



**HAL**  
open science

# L'éveil aux langues , un levier pour la participation orale en maternelle ?

Béatrice Rivolta

► **To cite this version:**

Béatrice Rivolta. L'éveil aux langues , un levier pour la participation orale en maternelle ?. Education. 2018. dumas-01939265

**HAL Id: dumas-01939265**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939265>**

Submitted on 29 Nov 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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## **Année universitaire 2017-2018**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

# **L'éveil aux langues, un levier pour la participation orale en maternelle?**

**Présenté par Rivolta Beatrice**

**Mémoire de M2 encadré par Stéphanie Galligani**



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Beatrice Rivolta,  
Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE /(entourez la mention  
et indiquez le titre du mémoire) :

L'éveil au langues, un levier pour la participation orale en maternelle ?

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

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

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

Fait à Grenoble,  
le 04/05/2018

### Signature de l'étudiant(e)



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Rivolta Beatrice, auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : L'éveil au  
Ingues, un levier pour la participation orale en maternelle ?, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

**n'autorise pas**<sup>2</sup>

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

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

Fait à Grenoble le 04/05/2018

Signature de l'étudiants(e),

**Précédée de la mention « bon pour accord »**

# Table des matières

Introduction.....	1
Partie 1 - Cadrage théorique.....	3
1. L'école maternelle : "Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble" (MEN, 2015).....	3
1.1. L'école maternelle : une école non obligatoire, mais fréquentée par la quasi-totalité des 3 à 6 ans.....	3
1.2. Des enjeux pédagogiques qui consacrent la « première école » (P. Mérieu, 2008) comme une école à part entière.....	4
1.2.1. Après la Seconde Guerre mondiale, le passage d'une fonction de gardiennage à des enjeux scolaires.....	4
1.2.2. L'école maternelle pour la réussite de tous.....	4
1.3. Les programmes de 2015 : une école qui accompagne l'enfant vers une posture d'élève.....	5
1.3.1. Une école adaptée aux jeunes enfants.....	5
1.3.2. L'école maternelle, lieu du vivre ensemble.....	5
1.3.3. Des modalités d'apprentissages spécifiques.....	6
1.3.4. Une entrée accompagnée dans les apprentissages scolaires.....	6
2. La prédominance du langage oral en maternelle.....	7
2.1. Le langage : un domaine d'apprentissage important.....	7
2.1.1. L'entrée dans l'écrit.....	7
2.1.2. L'oral principal vecteur de communication.....	8
2.1.2.1. Apprendre l'oral : les objectifs des programmes de 2015.....	8
2.1.2.2. Quand le langage passe du statut de vecteur de communication à celui d'objet de savoir : construction des premières compétences métalinguistiques...8	
2.2. L'oral, ça va de soi !.....	8
2.2.1. Organisation des interactions orales en maternelle.....	8
2.2.2. Inégalités sociales : le statut de l'élève dans les interactions orales.....	9
2.2.3. Enseigner l'oral : les enjeux de l'explicitation.....	11
3. L'éveil aux langues : une modalité d'apprentissage particulière pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle.....	11
3.1. Une évolution dans l'approche de l'enseignement des langues à l'école : de l'enseignement d'une langue vivante aux approches plurielles.....	12
3.2. Les grandes caractéristiques des démarches d'éveil aux langues.....	13
3.4. Un nouveau statut d'experts pour les élèves issus de l'immigration.....	15
4. Problématique.....	16
Partie 2 - Méthodologie utilisée.....	18
1. Participants.....	18
2. Méthode.....	19
2.1. Mesurer la participation orale : la grille de R. Sirota et son exploitation.....	19
2.1.1. Adaptation de la grille de Sirota aux réalités du terrain.....	19
2.1.2. Une exploitation quantitative des données recueillies grâce à cette grille.....	21
2.2. Mesurer les statuts des élèves.....	21
2.2.1. Focus sur la perception des élèves par l'enseignante.....	21
2.2.2. Focus sur le critère des items à valider dans les cahiers d'apprentissages.....	22

2.2.2. Focus sur les représentations des élèves .....	22
2.3. Mesurer l'évolution de la participation des élèves.....	22
3. Mise en place de la séquence.....	23
Partie 3 - Recueil et analyse des résultats.....	26
1. La participation des élèves avant la mise en place de la séquence d'éveil aux langues.	26
1.1. Statuts des élèves et participation orale : des critères qui convergent.....	26
1.2. La participation orale et les statuts des élèves plurilingues.....	29
2. Évolution de la participation orale des élèves plurilingues pendant la mise en place de la séquence d'éveil aux langues.....	30
2.1. Part de la participation des élèves plurilingues par rapport au reste de la classe.	30
2.2. Mise en perspective des évolutions dans la participation orale.....	31
3. La participation des élèves plurilingues varie-t-elle lors des activités d'éveil aux langues ? .....	33
4. L'éveil aux langues : quels résultats concernant les objectifs de la séquence ?.....	34
4.1. Le mur des bonjours de la classe.....	34
4.2. Le travail sur les onomatopées des animaux.....	35
4.3. L'ouverture au monde par les langues.....	36
Partie 4 - Discussion et conclusion.....	37
1. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	37
2. Limites.....	37
3. Perspectives.....	38
Annexes.....	43

## **Introduction**

L'étude présentée dans le cadre de ce mémoire s'intéresse aux interactions orales en grand groupe en maternelle. Elle vise notamment à mettre en évidence l'éventuel impact d'activités d'éveil aux langues sur la participation des élèves. Ces activités, qui sollicitent leurs compétences linguistiques et métalinguistiques, confèrent aux élèves au contact d'autres langues (que ce soit suite à l'histoire familiale ou lors de voyages à l'étranger) un statut d'experts dans ce domaine et offrent aux langues qu'ils connaissent une reconnaissance dans le cadre scolaire, même lorsque celles-ci ne sont pas traditionnellement enseignées à l'école. L'étude vise à déterminer si ce statut d'expert plurilingue amène des changements dans la répartition des prises de paroles en grand groupe. L'expérimentation s'est déroulée dans une petite école maternelle grenobloise, dans une classe comptant 28 élèves : 20 grands et 8 moyens.

L'école maternelle se veut une école "qui accueille les enfants et leurs parents", d'après les programmes de 2015. Pour l'enfant étranger, arrivant en France et sa famille, l'école maternelle est un des premiers lieux d'accueil et de socialisation dans ce nouveau pays. J'ai été confrontée en début d'année à l'accueil de deux enfants allophones dans ma classe. L'une était tunisienne arrivant des États-Unis, l'autre était un réfugié syrien, ayant été très peu scolarisé avant son arrivée. Je me suis sentie particulièrement démunie pour accueillir ce deuxième enfant et sa famille. Leur présence de courte durée dans la classe m'a profondément marquée, ainsi que les élèves et a amené de nombreux changements qui ont bénéficié à toute la classe. Il m'a paru d'une importance capitale de me former pour accueillir ces élèves dans le futur.

De plus, j'ai moi-même été une élève allophone nouvellement arrivée, Italienne catapultée dans une école française. L'année de mon arrivée a été difficile et l'accueil et le soutien de l'enseignante de cette classe ordinaire ont sauvé ma scolarité. J'ai par la suite effectué une scolarité internationale. À plusieurs reprises j'ai expérimenté, sans savoir la nommer, la compétence plurilingue, ce pont entre les langues qui permet de faire des liens, de s'appuyer sur une biographie langagière riche et des réflexions métalangagières pour appréhender une nouvelle langue.

Cependant, le choix de ce sujet découle aussi de ma volonté de rendre effective l'égalité des chances et de faire de l'école de la République une école de la réussite de tous les élèves. Les situations des élèves issus de familles itinérantes du voyage ou des élèves allophones sont

souvent très compliquées d'un point de vue social, économique et relationnel. Pouvoir offrir à ces familles l'accueil et le soutien qu'elles méritent me paraît capital et la langue peut être un moyen de valorisation et d'intégration pour ces familles et leurs enfants.

J'ai donc mis en place une séquence d'éveil aux langues, axée sur les bonjours connus par les élèves de la classe et les différences qu'il peut exister entre les onomatopées reprenant les cris des animaux dans différentes langues. Le but était de permettre à mes élèves de maternelle d'expérimenter l'existence de plusieurs langues, même au sein de la classe, et de leur faire percevoir ces différences.

Ce mémoire s'articule en quatre temps. Dans un premier temps, une brève synthèse des études antérieures sur les thèmes de la maternelle, des pratiques langagières et de l'éveil aux langues permettra de faire un état des lieux de la recherche sur ces sujets, afin de donner un cadre théorique à mon expérience. Un deuxième temps présentera les modalités méthodologiques choisies. Un troisième temps analysera les résultats recueillis, qui seront discutés dans un dernier volet.

## **Partie 1 - Cadrage théorique**

Ce mémoire s'appuie sur les résultats de recherches précédentes. Dans un premier temps seront présentés les études et les documents de cadrage qui permettent de cerner la réalité et les enjeux d'une classe de maternelle. Dans un second temps, les résultats d'études sociolinguistiques et pédagogiques permettront de caractériser la place centrale accordée au langage en maternelle, ainsi que les caractéristiques des échanges langagiers dans le cadre de la classe. Enfin les dernières recherches qui seront synthétisées ici visent à définir les spécificité et les enjeux des activités d'éveil aux langues.

### **1. L'école maternelle : "Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble" (MEN, 2015)**

L'école maternelle, bien que non obligatoire (à l'heure de la rédaction de ce mémoire), constitue une étape fondamentale dans la scolarisation des jeunes enfants.

#### **1.1. L'école maternelle : une école non obligatoire, mais fréquentée par la quasi-totalité des 3 à 6 ans**

Les modalités d'accueil de très jeunes enfants sont différentes selon les pays. Là où d'autres pays, et notamment les pays nordiques, assurent cet accueil au sein d'une seule structure regroupant les enfants de la naissance à la scolarisation obligatoire, en France cet accueil se fait en deux étapes : l'accueil de la petite enfance (de la naissance à trois ans) puis l'accueil à école maternelle de 3 à 6 ans. Cette différence s'explique par des conceptions différentes : dans le modèle intégré (structure unique), c'est le développement cognitif, sanitaire et social des enfants qui est pris en compte, alors que l'école maternelle française est conçue comme un accueil pré-scolaire, visant à mettre en place les connaissances et les compétences fondamentales à la réussite de l'école élémentaire (Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011 : 17- 23).

Depuis la loi de 1881, qui changeait les classes d'asiles en "école maternelle" celle-ci a un statut particulier : elle est publique, gratuite et laïque, comme l'école élémentaire, mais n'est pas obligatoire. Cependant, la quasi-totalité des enfants de 3 à 6 ans y est scolarisée (DEPP, 2017). Depuis l'année scolaire 2000-2001, la totalité des enfants de 3 à 6 ans fréquente l'école maternelle (Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011 : 40). En ce qui concerne les enfants de 2 à 3 ans, les chiffres sont variables et dépendent des politiques en cours au niveau national.

## **1.2. Des enjeux pédagogiques qui consacrent la « première école » (P. Mérieu, 2008) comme une école à part entière**

Depuis sa création, le statut de l'école maternelle a évolué. Initialement perçue comme un système de garde d'enfants, l'école maternelle est de plus en plus considérée comme faisant partie intégrante de la scolarité des enfants.

### **1.2.1. Après la Seconde Guerre mondiale, le passage d'une fonction de gardiennage à des enjeux scolaires**

Alors que la question de la garde des jeunes enfants est centrale dans le développement de lieux d'accueil du fait de la part de plus en plus importante de femmes sur le marché du travail (Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011 : 16, 39), l'école maternelle perd sa fonction de garde d'enfants, au profit de celle d'éducation (op. cit. : 56). Cette mission de gardiennage, présentée par la circulaire de 1977, disparaît des textes officiels avec la circulaire de 1986 (op. cit. : 57). Les enjeux que lui confère cette circulaire sont les suivants : scolariser, sociabiliser et faire apprendre. Ces objectifs font de l'école maternelle une école à part entière, « la première école », selon les mots de P. Mérieu (2008), mais aussi de J.-P. Chevènement (op. cit. : 57).

### **1.2.2. L'école maternelle pour la réussite de tous**

Dès 1965, un lien de corrélation entre la non-fréquentation de l'école maternelle et le redoublement à l'école élémentaire était mis en évidence (op. cit. : 40). Ce lien pouvait s'expliquer par la dimension propédeutique de l'école maternelle, dont le but est explicitement « d'aider chaque enfant [...] à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux » (MEN, 2008).

Selon le programme du 26 mars 2015, l'école maternelle est « fondamentale pour la réussite de tous ». Premier contact avec l'institution scolaire pour les familles et les enfants, « sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école » (MEN, 2015 : 1). C'est dans le but de réduire les inégalités entre les enfants de différents milieux sociaux que l'accueil des enfants de 2 à 3 en « toute petite section » est mis en place : « Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, sa famille est éloignée de la culture scolaire. Cette scolarisation précoce doit donc être développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé » (MEN, 2012 a). On rappelle que cette volonté de faire réussir tous les élèves est mentionnée aussi dans le référentiel des compétences des professeurs et des personnels

d'éducation (MEN, 2013), dont le second volet s'intitule : « Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves ».

Selon C. Joigneaux (2009), même si l'école maternelle permet à tous les élèves de mieux réussir leur scolarité à école élémentaire, elle ne permet pas de combler les écarts entre les élèves de différents milieux sociaux. En effet, l'école maternelle actuelle demanderait aux élèves une grande réflexivité sur leur pratique, par son fonctionnement enchaînant temps d'ateliers en autonomie et temps de regroupement qui anticipent ou reviennent sur ces ateliers, ainsi que par l'importance accrue du travail sur fiche. Selon lui, l'école maternelle n'a pas encore trouvé le fonctionnement lui permettant de répondre à cette demande d'égalité des chances entre les élèves.

### **1.3. Les programmes de 2015 : une école qui accompagne l'enfant vers une posture d'élève**

Dans le cadre des nouveaux programmes visant une refondation de l'école de la République, la présentation des domaines d'apprentissage et de leurs contenus est précédée par deux parties qui montrent comment l'école prend en compte le jeune enfant avant de le considérer comme un élève.

#### **1.3.1. Une école adaptée aux jeunes enfants**

Lors de ce premier contact de l'enfant avec l'école, celle-ci a pour but de l'accompagner vers la posture d'élève qui sera exigée à l'école élémentaire. Pour ce faire, l'école maternelle a plusieurs particularités. Les programmes de 2015 (p. 2) définissent comment l'école accueille le jeune enfant : par un lien fort et continu avec la famille, en accompagnant les diverses transitions que vit l'enfant, en tenant compte de son développement et par une évaluation positive visant à mettre en valeur les progrès de l'enfant par rapport à lui-même.

#### **1.3.2 L'école maternelle, lieu du vivre ensemble**

Les programmes de 1995 définissent le « vivre ensemble » comme étant le premier domaine d'apprentissage de l'école maternelle. Cette dimension est encore très présente dans le texte de 2015, qui lui accorde un paragraphe intitulé « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». On y apprend les principes de la vie en société et par leur réalité quotidienne les valeurs de la République : l'égalité et le refus de toutes discriminations, la fraternité, la liberté au sein d'un cadre réglementaire. En effet, ces principes sont souvent déclinés en règles de vie dans les classes que les enfants participent à construire, dans une première approche de la citoyenneté.

Le fait de se constituer en communauté passe aussi par le partage d'un référentiel culturel commun (les comptines, les histoires lues, les rituels, les expériences de la classe) qui crée un « monde commun » (Hannah Arendt, 1958) auquel l'enfant appartient. Cette communauté se structure aussi autour de fonctionnements qui lui sont propres.

### **1.3.3. Des modalités d'apprentissages spécifiques**

Le jeu est la première modalité d'apprentissage préconisée dans les programmes de 2015, ensuite seulement vient la résolution de problèmes concrets par tâtonnement puis l'exercice et la mémorisation. C'est donc une inversion par rapport à la tendance propédeutique, qui s'était développée pour préparer le CP, favorisant le travail sur fiche plutôt que la manipulation directe d'objets (Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011 : 115 - 117). Cela renoue avec la vision de P. Kergomard qui considérait le jeu comme « le travail de l'enfant, son métier, sa vie. » (*citée dans Laurence Thouroude, 2010*). Le jeu a en effet plusieurs vertus pour l'apprentissage. Outre un habillage des activités considéré comme motivant pour les élèves, il offre un réel rapport différent aux savoirs ou au savoir-faire appris.

Voyons plus précisément l'importance du jeu, notamment dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères. D'après J.S. Lopez (2014) et de L. Schmoll (2016), le jeu se définit comme étant une activité récréative dans laquelle le comportement des joueurs est régi par des règles. Il amène les joueurs à prendre des décisions dont l'issue est incertaine, mais la « frivolité » (L. Schmoll, 2016) de la situation implique une absence de conséquences. F. François, cité par J.S. Lopez (2014), dit qu'en ce qui concerne le langage, « on ne peut apprendre qu'en l'utilisant. » Selon L. Schmoll (2016), le jeu permet de « déstigmatiser la prise de risque langagière » : si on n'arrive pas à accomplir la tâche, l'élève a le sentiment d'avoir perdu à un jeu plutôt que celui d'avoir échoué dans une production langagière. De plus, le jeu place l'apprenant dans une réalité (virtuelle) autre : il n'a pas de conséquence. Le fait de jouer permet donc de contrer l'inhibition qui peut découler de la peur de se tromper, qui peut être particulièrement élevée dans l'apprentissage d'une langue.

### **1.3.4. Une entrée accompagnée dans les apprentissages scolaires**

L'école maternelle est le premier lieu où l'élève est confronté aux subtilités du contrat didactique, défini par Brousseau, comme étant « le processus qui règle les rapports entre l'intention du professeur et celle des élèves, par rapport à un objet de savoir » (cité dans R. Amigues, L. Garcion-Vautor, 2002). Ainsi l'élève découvre « les règles du jeu scolaire » par

l'organisation matérielle et la médiation de l'enseignant qui accompagne l'enfant dans ce passage du « faire » à « l'apprendre » et à la conscience qu'il a de cet acte d'apprentissage (P. Mérieu, 2008).

Ces actes de médiation, d'accompagnement passent avant tout par l'utilisation du langage oral. Celui-ci a donc une place prépondérante dans les programmes et la réalité de l'école maternelle.

## **2. La prédominance du langage oral en maternelle**

### **2.1. Le langage : un domaine d'apprentissage important**

Dans les différents programmes qui ont régi l'école maternelle, de 1995 à aujourd'hui, le langage a toujours eu une place prépondérante. En 1995, c'était le deuxième domaine d'apprentissage cité, juste après le vivre ensemble, avec l'intitulé « Apprendre à parler et à construire son langage ; s'initier au monde de l'écrit ». Dès 2002, il devient systématiquement le premier domaine d'apprentissage avec les appellations suivantes « Le langage au cœur des apprentissages » (2002) et « s'approprier le langage » (2008) (Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011 : 59,60).

Quels sont les arguments qui donnent cette primauté au développement du langage ? C'est un moyen de communication qui participe pleinement de la socialisation du jeune enfant, mais, en milieu scolaire, c'est aussi le principal vecteur de connaissances, permettant à la fois d'évoquer ce qui est absent et de structurer sa pensée. De plus, dans ce domaine, les écarts entre les enfants sont importants étant donné la diversité des pratiques langagières familiales. (Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011 : 59,62).

Dans les programmes de 2015, ce domaine reste le premier cité avec l'appellation « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il se décline en deux sous-domaines, celui de l'oral et celui de l'écrit.

#### **2.1.1. L'entrée dans l'écrit**

L'école maternelle vise à « donner à tous une culture commune de l'écrit » (MEN, 2015 : 6), en permettant aux enfants d'en saisir les fonctions, de découvrir le principe alphabétique et de commencer à produire des écrits, par le système de la dictée à l'adulte puis seul. Ces apprentissages sont progressifs de la petite à la grande section. Cependant, la connaissance de l'écrit étant encore en apprentissage, c'est l'oral qui est le principal moyen de communication.

## **2.1. 2. L'oral principal vecteur de communication**

### **2.1.2.1. Apprendre l'oral : les objectifs des programmes de 2015**

L'un des objectifs de l'école maternelle est de permettre aux enfants de communiquer, avec notamment un passage de la communication non verbale à l'expression avec des mots. C'est le premier objectif : permettre à tous les enfants « d'oser rentrer en communication », notamment pour exprimer leurs besoins. Les autres objectifs énoncés par les programmes sont « comprendre et apprendre », « échanger et réfléchir avec les autres » et commencer à « réfléchir sur la langue » et « acquérir une conscience phonologique ».

### **2.1.2.2. Quand le langage passe du statut de vecteur de communication à celui d'objet de savoir : construction des premières compétences métalinguistiques**

Par ce dernier objectif, les programmes donnent une place importante au code de communication lui-même. Celui-ci devient alors objet d'étude à part entière. Donc le langage oral à l'école maternelle acquiert une nouvelle fonction, selon la classification de R. Jakobson, (1963.) : celle de fonction métalinguistique, il sert à échanger des informations sur le code linguistique lui-même. Bien que dans certaines familles, cette fonction puisse déjà être utilisée (« on ne dit pas : moi je » peut-on entendre), elle se développe pleinement à l'école, où l'apprentissage du langage a comme vecteur le langage lui-même. En maternelle, cette fonction se manifeste notamment dans le travail sur le vocabulaire, dans les activités impliquant la conscience phonologique et dans le travail sur la syntaxe. (B.O., 2015 : 5). Cependant, « interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle, centrée sur un objet autonome, la langue qu'ils doivent étudier de différents points de vue » est difficile pour un certain nombre d'élèves comme le souligne E. Bautier (2001 : 24) en se référant à Goigoux (2001). Ces difficultés peuvent se manifester par l'attachement au sens des mots plutôt qu'à leurs caractéristiques formelles écrites ou sonores.

## **2.2. L'oral, ça va de soi !**

### **2.2.1. Organisation des interactions orales en maternelle**

Les interactions orales au sein de la classe visent un apprentissage, elles ont pour but de modifier l'état du savoir du récepteur. (Atlet, 1994 : 4). La plupart des analyses montrent le caractère inégalitaire des locuteurs dans ces échanges : le maître occupe non seulement une place quantitative beaucoup plus importante (De Pietro : 6), mais aussi qualitative. Ce sont les interventions de l'enseignant qui dirigent l'échange (Atlet, 1994 : .9). A. Florin (1995 : 132) chiffre la part de l'enseignant entre 50 % et 80 % des prises de parole, en fonction des situations.

Ces caractéristiques générales des échanges scolaires se retrouvent également en maternelle (Atlet, 1994 : 10). Ces constats se recoupent avec ceux du rapport d'inspection de 2011 (p. 124) :

« En initiant des échanges en grand groupe ou dans un groupe restreint, les enseignants sont sensibles à une forme de communication dans laquelle il y a des prises de parole, une apparence d'écoute et une progression du propos. [...] Et ceux qui parlent font avancer l'échange ; le maître suit alors son fil directeur, attend les bonnes réponses, voire les suggère, mais sollicite peu les enfants silencieux qui assistent à une conversation souvent décousue, plus ou moins compréhensible, surtout quand les tentatives langagières approximatives ne sont pas reprises par l'enseignant. »

De plus, S. Aeby Daghe et J.F. De Pietro (2003 : 9) soulignent l'arbitrage de l'enseignant face à deux contraintes contradictoires : d'une part il faut faire participer un maximum d'élèves et d'autre part il faut approfondir les réponses apportées par les élèves.

### **2.2.2. Inégalités sociales : le statut de l'élève dans les interactions orales**

E. Bautier (2001 : 5) souligne l'idée d'une unité linguistique, issue de la Révolution française qui conduirait l'école à être un lieu à vocation monolingue duquel les variations langagières sont exclues, qu'elles soient dialectales, issues de migrations ou concernent le niveau de langue. Elle identifie l'école comme un espace de pratiques langagières spécifiques (p.13). Elle développe ensuite comment les pratiques langagières de chacun sont influencées par les pratiques familiales aussi bien en termes de niveau de langue que d'interprétation des différentes situations langagières (p. 16). Elle développe enfin comment « les pratiques scolaires pénalisent les élèves des milieux populaires » (p. 21), car l'école, en utilisant un langage inégalitaire comme vecteur d'apprentissage transforme des « malentendus communicationnels » en « malentendus cognitifs et didactiques » (p. 21).

A. Florin, dans *Le langage à l'école maternelle* (1986), montre que l'enseignant a tendance à parler à ceux qui parlent et définit trois groupes de « parleurs » : ceux qui parlent beaucoup, ceux qui parlent un peu et ceux qui ne parlent pas beaucoup. Ces trois groupes sont ainsi définis : un petit groupe d'élèves participe à hauteur de 60 % du temps de parole (avec une moyenne de sept élèves environ en GS) (A. Florin, 1986 : 49) alors que près de 30 % des MS GS « ne participent guère, voire jamais à la conversation scolaire sans que des insuffisances ou des retards langagiers puissent expliquer de telles difficultés » (A. Florin, 1995 : 133).

N. Desgropes dans « L'école maternelle : une approche des processus interactifs de

différenciation en grande section» (1997) montre comment la participation des élèves aux interactions est fortement influencée par la perception que l'enseignant a de leur niveau scolaire : les élèves considérés comme « en difficulté » interviennent beaucoup moins (p. 7) alors que les sollicitations de l'enseignant aux élèves perçus comme bons, « confirment leur statut, privilégient la bonne communication, utile pour l'avancée du sujet d'entretien, efficace pour la confirmation du savoir attendu. Ils donnent ainsi aux « bons élèves » une reconnaissance de « personne-ressource » pour la classe. » (p. 10). De plus, elle montre que ces classements des élèves par les professeurs « ne sont pas élaborés à partir d'attributs exclusivement scolaires relevant de réelles compétences évaluées objectivement, mais selon des indicateurs fondés sur l'appartenance sociale, l'origine socio-professionnelle et socio-culturelle des familles. » (p. 5). Donc, la différente participation des élèves dans les interactions en classes serait directement liée au statut que leur attribue l'enseignant au vu de leur appartenance sociale. Ces différences dans la participation orale rendraient « lisibles » ces statuts différents aux autres élèves, et entraînent un processus pro-cyclique d'augmentation des inégalités. Ce processus est un de ceux qui expliquent « l'effet Pygmalion », identifié par Rosenthal et Jacobson dans *Pygmalion à l'école* (1968), selon lequel les attentes des professeurs agiraient comme des « prophéties autoréalisatrices » (Merton, 1948). Les résultats des élèves seraient ainsi en conformité avec les attentes des professeurs, même lorsqu'elles sont, au départ, erronées (D. Trouilloud, P. Sarrazin, 2003 : 90, 91).

Ces différences de participation entre élèves de différents statuts sont aussi vérifiées par R.Sirota (1988 : 68,69). Elle montre comment « les bons et les mauvais élèves », qu'elle classe en fonction de leurs notes (p. 67), se situent différemment par rapport à la « règle du jeu scolaire » (p. 65). Les interventions des « bons élèves » sont plus nombreuses, plus insistantes et plus rentables (reprises et exploitées par l'enseignante). Ceux-ci se permettent même des interventions spontanées (ne respectant pas le fait que l'enseignant distribue la parole) tellement ils sont sûrs de la manière dont leur intervention sera accueillie (p.69) et ce, même lorsqu'ils ne sont pas sûrs de la réponse (p. 69). Elle montre aussi comment les « bons » et les « mauvais » élèves utilisent deux réseaux de communication existants au sein de la classe. Dans le « réseau de communication principal », l'enseignant reprend positivement des interventions même si elles ne correspondent pas précisément à la norme scolaire attendue. De ce fait, il intègre l'élève, qui en tire de nouveaux apprentissages et le place en dynamique de réussite. Au contraire, le « réseau parallèle de communication » est formé par les discours ignorés et rejetés par l'enseignant, ce qui exclut

l'élève. Celui-ci alors sort du réseau principal de communication, « décroche » et sort des apprentissages. (p. 44). Sirota montre le caractère pro-cyclique de ces processus interactionnels. Dans les chapitres 5 à 9, l'auteure montre comment l'appartenance à une classe sociale détermine l'usage de ces différents réseaux de communication.

### **2.2.3. Enseigner l'oral : les enjeux de l'explicitation**

Selon E. Bautier, l'oral n'est pas perçu comme objet de savoir en soi : les élèves des familles migrantes ou défavorisées survalorisent l'écrit et considèrent toute activité orale comme une pause dans le travail scolaire. Il est nécessaire d'explicitier le fait que l'oral est un objet d'apprentissage au même titre que l'écrit. (2001 : 24)

Le rapport d'inspection de 2011 souligne les difficultés de l'enseignement de l'oral (p. 124 à 128) : d'une part, même si l'oral est omniprésent en maternelle, on ne trouve qu'un nombre très restreint de situations d'apprentissage explicites. D'autre part, d'après ce rapport, les objectifs d'enseignement semblent être flous pour les enseignants eux-mêmes.

Ces objectifs sont définis dans les programmes (2015 : 5). L'oral comporte un sous-domaine intitulé « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » dont une des sous-parties est l'éveil à la diversité linguistique. Les activités d'éveil aux langues peuvent s'analyser en tenant compte des caractéristiques de l'oral en maternelle. Voyons cependant quelles en sont les spécificités.

### **3. L'éveil aux langues : une modalité d'apprentissage particulière pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle.**

Dans les programmes de 2015, le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » se compose de deux parties, une concernant le langage oral, l'autre l'écrit. Dans la partie sur l'oral, il y a un bref paragraphe intitulé « Éveil à la diversité linguistique » :

« À partir de la moyenne section [les élèves] 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 un 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). » (MEN, 2015 : 5). C'est dans ce cadre que s'inscrivent les approches plurielles en maternelle.

### **3.1. Une évolution dans l'approche de l'enseignement des langues à l'école : de l'enseignement d'une langue vivante aux approches plurielles**

Dans la préface de *L'éveil aux langues à l'école primaire* (M. Candelier, 2003), L. Dabène rappelle l'orientation plutôt monolingue des systèmes éducatifs, qui sont construits autour d'une « langue pivot » (p. 14), la langue principale. L'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères ou secondes, visant à amener les apprenants au niveau d'un « hypothétique natif », est « enfermé dans un bastion disciplinaire » qui rend difficile toute comparaison entre les langues. Ce constat est partagé par C. Springer (1998, chapitre 2) selon lequel « Les systèmes éducatifs demeurent fondamentalement monolingues et ethnocentrés » (p. 34). De plus, le rapport du Sénat n° 63, qui fait le point sur l'enseignement des langues en 2003, dresse un tableau d'une France où la diversité linguistique est sacrifiée au « tout anglais » pour la LV1 et les choix de la LV2 convergent de plus en plus vers l'espagnol.

C. Springer montre comment l'impulsion donnée par l'Europe va promouvoir le plurilinguisme. C'est dans le cadre européen que se développent différents outils et support pour faire le plurilinguisme à l'école. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) définit une compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne se résume pas à une collection et a une juxtaposition de compétences distinctes selon les langues, mais amène à une vision transversale.

« On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, 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. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur

donné. » (Conseil de l'Europe 2001 : 11).

Dans ce même document, une autre définition est donnée de la compétence plurilingue et pluriculturelle visée : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. Un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. » (Conseil de l'Europe 2000 : chapitre 7.1.1).

Le conseil de l'Europe développe ainsi différents cadres et outils pour promouvoir le plurilinguisme dont le CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*) et les outils pédagogiques issus du dispositif Evlang ou d'EOLE.

Parmi les quatre approches plurielles qui impliquent en même temps plus d'une langue ou d'une culture, permettant de développer le plurilinguisme (l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises), voyons quelles sont les spécificités de l'éveil aux langues.

### **3.2 Les grandes caractéristiques des démarches d'éveil aux langues**

Les activités d'éveil aux langues s'inscrivent dans la lignée des travaux concernant « awareness of language » d'E. Hawkins, menés dans les années 1980 en Grand-Bretagne qui avaient pour but d'insérer une « matière pont » à l'école (M. Kervran, 2005 : 28). Développés ensuite dans différents pays européens, sous des appellations différentes, ils ont abouti en France à la notion d'éveil aux langues que M. Candelier (2003) définit ainsi :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). [...] Il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (p. 20)

Voici une présentation synthétique des principaux buts de la démarche d'éveil aux langues définie par l'auteur (p. 21) :

- le développement de représentations et attitudes positives :
  - ouverture à la diversité linguistique et culturelle
  - motivation pour l'apprentissage des langues

- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique facilitant l'accès à la maîtrise des langues
- le développement de savoirs relatifs aux langues

Cette approche permet un apprentissage par la « logique du détour » (M. Candelier, 2003 : 44) : la comparaison à d'autres langues permet une mise à distance qui amène une meilleure compréhension des fonctionnements de sa langue maternelle. Par cette décentration, l'élève est amené à remettre en question ce qui lui semble aller de soi dans sa langue et la comparaison l'amène à changer de perspective dans sa réflexion sur la langue (et les langues en général). C'est par ce biais que se construit la compétence métalinguistique.

Par sa démarche globale et comparative, cette approche permet d'intégrer facilement les différentes langues des enfants de la classe et pas seulement les langues traditionnellement enseignées, ayant une « plus forte valeur sociale. » (M. Candelier, 2003 : 227)

### **3.3. La diversité linguistique dans une classe pensée par défaut comme "monolingue"**

Dans l'intermède « ma classe était homogène plurilingue » (M. Candelier, 2003 : 244, 245), la perception de sa classe par l'enseignante comme étant une classe linguistiquement homogène est mise à mal par les chercheurs. Selon eux, 80 % des élèves déclarent ne parler qu'une seule langue, même lorsqu'ils ont des connaissances dans d'autres langues. Cela viendrait de « l'idéal monolingue » que représente le français comme langue de la République et la nation, qui dévalorise (ou a dévalorisé) les langues issues de l'immigration ou régionales. Les activités d'éveil aux langues visent dans ce domaine à « reconnaître l'égalité de valeur entre toutes les langues » (M. Candelier, 2003 : 228), y compris les langues des enfants et de leurs familles traditionnellement non enseignées à l'école.

Cette illusion de la classe monolingue est remise en question par le nombre d'élèves allophones dans les classes : on comptait 1201 élèves allophones en élémentaire dans l'académie de Grenoble en 2014 (MEN, 2014). Depuis la circulaire 2012-141 de 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, la création des unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) permet d'envisager une scolarité dans une classe ordinaire correspondant à l'âge de l'enfant avec des heures consacrées spécialement, au sein de cette unité pédagogique spéciale, à l'apprentissage du français. Avant cette circulaire, un dispositif semblable existait sous l'appellation CLIN dans le primaire. Les élèves allophones sont de plus en plus scolarisés dans les classes ordinaires, selon un principe d'inclusion. Cela est d'autant plus

vrai en maternelle : les UPE2A ne concernent que l'école élémentaire et le secondaire, l'accueil se fait donc toujours en classe ordinaire, par des enseignants non spécialisés.

Cependant, les élèves allophones ne sont pas les seuls vecteurs du plurilinguisme dans les classes. En effet, la plupart des enfants issus de l'immigration (deuxième ou troisième génération), même s'ils ne sont pas « nouvellement arrivés » ni bilingues, gardent un lien avec la langue et la culture d'origine. L'Insee (2012) compte ainsi 2,2 millions d'enfants nés en France, mais vivant dans une famille dont au moins un des parents est immigré. « Même arrivés jeunes avec leurs parents, les immigrés ont été très largement élevés dans une langue étrangère, associée parfois au français. [...] 71 % parlaient exclusivement en langue étrangère avec leurs parents pendant leur enfance et 25 % au moins deux langues dont le français. [...] Enfin, toujours parmi ceux qui ont hérité dans l'enfance d'une langue étrangère, 37 % des descendants d'immigrés parlent à l'âge adulte cette langue avec leurs propres enfants. »

Les enfants issus de l'immigration (allophones ou non) sont plurilingues, même si cette compétence n'est pas toujours reconnue à l'école.

### **3.4. Un nouveau statut d'experts pour les élèves issus de l'immigration**

Dans ce contexte, les élèves issus de l'immigration changent de statut. En effet ces élèves ont longtemps été perçus négativement. Par exemple, la circulaire de 2002 (MEN) s'intitule : « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France, sans maîtrise suffisante du français ou des apprentissages », définis ces élèves par le manque (« sans maîtrise suffisante »). Le passage au terme « allophone » tient compte des acquis antérieurs de l'élève. En effet, allophone signifie : « Personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit. Un élève allophone est un élève qui parle une autre, ou d'autres langue(s) que le français. » d'après la définition donnée sur Magistère, dans le parcours de formation qui y est consacré.

La compilation de 10 idées reçues sur les élèves allophones (MEN, 2012 c) permet de recenser (et d'invalider) les représentations encore très répandues dans le système éducatif, dont certaines sont extrêmement violentes pour ces élèves : « un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison » et « il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage ». Certains élèves ont de ce fait été amputés d'une partie de leur histoire linguistique, reniée par

l'école. Alors qu'il est maintenant admis dans la recherche que : « on apprend toujours une langue en référence aux langues qu'on connaît déjà » (N. Augier, 2005). Les activités d'éveil aux langues lorsqu'elles incluent et s'appuient sur les langues des élèves issus de l'immigration permettent de considérer ces langues comme une ressource pour tous (pour l'élève lui-même, mais aussi pour le reste de la classe plutôt que comme une entrave pour l'élève).

N. Augier, dans son DVD *Comparons nos langues* (2005), montre comment le rôle d'expert, la plupart du temps monopolisé par le professeur, est partagé avec les élèves dans le cadre d'apports plurilingues. Ce sont les élèves qui savent comment la négation se dit en arabe ou en russe, le maître lui, part de leurs connaissances pour montrer le lien avec le français. Dans ce cas, certains élèves reprennent le maître pour le corriger, sur la prononciation par exemple. À l'intérieur d'un cadre bien défini, les élèves apportent eux-mêmes des connaissances que le maître ne possède pas pour construire un savoir commun. Dans le cadre d'une classe ordinaire, a priori considérée comme monolingue, il est possible de s'appuyer sur les langues des familles, que les élèves comprennent ou entendent, même s'ils ne sont pas toujours eux-mêmes locuteurs.

#### **4. Problématique**

Ces différentes lectures m'ont permis de cerner la place prédominante qu'avait le langage oral dans le cadre de l'école maternelle régie par les programmes actuels. À partir des recherches menées dans ce domaine, nous avons aussi pu voir les inégalités dans la participation des élèves à ces échanges, que ce soit en termes de quantité que de qualité. Ces inégalités découlent en partie de représentations de l'enseignant ainsi que des caractéristiques sociales de leurs familles. Elles ont des conséquences sur les apprentissages des élèves. Par ailleurs, les activités d'éveil aux langues, s'inscrivant à la fois dans les directives européennes et dans les attendus des programmes de 2015 permettent de mettre en valeur certains élèves vivant dans un environnement plurilingue par des activités ludiques de comparaison entre les langues et de redonner leur légitimité à des langues souvent exclues du système scolaire. Elles favorisent aussi le développement de compétences métalangagières utiles à tous les élèves.

Dans quelle mesure les activités d'éveil aux langues peuvent-elles favoriser la participation des élèves plurilingues aux interactions orales en grand groupe en maternelle ?

Des lectures citées ci-dessus, découlent deux principales hypothèses. Premièrement, les connaissances linguistiques et les compétences plurilingues de ces élèves sont mobilisées dans les

activités d'éveil aux langues. Cela amène les élèves plurilingues à être considérés en tant qu'experts par l'enseignante et leurs camarades. Ce statut d'expert va impacter sur leur participation dans les interactions orales en grand groupe (temps de langage en classe entière, au coin regroupement), non seulement pendant les activités d'éveil aux langues, mais aussi dans les autres contextes d'apprentissages.

## **Partie 2 - Méthodologie utilisée**

### **1. Participants**

Cette étude s'est déroulée dans une école maternelle de 5 classes comptant 120 élèves, répartis sur deux classes de PS, une classe de MS et deux classes de MS/GS. Elle a porté sur les 28 élèves d'une classe de moyenne grande section (20 grands et 8 moyens). La population sociale est assez mixte puisque l'école draine des familles des quartiers populaires, mais aussi des quartiers plus aisés. Cette diversité se retrouve dans les catégories socio-professionnelles des parents, ainsi que dans la relation à l'école. Certains parents sont très impliqués dans la vie de l'école et de la classe alors que d'autres ne rentrent que très peu en communication avec le milieu scolaire.

D'un point de vue linguistique, la classe est à première vue "monolingue" : aucun enfant n'est allophone nouvel arrivant, on n'entend pas d'autres langues dans les couloirs de la classe, hormis une famille dont la maman est anglaise. Cependant, plusieurs familles ont des origines étrangères et les parents et/ou les grands-parents parlent une autre langue ou plusieurs autres langues. Nous avons demandé aux familles de renseigner un questionnaire concernant les langues avec la famille pouvait être en contact sur les trois dernières générations. Ces résultats, de l'ordre du déclaratif, ont permis de dresser un état des lieux linguistique de la classe. On peut distinguer trois grandes catégories : les familles étant en contact avec une langue ou plusieurs autres langues européennes (4/28) (l'anglais, l'espagnol, l'italien, le portugais et le polonais), les familles étant en contact avec des langues ou des dialectes arabes (6/28) et les familles qui se déclarent exclusivement francophones (10/28). J'ai assimilé les familles n'ayant pas répondu (8/28) à des familles parlant français. Cela est pertinent dans la plupart des cas sauf dans le cas d'une famille du voyage, arrivée il y a plusieurs années sur l'école. La forme du questionnaire n'était pas adaptée à recueillir leurs réponses et malgré mes nombreuses tentatives de communication, je n'ai pas pu comprendre quelle langue ils parlaient entre eux et mes collègues n'ont pas pu me renseigner. L'enfant ne répond pas non plus lorsqu'il est interrogé sur la question. Ce questionnaire a donc permis d'identifier 10 élèves qui étaient au contact d'autres langues au sein de leur familles.

## 2. Méthode

Pour mesurer l'influence des activités d'éveil aux langues sur la participation orale au sein du groupe classe, par le biais notamment d'un changement de statut, il nous fallait d'une part mesurer ce statut et d'autre part mesurer la participation orale des élèves. La participation orale en grand groupe a été mesurée grâce à la grille de Sirota quelque peu modifiée pour tenir compte de la réalité de la classe. Le statut des élèves a été mesuré par plusieurs biais : le classement subjectif (Desgroppe, 1997) fait par l'enseignante et l'Atsem en 5 groupes (les bons élèves, les très bons élèves, les élèves en difficulté, les élèves très en difficulté et les autres) et le nombre d'items validé par chaque élève dans le cahier d'apprentissages. Ces différentes dimensions ont été étudiées avant et après la séquence d'éveil aux langues, afin de voir si ces activités ont fait évoluer, la participation orale des élèves plurilingues : est-ce que le statut « d'élève plurilingue, expert en langues » dans une séquence d'éveil aux langues peut faire dépasser les clivages entre le statut de « bon élève » et celui d'« élève en difficulté » ?

### 2.1. Mesurer la participation orale : la grille de R. Sirota et son exploitation

#### 2.1.1. Adaptation de la grille de Sirota aux réalités du terrain

Cette grille reprend celle présentée par R. Sirota (1988 : 45-54), qui a été modifiée pour l'adapter aux réalités d'une classe de maternelle (l'auteure s'intéressait à des élèves cycle 3) et au fonctionnement particulier du groupe classe pendant les moments de regroupement. Elle divise les interventions orales en deux réseaux de communication : d'une part le réseau principal de communication, géré par l'enseignant, et d'autre part le réseau secondaire, dans lequel elle place toutes les interventions sortant de la norme scolaire. Il s'agit de filmer les élèves de dos pour ensuite encoder leur participation : en face du prénom de chaque élève, faire au fur et à mesure de la vidéo les symboles correspondants aux interventions et comportements observés.

Dans le réseau principal de communication	
La nature de l'intervention	→ La demande d'intervention simple (codée I) La demande d'intervention de l'élève peut être "simple", c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans la norme du fonctionnement des interactions orales. Il peut s'agir d'un doigt levé pour répondre à une question, ou une réponse chorale. Elle signifie une volonté de participer à l'échange en respectant les règles. → L'intervention spontanée (codée Is) : l'élève s'autorise à parler, sans qu'il ait été sollicité par l'enseignant. Selon Sirota, l'élève anticipe

	<p>positivement la réaction de l'enseignante, c'est "le degré le plus intime de la participation au cours de la classe" (p. 47).</p> <p>→ L'intervention hors contexte (codée <b>I</b>) : ces interventions peuvent marquer deux choses : soit l'élève fait le rapprochement intime à partir du sujet de la discussion avec une expérience personnelle, dont le rapport n'est pas évident pour l'auditoire (dans ce cas, elle marque une réelle implication de l'élève), soit l'élève n'a pas compris la question posée.</p> <p>→ Intervention provoquée par l'enseignant (codée <b>Ip</b>) : elle code les interrogations directement adressées à un élève en particulier. Elle peut avoir deux causes : soit d'intégrer au réseau principal des élèves participant peu, soit il s'agit d'une reprise disciplinaire.</p>
l'intensité de la demande d'intervention	<p>→ l'intensité de la demande d'intervention : (codée <b>I</b>)</p> <p>La demande est appuyée par des expressions verbales ou non verbales, visant à attirer l'attention de l'enseignant.</p>
La reprise de la parole dans le discours principal	<p>→ Reprise dans le discours principal : (codée <b>I</b>)</p> <p>L'enseignant valide une demande d'intervention en autorisant l'élève à intervenir. Elle peut simplement écouter sa réponse ou reprendre l'intervention dans son discours. Ainsi l'intervention de l'élève passe dans le réseau principal.</p> <p>→ intervention au tableau (codé <b>T</b>) :</p> <p>Il arrive que certains enfants soient appelés au tableau pour venir expliquer quelque chose à la classe.</p>
Modifications apportées	<p>J'ai supprimé les indicateurs concernant les ardoises (nous nous en servons très peu) et ceux concernant la lecture qui n'interviennent pas sur les temps de regroupements étudiés.</p>
Dans le réseau parallèle de communication	
Les bavardages	<p>→ bavardages (codés <b>B</b>) : j'utilise cet observable sans distinguer comme le fait l'auteur bavardages "scolaires" ou non, car je n'aurais pas cette finesse dans l'observation</p>
L'agitation	Codé <b>A</b>
La reprise	→ codé <b>R</b> : l'enseignant rappelle à l'ordre oralement un élève.
Modifications apportées	<p>→ Sirota code les déplacements, car elle s'intéresse à des élèves d'élémentaire ayant plus d'autonomie. J'ai choisi de ne pas garder cet indicateur, peu pertinent les temps de regroupement étudiés.</p> <p>→ Sirota code les décrochages des élèves lorsqu'ils ont l'air ailleurs. Cela va être difficile à voir sur la vidéo, qui prendra les élèves de dos. J'ai donc supprimé ce marqueur, en estimant que le décrochage se manifesterait soit par des bavardages, soit par de l'agitation, marqueurs déjà présents chez Sirota et qui semblent mieux correspondre à la réalité d'un coin de regroupement de maternelle.</p>

### **2.1.2. Une exploitation quantitative des données recueillies grâce à cette grille**

Cette grille permet de coder les enregistrements vidéos de temps de langage en groupe classe. Pour chacun des trois temps, ont été comptabilisées, pour chaque élève, les demandes d'interventions (I, I) et les interventions dans le réseau principal de communication (**I, T, Is, Ip**). Ensuite les moyennes ont été calculées au niveau de la classe puis de chaque sous groupe étudié : le groupe classe, les très bons élèves, les bons élèves, les élèves en difficultés, les élèves très en difficulté, les élèves étant au contact d'une ou plusieurs autres langues dans leur entourage familial et les élèves ayant été au contact d'une ou plusieurs autres langues au cours de voyages. L'annexe 9 permet de voir les différentes étapes de ce traitement quantitatif des données recueillies. Toutes les données ont été concentrées dans un tableau synoptique (annexe 10). Ainsi, j'ai obtenu un nombre moyen de demandes de participation pour chaque groupe en T0, T1 et T2 et un nombre moyen d'interventions effectives. Ce sont ces moyennes qui ont ensuite été comparées entre elles pour mettre en évidence d'éventuelles variations au cours du temps ou des comportements spécifiques pour certains groupes, notamment grâce à différents graphiques.

La grille de Sirota permet d'avoir une trace qualitative des échanges, par les observables « bavardages », « agitation », « intervention hors contexte », etc. Cependant, ces données n'ont pas été exploitées dans notre analyse car leur interprétation n'est pas univoque. Ces phénomènes étaient trop marginaux pour pouvoir en tirer des conclusions. Ces observables n'ont donc pas été repris dans la partie résultats.

## **2.2. Mesurer les statuts des élèves**

Plusieurs observables ont été choisis pour mesurer le statut des élèves.

### **2.2.1. Focus sur la perception des élèves par l'enseignante**

N. Desgropes montre comment les enseignants classent spontanément leurs élèves, hors de tout critère objectif. Je me suis moi-même soumise à cet exercice, voyant quel statut j'accordais plus ou moins inconsciemment aux élèves de ma classe. Il s'agissait de prendre la liste des élèves et de me demander pour chacun comment je le considérais, très bon élève, bon élève, en difficulté, très en difficulté, ou d'un niveau moyen. Les termes de classification choisis sont suffisamment vagues pour cerner cette réalité qui ne se constitue pas d'indicateurs rationnels ou objectifs. Même si cette opération peut être biaisée, faute d'un chercheur externe, il me semble préférable de la prendre en compte plutôt que d'occulter complètement cette vision, qui influence

la participation des élèves et leur statut au sein de la classe. Cette démarche a été corroborée en interrogeant de la même façon l'Atsem, qui a aussi des représentations sur les statuts des élèves, les voit sur les temps périscolaires et les connaît depuis plusieurs années.

### **2.2.2. Focus sur le critère des items à valider dans les cahiers d'apprentissages**

Un autre critère peut-être plus objectif est de considérer le nombre de compétences qu'il reste à valider dans le cahier d'apprentissage. Cela permet d'avoir un regard plus neutre, car il a été complété par les autres enseignantes et par ma titulaire cette année, donc il permet de croiser les regards et de prendre en compte, d'une certaine façon, l'histoire scolaire des élèves. Il faut cependant considérer les écarts de ce point de vue entre les élèves de MS et ceux de GS : certains MS ont entre 30 et 60 compétences à valider. Ce score est plutôt faible pour des GS, mais élevé pour des MS, dont la moyenne est plutôt entre 60 et 90 items à valider.

### **2.2.2. Focus sur les représentations des élèves**

Il a été envisagé de prendre en compte aussi les représentations des élèves. Se considèrent-ils eux-mêmes plutôt comme de bons élèves, des élèves moyens ou des élèves en difficulté ? Quels étaient les bons élèves de la classe ? Et les moins bons ? Qu'est-ce qui permettait de le savoir ? Cette idée a cependant assez rapidement été abandonnée : les questionnaires prévus, faute d'avoir trouvé la formulation adaptée, auraient pu avoir un effet néfaste sur les représentations qu'avaient les élèves d'eux-mêmes et de leurs capacités. Je ne voulais pas prendre le risque de donner vie à une idée de classement au sein de la classe.

## **2.3. Mesurer l'évolution de la participation des élèves**

Afin de mesurer l'évolution de ces observables, nous avons prévu de réaliser un tableau général de la situation avant la mise en place de la séance (T0), pendant la mise en place de la séquence (T1) et après la mise en place de la séquence (T2). La grille de Sirota permet d'observer la participation de chaque élève à un temps T0 (trois enregistrements effectués), pendant la séquence (un encodage effectué en temps de regroupement normal et un temps de regroupement d'éveil aux langues, afin de voir s'il existe une différence dans la participation à un même temps T1) et après la séquence, afin de voir si on observe un changement dans la participation suite à cette séquence (trois enregistrements effectués). En ce qui concerne le statut des élèves, les représentations de l'enseignante et de l'Atsem seront relevées avant et après le déroulement de la séquence.

### 3. Mise en place de la séquence

La séquence présentée est inspirée de deux activités EOLE : l'activité "Buenos Dias" ([http://eole.irdp.ch/activites\\_eole/buenos\\_dias.pdf](http://eole.irdp.ch/activites_eole/buenos_dias.pdf)) qui permet de recenser les bonjours connus par les enfants de la classe et d'en découvrir des nouveaux et l'activité "Kikiriki" ([http://eole.irdp.ch/activites\\_eole/kikiriki.pdf](http://eole.irdp.ch/activites_eole/kikiriki.pdf)) qui permet de comparer les onomatopées que chaque langue utilise pour coder les cris de certains animaux. Ces deux activités n'ont été que très peu modifiées dans leur conception : le but était de voir si elles permettent ou non de faire évoluer le statut des élèves. J'ai simplement supprimé la fin de l'activité "buenos dias" qui préparait l'arrivée d'un élève allophone. L'autre principale modification a été d'intégrer systématiquement les langues connues par les élèves plurilingues dans les écoutes proposées lorsqu'elles n'étaient pas présentes (notamment l'arabe, le polonais, le libanais, le kabyle et l'espagnol). J'ai aussi ajouté le portugais, car l'école élémentaire voisine a une section internationale portugaise et j'entendais les parents demander à leurs enfants s'ils voulaient apprendre le portugais.

Cette séquence s'inscrit dans le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », dans la partie « Oral ». Celle-ci, dans son volet « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique », prévoit une sous-partie « éveil à la diversité linguistique ».

<b>Objectifs visés :</b> - découvrir les langues présentes dans la classe - découvrir les différences de codage entre les langues à travers les onomatopées des cris des animaux <b>Compétences travaillées :</b> - discrimination auditive (identifier, comparer des sons) - écouter, échanger	GS MS 8 séances Période 4
<b>Évaluation diagnostique :</b> Lors de la fabrication du dictionnaire des bonjours de chacun, en séance 3, noter les bonjours connus par chaque élève.	
<b>Séance 1: Buonas Dias - Les langues de la classe</b> <b>30' - classe entière</b>	
<u>Objectifs :</u> - prendre conscience qu'il existe plusieurs langues - découvrir les langues connues par les enfants de la classe	

À partir de l'image de l'image (cf. annexe 1) et de l'enregistrement audio de "bonjour" en différentes langues, revenir sur les langues que connaissent les enfants, dans quels contextes ils les ont entendues. Langues utilisées : français italien espagnol turc anglais serbo-croate wolof galicien espagnol libanais kabyle

**Séance 2: Buonas Dias - Les langues de la ville**  
**30' - classe entière**

Objectifs :

- prendre conscience qu'il existe plusieurs langues
- découvrir les langues connues par les enfants de la classe

Même activité à partir de l'image de la rue (cf annexe 1). Questions sur la ville : entendent-ils des bonjours ou des langues différents en se baladant dans la ville de Grenoble ? .

Langues utilisées : portugais albanais français kurde allemand bosniaque lingala catalan polonais, arabe.

**Séance 3: Répertoire des bonjours de la classe 35' - individuel**

Objectifs :

- prendre conscience qu'il existe plusieurs langues
- découvrir les langues connues par les enfants de la classe
- mémoriser les bonjours connus par les enfants de la classe

Chaque enfant dit les bonjours qu'il connaît en différentes langues, l'enseignante les écrit sur son dessin (entrée dans l'écrit).

À partir de cette séance 3, mettre en place un rituel des bonjours de la classe tous les matins.

**Séance 4: Est-ce que les animaux parlent des langues différentes ?**  
**30' - classe entière**

Objectifs :

- se familiariser avec les sons des cris des animaux (discrimination auditive).
- apprendre le vocabulaire associé aux cris des animaux.

Écoute de l'histoire du canard de M. Tchou. Reconnaissance et familiarisation avec les cris des animaux.

Langues utilisées pour les séances suivantes : portugais, allemand, anglais, arabe, chinois, italien, albanais, espagnol, polonais, libanais.

**Séance 5: Découverte des onomatopées de ces cris**  
**20' - classe entière**

Objectifs :

- se familiariser avec les sons des cris des animaux (discrimination auditive).
- distinguer les différences entre les onomatopées d'un animal en différentes langues (discrimination auditive).

Écoute des onomatopées dans différentes langues, comme si l'animal voyageait (cf annexe 4). Puis comparaisons onomatopées/cris. Est-ce que le cri de l'animal change d'un pays à un autre ? Est-ce que la langue change ? Découverte de l'onomatopée. Jeux sur d'autres onomatopées.

**Séance 6: Loto des onomatopées**  
**20' - Atelier dirigé**

Objectifs :

- se familiariser avec les onomatopées des cris des animaux en différentes langues (discrimination auditive).
- distinguer les différences entre les onomatopées d'un animal en différentes langues (discrimination auditive).

Échauffement/Rappel des différentes onomatopées.

Jeu du loto (il faut associer l'onomatopée entendue à l'animal).

Raconter à nouveau l'histoire de M. Tchou. Demander aux élèves d'expliquer ce qu'il s'est passé.

**Séance 7: Évaluation onomatopées**  
**20' - atelier dirigé**

Objectifs :

- évaluer la compréhension des onomatopées dans d'autres langues.
- évaluer la discrimination auditive entre les onomatopées.

Phase 1 : loto sonore (discrimination auditive) (cf annexes 2 et 3)

Phase 2 : pour un même animal, écouter 2 onomatopées différentes ou la même deux fois d'affilée : reconnaître s'il s'agit de la même onomatopée ou non.

**Séance 8: Évaluation bonjours**  
**5' - Entretien individuel**

Objectifs :

- évaluer le nombre de bonjours que l'enfant a mémorisé
- évaluer le nombre de noms de langues que l'enfant a mémorisé
- . Pour chaque enfant, rajouter les nouvelles bulles de bonjour qu'il a appris depuis le début de la séance (bonjour + langue).

**Ouvertures disciplinaires : Explorer le monde**

La classe est en correspondance avec Momo, un vieux Morse qui aimerait beaucoup découvrir le monde, mais qui est trop vieux pour voyager. Avec ces activités annexes, on découvre différentes cultures autour du monde (histoires traditionnelles, albums, comptines, livres de photos, mappemonde et planisphère...)

## **Partie 3 - Recueil et analyse des résultats**

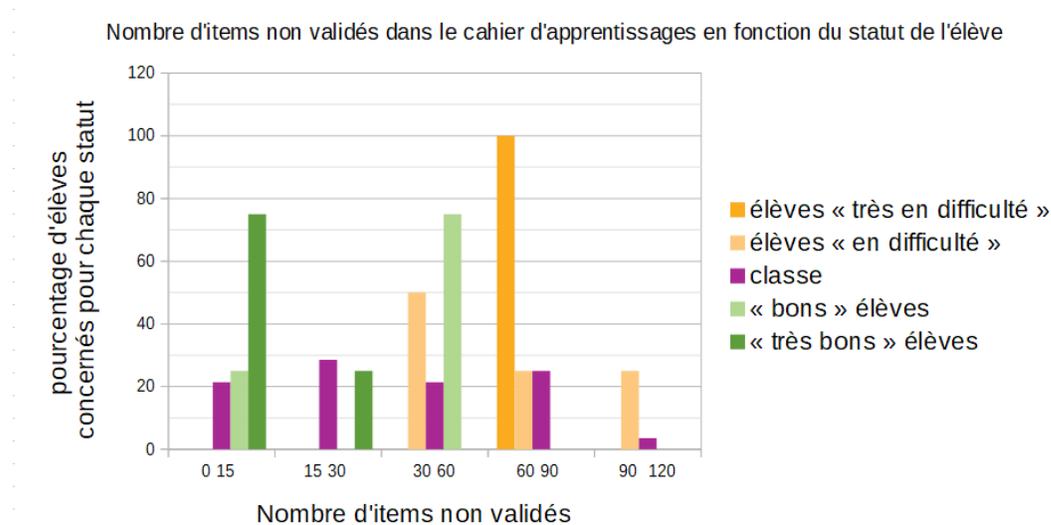
Un état des lieux de la participation orale de la classe avant le début de la séquence d'éveil aux langues permet de mieux cerner les évolutions éventuelles.

### **1. La participation des élèves avant la mise en place de la séquence d'éveil aux langues**

Les résultats cités ici sont tirés de l'encodage de trois vidéos d'une durée globale de 11'40, filmés avant le début des activités d'éveil aux langues, au temps T0.

#### **1.1. Statuts des élèves et participation orale : des critères qui convergent**

Le classement subjectif des élèves par l'enseignante et l'Atsem a permis de faire ressortir 5 groupes d'élèves au sein de la classe : le groupe des élèves perçus comme étant « très en difficulté », le groupe des élèves perçus comme étant « en difficulté », le groupe des élèves perçus comme « bons » et le groupe des élèves perçus comme « très bons ». Le tableau suivant permet de croiser ce classement avec le nombre d'items non validés dans le cahier de suivi des apprentissages.

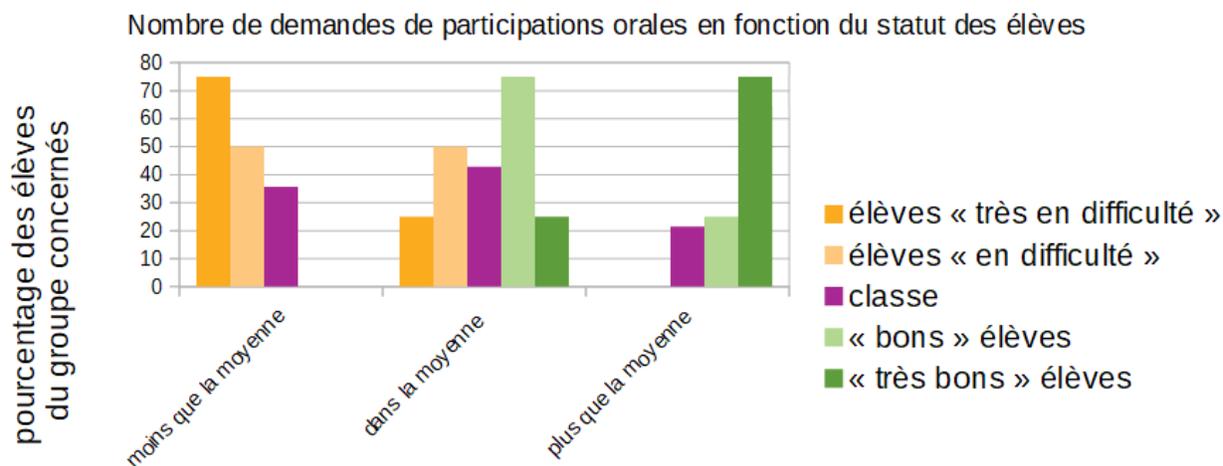


La totalité des « très bons » élèves a moins de 30 items à valider. Le groupe des « bons » élèves se répartit entre 0 et 15 items non validés et 30 – 60. Ce taux s'explique par l'intégration d'élèves de MS à cette catégorie. De même le score le plus faible est dû à une élève de MS. La totalité des élèves « très en difficulté », en GS, se situe en dessous du score moyen de GS de 30 à

60 items à valider.

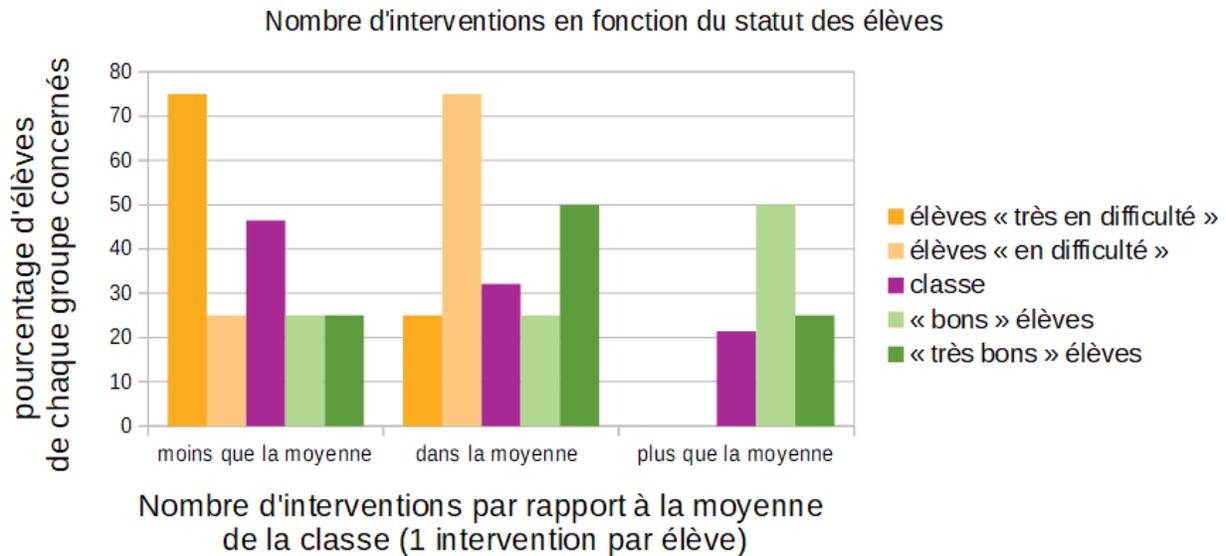
Croiser ces résultats permet donc d'établir une corrélation entre le statut subjectif que l'enseignante et l'Atsem ont attribué aux élèves et le critère, plus neutre, du nombre d'items restant à valider dans le cahier de progrès.

Les graphiques ci-dessous permettent de caractériser la participation pour chacun des groupes ainsi obtenus, lors des premiers enregistrements (T0).



nombre de demandes de participations par rapport à la moyenne de la classe (entre 5 et 9 par élève)

La moyenne du nombre de demandes de participation est de 7,3 par élèves. Nous avons classé dans la catégorie « moins que la moyenne » les élèves dont le nombre de demandes était inférieur à 5 et dans la catégorie « plus que la moyenne » ceux dont le nombre était supérieur à 9. Les élèves perçus comme en difficulté ou très en difficulté ont un nombre de demandes de participation inférieur ou égal la moyenne de la classe. Les élèves perçus comme bons et très bons élèves ont un nombre de demandes de participation supérieur à celui de la classe. Dans le groupe des très bons élèves, le nombre de demandes moyen est de 12,5 avec un maximum à 22 demandes d'interventions.



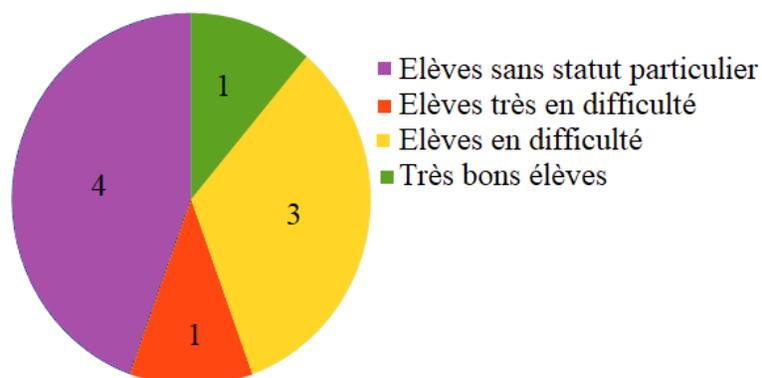
Le nombre d'interventions effectives des élèves dans le discours principal est moins univoque : bien que les élèves considérés « en difficulté » ou « très en difficulté » aient un taux d'intervention inférieur ou égal à la moyenne de la classe, les bons et très bons élèves se répartissent dans les trois proportions bien qu'ils soient légèrement surreprésentés par rapport à la moyenne de la classe dans le volet « plus d'interventions que la moyenne ».

L'analyse des vidéos avec la grille de Sirota permet par ailleurs de voir que les marqueurs du réseau parallèle de communication (bavardages, agitations) sont particulièrement présents chez les élèves considérés comme « en difficulté » ou « très en difficulté ». Ce croisement de points de vue décrit une situation qui répond aux grandes caractéristiques interactionnelles mises en évidence par A. Florin (on retrouve des groupes de petits et grands parleurs) et de R. Sirota (la place occupée dans le réseau principal de communication dépend du statut scolaire des élèves). Ces résultats confirment aussi les résultats de N. Desgropes, liant représentation par l'élève de l'enseignant et sa participation.

Ces différentes analyses permettent de dresser un tableau de la participation des élèves et de souligner les liens entre celle-ci et leur statut. Voyons comment se situent les élèves plurilingues dans ce cadre général.

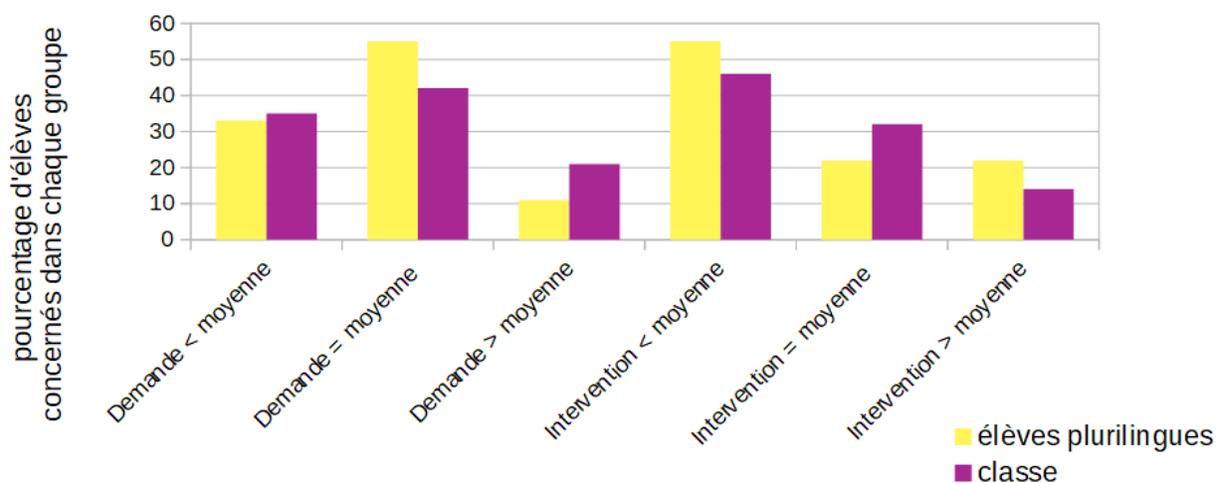
## 1.2. La participation orale et les statuts des élèves plurilingues

La répartition des élèves plurilingues dans les différents groupes



Si une bonne moitié des élèves plurilingues est considérée sans statut particulier, ou avec un statut positif, l'autre moitié est perçue comme étant en difficulté.

demandes et interventions des élèves plurilingues comparées à celles de la classe



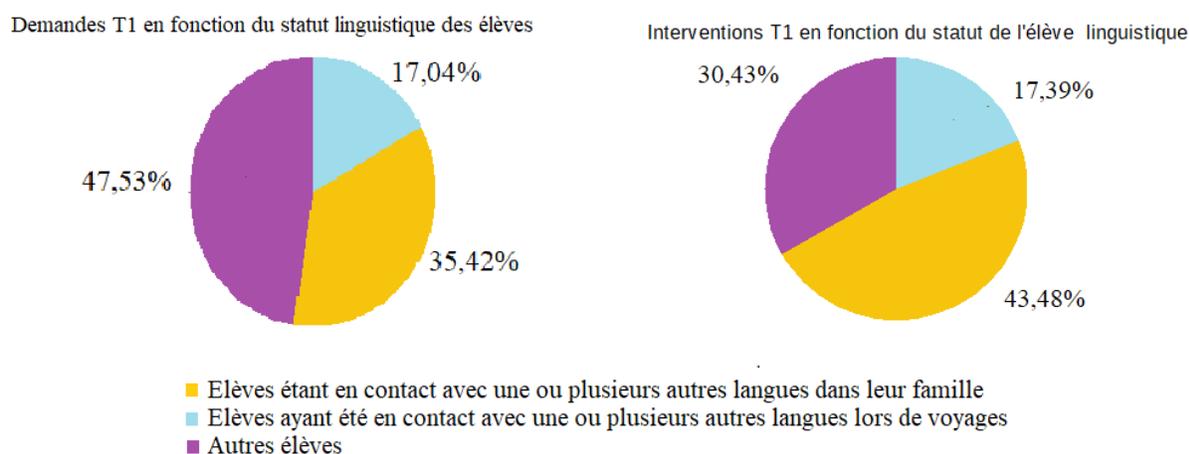
Le nombre de demandes de participation des élèves plurilingues correspond aux différents niveaux de la classe, malgré une légère sous-représentation concernant les élèves dont le nombre de demandes est supérieur à la moyenne de la classe. Le nombre d'interventions semble légèrement plus polarisé : les élèves plurilingues seraient légèrement plus ou légèrement moins intervenus dans le discours principal que le reste de la classe.

## 2. Évolution de la participation orale des élèves plurilingues pendant la mise en place de la séquence d'éveil aux langues

Ces résultats sont tirés de l'encodage de 5 vidéos, d'une durée totale de 34'35". Les deux premières vidéos ont été filmées vers le milieu de la séquence d'éveil aux langues (T1) et les trois dernières vidéos ont été filmées en fin de séquence (T2). Une légère modification a été apportée concernant les élèves qualifiés de plurilingues : au début de la démarche, cette appellation ne concernait que les élèves qui avaient été déclarés « plurilingues » par leurs familles. Se sont ajoutés à ceux-là 3 élèves qui ont su mobiliser des éléments langagiers tirés de voyages. Pour faire ressortir cette différence, j'ai distingué deux catégories : les élèves « étant au contact d'une ou plusieurs autres langues dans leur cadre familial » et ceux « ayant été au contact d'une ou plusieurs autres langues dans leur cadre de voyages touristiques ». Il est par ailleurs intéressant de souligner que les 3 élèves de cette deuxième catégorie, appartiennent tous les trois au groupe des très bons élèves. Grâce aux activités d'éveil aux langues mises en place, ils ont pu mobiliser ce savoir a priori considéré comme non scolaire et prendre conscience de cette connaissance langagière.

### 2.1. Part de la participation des élèves plurilingues par rapport au reste de la classe

Au milieu de la séance d'éveil aux langues, la proportion de participation des élèves plurilingues dans les deux vidéos du temps T1 est décrite dans le graphique suivant.

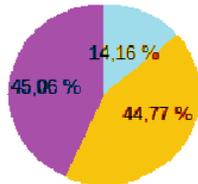


Les élèves plurilingues cumulent 52,46 % des demandes d'intervention alors qu'ils ne représentent que 42,85 % de la population de la classe. De même, ils interviennent à hauteur de

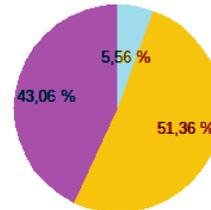
60,82 % dans le discours principal lors de ces deux vidéos.

Concernant les 3 vidéos filmées en fin de séquence (T2), les résultats concernant la participation des élèves plurilingues sont les suivants.

Demands T2 en fonction du statut linguistique des élèves



Interventions T2 en fonction du statut linguistique des élèves

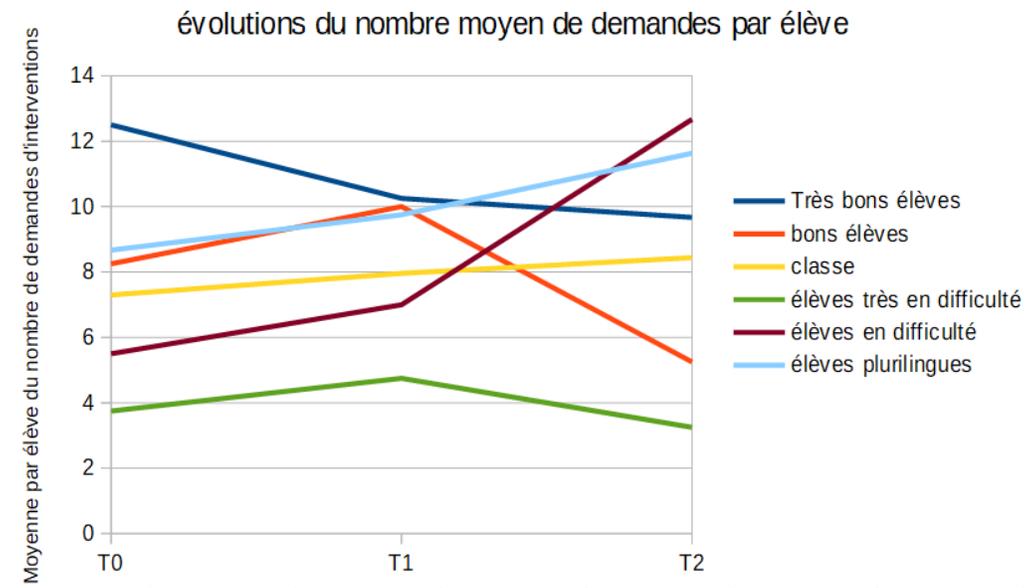


- Elèves étant en contact avec une ou plusieurs autres langues dans leur familles
- Elèves ayant été en contact avec une ou plusieurs autres langues lors de voyages
- Autres élèves

La part de demandes d'intervention des élèves plurilingues a légèrement augmenté en fin de séquence pour atteindre les 54,93 % et la part d'interventions dans le réseau principal a légèrement diminué, elle atteint les 56,92 %.

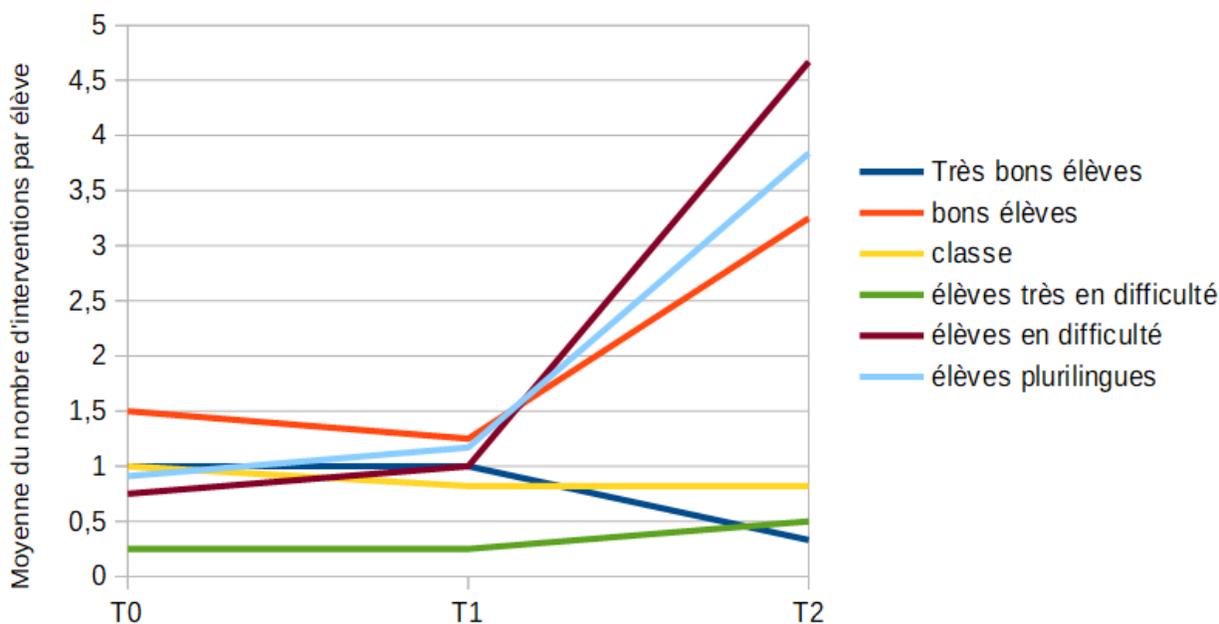
## 2.2. Mise en perspective des évolutions dans la participation orale

Afin de mettre en perspective ces résultats, nous avons choisi de regarder l'évolution sur les 3 temps du nombre moyen de demandes et d'interventions par élève.



Ce graphique montre que le nombre moyen de demandes d'intervention par élève augmente pour les élèves plurilingues : il passe de 8,67 en T0 à 11,63 en T2. On peut remarquer que cette hausse est plus importante que celle qui touche le groupe classe qui passe de 7,3 à 8,44. Donc, pour répondre à notre question initiale, il semblerait que les activités d'éveil aux langues aient permis aux élèves plurilingues de prendre plus d'initiative dans les discussions orales en grand groupe. Cependant, il faut souligner dès à présent les limites de cette vision. Premièrement, le nombre moyen de demandes par élève permet une meilleure lisibilité, cependant, les écarts restent importants à l'intérieur du groupe des élèves plurilingues. Deuxièmement, si l'on compare la courbe relative aux élèves plurilingues aux courbes liées à un statut, on peut voir que ces autres courbes évoluent aussi. Or, le groupe des élèves plurilingues étant composé de plusieurs élèves de chaque groupe, on ne peut dire si l'évolution des demandes de participations est une conséquence de la hausse des demandes des élèves en difficulté qui le constituent à hauteur de 3/9 ou si, au contraire, c'est le changement d'attitude des élèves plurilingues en difficulté qui affecte la courbe des élèves en difficulté. On ne peut établir de lien de causalité, seulement une corrélation entre ces deux groupes.

Evolution du nombre moyen d'interventions par élève



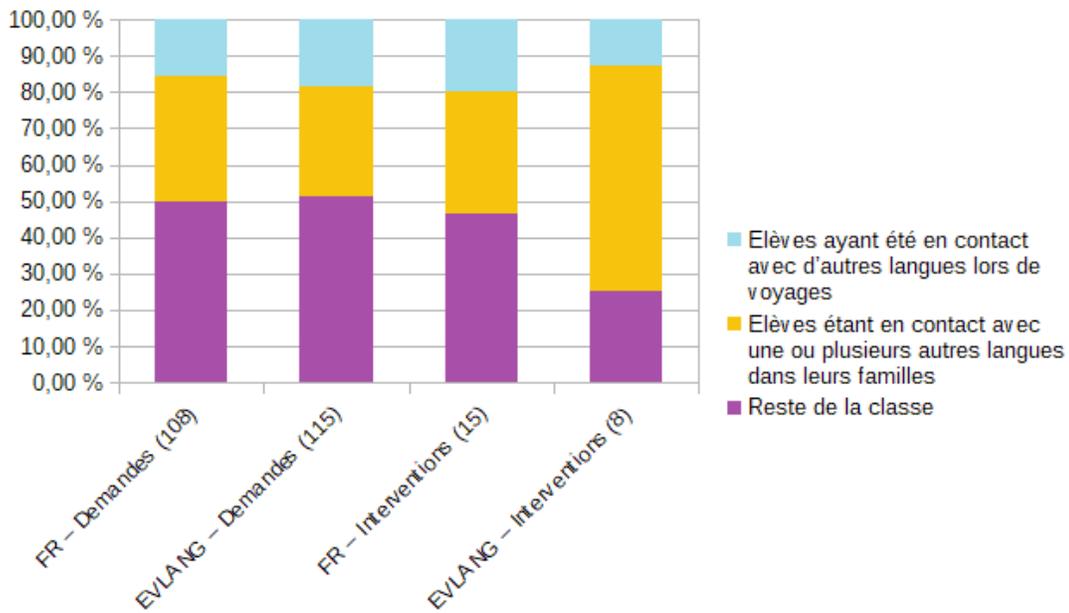
De même le nombre d'interventions moyen des élèves plurilingues a nettement augmenté, en passant de 0,91 à T0 à 3,84 à T2, alors que celui de la classe a légèrement diminué, en passant de 1 à 0,82. Cela nous amènerait à conclure que les activités d'éveil aux langues ont influé sur la participation orale des élèves plurilingues. Là aussi, on ne peut que constater que cette hausse a à peu près les mêmes caractéristiques que celles concernant les groupes des élèves perçus comme bons et de ceux perçus comme « en difficulté » sans pour autant pouvoir ne tirer aucune conclusion quant à une éventuelle causalité. De même, le nombre d'interventions des « très bons élèves » baisse. Cela est dû au fait que le nombre d'interventions est limité par le temps, et donc si la participation d'un groupe augmente, en contrepartie la participation d'un autre groupe baisse.

### **3. La participation des élèves plurilingues varie-t-elle lors des activités d'éveil aux langues ?**

Nous avons remarqué une corrélation entre la hausse de participation, concernant aussi bien les demandes d'interventions que les interventions, qui a lieu en même temps que la séquence d'éveil aux langues. Afin d'évaluer un éventuel lien de causalité entre les deux phénomènes, nous avons choisi d'analyser les différences de participations entre les deux vidéos du temps T1, qui ont à peu près la même durée et qui ont été filmées le même jour. La question est de savoir si les temps de langage d'éveil aux langues amènent une participation différente pour les élèves plurilingues, considérés comme étant des experts dans ce domaine. Nous avons choisi de distinguer ici les « élèves plurilingues », identifiés grâce au questionnaire rempli par les familles et les élèves qui sont considérés francophones mais qui ont su mobiliser des connaissances linguistiques issues de leurs voyages, nommés « autres experts », car c'est à ce moment que j'ai remarqué cette aptitude à mobiliser ces connaissances.

Le graphique suivant permet de souligner que ce n'est guère la proportion de demandes des élèves qui évolue en fonction du statut langagier du moment de langage. La différence s'opère dans la répartition des interventions dans le discours principal de communication, c'est-à-dire les élèves que j'ai interrogés ou dont j'ai repris les interventions. C'est donc moi, par le choix des élèves que j'interroge qui ai mis en valeur le statut d'expert des élèves que les familles m'avaient indiqué être plurilingues. On voit que les élèves qui ont su mobiliser des connaissances de leurs voyages n'ont pas eu la même reconnaissance.

## Variations dans la participation lors des activités d'éveil aux langues



Ce résultat important est cependant fragilisé par la petitesse de l'échantillon qui ne compte que 8 interventions. Il aurait fallu systématiser cette analyse pour tous les moments d'éveils aux langues afin de fonder cette analyse sur un nombre plus important de données. Je n'en ai malheureusement perçu l'importance qu'en analysant mes résultats, trop tard pour pouvoir appliquer cela en classe.

## 4. L'éveil aux langues : quels résultats concernant les objectifs de la séquence ?

### 4.1. Le mur des bonjours de la classe



Chaque élève a réalisé son autoportrait à l'aquarelle en arts visuels. Cela répond à l'objectif « dessiner en respectant le réel ». Lors de la troisième séance d'éveil aux langues, après

avoir fait deux séances d'écoute et de discussion sur les bonjours en différentes langues, chaque élève m'a dicté les bonjours qu'ils connaissait (que l'on peut voir sur les bulles vertes) ainsi que les langues qu'il voulait apprendre (bulles jaunes). Deux exemples sont présentés en annexe (annexes 5 et 6). Ces portraits langagiers ont été affichés dans le couloir. En fin de séquence d'éveil aux langues, après plus d'un mois de rituels pour mémoriser les bonjours de la classe, j'ai demandé à chaque élève s'il voulait ajouter des bonjours et lesquels. Cette question a été posée individuellement aux élèves, afin de cerner au plus proche les apprentissages des élèves. Un exemple de portrait en fin de séquence est donné par l'annexe 7. En moyenne, 4 bonjours ont été ajoutés à cette occasion. Il s'agissait principalement de « buongiorno » (italien), « Salam alaykoum » (arabe), « sawat die krab » (thaïlandais), « holà » (espagnol). Cette évaluation a permis de montrer que cette activité répond à un des objectifs de l'éveil aux langues définis par M. Candelier : acquérir des savoirs relatifs aux langues.

Tous les bonjours travaillés n'ont pas été mobilisés à ce moment là. Par exemple le bonjour en kabyle et celui en polonais n'ont été cités par aucun élève. J'ai mis cela en relation avec le lien que l'élève qui nous avait appris ce bonjour entretenait avec la langue en question. Ces deux élèves avaient appris ces bonjours pour l'occasion, en demandant à leur famille, mais cet apprentissage ne reflétait pas une réelle proximité avec ces langues, ils ont donc été moins « ambassadeurs » que d'autres élèves plurilingues.

Le passage par la forme écrite des bonjours a permis la comparaison entre les différents alphabets utilisés, mais aussi les ressemblances et les différences entre langues parentes. Les élèves ont relevé les ressemblances entre « bonjour », « buongiorno » et « buenos días », par exemple. Cet exercice visant à faire du lien entre les langues participe aux aptitudes métalangagières que M. Candelier définit aussi comme objectif pour les activités d'éveil aux langues. Les retours des parents ont été aussi très positifs, ils étaient pour la plupart fiers de voir les langues de leur famille mises en valeur à l'école.

#### **4.2. Le travail sur les onomatopées des animaux**

Le travail sur les onomatopées a beaucoup amusé les élèves, mais étant donné qu'il ne s'agissait pas de mots, l'intérêt linguistique était moindre à leurs yeux. En effet, d'un point de vue utilitaire, connaître les différentes onomatopées n'a pas d'application concrète. D'autant plus qu'ils arrivaient la plupart du temps à déchiffrer l'onomatopée sans trop de difficultés. Je ne leur

ai pas demandé de mémoriser à quelle langue appartenait chaque onomatopée. Savoir que ces différences existaient a été une grande découverte pour eux. Cela a contribué à développer leur représentations concernant la diversité linguistique, objectif des activités EVLANG défini par M. Candelier.

Ils ont saisi le concept d'onomatopée, qu'ils réinvestissent spontanément dans d'autres contextes, notamment lorsque nous en rencontrons dans des comptines. Cette activité était moins propice aux apports des élèves étant en contact avec une autre langue, vu que le matériel audio était fourni. En termes de discrimination auditive, il n'y a pas eu de différences significatives entre les élèves.

### **4.3. L'ouverture au monde par les langues**

En parallèle de la séquence d'éveil aux langues à proprement parler, nous avons lu beaucoup de contes du monde, écoutés des comptines de différents pays, en les situant à chaque fois sur le globe et le planisphère. Bien que cela ne s'articule pas à une construction de la géographie telle qu'elle sera étudiée à partir du cycle 3, les élèves ont intégré la notion d'ailleurs et ont développé des « représentations et attitudes positives » (M. Candelier) concernant la diversité culturelle. Ils jouaient spontanément sur le planisphère, en faisant voyager des personnages. Cela s'est beaucoup vu aussi dans des dessins spontanés, dans lesquels ils intégraient des modes de vies et les personnages abordées par les contes ou dans des récits où ils racontaient leurs péripéties imaginaires dans différents pays.

## **Partie 4 - Discussion et conclusion**

L'objectif de ce travail était de définir l'impact que pouvaient avoir les activités d'éveil aux langues sur la participation orale en grand groupe d'élèves plurilingues. En effet, une des hypothèses conductrices de ce travail était la suivante : les élèves plurilingues sont perçus comme étant des experts lors des activités d'éveil aux langues et ce changement de statut impacte leur participation orale. Afin d'évaluer un tel impact, nous avons caractérisé la participation orale des élèves de la classe. Puis nous avons mis en place une séquence d'éveil aux langues permettant de découvrir les bonjours des enfants de la classe et comment les cris des animaux étaient transcrits par des onomatopées différentes en fonctions des langues utilisées. Pendant et après la séquence, nous avons à nouveau mesuré la participation orale des élèves afin d'en percevoir les éventuelles évolutions.

### **1. Mise en lien avec les recherches antérieures.**

Le tableau dressé au T0 dans ma classe a permis de vérifier que la plupart des schèmes analysant les interactions orales en maternelle y fonctionnaient aussi. Le croisement des statuts attribués aux élèves et leur participation orale arrive aux mêmes conclusions que Sirota concernant l'aptitude des très bons élèves à jouer avec le réseau principal de communication : même quand ils ne sont pas identifiés au préalable comme experts sur un sujet, ils arrivent à mobiliser des savoirs intéressants pour l'enseignant. De même, l'effet Pygmalion s'y vérifie pleinement : au T1, j'ai davantage interrogé les élèves qui m'avaient été présentés comme étant des ressources plurilingues que les autres.

En ce qui concerne l'effet bénéfique de l'éveil aux langues sur les élèves plurilingues et la reconnaissance des langues qu'ils connaissent, cet écrit confirme les résultats des études menées sur le sujet, notamment par M. Candelier. L'évolution de participation des élèves plurilingues est indéniable, même si le lien de causalité de ces activités n'a pu être démontré ici.

### **2. Limites**

La première critique qu'on pourrait soulever à cette étude concerne la taille de la population concernée et la diversité des données recueillies. Il s'agit plutôt d'une étude de cas. En effet, 28 élèves ne suffisent pas pour que les résultats de cette étude soient transférables. De plus, le recueil des données, qui atteint les 46'15'', n'a pas pu cerner toutes les variations des échanges

langagiers qui ont eu lieu durant plus de deux mois de la vie de la classe. Les résultats sont donc strictement liés au terrain d'étude et ont pu être influencés par d'autres événements de la vie de la classe et de l'école. Si l'étude était à refaire, je multiplierais les moments filmés, afin de les systématiser et de lisser par la quantité de données recueillies les éventuelles particularités des situations.

La deuxième critique me concerne. Dans des études à caractère social, il est primordial que le chercheur soit externe au terrain d'étude. Être à la fois le chercheur et l'enseignant-animateur de la situation qui est objet de la recherche me paraît problématique. En effet, durant tout le processus, j'étais focalisée sur la participation des élèves. Peut-être est-ce la prise de conscience de l'impact de mes représentations qui m'a poussée à essayer de les déconstruire, en donnant la parole aux élèves que j'interrogeais peu, et non pas leur potentiel statut d'expert plurilingue. Le recul d'un chercheur externe à la vie de la classe aurait été précieux pour que ces données soient fiables et transposables.

### **3. Perspectives**

Si j'avais à évaluer l'impact que cette étude a eu sur ma pratique d'enseignante, je dirais que le point saillant a été de voir que je reproduis les mécanismes de reproductions des inégalités sociales. Je pensais être en partie à l'abri, car j'avais lu plusieurs ouvrages les décrivant. Le corollaire est que j'ai découvert un levier pour changer la façon dont je répartis la parole en classe : identifier des éventuels élèves « experts » dans différents domaines sur lesquels s'appuyer. Cela oblige l'enseignant à sortir de sa grille (inconsciente) de lecture qui divise la classe en bons, moyens et mauvais élèves.

Le fait d'assumer qu'on n'est pas le seul détenteur de savoir dans la classe était aussi enrichissant. Cela laissait la place aux élèves d'amener des savoirs que je ne détenais pas, que je ne pouvais pas vérifier dans l'immédiat. Cela demande à l'enseignant de sortir de sa zone de confort, de ce qu'ils maîtrisent et de se laisser porter par les élèves. Cette co-construction des apports permet de tenir compte des savoirs antérieurs des élèves, donc de les accueillir pleinement, par la reconnaissance de ces savoirs. De plus, cela permet aux élèves de considérer leurs connaissances comme légitimes et donc de s'appuyer dessus pour construire de nouveaux savoirs. Cela était particulièrement frappant sur les apports langagiers, mais c'est une attitude qui peut être transposable à d'autres disciplines.

Le troisième point important a été d'expérimenter le potentiel des activités d'éveil aux langues en termes de motivation et d'intégration. Dans ma classe cela a permis de faire rentrer des morceaux de vie des élèves dans la classe, de leurs histoires familiales, des mots de vacances... Et je suis consciente que je n'ai pas exploité jusqu'au bout cette occasion d'interaction avec les familles : un tel projet mené sur toute une année doit être d'autant plus riche. Je n'ai pas eu d'élève allophone dans ma classe lors de la mise en place de cette séquence, mais je vois dans ces activités un moyen d'accueil, de connaissance et de reconnaissance efficace et facile à mettre en place.

Cette démarche m'a permis d'expérimenter ces différents modes d'enseignement, en sortant de ma zone de confort. Ces compétences que j'ai développées dans ce cadre permettent de penser différent la classe, le rapport entre l'enseignant, les élèves et le savoir. Cette façon d'enseigner est très riche et transposable hors du cadre de l'éveil aux langues.

## **Bibliographie**

- Aeby Daghé S. & De Pietro J.-F. (2003) Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 10, pp. 93-108. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2003\\_num\\_10\\_1\\_1031](http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1031)
- Amigues R. & Garcion-Vautor L. (2002) L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : Une coopération maîtresse-élèves, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, pp. 59-68. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2002\\_num\\_7\\_1\\_975](http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_7_1_975)
- Altet M. (1994) Note de synthèse Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, n° 107, pp. 123-139. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_107\\_1\\_1268](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_1268)
- Arendt H. (1983) *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, Paris.
- Augier N. (2005) *Comparons nos langues*, repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=ZlBiAoMTBo>
- Bautier E. (2001) Note de synthèse « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, pp. 117-161. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_137\\_1\\_2853](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2853)
- Candelier M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck, Bruxelles.
- Carap, *Les approches plurielles des langues et des cultures*. Repéré à : <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>
- Desgropes N. (1997) L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section, *Revue française de pédagogie*, n° 119, pp. 27-38. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_119\\_1\\_1164](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1164)
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2017) Repères et références statistiques. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/07/7/depp-RERS-2017\\_902077.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/07/7/depp-RERS-2017_902077.pdf)
- Florin A. Braun-Lamesch M.M. & Bramaud du Boucheron G. (1986) *Le langage à l'école maternelle*, Pierre Mardaga, Bruxelles.
- Florin A. (1995) *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses, Paris

- Goigoux R. (2001), *Enseigner la lecture à l'école primaire*, mémoire d'HDR, université de Paris 8), cité par Bautier (2001)
- Insee Références (2012) *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374014?sommaire=1374025>
- Inspection générale de l'Éducation nationale (2011) *L'école maternelle*, Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Repéré à l'adresse : [http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR\\_215545.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf)
- Jakobson R. (1963) *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris.
- Joigneaux C. (2009) La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, n° 169, pp. 17-28.
- Meirieu P. (2008) *Conférence de donnée lors du Congrès de l'AGEEM* (Association générale des enseignantes et enseignants de l'école maternelle de l'enseignement public), repérée à l'adresse : [http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole\\_primaire\\_ecole\\_premiere.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole_primaire_ecole_premiere.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale (1995) BOEN Programmes de l'école primaire. Repéré à [http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995\\_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=96de0e119430ea5fb69174b4959704fc](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=96de0e119430ea5fb69174b4959704fc)
- Ministère de l'Éducation nationale (2002) BOEN Programmes de l'école primaire. Repéré à [http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002\\_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=96de0e119430ea5fb69174b4959704fc](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=96de0e119430ea5fb69174b4959704fc)
- Ministère de l'Éducation nationale (2008) BOEN Programme de l'école maternelle. Repéré à [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)
- Ministère de l'Éducation nationale (2012 a) Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 : *scolarisation des enfants de moins de 3 ans*. Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=66627](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627)
- Ministère de l'Éducation nationale (2012 b) Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Repéré à : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)
- Ministère de l'Éducation nationale (2012 c) *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*. Repéré à [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA\\_FLSco\\_10\\_idees\\_recues\\_35998\\_8.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_35998_8.pdf)

- Ministère de l'Éducation nationale (2013) *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.docidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>
- Ministère de l'Éducation nationale (2014) *Statistiques : la scolarisation des élèves allophones arrivants*. Repéré à : <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/la-scolarisation-des-eleves-allophones-arrivants/>
- Ministère de l'Éducation nationale (2015) *BOEN Programme de l'école maternelle*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf)
- Sirota R. (1988) *L'école primaire au quotidien*, PUF, Paris.
- Springer C. (1998) La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI<sup>e</sup> siècle ? In Billiez J. et al. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, CDL-LIDILEM, Grenoble
- Thouroude L. (2010) L'école maternelle : une école de l'entre-deux, *Carrefours de l'éducation*, n° 30, pp. 43-55, repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-43.htm>
- Trouilloud D, Sarrazin P. (2003) Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs, *Revue française de pédagogie*, n° 145. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF145\\_7.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_7.pdf)

## **Annexes**

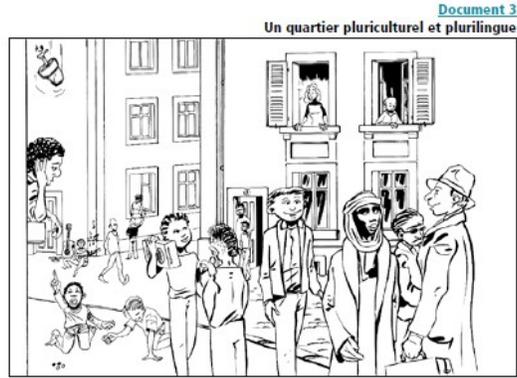
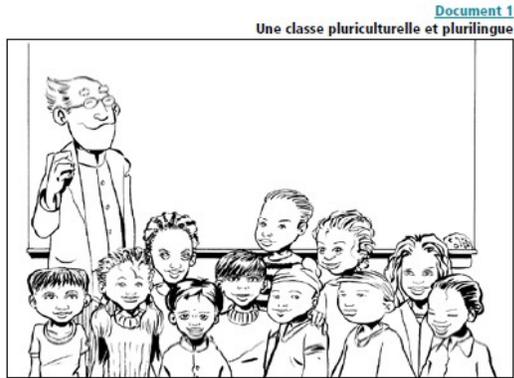
### **Table des annexes**

#### **1. Annexes ayant trait à la mise en place de la séquence**

<i>Annexe 1 - Images d'accompagnement pour les séances 1 et 2 (activités EOLE)</i>	<i>p.44</i>
<i>Annexe 2 - élève jouant au loto des onomatopées</i>	<i>p.44</i>
<i>Annexe 3 - Table d'élèves en atelier loto des onomatopées</i>	<i>p.44</i>
<i>Annexe 4 - Tableau récapitulatif des différentes onomatopées en fonction des langues</i>	<i>p.44</i>
<i>Annexe 5 - Autoportrait langagier d'une élève francophone lors de la séance 3 d'éveil aux langues</i>	<i>p.45</i>
<i>Annexe 6 - Autoportrait langagier d'un élève plurilingue lors de la séance 3 d'éveil aux langues</i>	<i>p.45</i>
<i>Annexe 7 - Portrait d'un élève francophone lors de l'évaluation</i>	<i>p.46</i>
<i>Annexe 8 - Affichage des autoportraits langagiers</i>	<i>p.46</i>

#### **2. Annexes concernant le traitement quantitatif des données**

<i>Annexe 9 : traitement quantitatif des données recueillies par l'encodage des vidéos du T2</i>	<i>p.47</i>
<i>Annexe 10 - Tableau synoptique synthétisant les données des T0, T1 et T2</i>	<i>p.51</i>



*Annexe 1 - Images d'accompagnement pour les séances 1 et 2 (activités EOLE)*



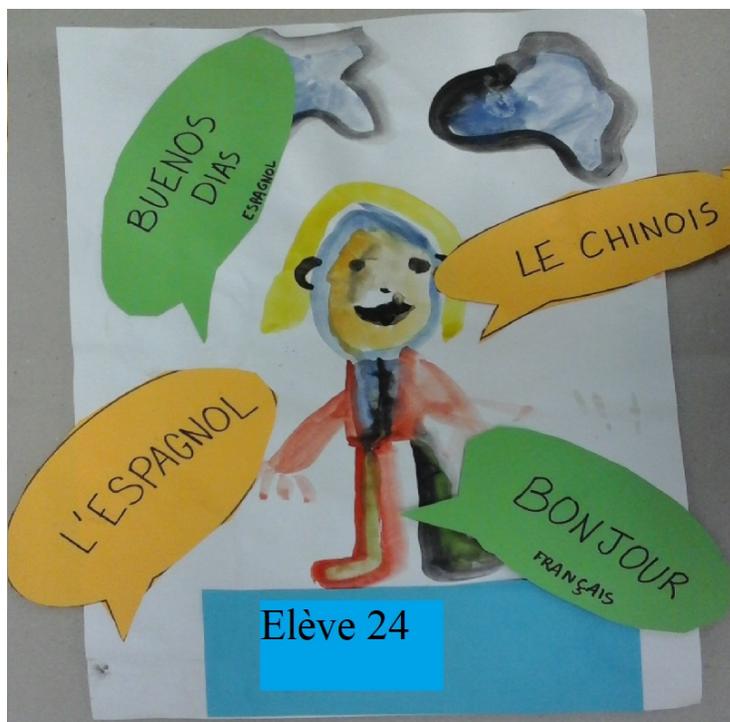
*Annexe 2 - élève jouant au loto des onomatopées*



*Annexe 3 - Table d'élèves en atelier loto des onomatopées*

	<b>Audio 2</b> La grenouille	<b>Audio 3</b> Le chien	<b>Audio 4</b> L'âne	<b>Audio 5</b> Le coq	<b>Audio 6</b> Le chat	<b>Audio 7</b> Le canard
<b>Portugais</b>	croac! croac!	ão! ão!	hiom!	cocorococó!	miau!	quá! quá!
<b>Allemand</b>	quak! quak!	wau! wau!	i-a! i-a!	kikeriki!	miau!	quak! quak!
<b>Anglais</b>	ribbit!	woof! woof!	hee-haw!	cock-a-doodle-doo!	meow!	quack! quack!
<b>Arabe</b>	kwas! kwas!	haw! haw!	iha! iha!	kokou'o! kokou'o!	miaou!	kwak! kwak!
<b>Chinois</b>	kuākua!	wāng! wāng!	yī`àng! yī`àng!	wōwōwō!	miaō! miaō!	kākā!
<b>Italien</b>	gra! gra!	bau! bau!	hi oh!	chicchirichi!	miao!	qua! qua!
<b>Albanais</b>	guak! guak!	hum! hum!	ia! ia!	kikiriki!	miau! miau!	mak! mak!
<b>Espagnol</b>	¡croac! ¡croac!	¡guau! ¡guau!	¡hin! ¡hin!	¡quiquiriquí!	¡miau! ¡miau!	¡cua! ¡cua!
<b>Français</b>	coa! coa!	ouah! ouah!	hi-han!	cocorico!	miaou! miaou!	coin! coin!

*Annexe 4 - Tableau récapitulatif des différentes onomatopées en fonction des langues*



Annexe 5 - Autoportrait langagier d'une élève francophone lors de la séance 3 d'éveil aux langues



Annexe 6 - autoportrait langagier d'un élève plurilingue lors de la séance 3 d'éveil aux langues



Annexe 9 : traitement quantitatif des données recueillies par l'encodage des vidéos du T2

T2 : à la fin de la séquence d'éveil aux langues	Vidéo 6	Vidéo 7	Vidéo 8	Total demandes d'interventions	Total interventions dans le réseau principal
	Rituel des bonjour en toutes les langues 23/04 7'52	Rituels du matin 24/04 4'10	Temps de langages : princesses et chevaliers 24/04 12'53		
Elève 1	AIRI	A		2	0
Elève 2	I			1	1
Elève 3	Absente	Absente	Absente	Abs	abs
Elève 4	I	I	AI	3	0
Elève 5	II	BII	AI	5	5
Elève 6	I		AII	3	1
Elève 7	IIIBIs	Is I	IIII B	11	4
Elève 8	IIIIII	I	IIITAI	12	4
Elève 9	IIIIIs	Is I	IIIIII	15	4
Elève 10	Is I	II AA	II T Is I Is Is R B A	11	4
Elève 11	Absente	Absente	absente	Abs	abs
Elève 12	I Is II Is I	I A	Is R Is R I Is Is I Is A I Is R	16	6
Elève 13			I	1	0
Elève 14	I Is Is Is II	Is I Is	Is I Is II Is A II	17	0
Elève 15	III	Is	III Ip	8	3
Elève 16	IIIIIs	II	III	11	2
Elève 17	II	I	IIII	7	1
Elève 18	II Is Is I Is I Is Is	II	I Is I A Is	15	6
Elève 19	II A III Is	Is I Is Is I Is	II T III Is I Is A Is	23	11
Elève 20	I		I Is II A I Is I	8	4
Elève 21	A A A R	A A Is	A A	1	0
Elève 22	Abs	A	I	1	0
Elève 23	I	II	IIIIII	10	2
Elève 24	I Is B Is B Is A	A	Is Is Is Is R Is I	11	1
Elève 25	I B I Is II	II	II T I B R	11	6
Elève 26	III Is		IIIIIA	9	3
Elève 27	I	II	II	5	0
Elève 28	III Is Is Is		IIIIIIIIII B	16	4
<b>TOTAL</b>	30 interventions d'élèves dans le réseau principal	12 interventions d'élèves dans le réseau principal	28 interventions d'élèves dans le réseau principal	233 demandes d'interventions <5: 7 élèves ≥ 10: 13 élèves	72 intervention 19 élèves interrogés 10 élèves ≥ 4

T2	Classe	Elèves très en difficulté	Elèves en difficulté	Bons élèves	Très bons élèves
Nombre de demandes d'intervention pour le groupe	233	13	38	21	29
Proportion du nombre de demandes du groupe par rapport au total de la classe	100%	5,58%	16,30%	9,01%	12,45%
Moyenne du nombre de demandes d'interventions par élève	8,44	3,25	12,67	5,25	9,67

T2	Classe	Elèves très en difficulté	Elèves en difficulté	Bons élèves	Très bons élèves
Nombre d'interventions pour le groupe	72	2	14	13	1
Proportion du nombre d'interventions du groupe par rapport au total de la classe	100%	2,77%	19,44%	18,06%	1,4%
Moyenne du nombre d'intervention dans le discours principal par élève	0,82	0,5	4,67	3,25	0,33

T2 : à la fin de la séquence d'éveil aux langues	Vidéo 6	Vidéo 7	Vidéo 8	Total demandes d'interventions	Total interventions dans le réseau principalP
	Rituel des bonjour en toutes les langues 23/04 7'52	Rituels du matin 24/04 4'10	Temps de langages : princesses et chevaliers 24/04 12'53		
Elève 1	AIRI	A		2	0
Elève 2	I			1	1
Elève 3	Absente	Absente	Absente	Abs	abs
Elève 4	I	I	AI	3	0
Elève 5	II	BII	AI	5	5
Elève 6	I		AII	3	1
Elève 7	IIIBIs	Is I	IIIB	11	4
Elève 8	IIIII	I	IIITAI	12	4
Elève 9	IIIIIIs	Is I	IIIIII	15	4
Elève 10	Is I	IIAA	II T Is I Is Is R B A	11	4
Elève 11	Absente	Absente	absente	Abs	abs
Elève 12	I Is II Is I	IA	Is R Is R I Is Is I Is A I Is R	16	6
Elève 13			I	1	0
Elève 14	I Is Is Is II	Is I Is	Is I Is II Is A II	17	0
Elève 15	III	Is	III Ip	8	3
Elève 16	IIIIIIs	II	III	11	2
Elève 17	II	I	IIII	7	1
Elève 18	II Is Is I Is I Is Is	II	I Is IA Is	15	6
Elève 19	IIAIIIIs	Is I Is Is I Is	II T III Is I Is A Is	23	11
Elève 20	I		I Is II A I Is I	8	4
Elève 21	AAAR	AA Is	AA	1	0
Elève 22	Abs	A	I	1	0
Elève 23	I	II	IIIIII	10	2
Elève 24	I Is B Is B Is A	A	Is Is Is Is R Is I	11	1
Elève 25	IBIIsII	II	II T I B R	11	6
Elève 26	IIIIs		IIIIIA	9	3
Elève 27	I	II	II	5	0
Elève 28	III Is Is Is		IIIIIIIIIB	16	4
<b>TOTAL</b>	30 interventions d'élèves dans le réseau principal	12 interventions d'élèves dans le réseau principal	28 interventions d'élèves dans le réseau principal	223 demandes d'interventions <5: 7 élèves ≥ 10: 13 élèves	72 intervention 19 élèves interrogés 10 élèves ≥ 4

T2	Classe	élèves francophones	élèves étant en contact avec une autre ou plusieurs autres langues dans leur famille	élèves ayant été en contact avec une autre ou plusieurs autres langues lors de voyages
	26	17	8	3
Nombre de demandes d'intervention pour le groupe	233	105	95	33
Proportion du nombre de demandes du groupe par rapport au total de la classe	100%	45,06%	40,77%	14,16%
Moyenne du nombre de demandes d'interventions par élève	8,96	6,17	11,87	11

T2	Classe	élèves francophones	élèves étant en contact avec une autre ou plusieurs autres langues dans leur famille	élèves ayant été en contact avec une autre ou plusieurs autres langues lors de voyages
	26	17	8	3
Nombre d'interventions pour le groupe	72	31	37	4
Proportion du nombre d'interventions du groupe par rapport au total de la classe	100%	43,06%	51,36%	5,56%
Moyenne du nombre d'intervention dans le discours principal par élève	2,76	1,82	4,62	1,33

Annexe 10 - Tableau synoptique synthétisant les données des T0, T1 et T2

Elève	Score		Langue	Participation T0		Participation T1		Participation T2	
	Reception	Nombre d'items, non validés		Demande d'intervention	Interventions	Demandes d'intervention	Interventions	Demandes d'intervention	Interventions
Elève 1		30 - 60		7	3	9	2	2	0
Elève 2		30 - 60		3	0	5	0	1	1
Elève 3		60 - 90	Arabe / Espagnol	2	0	8	1	Abs	abs
Elève 4		30 - 60		3	0	3	0	3	0
Elève 5		30 - 60		8	2	9	1	5	5
Elève 6		60 - 90		3	0	4	0	3	1
Elève 7		90 - 120		8	1	7	0	11	4
Elève 8		60 - 90	Arabe	8	0	4	0	12	4
Elève 9		0 - 15		13	1	11	0	15	
Elève 10		15 - 30		4	5	8	1	11	4
Elève 11		0 - 15		11	2	10	1	Abs	abs
Elève 12		15 - 30		8	1	11	0	16	6
Elève 13		60 - 90		0	0	2	0	1	0
Elève 14		0 - 15	Allemand / Italien	22	1	15	0	17	0
Elève 15		0 - 15		8	0	9	0	8	3
Elève 16		15 - 30		9	2	5	1	11	2
Elève 17		15 - 30	Thailandais	10	1	10	3	7	1
Elève 18		15 - 30	Polonais	9	1	8	1	15	6
Elève 19		15 - 30	Anglais	14	4	15	4	23	11
Elève 20		15 - 30	Arabe	3	1	7	1	8	4
Elève 21		60 - 90		4	0	4	0	1	0
Elève 22		60 - 90		4	1	4	0	1	0
Elève 23		60 - 90	Arabe Portugais	7	0	9	1	10	2
Elève 24		15 - 30		8	0	5	1	11	1
Elève 25		30 - 60	Azul	7	1	14	3	11	6
Elève 26		0 - 15	Espagnol / Italien	10	1	13	1	9	3
Elève 27		0 - 15	Arabe	7	0	6	0	5	0
Elève 28		30 - 60	Arabe	5	1	8	0	16	4



Année universitaire 2017-2018

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : L'éveil aux langues, un levier pour la participation orale en  
maternelle ? Auteur : Rivolta Beatrice**

**Résumé :**

Ce travail se situe à l'intersection des études sociolinguistiques visant à caractériser les interactions orales en maternelle et celles concernant les activités plurilingues. L'objectif de cet écrit est de mesurer l'éventuelle influence des activités d'éveil aux langues sur la participation orale des élèves plurilingues dans une classe de MS GS. Les échanges lors des temps de regroupement ont été caractérisés par une première série de données, avant le début de l'expérience. Les évolutions concernant la répartition de la parole ont été mesurées pendant et à la fin de la séquence d'éveil aux langues. Des données comparatives recueillies à un même moment ont permis de caractériser les différences de participation entre des temps de langages en français et en éveil aux langues. Le principal résultat est que la participation orale des élèves plurilingues a augmenté parallèlement à la mise en place des activités d'éveil aux langues. Cependant, une relation de causalité n'a pas pu être prouvée. La principale explication semble se situer dans la façon dont l'enseignant distribue la parole, en privilégiant les élèves présentés comme plurilingues qui sont considérés comme élèves experts dans ce domaine.

**Mots clés : Eveil aux langues, participation orale, cycle 1, élève plurilingue, statut des élèves**

**Summary :**

This work is situated at the intersection of sociolinguistic studies aimed at characterizing oral interactions in kindergarten and those concerning plurilingual activities. The purpose of this paper is to measure the possible influence of language awakening activities on the oral participation of plurilingual students in a class of MS GS. The discussions during the regrouping times were characterized by a first series of data, before the beginning of the experiment. Changes in speech distribution were measured during and at the end of the language awakening sequence. Comparative data collected at the same time allowed us to characterize the differences in participation between language time in French and in language awakening. The main result is that the oral participation of plurilingual students has increased with the introduction of language awareness activities. However, a causal relationship could not be proven. The main explanation seems to lie in the way the teacher distributes the speech, giving priority to students presented as plurilingual who are considered as expert students in this field.

**Keywords: language awakening, oral participation, nursery school, plurilingual student, student status**