre langue seconde et langue étrangère en définissant le terme de langue seconde : « [...] pour désigner une langue ayant une forte présence et/ou un statut spécifique dans l'environnement considéré ». D'après elle, la langue seconde occupe une place importante dans la vie de l'individu étant donné que l'individu va l'utiliser dans son environnement. Néanmoins, l'individu ne va pas s'identifier autant à cette langue qu'à sa langue maternelle. Il est intéressant de s'intéresser aux réticences de Véronique Castellotti quant au terme de langue étrangère :

On perçoit bien, lorsqu'on se préoccupe de la multiplicité de ces facteurs, combien l'expression langue étrangère ne rend compte que malaisément de la diversité des situations et de leur dynamique, de la complexité des relations entre les différentes langues/cultures et des nuances qu'il faut distinguer d'un apprenant à l'autre et pour un même apprenant.

Pour des raisons de compréhension dans la suite de mon mémoire et étant donné que je ne ferais référence qu'à des situations scolaires mettant en jeu un public très jeune, je parlerai de langue seconde, de langue maternelle et de langue scolaire. Dans le contexte de ce mémoire, la langue scolaire correspond à la langue avec laquelle se font les apprentissages quotidiens et correspond donc au français. Pour éviter toute confusion, j'éviterai d'utiliser le terme de langue étrangère étant donné que cette langue se limite à l'espace scolaire et qu'elle interfère avec la langue maternelle sur tous les plans.

4. Plurilinguisme et multilinguisme

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis interrogée sur le plurilinguisme et pour comprendre pleinement le sens de ce terme je me suis référée au « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » (CECRL). En effet, le CECRL tente de promouvoir le plurilinguisme notamment en définissant les stratégies de cette approche de l'apprentissage des langues :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Le plurilinguisme est un axe politique de l'Europe à l'origine même de sa création après la guerre. L'éveil à la diversité linguistique en maternelle est en accord formel avec l'approche plurilingue. De plus, on retrouve dans le CECRL cette notion « d'éveil aux langues ». Le CECRL propose de sensibiliser les élèves d'école primaire à la pluralité des langues et des cultures dans le but d'amener les élèves à prendre conscience que nous avons tous une identité linguistique et culturelle initiale et que la communication peut se faire dans différentes langues. Comme je l'ai dit dans l'introduction, le contexte mondial actuel nous offre une richesse, aussi bien dans la sphère linguistique que dans le domaine de la culture. Il est donc primordial de prôner le plurilinguisme au niveau scolaire et de réduire la place dominante de l'anglais dans la communication mondiale.

Le terme de plurilinguisme est à différencier du multilinguisme « qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée ». Le système éducatif pourrait très bien proposer l'apprentissage de différentes langues et participer à l'apparition de compétences multilingues chez les élèves. Néanmoins, le CECRL reste sur cette idée de plurilinguisme dans le but de permettre aux élèves d'entrer facilement en contact avec une personne notamment en alliant les capacités et compétences des individus dans différents dialectes et langues :

Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue.

Cette dernière citation du CECRL me permet de me questionner sur ce qu'on qualifie d'une compétence plurilingue.

5. Compétence plurilingue

Le CECRL désigne une compétence plurilingue comme étant la « compétence à communiquer langagièrement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues ». Comme dit précédemment, l'apprentissage des langues peut se faire de différentes façons ; à l'école primaire l'enseignement des langues visera « à valoriser les objectifs en rapport avec la compétence générale de l'individu » c'est-à-dire à travailler à partir de l'élève et de l'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique qui l'entoure. La notion de compétence plurilingue est en lien avec la compétence pluriculturelle. Le but de l'enseignement des langues en milieu scolaire est d'insister sur le plurilinguisme pour éviter l'instauration d'une distance entre les langues, de permettre à chaque individu de disposer d'un répertoire langagier qui lui est propre et de travailler l'aspect culturel des langues sans que celui-ci ne soit accessible que par une bonne maîtrise de la langue. Le CECRL décline les langues en trois composantes : linguistique, socio linguistique et pragmatique. Sa véritable insistance ou nouveauté réside dans le fait que l'élève soit envisagé comme acteur social.

II. Le développement du jeune enfant au niveau du langage

L'enfance est le moment privilégié pour les apprentissages étant donné que le cerveau est en pleine structuration. Comme le précise Marie-Céline Ray dans son article sur la plasticité cérébrale, contrairement aux adultes, le cerveau des jeunes enfants est plus plastique c'est-à-dire qu'il va remanier plus facilement ses circuits nerveux lors des apprentissages. En effet, les jeunes enfants développent de nombreuses compétences, connaissances et capacités au niveau moteur, intellectuel, psychoaffectif et également au niveau de la communication et de l'acquisition du langage. Dorénavant, je vais m'intéresser au développement de la communication et à l'acquisition du langage chez l'enfant. Dans son livre intitulé « L'évolution du langage de l'enfant - De la difficulté au trouble », Marc Delahaie met en avant deux phases dans l'acquisition du langage : une phase pré-linguistique, qui dure en moyenne jusqu'à l'âge de 12 à 18 mois, et une phase linguistique qui débute lors de l'acquisition d'un capital de mots ; certains auteurs tel que Dominique Bassano dans « Production naturelle précoce et acquisition du langage » parlent « d'explosion lexicale ». La phase pré-linguistique est caractérisée par l'apprentissage des phonèmes, sons élémentaires du langage articulé, et par l'apprentissage des mots. Il est intéressant de préciser qu'à partir de six mois

environ, les nourrissons perdent la faculté à distinguer les phonèmes de toutes les langues du monde au bénéfice des phonèmes de leur langue maternelle. C'est une perte de plasticité neuronale ; en intégrant un système spécifique nous perdons la capacité pour apprendre le reste. Dès le plus jeune âge, il y a donc une identification de la langue de la sphère familiale et plus précisément des contrastes phonétiques que l'on retrouve chez celle-ci. La phase linguistique est caractérisée par une évolution du langage au niveau qualitatif, c'est-à-dire la qualité des constructions linguistiques se rapprochent de celles produites par l'adulte, mais également au niveau quantitatif, c'est-à-dire par l'augmentation importante du nombre de mots connus. L'augmentation quantitative du vocabulaire va permettre aux enfants d'être plus précis dans leurs demandes, ainsi, les gestes et mimiques vont être moins utilisés au bénéfice du langage oral. En outre, c'est vers leurs trois ans, âge de la petite section, que l'enrichissement du vocabulaire est le plus important. Pour compléter le travail de Marc Delahaie, le document d'Agnès Florin sur le développement langagier de l'enfant est mis en annexe B (page 45). Il décrit de façon plus détaillée les différents moments du développement de l'enfant (notamment au niveau langagier) à des âges précis. Avant de s'intéresser à la compréhension du langage entendu par les enfants, il semble nécessaire d'identifier les différences de l'appareil phonatoire d'un enfant à celui d'un adulte. Bénédicte de Boysson-Bardies écrit dans son ouvrage intitulé « Comment la parole vient aux enfants » que le système phonatoire n'est fonctionnel qu'à partir de 6 mois :

Le nourrisson n'a pas le contrôle de sa respiration et son tractus vocal ne lui permet pas de produire de sons du langage. Aussi ses toutes premières vocalisations consistent principalement en sons végétatifs (les fameux pleurs) ou un peu plus tard en jeux vocaux.

En annexe C (page 47), vous trouverez un schéma des appareils phonatoires de l'adulte et du nourrisson disponible sur l'ouvrage en ligne de Marc Delahaie.

De plus, Marc Delahaie explicite également différents stades de la compréhension du langage oral par les enfants :

Ainsi, vers l'âge de 2,5-3 ans, la compréhension est à dominance « lexicale ». Pour comprendre le langage, l'enfant identifie un mot et le met en rapport avec le contexte dans lequel le message est produit. [...]

À partir de 3,5-4 ans en moyenne, les capacités de compréhension deviennent plus performantes : elles prennent en compte les aspects morphosyntaxiques du langage oral [...] mise en relation du thème du message et de son contenu. L'enfant peut alors interpréter un énoncé hors-contexte [...]

Dès l'âge de 4-5 ans, [...] l'enfant investit progressivement la compréhension du langage oral selon une modalité narrative [...] prise en compte de la successivité temporelle des événements et des relations causales qui les lient. [...]

C'est seulement entre six et sept ans que l'enfant devient capable de se distancier dans une situation de communication et de concevoir les représentations de l'interlocuteur. [...] En d'autres termes, l'enfant apprend à « socialiser » son langage.

Il est également intéressant de relever que selon Marc Delahaie, l'enfant de trois ans et demi maîtrise sa langue maternelle de façon à se faire globalement comprendre de ses interlocuteurs. Cependant, l'apprentissage de celle-ci n'est pas encore terminé étant donné que l'enfant produit

encore des erreurs de syntaxe et qu'il doit notamment enrichir son capital de mots ainsi que développer sa connaissance du système phonologique. Apprendre la langue maternelle nous prive peu à peu de capacités précieuses pour acquérir les autres langues. Cela peut être un argument pour faire des langues en maternelle. Il est donc intéressant de se questionner sur le rapport entre l'éveil à la diversité linguistique et l'acquisition de la langue maternelle.

III. L'impact de l'éveil aux langues sur la construction du langage

Comme je l'ai dit précédemment, vers 3 ans et demi, les enfants maîtrisent leur langue maternelle. C'est alors qu'en maternelle nous avons des enfants qui se font comprendre globalement mais qui sont encore en acquisition de leur langue maternelle. En effet, le programme d'enseignement de l'école maternelle précise bien que le langage est au coeur des préoccupations et qu'il est nécessaire pour les enseignants d'en faire une priorité quotidienne. Il est donc intéressant de se questionner sur l'impact d'une sensibilisation précoce (dès l'école maternelle) à différentes langues. D'après Maria Kihlstedt¹ les « langues ne se disputent pas le même espace dans le cerveau ». En effet, il n'est pas obligatoire que la première langue soit acquise complètement pour en introduire une autre : « elles se nourrissent et s'épaulent mutuellement ». Les propos de Maria Kihlstedt sont disponibles dans un dossier intitulé « Apprentissage d'une langue étrangère chez l'enfant ». En accord avec les propos de Maria Kihlstedt, Michel Candelier voit l'éveil linguistique comme une « prise de conscience de la diversité linguistique, ainsi qu'un développement des capacités de discrimination des sons des langues différentes à travers des comparaisons entre elles ». L'éveil aux langues dès la petite section n'est donc pas néfaste pour l'acquisition de leur langue maternelle mais au contraire, permet de stimuler le cerveau.

Les élèves de maternelle sont en pleine construction au niveau langagier. Leur langage s'est structuré mais reste néanmoins en constant développement. Il a souvent été perçu comme dangereux de mettre de façon précoce, un enfant au contact d'une langue étrangère. Néanmoins, les neurosciences permettent aux chercheurs de comprendre que l'apprentissage d'une autre langue ne mo-

¹ maître de conférences à l'Université de Paris Ouest Nanterre

bilise pas les mêmes zones du cerveau et au contraire, les enfants bilingues ont des facilités pour certains apprentissages. La mise en place d'une séquence d'éveil aux langues présente donc des avantages et ce, dès l'école maternelle. En effet, comme je l'ai dit précédemment, un apprentissage précoce des langues reste privilégié étant donné que le cerveau des jeunes enfants n'est pas encore « spécifique ». L'éveil aux langues pourrait donc notamment ouvrir à des sonorités inconnues et faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère par la suite. Je vais donc maintenant parler plus en détail du terrain sur lequel l'éveil aux langues a été mené.

Partie pratique

Dans cette partie je vais présenter le cadre et le contexte dans lequel ce travail de recherche a été mené. En effet, il est essentiel de définir le terrain et de savoir quelles ont été les démarches mises en place pour pouvoir les analyser. Dans un premier temps, je présenterai le contexte et ce qui a été entrepris pour répondre aux questionnements de ce sujet de recherche, puis, j'exposerai les moyens envisagés pour recueillir et traiter les données.

I. Le terrain

L'étude en elle-même a été menée dans l'école maternelle publique Térésa. Cette école se situe entre les quartiers Aiguelongue et Vert-bois de Montpellier. Cette école accueille 142 élèves de 3 à 6 ans répartis sur 5 classes. Je suis actuellement professeur des écoles stagiaire dans deux classes de cette école. En effet, je suis responsable d'une classe de 25 élèves dont 14 élèves de moyenne section et 11 élèves de grande section les jeudis et d'une classe de 23 élèves les vendredis. L'étude a été menée sur la classe du vendredi qui présente 15 élèves de petite section et 8 élèves de moyenne section. Les vendredis, deux élèves de moyenne section et une élève de petite section ne viennent pas à l'école. L'étude a donc été menée sur une classe de 20 élèves dont 6 de moyenne section et 14 de petite section. Comme je l'ai dit plus haut, les élèves de cette école sont des élèves de situations sociales différentes ; il y a une certaine mixité sociale. D'un point de vue culturel, les élèves de ma classe du vendredi ont des connaissances et ont l'habitude d'aller visiter des lieux culturels. De plus, l'école Térésa propose un grand nombre de sorties sportives et culturelles. J'ai décidé de mener cette recherche sur une seule de mes deux classes notamment pour des raisons pratiques. En effet, de nombreuses activités pédagogiques ont été menées dans la classe de moyenne et grande section telles qu'un cycle piscine, des sorties au cinéma et à la bibliothèque. Je n'avais pas assez de temps pour recueillir toutes les données nécessaires à l'élaboration de ma recherche. Ma recherche a été principalement motivée par l'observation d'élèves parlant d'autres langues que le français en présence de leurs parents.

II. L'éveil à la diversité linguistique

La séquence d'éveil à la diversité linguistique a été menée durant toute la période 4 : du vendredi 9 mars au vendredi 13 avril. Cette séquence est en accord avec le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015. En effet, le programme d'enseignement de 2015 parle de l'éveil à la diversité linguistique :

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

Le programme propose donc différentes activités pouvant être menées à l'école maternelle. Néanmoins, il est intéressant de préciser qu'il propose celles-ci seulement à partir de la moyenne section. Le programme propose de commencer à éveiller les enfants à d'autres langues et à prendre conscience de cette diversité dès la moyenne section ; il n'interdit en aucun cas de commencer dès la petite section. C'est pourquoi, en voyant mes élèves de petite et moyenne section, je me suis dit qu'il serait dommage de ne pas profiter de cette diversité linguistique au sein de la classe. De plus, en fin de cycle 1, il est précisé dans le programme que les élèves de maternelle doivent être capable de « repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue) ». Cette précision dans les programmes montre bien que l'Éducation Nationale est en accord avec le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer » (CECRL). Comme je l'ai dit dans la partie théorique, le CECRL fait la promotion du plurilinguisme étant donné la diversité linguistique et culturelle dans l'Europe actuelle. On remarque que le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015 (cité ci-dessus) ne prône pas l'idée d'être en contact avec une seule langue étrangère mais laisse place à toutes les langues. En effet, il semble important de mettre en contact les élèves dès le plus jeune âge à plusieurs langues pour qu'ils prennent conscience de cette richesse linguistique. Cette idée de plurilinguisme est donc ancrée dans le CECRL ainsi que dans le programme de l'école maternelle. On peut remarquer que le CECRL apparait dans le programme d'enseignement au cycle 2 :

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves.

Au cycle 2 commence donc l'apprentissage des langues vivantes. L'apprentissage d'une seule langue vivante étrangère est souvent le cas en classe. Néanmoins le programme garde cette idée de

développement de la compétence plurilingue des élèves et donc d'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Le CECRL apparaît également dans le programme d'enseignement au cycle 3, les élèves sont amenés à passer au moins le niveau A1 d'une langue vivante étrangère. Néanmoins, on peut observer qu'au cycle 3 les élèves commencent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et la promotion du plurilinguisme s'amenuise. Cependant, on peut remarquer que l'aspect culturel est plus qu'envisagé dans les enseignements étant donné qu'il est demandé aux enseignants de travailler l'aspect culturel en lien avec l'aspect linguistique à proprement parlé :

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. [...] Les niveaux A1 et A2 du CECRL correspondent au « niveau de l'utilisateur élémentaire ». En passant de A1 à A2, les élèves quittent « le niveau de découverte » pour entrer dans le « niveau intermédiaire ». [...]

Des connaissances linguistiques et des connaissances relatives aux modes de vie et à la culture du ou des pays ou de la région où est parlée la langue confortent cet usage. [...] Indissociable de l'apprentissage de la langue, l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer. Les contacts avec les écoles des pays ou des régions concernés, les ressources offertes par la messagerie électronique, l'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité.

Étant donné l'importance de la mise en contact des élèves à différentes langues, l'évidence de devoir mener une réflexion sur les langues dans cette classe m'a sauté aux yeux dès septembre 2017. En effet, il m'a été permis d'observer plusieurs enfants parler d'autres langues que le français avec leurs parents durant les temps d'accueil : les vendredis matins de 8h35 à 8h55, les vendredis midis de 11h35 à 11h45 et en fin d'après-midi entre 15h50 et 16h00. L'observation d'interactions entre parents et enfants dans des langues étrangères à la langue de scolarisation m'a inspiré et motivé à mener une séquence sur la diversité linguistique. En effet, il me semblait pertinent de mettre à profit la compétence plurilingue de certains élèves au groupe classe. Je me suis donc demandé comment amener les élèves à s'impliquer dans un projet de classe autour des langues. De septembre 2017 à mars 2018 j'ai pu observer trois élèves interagir dans des langues étrangères dont une élève en anglais et un élève en allemand. Je n'arrivais pas à définir la langue parlée par la troisième élève ; j'appris plus tard qu'elle parlait hollandais. Ma réflexion actuelle sur la diversité linguistique et le plurilinguisme à l'école maternelle découle directement de l'observation de mes élèves de petite et moyenne section.

III. Quelles questions se posent ?

L'envie de mener une séquence dans cette classe m'a permis d'orienter ma réflexion sur l'intérêt de l'éveil à la diversité linguistique et ce, dès l'école maternelle. Dans un premier temps, il m'a semblé essentiel de me questionner sur les intérêts et les inconvénients déjà étudiés d'une initiation précoce à la diversité linguistique. Est-ce que la découverte de langues autres que la langue maternelle peuvent desservir l'acquisition de celle-ci ? En effet, il est important de rappeler que les enfants de 3 à 5 ans (petite et moyenne section) sont en cours d'acquisition de leur langue maternelle. Cependant, ce questionnement autour de l'impact d'une sensibilisation précoce se trouve être profitable pour les jeunes enfants étant donné que cela stimule différentes zones du cerveau et qu'à cet âge, le cerveau est en demande. Le contexte de la classe est tel que, pour la majorité des élèves, leur langue maternelle est également leur langue de scolarisation, c'est-à-dire le français. Cette première question m'a surtout amenée sur des recherches autour des impacts (positifs et négatifs) de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Ces recherches ne questionnaient pas l'éveil à la diversité mais l'apprentissage d'une langue étrangère particulière et les pédagogies mises en place pour cela. Il m'a donc paru difficile de recueillir et analyser des données dans le but de répondre à cette première question. C'est pourquoi, je me suis demandé quels seraient les objectifs principaux de ma séquence. Une de mes attentes lors de cette séquence était d'amener les élèves avec des compétences dans une ou plusieurs autres langues à se positionner comme « élève expert » de leur langue. Le fait de permettre à certains élèves de se positionner vis-à-vis des autres sans les pousser à le faire, c'est-à-dire sans aucune contrainte, me semblait très intéressant. De cette réflexion est ressortie deux hypothèses :

- l'éveil à la diversité linguistique au sein de la classe va amener certains élèves à se positionner comme élève expert d'une langue.
- l'éveil à la diversité linguistique va aiguïser la curiosité du groupe classe, c'est-à-dire que les élèves poseront des questions, qu'ils chercheront à savoir et ne resteront pas passifs.

IV. Quel protocole envisagé ?

Tout d'abord, j'ai commencé à me demander comment était perçu l'objet « langue » par les élèves. Est-ce que les élèves parlant d'autres langues avaient conscience de celles-ci ? C'est pourquoi j'ai décidé de croiser deux types de données : les interviews individuelles des élèves et les réponses des parents à un questionnaire. Le croisement des données obtenues par ces deux outils

permet de définir si les élèves ont conscience de leurs capacités, connaissances et compétences dans une autre langue que le français.

Le questionnaire destiné aux parents, envoyé par mail aux parents, est disponible en annexe D (page 48). La difficulté envisagée ici était la non-participation des parents au questionnaire ou du moins une faible participation qui ne permettrait pas d'avoir un aperçu global des élèves et de leurs compétences éventuelles dans d'autres langues.

À partir de ces informations je voulais proposer une séquence d'éveil à la diversité linguistique dans ma classe. Je vais donc vous présenter la séquence imaginée et mise en place dans la classe du vendredi (fiches de préparation en annexe E page 49) La première séance débute par la découverte de l'album de Elsa Valentin et Ilya Green intitulé « Bou et les 3 ours » (texte de l'album en annexe F, page 55). Pour plus de visibilité sur cet album de jeunesse j'ai décidé de faire une analyse de celui-ci.

Titre : Bou et les 3 ours		Édition : L'atelier du poisson soluble	
Auteur et illustrateur : Elsa Valentin et Ilya Green			
Présentation rapide de l'histoire : C'est l'histoire d'une petite fille appelée Bou qui va se promener dans la forêt. Elle rencontre différents animaux et s'éloigne de sa maison jusqu'à se perdre. La nuit approche et elle décide de se réfugier dans la maison des trois ours. Cette histoire se base sur le conte traditionnel de « Boucle d'Or et les trois ours ».			
Type de narration	3 ^{ème} personne		3 ^{ème} personne et dialogues
	1 ^{ère} personne		
	Dialogue seulement		
	Mixte	X	
Identification des locuteurs	Oui	X	
	Non		
	+ / -		
Lexique	Courant		Elsa Valentin : « J'ai voulu jouer avec le langage en mélangeant des mots inventés, des mots-valises, des mots d'un registre familier, et beaucoup de mots étrangers (Créole du Cap Vert, Wolof, Italien, Anglais...). L'idée était de créer un langage qui ne soit plus du français mais qui soit pourtant transparent et directement compréhensible, et qui soit plaisant à prononcer à haute voix. »
	Peu courant	X	
Temps principal du récit	Présent		Passé simple en majorité
	Passé composé		
	Passé simple		
	Mixte	X	

Déroulement logique (dimension temporelle)	Oui	X	
	Non		
	+ / -		

Rapport texte / image			
Mise en page	Un texte accompagne chaque illustration	Oui	Non
	Le texte peut être lu sans recours aux illustrations	Oui	Non
Nature de ce lien	Texte et images redondantes		X
	Texte et images complémentaires		X
	L'image enrichit le récit		X
Compréhension possible sans image		Oui	
			Non

Possibilités d'utilisation		
Entraînement langagier	X	Les élèves pourront raconter le récit
Faire rêver	X	Les élèves se familiariseront à des univers inconnus, fantastiques ou merveilleux
Percevoir, sentir, imaginer, créer	X	Point de départ ou support pour des activités visuelles et tactiles, auditives ou vocales
Devenir citoyen	X	Support d'un débat citoyen

Les élèves sont installés, prêt à l'écoute et l'enseignant commence la lecture dans le silence. Après la lecture, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont compris l'histoire, s'ils peuvent la raconter et s'ils ont remarqué quelque chose de particulier, d'étrange. Le but est de savoir si certains élèves ont reconnu des langues et de faire la liste des langues reconnues par les élèves. L'objectif principal de cette séance est de dresser la liste des langues de la classe et de présenter le projet autour des langues : apprendre à dire « bonjour » dans d'autres langues que le français. La liste des langues de la classe a pour but de donner du sens à cette activité d'éveil linguistique en apprenant à dire « bonjour » dans la langue de son copain ou de sa copine.

La deuxième séance commence par le rappel par les élèves de ce qui a été fait lors de la première séance et du projet autour des langues. L'enseignant affiche au tableau la liste des langues de la classe et demande aux élèves dans quelle langue ils souhaitent apprendre à dire bonjour. Le but est de permettre aux élèves parlant ces langues de se positionner ou non en tant qu'élèves experts. Cette séance est reconduite plusieurs fois en fonction du nombre de langues sur la liste et en fonc-

tion des envies des élèves. En effet, si un élève propose d'apprendre à dire bonjour dans une autre langue il serait intéressant de permettre cela.

La troisième séance consiste à faire découvrir l'album de jeunesse de Alain Serres et Fred Sochard qui s'intitule « Le livre qui parlait toutes les langues ». Cet album est présenté aux élèves avec le CD. Pour plus de compréhension, nous allons également analyser et faire la fiche de cet album.

Titre : Le livre qui parlait toutes les langues		Édition : Rue du monde	
Auteur et illustrateur : Alain Serres et Fred Sochard			
Présentation rapide de l'histoire : Un petit garçon vêtu de rouge marche seul jusqu'à la forêt où il s'installe au pied d'un arbre pour lire. Mais soudain le loup surgit et s'approche de lui pour essayer de le manger ! Heureusement, le petit garçon à la bonne idée de lui lire son livre, pour essayer de l'endormir et profiter de son sommeil pour rentrer chez lui sain et sauf. Les histoires de son livre sont courtes, mais racontées en plusieurs langues elles seront comme une musique qui se renouvelle et qui saura encore mieux bercer l'esprit du prédateur, assoupir sa faim et le laisser dériver vers des rêves moins carnassiers.			
Type de narration	3 ^{ème} personne		3 ^{ème} personne et dialogues
	1 ^{ère} personne		
	Dialogue seulement		
	Mixte	X	
Identification des locuteurs	Oui	X	
	Non		
	+ / -		
Types de phrases	Phrases simples	70 %	
	Phrases complexes	30 %	
Lexique	Courant	X	
	Peu courant		
Temps principal du récit	Présent		Passé simple en majorité
	Passé composé		
	Passé simple		
	Mixte	X	
Déroulement logique (dimension temporelle)	Oui		
	Non		
	+ / -	X	

Rapport texte / image			
Mise en page	Un texte accompagne chaque illustration	Oui	Non
	Le texte peut être lu sans recours aux illustrations	Oui	Non

Nature de ce lien	Texte et images redondantes	
	Texte et images complémentaires	X
	L'image enrichit le récit	X
Compréhension possible sans image		Oui
		Non
Possibilités d'utilisation		
Entraînement langagier	X	Les élèves pourront raconter le récit
Faire rêver	X	Les élèves se familiariseront à des univers inconnus, fantastiques ou merveilleux
Percevoir, sentir, imaginer, créer	X	Point de départ ou support pour des activités visuelles et tactiles, auditives ou vocales
Devenir citoyen	X	Support d'un débat citoyen

Les élèves sont installés, prêt à l'écoute et l'enseignant explique le principe du livre : le texte de la page est lu une fois en français puis est répété dans une autre langue et ça pour chaque page. Après la lecture, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont reconnu certaines langues. L'objectif principal de cette séance est d'amener les élèves à comprendre qu'il existe une multitude de langue.

L'étude a été menée au sein d'une classe de 20 élèves de petite et moyenne section pour lesquels la langue de scolarisation est majoritairement identique à leur langue maternelle. Le but de ce travail était de mettre en place une séquence d'éveil aux langues et d'en découvrir les intérêts pour les élèves de cet âge. Cette séquence a été précédée d'un questionnaire destiné aux parents pour connaître les compétences et capacités des élèves dans l'optique de vérifier les hypothèses émises. Dans la partie suivante je vais donc présenter puis analyser les réponses au questionnaire et les résultats de la mise en place de la séquence d'éveil aux langues.

Partie analyse

Dans cette partie je vais présenter et analyser les résultats de ce travail de recherche. Dans un premier temps, je présenterai et discuterai les résultats concernant le questionnaire destiné aux parents et la séquence d'éveil à la diversité linguistique pour, dans un second temps, donner des conclusions concrètes sur les apports de cette séquence ainsi que répondre aux hypothèses.

I. Présentation des résultats

1. Le questionnaire destiné aux parents

Le questionnaire a été proposé aux parents par mail. En effet, les parents ont reçu un lien pour répondre aux questions (annexe D, page 48) en ligne via google docs. Pour présenter les résultats, j'ai décidé de faire des diagrammes en secteurs. Ce questionnaire a été envoyé aux 20 parents d'élèves et 8 ont répondu. Les réponses aux questions m'ont permis d'avoir un aperçu de mes élèves avant la mise en place de la séquence d'éveil à la diversité linguistique.

Diagramme circulaire représentant la proportion des élèves ayant le français ou autre langue comme langue maternelle.

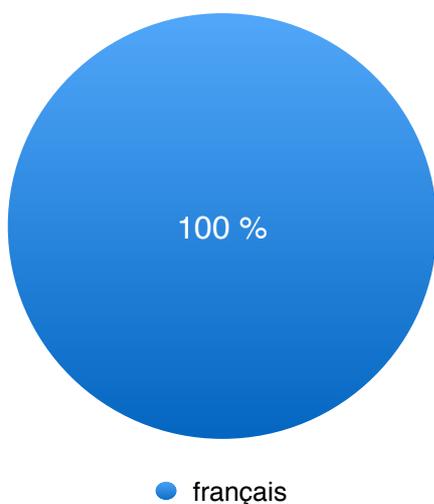
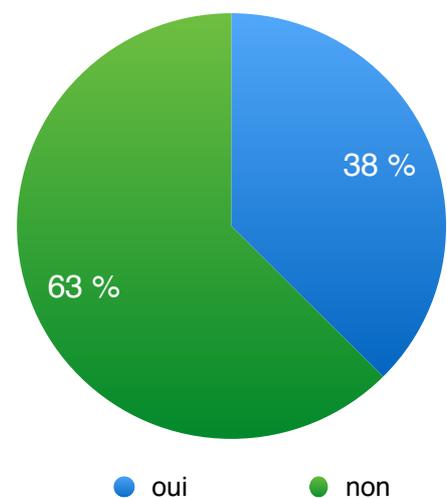
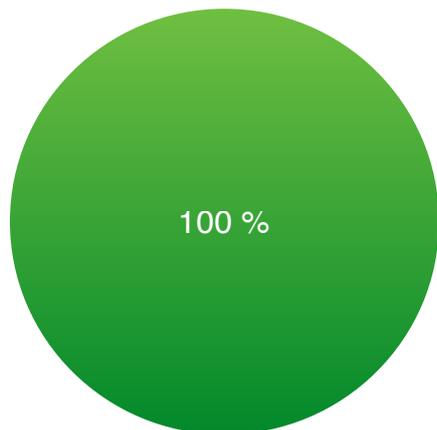


Diagramme circulaire représentant la proportion des élèves parlant une autre langue que le français (oui).



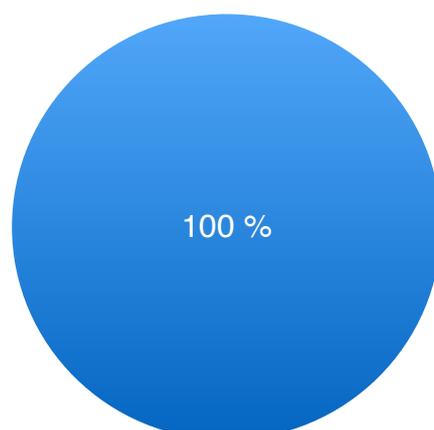
Les enfants parlant une autre langue que le français, c'est-à-dire 3 élèves sur les 8 réponses, ont une compétence plurilingue en allemand (Léopold), en tunisien (Mirina) et en néerlandais (Apolline).

Diagramme circulaire représentant l'origine de la langue seconde des élèves parlant une autre langue que le français.



- envie d'apprendre cette langue
- un des parents parlant cette langue
- langue faisant partie de l'héritage familial

Diagramme circulaire représentant la fréquence avec laquelle les élèves communiquent dans leur langue seconde.



- quotidiennement
- plusieurs fois par semaine
- plusieurs fois par mois
- rarement

Il était donc intéressant à ce moment là de déterminer si cette langue seconde était privilégiée dans la communication familiale.

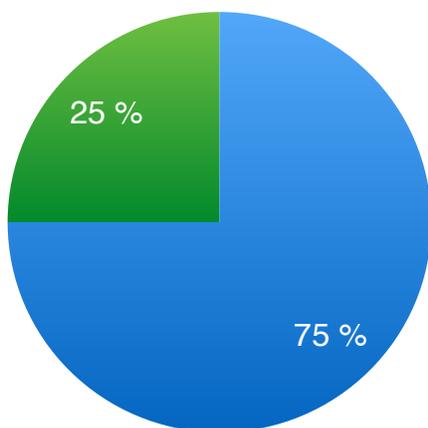
Diagramme circulaire représentant la place de la langue seconde des élèves dans la communication familiale.



- la langue de communication en famille
- une des langues de communication en famille

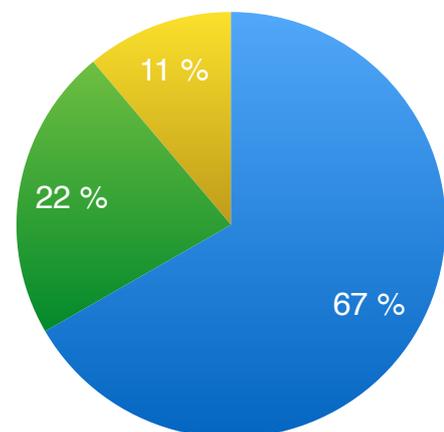
La place de la langue seconde étant définie, je voulais savoir pour quelle utilisation cette langue était parlée par l'enfant. Cette question me permettait d'interpréter sur la part affective que l'enfant a vis-à-vis de cette langue. Sur les 3 élèves parlant une langue seconde, les trois utilisent cette langue pour toutes les petites choses de la vie, pour tout le quotidien, ce qui implique donc que ces élèves donnent à ces langues une place importante avec une forte dimension affective. Pour finir sur ce questionnaire, la dernière question visait à savoir si les élèves de la classe connaissaient certains mots de langues étrangères (sans qu'ils aient une compétence plurilingue) et si oui, quelles étaient ces langues.

Diagramme circulaire représentant la proportion d'élèves connaissant certains mots de langues étrangères (oui).



● oui ● non

Diagramme circulaire représentant la proportion des langues étrangères connues par les élèves de la classe.



● anglais ● italien ● espagnol

Pour résumer sur le questionnaire donné aux parents, nous avons eu des réponses qui conduisent à définir qu'il y a trois élèves de la classe qui parlent une autre langue que le français et que ces langues ont été apprises en même temps que le français. La part affective que ces langues prennent pour les élèves est donc très forte. Ces langues sont utilisées quotidiennement. Les trois quarts des élèves de la classe ont déjà été mis en contact avec des langues étrangères et cette séquence d'éveil à la diversité linguistique va permettre aux élèves de prendre conscience de la pluralité linguistique même si l'anglais a une place très importante au sein même de la classe.

2. La séquence d'éveil à la diversité linguistique

Pour pouvoir dire ce que la séquence d'éveil à la diversité linguistique a apporté aux élèves

de ma classe il faut que je présente ce qui a été fait. Je vais donc présenter les résultats séance par séance.

a) *Séance 1 : « Bou et les 3 jours »*

Pour la première séance, qui consistait à découvrir l'album de jeunesse « Bou et les 3 jours », il est intéressant de préciser comment cette lecture a été amenée. En effet, suite à l'accueil du matin, les élèves sont invités à venir au coin regroupement et je présente la première couverture du livre. Avant de commencer la lecture j'ai décidé de ne rien dire sur ce qu'ils allaient entendre. Cette décision me paraissait plus judicieuse, éviter de donner des indications sur ce qu'ils allaient entendre me permettait de ne pas les influencer dans la compréhension. Durant la lecture, plusieurs enfants sont intervenus, les interventions peu nombreuses sont transcrites ci-dessous à partir de l'enregistrement audio.

Enseignante : « Un jour elle partit caminer dans la forest pour groupir des flores »
Aliya : « pour ta maman ? »

Cette première intervention laisse penser que l'élève a compris que « groupir des flores » veut dire cueillir des fleurs. Néanmoins cette simple intervention ne peut témoigner de la compréhension formelle de cet élève.

Enseignante : « Je groupis des flores, répondit Bou. »
Alice : « flores »

Enseignante : « Suis-moi, petite Bou, je vais te montrer la flore mini pikinote, dit le scargot. »
Matéo : « mini pikinote »

Ces deux interventions témoignent de la curiosité de la sonorité des mots prononcés par l'enseignante.

Enseignante : « Elle encontra la tortarue qui lui dit ... »
Elisa : « en fait les tortues ça a des carapaces les tortues »
Louis : « tortue ninja ! »

Enseignante : « Patastrophe ! s'excrilla Bou. J'ai caminé longi lontano troppe ! Oussa ma casa ? Il nocte et je me suis perditte ! »
Aliya : « C'est qui qu'a perdu ? »

On remarque ici que les élèves ont directement compris le sens de « tortarue », ces interventions arrivent avant que je montre l'illustration. Le mot « tortarue » est très proche du mot « tortue » et

les enfants connaissent cet animal, c'est pourquoi ils ont fait directement le lien entre ses mots, avant même de voir la page. De même, pour la seconde intervention, l'élève a compris le sens du mot « perte » mais n'a pu lui donner le sens attendu dans la phrase. L'élève a compris cette phrase après l'observation de l'illustration.

Enseignante : « Bou continua à caminer et encontra le scureuil »

Hanna : « l'É-cureuil ! »

Cette intervention montre tout de suite la compréhension du mot « scureuil » et l'attention que l'élève porte sur la prononciation du mot français. Le mot « scureuil » ne vient pas d'une autre langue mais seulement d'un langage enfantin.

Enseignante : « [...] alors elle poussa la porte et entra la casa. »

Louis : « Casa, casa ! »

Juliette : « Elle a cassé la porte ? »

Eden : « non. »

Cette intervention est encore différente, en effet, il y a un élève qui répète le mot « casa », un autre qui transfère ce mot au français c'est-à-dire qui donne le sens du verbe « casser » et le dernier élève lui répond tout simplement « non ». Nous verrons par l'analyse du retour sur la lecture que le mot « casa » a été traduit par « maison » par les élèves et que la majorité savait que ce n'était pas un mot français.

Toutes ces interventions sont extrêmement intéressantes. Néanmoins, elles témoignent de la compréhension et de la perception de certains élèves, qui ne sont pas représentatifs de la classe entière, à un instant t. Le retour sur la lecture permet aux élèves de s'exprimer et de discuter de différents points de vue. L'analyse de ce retour permettra donc de donner les représentations et la compréhension des élèves vis-à-vis de cette histoire. Pour ce qui est de l'enregistrement après la lecture, la transcription se trouve en annexe G (page 57).

Dans un premier temps, j'ai décidé de revenir sur la compréhension de l'histoire. J'ai demandé aux élèves de me raconter l'histoire à partir des illustrations. Durant cet exercice, j'ai parfois énoncé les mots écrits de la même façon que dans l'histoire mais je n'ai pas « rebondi » sur les propos des élèves. En effet, lorsque Hanna dit de la fleur mini pikinote que « c'est une fleur...elle est pas grande », je n'interviens pas car nous sommes plus dans la compréhension d'image que dans l'éveil linguistique. Lorsque Antoine me dit qu'il a le livre en français et pas en anglais, je décide de ne pas intervenir pour laisser aux autres élèves la possibilité de reprendre cette idée de langues différentes. Néanmoins, quand Eden dit « nous on dit perdue » en reprenant le mot « perte », il est dommage

de ne pas demander qui est ce « nous ». Certainement, que ce « nous » représente les élèves de la classe car tous les jours, à l'école, nous disons « perdu » et jamais « perdue ». Pour finir cette première phase, certains élèves et moi-même avons eu une conversation sur le mot « casa » et l'évidence pour ces élèves de sa signification : « maison ». De cette discussion est ressortie l'idée que ce mot venait de l'anglais. Cette intervention donne une idée de la perception des langues étrangères par les élèves. En effet, les élèves ont eu tendance à dire que les mots « non-français » de l'histoire provenaient de l'anglais car ils ne se représentent pas la diversité linguistique et culturelle mondiale. De plus, l'anglais est actuellement la langue privilégiée, apprise et étudiée pour ce qui est de la communication mondiale.

Suite à la phase de vérification de la compréhension de l'histoire, les élèves ne sont pas tous d'accord, ils perçoivent qu'il y a de l'anglais et du français mais ils ne parviennent pas à expliquer comment ce livre a été écrit. Louis a une perception particulière des langues. En effet, selon lui, l'objet « langue » se rattache à la notion géographique. Lina explique que c'est une page en français et la suivante en anglais, alors je prends une page au hasard et je lis ce qui est écrit : « Et Bou continua à caminer, elle encontre le scargot qui... »; les élèves ne parviennent pas à se mettre d'accord, cet exercice est complexe pour eux, ils restent sur leurs idées de français et anglais. Je décide donc de leur dire qu'il y a plusieurs langues dans cette histoire et de demander si certains enfants savent parler dans d'autres langues que le français. Même si l'objet « langue » est abstrait pour eux, la dimension affective portée par rapport aux langues peut les amener à répondre à cette question. Néanmoins, il ne faut pas oublier que mes gestes, tout comme l'articulation imagée et ma voix, construisent également le sens. À partir de cette question, certains élèves se placent en élèves experts : Léopold est le premier à dire qu'il parle italien, Aliya dit qu'elle parle anglais et Aly-Reda se met à compter en anglais. À partir de cet instant je propose de faire la liste des langues de la classe. Hanna compte jusqu'à cinq en espagnol. À ce moment Louis dit « le français », j'ai bien remarqué que la place du français avait une forte dimension affective pour lui. Il était donc évident pour moi de faire figurer le français sur la liste des langues de la classe. Léopold s'exprime ensuite pour dire qu'il parle allemand aussi. Il est intéressant de préciser que Léopold est bilingue allemand-français (a appris le français et l'allemand en même temps) et pourtant, l'italien a été la première langue énoncée par Léopold. On peut supposer que l'italien a une part affective très importante pour lui. Apolline finit par dire qu'elle parle hollandais. On peut supposer qu'elle parle de sa langue familiale parce qu'elle sent que l'école la valorise. Au final, les sept langues représentées dans la classe ont été énoncées par les élèves.

Cette première séance a permis d'amorcer le projet d'éveil à la diversité linguistique. La liste des langues de la classe a été faite et les élèves connaissent le projet : apprendre à dire bonjour dans la langue de son copain. Par la suite, nous avons donc appris chaque jour à dire bonjour dans une autre langue.

b) Séance 2 : apprendre à dire bonjour dans différentes langues.

Cette séance arrive suite à l'élaboration de la liste des langues de la classe. Le but ici est de permettre aux élèves avec certaines compétences de se positionner ou non comme élève expert d'une langue. En effet, la liste des langues de la classe est affichée et tous les élèves de la classe apprendront à dire bonjour dans ces langues. Pour faciliter l'entrée des élèves dans ce projet, la séance 2 a été ritualisée tous les matins de la période 4. Depuis le début de l'année, suite à l'accueil du matin, les élèves sont amenés à ranger les jeux et à venir s'asseoir au coin regroupement. Lorsque tout le monde est installé, nous avons l'habitude de nous dire « Bonjour » tous ensemble et de faire une petite activité ludique telle que la lecture d'un livre d'un élève, chanter une comptine, discuter d'un événement, ... Durant la période 4, nous nous sommes dit « bonjour » dans une langue différente tous les matins : mercredi 14/03 en anglais, vendredi 16/03 en italien, vendredi 23/03 en hollandais, vendredi 30/03 en allemand, vendredi 06/04 en espagnol. Toutes ces séances se sont déroulées de la même façon. En effet, la liste des langues de la classe est affichée et je demande aux élèves dans quelle langue nous allons apprendre à dire bonjour aujourd'hui. Nous décidons ensemble de la langue, nous nous mettons d'accord et je demande si un élève saurait dire bonjour dans cette langue. Si un élève se positionne en élève expert de cette langue, je lui demande de le dire (l'enseignante valide ou non sa proposition) et nous le répétons tous ensemble plusieurs fois. Dans le cas contraire, c'est l'enseignante qui se place en expert de cette langue. Une fois que nous nous sommes entraînés à le dire, nous le répétons une dernière fois ensemble pour se dire bonjour officiellement. Suite à cela nous essayons de nous rappeler dans quelles langues nous savons dire bonjour et comment cela se dit-il.

Mercredi 14 mars : Nous avons appris à dire bonjour en anglais. Hanna s'est positionnée comme élève experte de cette langue. En effet, à la question « Qui est-ce qui saurait dire « bonjour » en anglais ? » Hanna a dit savoir : « on dit Hello ». Étant donné que plusieurs élèves connaissaient aussi comment dire bonjour en anglais, j'ai demandé à la classe de valider ce qu'avait dit Hanna. Suite à la validation, nous avons tous répéter et nous nous sommes dit « Hello ».

Vendredi 16 mars : Nous avons appris à dire bonjour en italien. Léopold s'est positionné comme élève expert de cette langue. En effet, à la question « Qui est-ce qui saurait dire « bonjour » en italien ? » Léopold a directement répondu « Bongiorno ». Léopold était le seul à savoir dire bonjour en italien et il a pris son rôle très au sérieux.

Vendredi 23 mars : Nous avons appris à dire bonjour en hollandais. Apolline s'est positionnée comme élève experte de cette langue. En effet, à la question « Qui est-ce qui saurait dire « bonjour » en hollandais ? » Apolline a dit savoir. Néanmoins, par la suite, elle ne voulait pas le prononcer devant les autres. Nous avons trouvé un compromis, elle me l'a dit à l'oreille, je l'ai dit aux autres et nous avons tous répété « Hallo » ensemble.

Vendredi 30 mars : Nous avons appris à dire bonjour en allemand. Léopold s'est positionné comme élève expert de cette langue. En effet, à la question « Qui est-ce qui saurait dire « bonjour » en allemand ? » Léopold a répondu « ça se dit Hallo ». Ce qui s'est produit par la suite est très intéressant. Les élèves se sont rappelés qu'en hollandais ça se disait aussi « Hallo ». Les élèves ont dit que c'était pareil et nous en avons donc discuté. Nous avons fini par conclure que ces langues se ressemblent mais ne sont pas les mêmes.

Mercredi 6 avril : Nous avons appris à dire bonjour en espagnol. Aucun élève ne s'est réellement positionné en élève expert, plusieurs élèves sont intervenus pour dire à voix haute « Hola ». J'ai donc validé et dit qu'en effet, en espagnol bonjour se dit « Hola »

Cette activité d'éveil à la diversité linguistique lors du regroupement a permis aux élèves d'élargir leurs connaissances, de se positionner au sein du groupe classe et d'apprendre par la collaboration. Ces séances ont donné aux élèves un aperçu de la diversité linguistique mondiale et pour enrichir leur vision des langues il me semblait pertinent de proposer une seconde lecture d'album autour des langues. Nous arrivons maintenant à la découverte de l'album « Le livre qui parlait toutes les langues » lors de la séance 3.

c) Séance 3 : « Le livre qui parlait toutes les langues »

Cette séance se déroule dans la salle motricité avec le livre dans sa version numérique. Les élèves sont prêts à l'écoute et le principe de l'histoire est exposé : le texte est lu en français une fois puis il est dit dans une autre langue et ça pour chaque page. Suite à la lecture du livre, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient reconnu certaines langues. Les élèves m'ont dit avoir reconnu plusieurs langues pour différentes raisons :

- l'**anglais** a été reconnu par une grande majorité d'élèves. Étant donné que l'anglais est une langue très répandue et parlée par un grand nombre de personnes, les élèves ont l'habitude d'entendre cette langue et peuvent la reconnaître par simple discrimination auditive.
- l'**italien** a été reconnu par Léopold puisqu'il a l'habitude d'entendre sa mère parler italien.
- l'**espagnol** a été reconnu par Hanna qui a certaines connaissances dans cette langue.
- le **chinois** a été reconnu par Eden. Quand je lui ai demandé comment il avait reconnu il n'a pas su répondre. Puis, il a fini par me dire : « parce que ça fait ting-ting-ting ». Cette réponse est très intéressante, elle prouve bien que les élèves ont des représentations particulières des langues, on parle de représentation phonologique. Ici, Eden nous montre bien comment il entend le chinois. La reconnaissance de la langue s'est faite sur la discrimination auditive de certaines sonorités.
- la **langue du loup** a été reconnu par tous, cette langue est universelle, surtout pour des élèves de maternelle. Le message que cet album fait passer est très intéressant et très proche des élèves de cet âge : il y a une multitude de langues et les animaux aussi ont leurs langues.

Cette séance permet d'élargir la vision des élèves concernant les langues. Cette séance a été conçue dans le but de donner aux élèves la possibilité de proposer des activités autour des langues. En effet, un des questionnements de mon sujet de recherche était de savoir si les élèves seraient enthousiastes à l'idée de poursuivre le travail commencé autour des langues. Les élèves ont proposé d'apprendre à dire bonjour dans toutes les langues présentes dans « Le livre qui parlait toutes les langues ». C'est pourquoi j'ai donc décidé de continuer ma séquence et de permettre aux élèves de mettre en place leur idée dans la classe.

II. Analyse des résultats

Pour analyser les résultats je me suis basée sur le projet Evlang et sur ce qu'on souhaite induire chez les élèves lorsque l'on fait de l'éveil à la diversité linguistique en maternelle :

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :

- le développement de représentations et attitudes positives :
 - 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
 - 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des **attitudes**)
- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des **aptitudes** ou **savoir faire**) ;
- le développement d'une culture linguistique (= **savoirs** relatifs aux langues) qui
 - 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;
 - 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Pour déterminer ce que la séquence a apporté aux élèves je vais donc me baser sur le programme Evlang et sur ce qu'il souhaite développer chez les élèves c'est-à-dire des attitudes, des aptitudes et savoir faire ainsi que des savoirs relatifs aux langues.

1. Les attitudes

Lors de cette séquence j'ai pu remarquer de nombreuses attitudes positives. En effet, les élèves ont été au contact de langues très diverses et la séance 3 a permis d'élargir leur vision des langues. Lors de cette séance, les élèves ont su reconnaître et nommer des langues entendues à l'oral. Cependant, ils ont pris conscience qu'ils ne connaissaient pas de nombreuses autres langues, qu'ils ne savaient même pas qu'elles existaient. Lorsque les élèves se placent en élèves experts, les autres ont su développer une attitude responsable : écouter son camarade, répéter ce qu'il nous apprend, s'exercer. L'activité d'apprentissage du mot « bonjour » en séance 2 participe donc à l'acceptation de l'autre quelque soit ses différences et a donc permis de travailler l'altruisme. J'ai également pu remarquer le développement chez les élèves de la motivation pour apprendre des langues. En effet, les élèves se sont rappelés de semaine en semaine comment dire « bonjour » dans les différentes langues de la classe et ils ont même proposé de continuer le projet autour des langues.

2. Les aptitudes et savoir faire

Les élèves ont su mobiliser et développer leurs capacités d'observation et de raisonnement. Lors de la séance 1, les élèves ont su faire des inférences entre des mots provenant de la lecture de « Bou et les 3 zours » et des mots connus de la langue française (tortarue/tortue). De plus, pour comprendre l'histoire ils ont su déterminer le sens de certains mots par observation des illustrations de l'album (mini pikinote/pas très grande). Cette aptitude n'est pas propre à l'éveil linguistique mais témoigne tout de même de la mise en place d'un raisonnement pour donner du sens à des mots inconnus et donc la nécessité de mettre un sens derrière. Il s'agit quasiment de compétences pour interroger la formation du mot et la morphosyntaxe. Cela sert pour n'importe quelle langue. Lors de la séance 2, les élèves ont su développer l'aptitude à écouter et discriminer des sons pour les répéter. En effet, il est intéressant de remarquer que les élèves n'éprouvent pas de difficulté à répéter des sons simplement entendus à l'oral. Durant cette séquence j'ai pu voir les élèves se référer au

français pour mettre du sens sur les autres langues.

3. Les savoirs relatifs aux langues

Lors de cette séquence les élèves ont appris à dire bonjour dans différentes langues : espagnol, anglais, allemand, italien et hollandais. Les élèves ont su se rappeler de ce qu'ils avaient appris la semaine précédente. Comme je l'ai dit précédemment, les élèves ont fait des inférences entre le français et d'autres langues. Cette aptitude participe à construire un premier savoir sur l'apprentissage des langues. En effet, toute personne apprenant une langue en particulier va se référer à ses connaissances dans la langue à laquelle elle s'identifie ou du moins qu'elle maîtrise. Comme je l'ai dit précédemment, lors de la séance 3 les élèves ont su reconnaître et nommer des langues entendues à l'oral. Cette compétence témoigne d'une reconnaissance des sonorités de certaines langues et donc d'une sensibilisation à différentes langues. Il faut savoir qu'au sein de la classe du vendredi en période 4, ma binôme a sensibilisé les enfants aux langues du monde par des écoutes de comptines dans différentes langues. Son objectif était d'éduquer l'oreille aux réalités mélodiques et accentuelles des langues pour que les élèves puissent repérer des sonorités.

III. Retour sur les hypothèses

La mise en place en classe de cette séquence d'éveil aux langues m'a permis de vérifier les différentes hypothèses émises à la suite des recherches réalisées. La plus importante, était de vérifier si les élèves ayant une compétence plurilingue se positionneraient en élève expert lors de la mise en place d'une séquence d'éveil à diversité linguistique. Tout au long des séances, et notamment lors de la séance 2, sur 3 élèves parlant au moins une autre langue, 2 se sont positionnés comme élève expert : un élève de petite section (italien et allemand) et une élève de moyenne section (hollandais). L'élève qui ne s'est pas positionnée en tant qu'élève expert n'est pas réellement entrée dans cette séquence : elle n'a pas montré d'intérêt particulier à cette découverte linguistique et n'a pas dit qu'elle parlait une autre langue (tunisien) que le français. Le tunisien n'est pas réellement valorisé dans notre société, certainement que Mirina n'éprouvait pas l'envie de parler de sa langue familiale pour cette raison. On peut dire que cette hypothèse a été vérifiée. Néanmoins, selon le contexte social, culturel et géographique, les mêmes données recueillies dans une autre école peuvent s'avérer complètement différentes donc la vérification de l'hypothèse dans ce contexte ne permet aucunement de statuer sur une tendance des élèves de maternelle à se

positionner en élève expert d'une langue au sein de la classe.

La seconde hypothèse que j'ai pu vérifier, concerne la curiosité des élèves au sujet des langues. Dès la première séance, je me suis aperçue du plaisir que les élèves ont pris à apprendre de nouvelles choses. J'ai constaté qu'ils étaient très enthousiastes à l'égard des langues étrangères et que l'implication de certains camarades à l'apprentissage poussait le groupe classe à être curieux. Ils ont posé de nombreuses questions afin d'apprendre à se saluer dans de nouvelles langues et sont encore en demande pour prolonger cette expérience linguistique.

La séquence mise en place dans cette classe comprenant 20 élèves de petite et moyenne section dont 3 élèves parlent une autre langue que le français à la maison a permis de développer des attitudes, des aptitudes et des savoirs. Le questionnaire proposé en amont de cette séquence d'éveil aux langues m'a permis de mieux connaître mes élèves et de partir de leurs connaissances. Les hypothèses émises ont été validées suite à la séquence. Je vais maintenant expliciter les modifications éventuelles de ce travail de recherche et annoncer ce que ce travail m'a apporté.

Conclusion

Actuellement, l'éveil aux langues dès le primaire vise à favoriser le développement de compétences linguistiques, d'attitudes positives face à la différence et à la diversité. Le rôle de l'enseignant est de proposer des activités dans l'optique d'aider les élèves à apprendre des langues mais également de leur apporter l'envie de poursuivre cet apprentissage au-delà du contexte scolaire. Cette nouvelle approche des langues est relativement peu proposée dans les écoles primaires françaises. Le Conseil de l'Europe vise le développement de cette approche notamment par la mise en place de projets dans le milieu scolaire. Nous pouvons imaginer les résistances que certains peuvent exprimer par le développement de cette approche. En effet, la place dominante de l'anglais dans la communication mondiale favorise l'apprentissage d'une langue. De plus, la plupart des parents peuvent imaginer qu'éveiller les élèves à plusieurs langues en même temps peut les surcharger dans leurs divers apprentissages.

Le but de cette recherche était de répondre à la problématique suivante : En quoi l'éveil aux langues dès la maternelle peut être bénéfique pour les élèves ? Dans le contexte de ce mémoire, la mise en place de la séquence d'éveil aux langues m'a permis d'observer que les élèves ayant des compétences, connaissances et capacités dans une autre langue que le français se positionnaient en élèves experts. Cette observation s'est faite sur des élèves présentant une compétence plurilingue mais également sur des élèves ne parlant pas une autre langue que le français. Le fait que les élèves se positionnent en experts dans ces deux cas permet de valider la première hypothèse émise et démontre l'enthousiasme des enfants à travailler sur l'éveil aux langues. La seconde hypothèse consistait à montrer que la mise en place d'une séquence aiguiserait la curiosité des élèves et qu'ils seraient en demande. Cette hypothèse est validée étant donné que la séquence d'éveil se voit prolongée sur la période 5. Grâce à la validation des hypothèses et les observations lors de la séquence, je peux dire que l'éveil aux langues apporte de nombreux bénéfices aux enfants tant au niveau des attitudes, des savoir faire que des apprentissages :

- Au niveau des apprentissages linguistiques, les élèves ont appris le mot « Bonjour » dans différentes langues et ont comparé la sonorité. Le fait même de faire un éveil aux langues amènent un vocabulaire nouveau (avec les mots « langues », « pays », « culture »). Lors des différentes séances, les élèves ont discriminé des phonèmes caractéristiques d'autres langues. Je suis en ac-

cord avec le projet EVLANG qui montre que la mémorisation et de la discrimination auditives dans des langues non familières est une capacité développée par les élèves.

- Au niveau de l'ouverture culturelle : les élèves ont été confrontés à des langues qu'ils ne connaissaient pas. Lors de la découverte de l'album « Le livre qui parlait toutes les langues », les élèves ont été curieux de savoir qui est-ce qui parlait les langues telles que le Malgache, le Khmer, le Swahili et le Tamoul. Cette curiosité montre que les élèves ont conscience qu'une langue est propre à une communauté linguistique.
- Au niveau de l'ouverture à l'autre : les élèves ont été curieux à l'encontre de cette expérience linguistique, de la découverte de nouvelles langues. Cependant, il reste difficile de quantifier si l'ouverture à l'autre est significative juste par l'éveil aux langues. Néanmoins, lors de l'apprentissage du mot « Bonjour », les élèves se sont positionnés au sein deux groupe classe en fonction de leurs connaissances. Durant ces séances, j'ai pu remarquer une cohésion du groupe classe concernant l'écoute de l'autre et l'entrée dans l'activité.

Maintenant, j'aimerais parler des modifications envisagées lors de l'analyse et la rédaction des résultats. Ce que je pourrais reprocher à ma séquence est de ne pas suffisamment traiter l'aspect culturel. En effet, j'ai tenté d'amener les élèves à percevoir la diversité linguistique sans pour autant traiter la diversité culturelle. Il aurait été intéressant de proposer une séance de découverte de différentes cultures. Par exemple, il aurait été possible de travailler sur la reconnaissance de drapeaux en parallèle de l'apprentissage du mot « Bonjour » dans différentes langues. J'envisage de travailler sur l'aspect culturel plus en profondeur en période 5 dans le cadre du prolongement de ma séquence à la demande des élèves. Concernant le protocole, le questionnaire destiné aux parents n'est pas nécessaire à la mise en place de la séquence. Cela dit, étant donné que l'entrée dans mon activité professionnelle est récente et que la mise en place d'une séquence d'éveil à la diversité linguistique était mon premier essai, je préférais recueillir ces données pour avoir une certaine notion des connaissances et compétences de mes élèves. Il aurait été possible de simplement demander aux parents les matins, pendant l'accueil si leur enfant savait parler une autre langue. Le fait de mettre en place ce questionnaire m'a avant tout rassuré.

Pour finir, ce mémoire j'aimerais faire part des bénéfices que ce travail de recherche m'a apporté. Dans un premier temps, le fait de mener une recherche à l'école maternelle a définitivement enrichi ma pratique professionnelle en elle-même mais également la vision que j'ai de ma profession. Ma vision de l'enseignement des langues vivantes s'en trouve changée. La mise en place de cette séquence et la réflexion menée sur la construction de celle-ci m'a permis de découvrir ce qu'était

l'éveil aux langues. Cette expérience d'éveil aux langues m'a fait percevoir les bienfaits tant au niveau de la langue de scolarisation, le français, qu'au niveau de la langue sur le plan global.

Bibliographie

Ouvrage (monographie)

Delahaie M. *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels.* Saint-Denis : Inpes, 2009 : 84 p.

Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence.* Paris : Dunod, Les Topos.

Boysson-Bardies (de) B. *Comment la parole vient aux enfants.* Odile Jacob, Paris, 1996.

Castellotti V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* CLE International.

Cuq J-P. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde.* CLE International. Paris : 2003.

Poth J. (1997). *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle.* L'Agence de la Francophonie (ACCT).

Ouvrage collectif

Collectif (auteur), *Le petit Robert 2014,* Édition 2014, Le Robert (éditeur).

Album de littérature de jeunesse

Elsa Valentin (auteure) et **Ilya Green** (illustratrice), « *Bou et les trois jours* », L'atelier du poisson soluble, 2008.

Alain Serres (auteur) et **Fred Sochard** (illustrateur), « *Le livre qui parlait toutes les langues* », Rue du monde, 2013.

Site web et documents numériques

Éducol. *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire* [en ligne] (page consultée le 21/12/2017)
<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

Éduscol. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. (page consultée le 21/12/2017)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf

Ray M-C. (2017). *Définition/Plasticité cérébrale-Plasticité neuronale-Neuroplasticité* [en ligne]. (page consultée le 17/01/2018)

<https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/corps-humain-plasticite-cerebrale-15833/>

Dominique Bassano, *Production naturelle précoce et acquisition du langage*, Lidil [En ligne], 31 | 2005, mis en ligne le 03 octobre 2007, (page consultée le 25/01/2018)

<http://lidil.revues.org/136>

Maria Kihlstedt, *Apprentissage des langues et le bilinguisme : ce que dit la recherche*, [en ligne], (page consultée le 02/02/2018)

<https://www.baby-speaking.fr/dossiers/pedagogie-et-bilinguisme/apprentissage-d-une-langue-etrangere-chez-l-enfant>

Noémie Choimet, *LANGUES ÉTRANGÈRES – Éveiller les tout-petits au multilinguisme*, [en ligne], (page consultée le 10/02/2018)

<https://lepetitjournal.com/le-mag/ma-vie-dexpat/langues-etrangeres-veiller-les-tout-petits-au-multilinguisme-25476>

Collectif (Elodil), *Historique de l'éveil aux langues et du projet Elodil*, [en ligne], (page consultée le 10/02/2018)

<http://www.elodil.com/historique.html>

Éduscol. *Le langage à l'école maternelle*, [en ligne] (page consultée le 05/03/2018)

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [en ligne], (page consultée le 20/12/2017)

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Table des annexes

ANNEXE A : HYPOTHÈSES DU PROJET EVLANG	43
ANNEXE B : TABLEAU D'AGNÈS FLORIN	44
ANNEXE C : SCHÉMA DES APPAREILS PHONATOIRES	46
ANNEXE D : QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS	47
ANNEXE E : FICHES DE PRÉPARATION	48
ANNEXE F : « BOU ET LES 3 ZOURS »	54
ANNEXE G : TRANSCRIPTION SÉANCE SUR « BOU ET LES 3 ZOURS »	56

Annexe A

Hypothèses du projet Eklang

Hypothèse 1	Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité.
Hypothèse 2	Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades.
Hypothèse 3	Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.
Hypothèse 4	Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre (ajout d'autres langues, moindre concentration sur la/les langue(s) dominante(s)). Ce désir peut, si les conditions de sa réalisation sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite.
Hypothèse 5	Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et plus largement : métacommunicatifs) des élèves, que ce soit à propos de langues qui leur sont familières (dont la langue d'enseignement) ou de langues qui leur sont étrangères.
Hypothèse 6	Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.
Hypothèse 7	Ces activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers (et plus largement : communicatifs). Il convient d'y ajouter des hypothèses relatives aux conditions de la mise en œuvre de l'approche :
Hypothèse 8	Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent. (On a abandonné le projet de valider cette hypothèse dans le cadre d'Eklang, dans la mesure où nous nous sommes finalement refusés à faire varier le nombre de langues que les élèves ont rencontré dans leur cursus d'éveil.)
Hypothèse 9	Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants.
Hypothèse 10	Il est possible de concevoir des supports didactiques (matériaux et canevas d'activités) tels que des maîtres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour que les hypothèses précédentes soient vérifiées, pour peu qu'une formation/sensibilisation de base leur soit donnée.

Annexe B

Tableaux synoptique du développement de l'enfant

D'après Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence.* Paris : Dunod, Les Topos.

Tableau synoptique du développement

Agnès Florin, *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence.* Dunod, 2003, p. 113-116

Age	Sensoriel et moteur	Social et affectif	Cognitif	Langage / Expression	Langage / Réception
0-1 mois	Localisation visuelle Réaction à la voix de la mère	Tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée	Discrimine des stimuli visuels ou auditifs	Cri de la naissance. Cris différents selon les situations	Discrimine les contrastes. Préfère la voix de la mère, sa langue maternelle
2-3 mois	Maintien de la tête Perception des objets à trois dimensions	Sourire social Relation de face-à-face Mimique de surprise	Préférence pour la nouveauté Anticipe du regard la trajectoire d'un objet	Gazouillis, jeux vocaux, rires Production de deux syllabes	Sensible à prosodie et rythme Reconnaît une syllabe dans des énoncés différents
4-5 mois	Utilise ses mains comme support Tourne la tête vers un bruit	Sourire social spontané Tourne la tête vers une source sonore	Reproduction d'événements fortuits intéressants Catégorisation	Babilage Vocalise Contrôle de la phonation	Préférence pour le materne (5 mois) Catégorise les voyelles
6-8 mois	Prise et transfert d'objets Contrôle des mains S'assoit seul sans support Se tient debout avec support	Intentionnalité et réciprocité dans les échanges Vocalise devant le miroir Attachement sélectif	Différencie les visages selon le sexe S'ajuste à l'objet (forme, volume, poids, etc.)	Produit plusieurs syllabes Chantonne Holophrases renvoyant à des objets concrets	Comprend non et son nom Comprend des mots en contexte Détecte les frontières de syntagmes
9-12 mois	Montre un objet du doigt Premiers pas Coordonne plusieurs actions	Réactions différenciées aux personnes proches/inconnues S'ajuste à des demandes	Construit une tour Anticipe els événements Suit la ligne du regard	Premier mot (10-11 mois) Essai de nommer els objets désigner par l'adulte	Comprend 30 mots en contexte Comprend des mots hors contexte Détecte les frontières de mots
13-24 mois	Marche seul Descend à reculons (18 mois) Préférence pour une main	Répète les actions qui font rire Comprend les expressions faciales d'astrol	Construit une tour de 5 cubes Expérimentation active Identifie des parties du corps	Discours télégraphique 18 mois : 20 mots 24 mois : 200	Comprend les mots familiers Comprend 100-150 mots à 16 mois, 200 mots à 20 mois
2-3 ans	Monte et descend les escaliers Tourne les pages d'un livre Coupe avec des ciseaux Sautte à pieds joints	Attachements multiples Contrôle des sphincters Jeux symboliques Se reconnaît dans un miroir	Stade préopératoire Identifie les objets par l'usage Oriente un objet pour que l'adulte le voie	200-300 mots Demandes de clarification Modifie les demandes selon l'interlocuteur	Comprend la différence sujet-objet par la position du nom Comprend les demandes directes et les demandes indirectes
3-4 ans	Marche sur une ligne Tape du pied dans un ballon Court facilement Pédale sur un tricycle	Identifie 7 parties du corps Attend son tour Aime aider les adultes Critique les autres	Concept d'espace, de temps, de quantité Écrit en gros quelques lettres Principe du comptage	Extension du vocabulaire Phrases courtes (3 ou 4 mots) Produit pour rire des incongruités (chat à 2 têtes, etc.)	800 mots à 3 ans, 1 500 à 4 ans Suit de longues conversations Comprend des promesses Rit des déformations de mots

Age	Sensoriel et moteur	Social et affectif	Cognitif	Langage / Expression	Langage / Réception
3-4 ans	Marche sur une ligne Tape du pied dans un ballon Court facilement Pédale sur un tricycle	Identifie 7 parties du corps Attend son tour Aime aider les adultes Critique les autres	Concept d'espace, de temps, de quantité Écrit en gros quelques lettres Principe du comptage	Extension du vocabulaire Phrases courtes (3 ou 4 mots) Produit pour rire des incongruités (chat à 2 têtes, etc.)	800 mots à 3 ans, 1 500 à 4 ans Suit de longues conversations Comprend les promesses Rit des déformations de mots
4-5ans	Monte à une échelle Marche en arrière Tient un papier d'une main tout en écrivant de l'autre	Comprend l'état mental d'autrui Joue à des jeux de compétition Stabilisé du genre	Classification et sériation Attentif à sa performance Copie une étoile Sait jouer à cache-cache	Vocabulaire : 2 000 mots Exprime son impertinence Produit demandes indirectes et justifications (5 ans)	Comprend 1 500 à 2 000 mots Comprend le comparatif, l'identité et la différence Exécute des ordres complexes
5-6 ans	Court tout en jouant Fait du skate-board ou du roller Lace ses chaussures Fait de la bicyclette (2 roues)	Sait se contrôler Choisit ses amis Négocie avec l'adulte Débat de la théorie de l'esprit	Débat de la conversation Collections non figurales Dessine un bonhomme Écrit son prénom	2 500 mots Phrases de 5-6 mots Répond au téléphone Lecture logographique	Comprend 2 500 à 3 000 mots Comprend els sarcasmes avec contexte contradictoire adjacent Identifie une rime (syllabe)
7-11 ans	Début de la puberté pour certaines filles (9 ans) Début de la puberté pour certains garçons (11 ans)	Identité de genre Ségrégation sexuelle Différencie réel et virtuel	Opérations concrètes Logique du nombre Dessins réalistes Morale préconventionnelle	Utilise la forme passive Produit des inférences Coopération argumentaire Lecture	Comprend les sarcasmes (8 ans) et els métaphores (10-11 ans) Résultat des tâches d'ajout ou de suppression de phonème (8 ans)
12-13 ans	Début des changements pubertaires (garçon) Poussée de croissance (filie)	Baisse de l'estime de soi Plus de dépression Responsabilité pénale (13 ans)	Opérations formelles Pensée hypothético-déductive Groupe INRC Morale conventionnelle	Poursuite du développement lexical et sémantique (vocabulaire technique)	Augmentation du vocabulaire compris (vocabulaire technique)
14-15 ans	Poussée de croissance (garçon)	Meilleure estime de soi Préoccupations maximales pour l'image corporelle Relations amoureuses	Consolidation des opérations formelles Morale postconventionnelle	Argumentation élaborée Poursuite du développement de la production écrite (différents types de textes)	
16-17 ans	Fin de la puberté (filie)	Évolution vers coopération parents/enfants			Lecture-compréhension assurée pour la grande majorité des élèves
18 ans	Fin de la puberté (garçon)	Identité claire et distincte Formation de couples relativement stables			

Annexe C

Schéma des appareils phonatoires enfant et adulte

L'appareil phonatoire

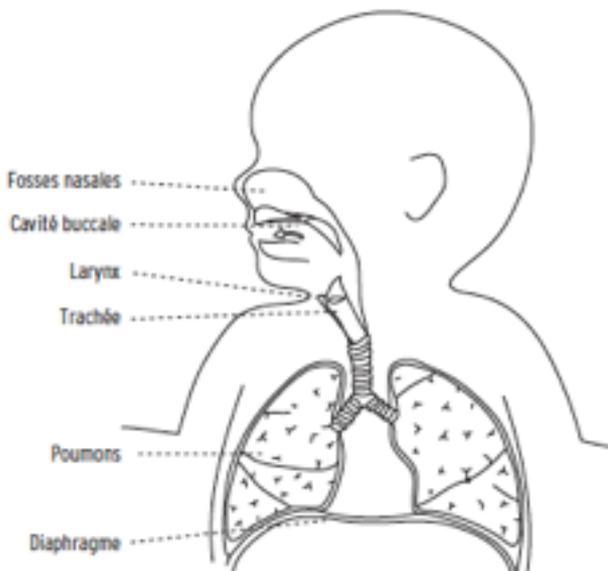
Le fonctionnement de l'appareil phonatoire est comparable dans son principe à celui d'un instrument à vent.

- Les poumons fournissent l'air sous pression qui fait alors vibrer les cordes vocales (deux membranes fixées dans la cavité du larynx). Ces vibrations sont à l'origine de la production des sons qui sont plus ou moins intenses en fonction de la pression de l'air et plus ou moins aigus en fonction de la fréquence des vibrations (nombre de vibrations par seconde).

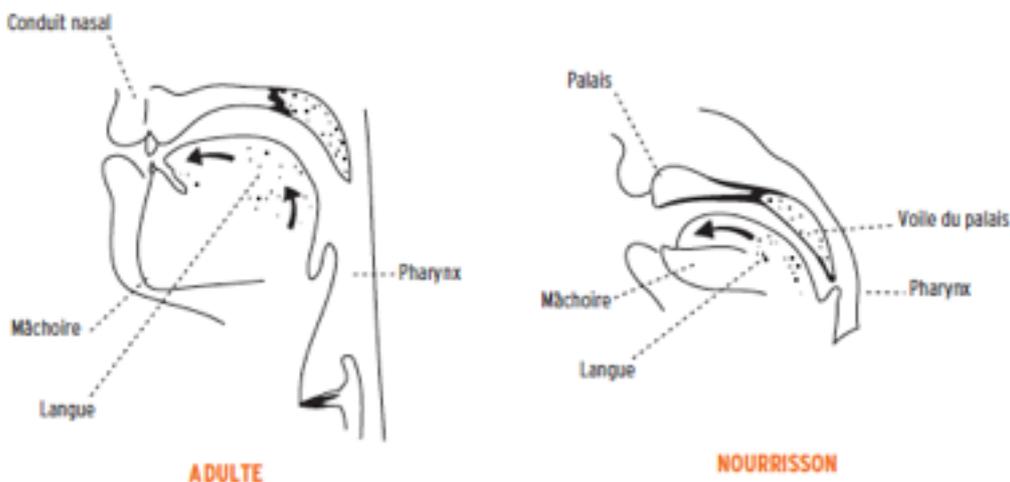
- Le son produit est ensuite modifié : certaines fréquences sont sélectionnées ou renforcées par l'intervention d'organes mobiles (la langue, les lèvres, le voile du palais, voire la luette) permet-

tant d'agir sur des résonateurs qui - comme leur nom l'indique - jouent le rôle de caisses de résonance. Parmi ces résonateurs, la cavité buccale intervient constamment. Son volume peut en effet varier grâce à la plasticité de la langue qui peut se rapprocher en avant des dents supérieures, du palais et, tout en arrière, du voile du palais.

L'intervention d'autres résonateurs est plus inconstante. Ainsi, les fosses nasales ne peuvent intervenir que par l'abaissement du voile du palais et l'espace entre les lèvres (espace interlabial) n'est mobilisable que par la projection en avant et l'arrondissement des lèvres.



Le conduit vocal chez le nourrisson et chez l'adulte



Chez le nouveau-né, le canal oropharyngé (cavité buccale et pharynx) descend en pente douce vers la glotte alors que chez l'adulte, il forme un angle droit. Le larynx est situé en position plus haute que chez l'adulte. Cette conformation particulière tend à résoudre les problèmes de déglutition, mais elle réduit l'espace pharyngé qui constitue un des résonateurs les plus importants dans la phonation (production des sons). La cavité buccale est plus courte, plus large et presque entièrement occupée par la langue. Elle est, bien sûr, dépourvue de dents.

Source : V. Woisard-Bassols, « Bilan clinique de la voix », EMC Oto-rhinolaryngologie, 20-753-A-10, 2000, page 12.

Annexe D

Questionnaire destiné aux parents : Éveil aux langues

SECTION 1 :

Quelle est la première langue apprise (langue maternelle) par votre enfant ?

- Français
- Autre

Est-ce que votre enfant parle une autre langue que sa langue maternelle ?

- oui (passer à la section 2)
- non (passer à la section 3)

SECTION 2 :

Quelle(s) langue(s) parle-t'il ? (autre que le français)

Réponse longue :

Quand l'a t'il apprise ?

Réponse longue :

Dans quelles circonstances ?

- envie d'apprendre cette langue
- un des parents parlant cette langue
- langue faisant partie de l'héritage familial (aspect culturel)
- autre

À quelle fréquence communique t'il dans cette langue ?

- quotidiennement
- plusieurs fois par semaine
- plusieurs fois par mois
- rarement
- autre

Quelle est la place de cette langue dans la vie quotidienne ?

- C'est la langue avec laquelle nous communiquons en famille
- C'est une des langues avec laquelle nous communiquons en famille
- Autre

Pour quels usages cette langue est parlée ? Par exemple : pour toutes les petites choses de la vie (se laver, manger, s'habiller, ...), par inférences (faire des liens entre différentes langues (chercher à dire des mots identiques dans différentes langues), ...

Réponse longue :

SECTION 3 :

Est-ce que votre enfant connaît certains mots d'autres langues ?

Si oui, dans quelles langues ?

Réponse longue :

Annexe E

Fiches de préparation de la séquence

SÉANCE 1

Domaine : Domaine 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Cycle : 1 **Niveau** : PS-MS

Objectifs opérationnels de la première séance :

Découvrir un album original et déterminer le conte traditionnel sous-jacent : établir des liens entre des histoires lues (personnages, scénario), Reformuler l'histoire avec ses propres mots (avec ou sans outils/supports)

Exprimer son ressenti, sa perception, ses émotions en utilisant un vocabulaire adapté

Compétences travaillées :

Observer, comprendre des images

Oser entrer en communication

Échanger et réfléchir avec les autres

Comprendre et apprendre : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

Objectifs langagiers :

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Écouter de l'écrit et comprendre

Pré requis :

avoir travaillé le principe alphabétique

attitude calme, prêt à l'écoute : attention auditive et visuelle

Vocabulaire adapté :

Verbes d'action : regarder, observer, décrire, se rappeler, raconter.

Album : pages, titre, couverture, illustrations, auteur.

DURÉE / ORGANISATION	20 minutes en grand groupe au coin regroupement 23 élèves de PS-MS
DÉROULEMENT	<p><u>Découverte de l'album :</u> les élèves sont installés et attentifs. L'enseignante commence la lecture. Suite à la lecture, l'enseignante propose aux élèves de s'exprimer sur cette lecture. Cette activité est menée en groupe et tous les élèves sont amenés à participer.</p> <p><u>Proposition de projet :</u> L'enseignante demande aux élèves en grand groupe si certains d'entre eux parlent d'autres langues. Elle propose de faire la liste des langues de la classe.</p>
CONSIGNES	<p><i>"Aujourd'hui nous allons lire ce livre. le montrer On ouvre bien grand ses oreilles !"</i></p> <p><i>"Est-ce-que vous seriez capable de me raconter l'histoire de la petite Bou ?"</i></p> <p><i>"Alors, qu'avez vous remarqué ?"</i></p> <p>On attend des remarques sur les mots lus (pas tous français), on comprend l'histoire quand même, la reconnaissance de mots d'autres langues, la reconnaissance du conte traditionnel.</p> <p><i>" Est-ce-que ça vous dirait de faire la liste des langues de la classe. Et comme ça, après, nous pourrons apprendre à dire "Bonjour" dans d'autres langues que le français."</i></p>
MATÉRIEL	"Bou et les 3 zours"
REMARQUES	<p><u>Différenciation :</u> Si les élèves ne parviennent pas à déterminer le conte traditionnel ou à raconter l'histoire, l'enseignante aide les élèves en posant des questions :</p> <p>" Qui sont les personnages de l'histoire ?"</p> <p>"Que font-ils ?"</p> <p>" Est-ce-que ça vous rappelle une histoire ?"</p>

SÉANCE 2

Domaine : Domaine 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Cycle : 1 **Niveau :** PS-MS

Objectif opérationnel de la première séance :

Apprendre à dire “Bonjour” dans une autre langue que le français

Compétences travaillées :

Oser entrer en communication / Échanger et réfléchir avec les autres

Comprendre et apprendre : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives)

Objectifs langagiers :

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Pré requis :

attitude calme, prêt à l'écoute : attention auditive et visuelle

Vocabulaire adapté :

Verbes d'action : écouter, répéter, dire.

DURÉE / ORGANISATION	10 minutes en grand groupe au coin regroupement 23 élèves de PS-MS
DÉROULEMENT	<p><u>Amorce :</u> l’enseignante amène les élèves sur le projet déterminé en séance 1 et leur fait expliciter ce qui a été fait lors de cette première séance (lecture de “Bou et les 3 jours” et liste des langues de la classe)</p> <p><u>Phase de mise en route :</u> L’enseignante affiche la liste effectuée lors de la séance 1. La consigne est donnée et l’activité est lancée : apprendre à dire “Bonjour dans une autre langue”.</p> <p><u>Phase d’exercice :</u> on écoute un élève ou l’enseignante dire bonjour dans une langue autre que le français et on répète à voix haute collectivement.</p> <p><u>Phase de mémorisation :</u> Les élèves se disent “bonjour” 2 par 2 dans la langue du jour.</p> <p>Cet apprentissage est proposé différemment aux élèves : on pourrait se dire “bonjour” dans une autre langue que le français le matin.</p>
CONSIGNES	<p><i>“Aujourd’hui nous allons continuer le travail sur “Bou et les 3 jours” le montrer Est-ce-que vous vous souvenez ce qu’on avait fait la dernière fois ?”</i></p> <p>on attend :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rappel de l’histoire - liste des langues de la classe - définition du projet autour des langues : dire “Bonjour” <p>afficher la liste des langues de la classe au tableau</p> <p><i>“Dans quelle langue allons-nous apprendre à dire “Bonjour” en premier ?”</i></p> <p>interroger un élève qui lève le doigt et qui est bien assis</p>
MATÉRIEL	Liste des langues de la classe “Bou et les 3 jours”
REMARQUES	<p><u>Régulation :</u> Dans cette séance, l’enseignant a un rôle essentiel. Il est là pour réguler les propositions des élèves. L’enseignant valide ou non les propositions des élèves. Il encourage les élèves et les aide si besoin.</p> <p><u>Cette séance est reconduite.</u></p>

SÉANCE 3

Domaine : Domaine 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Cycle : 1

Niveau : PS-MS

Objectifs opérationnels de la première séance :

Découvrir un album original et établir des liens entre des histoires lues (“Bou et les 3 jours” et “Le livre qui parlait toutes les langues”)

Écouter de l’écrit et comprendre

Reformuler l’histoire avec ses propres mots (avec ou sans outils/supports)

Exprimer son ressenti, sa perception, ses émotions, sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté

Compétences travaillées :

Observer, comprendre des images

Oser entrer en communication

Échanger et réfléchir avec les autres

Comprendre et apprendre : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

Objectifs langagiers :

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Écouter de l’écrit et comprendre

Pré requis :

avoir travaillé le principe alphabétique

attitude calme, prêt à l’écoute : attention auditive et visuelle

Vocabulaire adapté : langues

Verbes d’action : regarder, observer, décrire, se rappeler, raconter.

Album : pages, titre, couverture, illustrations, auteur.

DURÉE / ORGANISATION	20 minutes en grand groupe au coin regroupement 23 élèves de PS-MS
DÉROULEMENT	<u>Découverte de l'album :</u> les élèves sont installés et attentifs. L'enseignante allume l'ordinateur et projette le livre numérique. Suite à la lecture, l'enseignante propose aux élèves de s'exprimer sur cette lecture. Cette activité est menée en groupe et tous les élèves sont amenés à participer. Le but ici est de prendre les représentations des élèves sur des langues peu connues (swahili, malgache, comorien,...) et d'observer si les élèves reconnaissent d'autres langues (allemand, italien... celles de la classe).
CONSIGNES	<i>“Aujourd’hui nous allons écouter une histoire avec l’ordinateur dans la salle de motricité. Vous allez entendre plusieurs langues différentes. On ouvre bien grand ses oreilles et ses yeux !”</i> <i>“Alors, qu’avez vous remarqué ?”</i> On attend des remarques sur les différentes langues (des ressemblances, différences entre des langues,...), la reconnaissance de certaines langues (langues de la classe et langues inconnues) par les élèves experts ou non.
MATÉRIEL	“Le livre qui parlait toutes les langues” en version numérique

Annexe F

Présentation de l'album « Bou et les 3 jours »

Tapuscrit :

L'était une fois une petite Bou qui vivait dans la forest avec sa mate et son païe. Un jour elle partit caminer dans la forest pour groupir des flores.

- Petite Bou, ne t'élonge pas troppe, lui dirent sa maïe et son païe.
- Dakodak, répondit Bou.

Sur le chemin, elle encontra le piaf qui lui dit :

- Jour petite Bou, ke tu fais ?
- Je groupis des flores, répondit Bou.
- Suis-moi, petite Bou, je vais te montrer la flore bunita bellissima, dit le piaf.

Il la mena taf taf rapido jusqu'à la flore bunita bellissima.

- Ké belle ! dit Bou
- Tu es bien jolie toi aussi, petite Bou, répondit la flore. Ke tu fais dans la forest ?
- Je groupis des flores. Ma vous êtes bella troppe pour être cueillie, miss !

Et Bou continua à caminer. Elle encontra le scargot qui lui dit :

- Jour petite Bou, ke tu fais ?
- Je groupis des flores, répondit Bou.
- Suis-moi, petite Bou, je vais te montrer la flore mini pikinote, dit le scargot.

Il la mena mollo mollo jusqu'à la flore mini pikinote.

- Ké mini ! dit Bou
- Tu es bien petite toi aussi, jolie Bou, répondit la flore. Ke tu fais dans la forest ?
- Je groupis des flores, ma vous êtes mini troppe pour être cueillie, miss !

Et Bou continua à caminer. Elle encontra la tortarue qui lui dit :

- Jour petite Bou, ke tu fais ?
- Je groupis des flores, répondit Bou.
- Suis-moi, petite Bou, je vais te montrer la flore profumata smells good, dit la tortarue.

Elle la mena pom pom pom pom jusqu'à la flore profumata smells good.

- Ké smells good ! dit Bou
- Tu es bien parfumée toi aussi, jolie petite Bou, répondit la flore. Ke tu fais dans la forest ?
- Je groupis des flores, ma vous êtes profumata troppe pour être cueillie, miss !

Bou continua à caminer et encontra le scureuil qui lui donna des tutti frutti...

... le risson qui lui montra des champignons...

... et l'abelle qui lui offrit du mel.

Ma il tardait et bientôt le sole alla se couchotter.

- Patastrophe ! s'excrilla Bou. J'ai caminé longi lontano troppe ! Oussa ma casa ? Il nocte et je me suis perdit !

Oueilladant autour d'elle, elle visa une lumi luce qui brillait entre les zarbres. Elle proxima jusqu'à une casa pikinote.

Elle gonca tocca ma nul ne répondit, alors elle poussa la porte et entra la casa.

Un bon fogo crépillait dans la cheminée. Sur la table, trois bols de sop à l'oli fulminaient : un giganbig, un medio et un pikinote. Bou gousta le giganbig : « Pouah ! Chaud bouillant ! » Elle gousta le medio : « Beurk ! Friou gel ! » s'excrilla-t-elle. Elle gousta le pikinote : « Mmm! Miam

good ! » s'excrilla-t-elle. Et elle glouglouta tout le bol.

Elle voulut s'assiéger près du fogo pour se reposer. Il y avait trois chaises devant la cheminée : une giganbig, une medio et une pikinote. Bou essaya la giganbig : elle était alti troppe. Elle essaya la medio : elle était brancaleuse. Elle essaya la pikinote : elle était confordouillette. Bou s'y assiégea ma la chaise se bricassa sous son poids.

Comme elle était externuée, Bou décida de monter se couchotter. Elle trouva trois lits dans la chambre à lits : un giganbig, un medio et un pikinote. Bou essaya le giganbig : il était harderaide. Elle essaya le medio : il était flagada mou. Elle essaya le pikinote : il était moelleudoux. Bou s'y couchotta et s'endormina.

Pendant qu'elle dorminait, les trois zours, ki étaient sortis caminer en attendant que la sop à l'oli refriousse, rentrèrent back home sweet home.

- Kik'a gousté ma sop ? s'excrilla Grantours en visant la table.
- Kik'a gousté ma sop ? s'excrilla à son tour Mediours.
- Kik'a glouglouté toute ma sop ? pleurchinia Chtitours.
- Kik'a touché ma chaise ? s'excrilla Grantours en proximant la cheminée.
- Kik'a touché ma chaise ? s'excrilla à son tour Mediours.
- Kik'a bricassé ma chaise ? pleurchinia Chtitours.

Puis ils montèrent dans la chambre à lits :

- Kik'a touché mon lit ? s'excrilla Grantours.
- Kik'a touché mon lit ? s'excrilla à son tour Mediours.
- Kiki dormine dans mon lit ? pleurchinia Chtitours.

Réveillée en sursauprise, Bou panitrouilla en visant les zours et se carapata par la fenestrine.

Elle traboula la forest à toute berzingue et retrouva illico presto sa casa où sa maïe et son païe l'attendrissaient avec impassiquétude.

Ma, depuis ce jour, elle meurt d'envie de retourner viser les zours.

Annexe G

Transcription de la séance sur l'album « Bou et les 3 jours »

Enseignante : « Alors, qui est-ce qui peut me dire qui sont les personnages de l'histoire ? »

Aliya : « elle » *en montrant Bou sur la couverture*

Antoine : « la petite fille »

élèves : « Bou »

Enseignante : « Oui, elle s'appelle Bou. Est-ce-qu'il y a d'autres personnages dans l'histoire ? »

Gabriel : « Les ours »

Enseignante : « Oui, il y a trois ours. Est-ce-que ça vous rappelle une histoire ? » *Attente*

Enseignante : « Une petite fille et trois ours... »

Louis : « Ah oui ! Boucle d'or »

Enseignante : « OUI Louis ! Boucle d'or et les trois ours. »

Enseignante : « Est-ce-que vous avez tous compris l'histoire de la petite Bou ? »

élèves : « Ouiii ! »

L'enseignante revient à la première page et essaye de faire raconter l'histoire aux élèves pour arriver sur la question de la compréhension des phrases de cet album.

Enseignante : « Ici on apprend que cette petite fille elle s'appelle Bou et elle va dans la forêt. Alors qu'est-ce-qu'elle va faire dans la forêt ? »

Mirina : « elle va chercher les fleurs »

Élisa : « elle rencontre l'es-tar-do »

Enseignante : « Oui, et l'es-car-got l'amène voir une fleur. Comment elle s'appelle cette fleur ? »

Attente

Enseignante : « Elle s'appelle mini pikinote. À votre avis, qu'est-ce-que ça veut dire ? »

Hanna : « c'est une fleur....elle est pas grande »

Enseignante : « Oui très bien ! Ensuite elle rencontre la... »

élèves : « tortue ! »

Enseignante : « Et la tortue elle amène Bou à la fleur... »

Alice : « ...la plus parfumée du monde »

Enseignante : « Et comment tu le sais ? »

Alice : « Parce que c'est un livre de nous. » (nous = Antoine et Alice qui sont jumeaux)

Enseignante : « Ah ! vous avez ce livre à la maison. Dans le livre c'est écrit la flore profumata smells good. »

Antoine : « Oui, mais nous on a pas en anglais on a en français. »

Enseignante : « Ah ! et que se passe-t-il sur cette page ? »

Hanna : « elle est perdue »

Enseignante : « Oui, elle est perdue. C'est écrit perdue ici. »

Eden : « nous on dit perdue »

Enseignante : « Et elle sait pas où est sa casa... Ça veut dire quoi casa ? »

élèves : « maison ! ça veut dire maison. »

Enseignante : « Comment vous savez que ça veut dire maison ? »

Hanna : « Parce que... on parle en anglais parfois. »

Enseignante : « C'est de l'anglais ça ? la casa ? »

Eden : « Bah oui. c'est l'anglais la casa. »

Aliya : « La casa c'est la maison »

[...]

Enseignante : « Et elle décide de boire le petit bol parce qu'il est miam good. »

Eden : « c'est en anglais ça. »

[...]

Enseignante : « Elle s'assoit et elle la bricassa ! »

Eden : « c'est encore en anglais ça. »

[...]

Enseignante : « Alors, vous m'avez dit qu'il y avait de l'anglais dans cette histoire. Est-ce-qu'il y a seulement de l'anglais ? »

élèves : « ouiii ! »

Enseignante : « Et toute l'histoire est en anglais ? Il n'y a pas un mot de français ? »

élèves : « non ! »

Louis : « bah si ! dans toutes les histoires il y a en français en anglais en français en anglais... »

Enseignante : « Et donc là c'est en anglais et en français Louis ? »

Louis : « non, c'est mmm... si t'achètes en autre pays t'as en anglais et en France c'est en français. »

Enseignante : « Et ce livre là, quand je vous ai raconté l'histoire, je parlais en quelle langue ? »

Hanna : « En anglais »

Enseignante : « Je parlais en anglais. Et vous avez tout compris ? »

Lina : « oui mais il fait une page qui est pas pareille que l'autre, une page après l'autre est pas pareille que l'autre. »

Enseignante : « Donc une page en français et une page en anglais, c'est ça Lina ? »

Lina : « oui »

Enseignante : « Et donc si je prends une page et que je vous la lis... Par exemple celle-là : « Et Bou continua à caminer, elle encontra le scargot qui... » ça c'est en quelle langue ? »

Hanna : « En anglais »

Louis : « Du français ! »

Alice : « c'est du français »

Enseignante : « Je groupis des flores ! »

Hanna : « En anglais »

Aly-Reda : « anglais »

Enseignante : « En fait ce livre il est écrit dans différentes langues. Il y a plusieurs langues : de l'anglais, de l'espagnol, ... »

Louis : « Du français aussi »

Enseignante : « Oui, et moi je me demande si quelqu'un sait parler une autre langue que le français ? »

Léopold : en italien

Aly-Reda : « moi je sais pas parler en italien »

Enseignante : « Eh bien, peut-être qu'on pourrait demander à Léopold de nous apprendre certains mot. S'il est d'accord ça pourrait être intéressant ! »

Aliya : « moi je sais parler en anglais »

Aly-Reda : « one two three for five »

Enseignante : « D'accord donc on a Aliya et Aly-Reda qui savent parler en anglais, Léopold en italien ... On va faire la liste des langues qui sont dans cette classe : anglais, italien... Hanna tu sais parler quelle langue ? »

Hanna : « uno, dos, tres, quatro, cinco »

Enseignante : « alors c'est quelle langue ça ? »

Hanna : « espagnol »

Enseignante : « Donc pour l'instant on a anglais, italien, espagnol. »

Louis : « français ! »

Enseignante : « Eh oui ! on sait tous parler en français, je le rajoute sur la liste. »

Léopold : « allemand aussi »

Enseignante : « C'est bon ? »

Apolline : « non hollandais »

Enseignante : « Ah ! Hollandais. Donc, combien avons-nous de langues dans notre classe ? »

Ensemble : « 1, 2, 3, 4, 5, 6 ! »

Enseignante : « Dans notre classe, on pourrait apprendre un peu de toutes ces langues. Donc on va essayer d'apprendre quelques mots dans la langue de nos copains. »