



HAL
open science

Éveil à la diversité linguistique au cycle 1. Approche interdisciplinaire et transversale des langues et des cultures

Isabelle Dujardin

► **To cite this version:**

Isabelle Dujardin. Éveil à la diversité linguistique au cycle 1. Approche interdisciplinaire et transversale des langues et des cultures. Education. 2018. dumas-01939687

HAL Id: dumas-01939687

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939687v1>

Submitted on 5 Dec 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1

Année 2017-2018

DUJARDIN Isabelle

Eveil à la diversité linguistique au cycle 1
Approche interdisciplinaire et transversale des
langues et des cultures

Sous la direction de : **DELFOSSÉ Marie**

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2017-2018

DUJARDIN Isabelle

Eveil à la diversité linguistique au cycle 1
Approche interdisciplinaire et transversale des
langues et des cultures

Sous la direction de : **DELFOSSÉ Marie**

RESUME

Présente dans les programmes de l'école maternelle de 2015, l'éveil à la diversité linguistique est une sensibilisation à la pluralité des langues et à leurs particularités sonores qui peut être associée à la découverte de pays et de cultures afin d'aider les très jeunes enfants à prendre conscience de la diversité du monde et leur permettre de s'ouvrir à l'altérité.

Une approche interdisciplinaire et transversale peut susciter l'intérêt et la curiosité des élèves et ainsi favoriser l'entrée dans les apprentissages par des situations diversifiées et ludiques auxquelles ils donnent du sens.

Ce mémoire est le résultat d'une réflexion sur les effets spécifiques de cette approche en termes de motivation et de mémorisation, il s'appuie sur une recherche effectuée dans une classe de moyenne section de maternelle.

Mots clé : Eveil à la diversité linguistique et culturelle - interdisciplinarité - école maternelle - motivation - mémorisation

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : DUJARDIN Isabelle

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

N° étudiant : 21608912

Année universitaire : 2017-2018

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Mont Saint Aignan

Le : 26 mai 2018

Signature :

Dujardin.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Madame Marie DELFOSSE pour m'avoir guidée dans la rédaction de ce mémoire. Ses encouragements et ses conseils m'ont permis de mener à bien ce travail.

Je souhaite également remercier tendrement ma famille et mes enfants Marc et Clara. Votre soutien compréhensif m'a permis de mettre un point final à ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	11
Problématique et hypothèses	12
CHAPITRE I : CADRE INSTITUTIONNEL	13
1.1. Instructions officielles	13
1.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	16
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	17
2.1. L'éveil aux langues	17
2.2. Les projets d'éducation aux langues et aux cultures	19
CHAPITRE III : CADRE THEORIQUE	22
3.1. Les principales théories de l'apprentissage	22
3.2. L'Approche Centrée sur la Personne (ACP)	25
3.3. La dynamique motivationnelle	27
3.4. Le travail de la mémoire	30
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	34
4.1. La recherche qualitative	34
4.2. Le recueil de données	34
4.3. La considération éthique	37
DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION ET ANALYSE	38
CHAPITRES V : PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION	39
5.1. Le contexte	39
5.2. La démarche pédagogique	41
5.3. La séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle	42

5.4. Les séances	46
5.5. Les entretiens	53
CHAPITRE VI : PRESENTATION DES RESULTATS	55
6.1. L'angle didactique	55
6.2. L'angle social et motivationnel	60
6.3. Les difficultés rencontrées	61
CHAPITRE VII : DISCUSSION	63
7.1. Interprétation des résultats au regard de la motivation	63
7.2. Interprétation des résultats au regard de la mémorisation	66
7.3. Prolongements	68
CONCLUSION	70

INTRODUCTION

Au cours de mon cursus scolaire et universitaire, j'ai été amenée à m'immerger dans des pays anglophones (Etats-Unis, Irlande et Royaume-Uni) sur trois années scolaires complètes. Après avoir effectué une année de terminale dans un lycée américain de l'état de New-York, je suis partie, en tant qu'étudiante Erasmus, à l'université de Dublin, en République d'Irlande, et ai poursuivi mon cursus à Bath (Avon), en Angleterre, en tant qu'assistante de français dans une école primaire.

Ces expériences m'ont fortement marquée, tout d'abord d'un point de vue linguistique pour approfondir et consolider ma connaissance de la langue anglaise d'un point de vue lexical et structurel d'une part, et d'un point de vue phonologique d'autre part. En effet, bien que parlant une même langue dans ces trois pays, les « variations musicales » et les particularités sonores de la langue étaient grandes.

Mais surtout, ces expériences ont été riches d'un point de vue sociolinguistique et culturel car elles m'ont permis de pratiquer l'anglais en contexte. La langue est alors devenue un moyen de découverte et d'ouverture à d'autres peuples et d'autres civilisations.

Cette deuxième année de master des Métiers de l'Enseignement et de l'Education (MEEF) me donne l'opportunité d'approfondir la langue anglaise et plus spécifiquement en tant que discipline d'enseignement et d'apprentissage avec pour objectif de tendre vers une mise en œuvre de pratiques didactiques et pédagogiques adaptées et efficaces favorisant l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle.

L'entrée en vigueur en 2016 des nouveaux programmes de l'Education Nationale est marquée par un élargissement de l'enseignement des langues vivantes qui débute dorénavant à l'école primaire dès le CP. Ce renforcement a pour objectif de répondre aux enjeux de la mondialisation qui imposent une meilleure connaissance des langues vivantes pour aborder la société plurilingue d'aujourd'hui et permettre une meilleure insertion sociale et professionnelle.

L'accent est également mis sur le développement de la mobilité des élèves à l'étranger en promouvant les partenariats scolaires, par des voyages ou des échanges avec des établissements étrangers. Pour autant, en dehors de l'immersion en pays étrangers, il doit être possible de trouver le moyen d'introduire l'enseignement d'une langue vivante à l'école, tout

en engageant les élèves dans des situations de communication authentiques et motivantes et en donnant du sens à cet apprentissage.

C'est à partir de ce questionnement initial que nous nous intéresserons aux différentes pratiques pédagogiques permettant la mise en œuvre d'un éveil à la diversité linguistique et culturelle au cycle 1. Nous nous interrogerons plus particulièrement sur les apports en termes de motivation, d'une part, et de facilitation à la mémorisation, d'autre part, que pourrait constituer une approche interdisciplinaire et transversale d'une langue vivante étrangère et de son corollaire culturel, avec des élèves de moyenne section. C'est cette réflexion qui va être développée dans ce mémoire structuré en deux parties.

La première partie est consacrée à l'approche théorique (chapitres I, II, III) et méthodologique (chapitre IV). Dans le chapitre I, nous avons développé le contexte du système éducatif français en faisant un tour d'horizon des différentes réformes éducatives concernant l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école préélémentaire et élémentaire. Dans le chapitre II, il est question de la présentation et de la définition de concepts, notamment l'éveil aux langues et les différents projets d'éveil à la diversité. Dans le chapitre III, nous avons présenté quelques théories sur la dynamique motivationnelle et les intelligences multiples liées au processus de mémorisation sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour notre étude. Le chapitre IV expose les questions méthodologiques d'analyse.

La deuxième partie, quant à elle, se rapporte aux résultats de la recherche. Le premier chapitre (chapitre V) est consacré à la présentation de l'expérimentation menée en classe de maternelle. Il est suivi, dans le chapitre VI, de la présentation des traces de savoirs, d'attitudes et d'aptitudes que les enfants auront acquises pendant les séances menées en classe, mais aussi de ces traces recueillies au cours des entretiens avec les élèves et dont nous ferons l'analyse. Dans le chapitre VII, nous tenterons de déterminer si la démarche expérimentée a sensibilisé les élèves à la diversité linguistique et culturelle :

- si elle les a motivés vis-à-vis de l'apprentissage d'une nouvelle langue
- si elle a favorisé le développement de capacités de mémorisation

Enfin, nous avons présenté les conclusions de l'expérimentation et ses limites et proposé des pistes d'apports pédagogiques pour la pratique en classe.

PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Problématique et hypothèses

CHAPITRE I : CADRE INSTITUTIONNEL

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE III : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Problématique et hypothèses

Devenues une discipline à part entière, les langues vivantes s'inscrivent plus précocement dans les programmes de l'école primaire. Les enjeux de cet apprentissage sont considérables et impliquent de nouvelles perspectives au sein de l'école.

Compte tenu de la spécificité de l'enseignement des langues au cycle 1, il est nécessaire d'adapter des contenus didactiques aux compétences des élèves. Dans ce contexte, l'éveil à la diversité linguistique se donne pour mission essentielle de préparer et d'accompagner les élèves de maternelle à mieux recevoir l'apprentissage d'une langue vivante.

Interrogeons-nous : En quoi des activités interdisciplinaires et transversales d'éveil à la diversité linguistique et culturelle sont-elles susceptibles d'influer sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe et ainsi faciliter les apprentissages et la mémorisation?

CHAPITRE I : CADRE INSTITUTIONNEL

1.1. *Instructions officielles*

1.1.1. *Evolution du statut des langues vivantes à l'école primaire*

C'est dans la perspective de l'ouverture des frontières au sein de la communauté européenne en 1992, que l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire fait l'objet d'une politique visant à son institutionnalisation en 1989. Une « *expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère (EPLV)* »¹, pour les classes de cours moyen est mise en place pour une durée de trois ans. Elle vise à initier les élèves, deux à trois heures par semaines, pour favoriser l'apprentissage des langues vivantes au collège. L'enseignement précoce d'une langue vivante (EPLV) devient en 1991 un enseignement d'initiation à une langue étrangère (EILE)².

En s'appuyant sur la dynamique créée lors de la mise en œuvre de l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EPLV et EILE), une circulaire de 1998 vise à définir, pour les élèves de CM2, « *les objectifs d'apprentissage de cet enseignement, les contenus à aborder et les compétences attendues en fin de scolarité de primaire, afin qu'une réelle continuité pédagogique entre l'école et le collège soit réalisée dès la rentrée de 1999.* »³

En 1999, un plan de réforme de l'enseignement des langues est proposé avec, notamment l'extension de l'apprentissage d'une langue vivante à tous les niveaux de l'école élémentaire, jusqu'en grande section de maternelle, prévue en 2005⁴. Faute de moyens matériels et de personnel formé, ce plan ambitieux d'amélioration de l'enseignement des langues n'est pas appliqué dans son intégralité.

C'est seulement, avec l'arrivée du nouveau programme de 2002, que les langues vivantes étrangères obtiennent un statut de discipline obligatoire, avec des horaires et un programme⁵. Tous les élèves de cycle 3 sont concernés et ceux de cycle 2 doivent l'être également de manière progressive, jusqu'à la grande section. Pourtant, face aux difficultés matérielles et organisationnelles, ce programme sera abrogé en 2005⁶.

¹ Circulaires n°89-065 du 6 mars 1989, et n°89-141 du 14 juin 1989.

² Circulaire n°91-246 du 6 septembre 1991.

³ Circulaire n°98-136 du 23 juin 1998.

⁴ Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999, et n°99-176 du 4 novembre 1999.

⁵ BO du 14 février 2002 et BO hors-série n°4 du 28 août 2002.

⁶ Circulaire n°2005-067 du 15 avril 2005.

A partir de 2006, le socle commun de connaissances et de compétences est appliqué. Il intègre un plan de rénovation pour les langues⁷ qui s'appuie sur l'échelle de niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (CECRL), dont il est fait référence plus loin.

C'est en 2007 qu'est mis en œuvre le programme intégrant le socle commun et les programmes de langues étrangères pour l'école primaire⁸. Ils détaillent les capacités, connaissances et attitudes liées à l'enseignement d'une langue vivante étrangère et propose une programmation du CE1 au CM2. Les contenus linguistiques (formulations et lexique) et les connaissances grammaticales et phonologiques y sont détaillés.

Par ailleurs, tous les enseignants à partir de la promotion 2007 sont déclarés aptes à enseigner une langue vivante étrangère, suite à la mise en place de l'épreuve obligatoire de langue en 2005.

Le nouveau programme pour l'école primaire de 2008⁹ complète les orientations précédentes en précisant le volume horaire pour les cycles 2 et 3 (54 heures). Il donne la priorité à l'oral et aux aspects phonologiques de la langue. Enfin, des connaissances culturelles sont introduites à partir du cycle 3.

Des progressions par cycle et par classe, à partir du CP, sont intégrées à partir de 2012 pour l'enseignement des langues¹⁰. Le détail des contenus à enseigner est présenté pour les langues vivantes dans une logique spiralaire, c'est-à-dire que les fonctions langagières sont reprises d'une année sur l'autre, avec un enrichissement du lexique et des formulations.

L'entrée en vigueur des nouveaux programmes à la rentrée 2016¹¹ marque une redéfinition des cycles 2 et 3, notamment par l'intégration de la 6^{ème} dans le cycle 3. Pour les langues étrangères, cette évolution a pour effet de modifier l'objectif de niveau de langue à atteindre en fin de cycle 3 et surtout d'affirmer une volonté de continuité dans les apprentissages entre le 1^{er} et le 2nd degré de manière générale. La référence au cadre européen reste valide et induit une réelle continuité entre les nouveaux programmes et les précédents. Nous pouvons néanmoins noter que les textes accordent une importance toute particulière à l'interdisciplinarité dans l'apprentissage des langues vivantes et préconisent la mise en œuvre de situations proches des centres d'intérêt des élèves.

⁷ BO n°23 du 8 juin 2006.

⁸ BO hors-série n°8 du 30 août 2007.

⁹ BO hors-série n°3 du 19 juin 2008.

¹⁰ BO n°1 du 5 janvier 2012.

¹¹ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Les maîtres mots de ce nouveau programme pour les langues vivantes sont compétences et entrées culturelles. Les méthodes et outils dont disposent enseignants pour mener à bien leur mission sont essentiellement l'interdisciplinarité, la pédagogie de projet et les nouvelles technologies.

1.1.2. Evolution du statut des langues vivantes à l'école maternelle

Nous avons vu précédemment que, bien qu'il fût fait référence à une sensibilisation à une ou plusieurs langues vivantes en grande section de maternelle, dans le programme de 2002, les difficultés matérielles et organisationnelles ont empêché son application. Pourtant, il y était préconisé un « *premier contact avec des langues étrangères ou régionales* ». Il était question d'éduquer l'oreille de l'élève aux différentes sonorités, musicalités et intonations de sa langue et des langues qui l'entourent : « *Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. (...) Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue* ». Cette éducation « aux réalités phonologiques et accentuelles » pouvait se faire par le biais d'écoute d'albums, de mémorisation de comptines et d'énoncés simples, afin de familiariser l'élève à « la diversité des langues » et d'ouvrir son esprit à la diversité des cultures auxquelles ces langues sont reliées.¹²

Le programme de 2015¹³ pour l'école maternelle reprend cette notion de diversité des langues et l'élargit aux langues régionales et à la langue des signes (LSF). Il préconise un « éveil à la diversité linguistique » en maternelle, à partir de la moyenne section.

Cet éveil à la diversité linguistique relève du domaine « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » et plus spécifiquement du sous-domaine « *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* » du programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015. Si les moyens pour y parvenir restent vagues et à l'appréciation de l'enseignant, il y est également fait mention dans d'autres domaines d'apprentissage, à la fois concernant la diversité des langues, mais aussi la diversité des cultures¹⁴.

Nous notons « *une ouverture sur la pluralité des cultures dans le monde* », cette première découverte pouvant se faire « *en lien avec une sensibilisation à la pluralité des langues* » par

¹² BO du 14 février 2002.

¹³ BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

¹⁴ Cf. Annexe 1 : Extraits des programmes de l'école maternelle 2015 en relation avec l'éveil à la diversité linguistique et culturelle

l'observation des constructions humaines, par l'écoute d'autres langues parlées et par le questionnement.

Compte-tenu des références qui sont faites aux langues et aux cultures auxquelles sont reliées ces dernières, nous pensons que l'éveil à la diversité linguistique va de pair avec un éveil à la diversité culturelle ; ces deux notions paraissent indissociables pour un apprentissage allant dans le sens des préconisations institutionnelles.

1.2 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Publié en 2001, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) est le fruit d'un groupe de travail mené par des experts des états membres du Conseil de l'Europe¹⁵. Il participe à une meilleure compréhension entre citoyens européens et favorise leur mobilité sociale et géographique. S'agissant plus précisément des langues vivantes, il répond à une volonté de développer et d'harmoniser les pratiques concernant leur apprentissage, leur enseignement et leur évaluation.

En fixant un cadre commun, notamment pour les programmes d'enseignement des langues vivantes, le CECRL définit la compétence de communication à travers ses composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Une échelle de six niveaux de maîtrise de la langue vivante a été définie sur la base des savoir-faire dans un ensemble de cinq activités langagières de réception, de production et d'interaction : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire.

En ce qui concerne les attendus de fin de cycle 3, c'est-à-dire en fin de sixième, le programme précise qu'"il s'agit, pour les élèves, d'atteindre le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières et le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières".

- A1 – Niveau introductif ou découverte
- A2 – Niveau intermédiaire ou de survie

¹⁵ Voir le site du Conseil de l'Europe [http://coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp].

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons tout d'abord aux origines et au concept de l'éveil aux langues qui marque un tournant dans l'enseignement au sein de l'école primaire et dans un monde devenu au fil du temps davantage plurilingue et pluriculturel.

Cette approche constitue aujourd'hui un des concepts clés du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe, à travers notamment la notion de compétence plurilingue :

« La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'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. Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas. » (Conseil de l'Europe, 2000 : 129-130)

Nous présenterons ensuite quelques-uns des projets d'éducation aux langues et aux cultures qui se sont inscrits dans ce courant.

2.1. *L'éveil aux langues*

La notion d'éveil aux langues remonte au milieu des années 1970, en Grande-Bretagne. Partant d'un constat d'échec scolaire concernant l'appropriation de la langue maternelle, une équipe composée de chercheurs et d'enseignants, pilotée par Eric Hawkins, s'est penchée sur l'enseignement des langues dont il dénonce le figement. Elle est à l'origine du mouvement *Language Awareness* qui prône une démarche incitant les apprenants à adopter une posture réflexive sur le langage et les langues et favorise l'entrée dans l'écrit dans la perspective de consolider les apprentissages futurs.

Pour Hawkins, l'éveil aux langues constitue une préparation à l'apprentissage des langues basée sur un travail d'observation, de comparaison, d'analyse de plusieurs langues et de découverte des cultures associées à ces langues. Il se distingue de l'enseignement précoce des langues dans le sens où il fait de la « *diversité des langues et des cultures un objet d'activités à l'école* » (Candelier, 2003 : 20). Il n'a pas pour objectif une nouvelle forme d'apprentissage

qui amènerait l'élève à avoir des aptitudes à communiquer dans une langue étrangère mais propose une éducation aux langues ainsi qu'une comparaison entre elles.

En mettant en évidence la relation entre les langues, les activités d'éveil aux langues permettent de développer les savoirs relatifs aux langues et les aptitudes d'ordre métalinguistique à savoir les capacités d'observation et de raisonnement, ce qui facilite l'accès à la maîtrise des langues.

Il semble important de préciser que l'éveil aux langues est à distinguer de l'enseignement précoce des langues. En effet, l'éveil aux langues n'a pas pour but l'apprentissage des langues mais s'apparente plutôt à une rencontre, une prise de contact avec un vaste ensemble de langues et de cultures.

Mattar et Blondin (2006) précisent que cette approche permet « *d'approfondir l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, de renforcer la motivation à apprendre des langues et de développer divers aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage.* » (Mattar et Blondin, 2006 : 6) et qu'elle favorise certaines valeurs déterminantes pour l'acquisition efficace et durable de nouvelles langues : « *entraînement des capacités de discrimination auditive, renforcement de la curiosité, de l'intérêt pour l'autre et pour la communication avec lui, accroissement de la confiance dans ses propres capacités* » (Mattar & Blondin, 2006 : 11).

L'éveil aux langues, présente dans le bulletin officiel de 2007, renvoie alors à une nouvelle manière de considérer l'enseignement et la place des langues vivantes au sein de l'école primaire. L'objectif premier n'est pas d'apprendre à parler dans une autre langue, mais d'acquérir des compétences linguistiques et métalinguistiques, une culture langagière, des attitudes positives quant aux langues présentes dans leur environnement direct et indirect. C'est un travail qui porte sur une observation réfléchie des langues afin de mieux comprendre leur fonctionnement. Ainsi, l'éveil aux langues accompagne les élèves dans le monde de l'apprentissage des langues de manière générale.

L'éveil aux langues se prête particulièrement bien à une approche transdisciplinaire fournissant « *aux enseignants des outils didactiques qui permettent d'éveiller les élèves aux langues et aux cultures tout en contribuant au développement de compétences qui sont censées être acquises par ailleurs dans les différentes disciplines.* » (Mattar & Blondin, 2006 : 11). Ce courant est porteur des idées sur l'approche intégrée de la diversité des langues et des cultures et constitue une entrée dans l'univers des langues, susceptible de faciliter les

apprentissages langagiers (que ce soit pour la langue maternelle ou première comme pour les langues vivantes étrangères) mais aussi pour l'ensemble des disciplines enseignées.

L'éveil aux langues développe donc l'interdisciplinarité : grâce à l'observation de différentes langues, il aborde des notions habituellement vues dans d'autres disciplines, comme la numération en mathématiques, la calligraphie en arts plastiques, la géographie des langues et des cultures, etc. Il constitue aussi une « *ouverture dans l'éducation au vivre ensemble* ».

En maternelle, à travers l'éveil aux langues, l'enfant découvre, écoute d'autres langues parlées et reproduit des sonorités langagières. Les activités phonologiques sont importantes ; elles permettent aux élèves d'identifier les unités sonores du langage, de comprendre son fonctionnement à travers la diversité des langues et comprendre que l'écriture d'une langue est un code qui transcrit des sons.

Les activités d'éveil aux langues offrent donc la possibilité de s'appropriier le langage dans des situations variées et pluridisciplinaires. De plus, les élèves sont confrontés à des systèmes d'écriture différents des leurs, ce qui leur permet de les comparer à celui qu'ils vont ou sont en train de s'approprier.

2.2. Les projets d'éducation aux langues et aux cultures

A la suite du courant *Language Awareness*, plusieurs projets ont vu le jour dans le monde proposant de nouvelles approches d'éveil aux langues ou d'éducation aux langues et aux cultures. Leurs objectifs étaient d'aider à construire une propédeutique à l'enseignement des langues visant à préparer et à sensibiliser les élèves à la diversité des langues par la découverte de la notion de système linguistique et des cultures par des propositions d'objectifs transversaux.

2.2.1 Le projet EVLANG

Entre 1997 et 2001, le projet européen Evlang (Éveil aux langues dans l'enseignement primaire), coordonné par Michel Candelier (Université du Maine, France), va impliquer plusieurs pays : Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse. Elaborés par des chercheurs et des enseignants, le programme a permis d'expérimenter différents supports en matière d'éveil aux langues avec pour objectifs de prouver que l'approche est applicable, qu'elle permet d'atteindre les résultats escomptés sur une échelle plus large, et qu'elle est réaliste en termes de moyens à mettre en place. Trois volets étaient associés : la production de supports didactiques destinés à alimenter un cursus de un an à un an et demi dans les deux premières

classes du primaire, la formation d'enseignants susceptibles d'assurer leur mise en œuvre, et l'évaluation, quantitative et qualitative, de ces cursus.

Quatre domaines ont fait l'objet de centres d'intérêt :

- les tâches de mémorisation et de discrimination auditive en langues étrangères,
- l'ouverture vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle,
- les tâches de décomposition et de recomposition à l'écrit d'énoncés en langues étrangères,
- la motivation à apprendre d'autres langues.

Les évaluations ont montré que l'éveil aux langues favorise le désir d'apprendre des langues. Son impact sur les attitudes et les aptitudes des élèves relatives aux langues a ainsi été attesté.

2.2.2 Le projet EOLE

Le projet EOLE (Eveil au langage / Ouverture aux Langues à l'Ecole) est mené en Suisse par Perregaux, De Goumoëns, et De Pietro. Il propose des activités fondées sur la diversité langagière à destination de l'école primaire et de l'enseignement secondaire. Ces activités visent à amener les élèves à réfléchir sur ce que sont les langues et le langage, à développer des aptitudes favorables à l'apprentissage et des attitudes ouvertes à la diversité.

Les objectifs sont nombreux et principalement liés au fonctionnement de la langue dans une perspective comparative : développement d'une culture langagière et d'une socialisation plurilingue, émergence de stratégies pour la compréhension de langues de même famille, prise de conscience du plurilinguisme, développement de la capacité de discrimination auditive et visuelle.

2.2.3 Le projet ELODIL

En lien direct avec les approches d'Éveil aux langues initialement développées en Europe, le projet ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) a pris naissance au Québec en septembre 2002. Il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent.

Le projet ELODIL fait de la diversité linguistique une composante essentielle de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté en :

- Développant des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle.

- Permettant sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques).
- Facilitant, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones.
- Facilitant l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

2.2.4 Les projets « l'Education aux langues et aux cultures » (ELC) et « La porte des langues »

Dans les années 2000, deux projets voient également le jour : « l'Education aux langues et aux cultures » (ELC), mis en place par Dominique Macaire, et « La porte des langues », coordonné par Martine Kervran. Ils sont une continuité du projet EVLANG et reprennent des activités élaborées et mises en œuvre lors de cette première expérience européenne. Ces projets ont eu pour but d'intégrer l'éveil aux langues dans les programmes scolaires de l'école primaire.

CHAPITRE III : CADRE THEORIQUE

Nous avons vu que de nombreux projets conduits par des chercheurs et des enseignants ont contribué au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, le tout promouvant la réussite scolaire et la cohésion sociale au sein de l'école.

Nous verrons, dans ce chapitre, quelques-unes des principales théories de l'apprentissage afin de mieux définir les processus engagés. Puis, nous tenterons de dégager quelques-uns des moteurs de la motivation dans l'apprentissage d'une langue et comment s'effectue le travail de la mémoire.

Enfin, nous tenterons d'esquisser les apports d'une approche interdisciplinaire et transversale des langues sur la dynamique motivationnelle et en tant que « facilitateur » du processus de mémorisation.

3.1. Les principales théories de l'apprentissage

Si les textes officiels définissent le contenu des enseignements-apprentissages et les attendus que doivent respecter les enseignants, ces derniers sont laissés libres dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique, c'est-à-dire en adoptant les méthodes et les pratiques qui vont favoriser l'apprentissage et leur permettre d'atteindre leur(s) objectif(s).

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme « *un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves* ». (Houssaye, 1992 : 233).

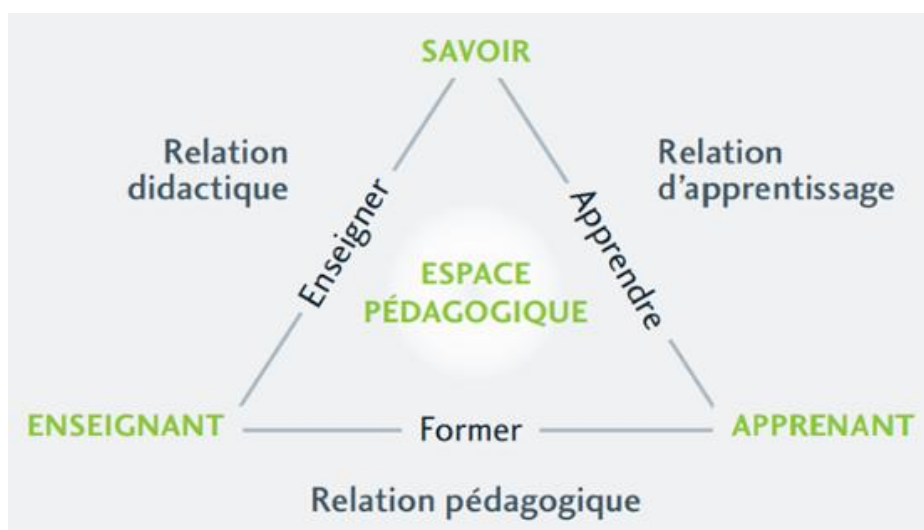


Figure N°1 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988)

Il définit également les modèles pédagogiques pour chacun des sommets du triangle et la relation pédagogique qui en découle :

- Un modèle centré sur le savoir forme une pédagogie par objectifs déterminés par la configuration de l'objet de savoir, par des déterminantes interdisciplinaires.
- Un modèle centré sur l'enseignant constitue une pédagogie transmissive, elle est centrée sur le discours du formateur.
- Un modèle centré sur l'apprenant focalise sur les capacités des élèves, leurs zones de proche développement, avec un intérêt clair pour leur manière de s'approprier un savoir; ce qui peut donner lieu à des pédagogies différenciées.

Nous ne ferons pas ici un inventaire exhaustif des courants pédagogiques ; néanmoins, nous retiendrons cinq théories de l'apprentissage qui ont marqué l'histoire de la pédagogie, et dont la connaissance est utile pour mettre en perspective les pratiques actuelles.

- Le modèle transmissif traditionnel

Historiquement, c'est le modèle transmissif, centré sur l'enseignant, qui est le plus ancien. Il est basé sur la neutralité conceptuelle de l'élève et la non-déformation du savoir transmis. Dans ce modèle, c'est l'approche didactique (axe savoir – enseignant) qui est privilégiée ; la transmission du savoir se fait de manière directe face à un apprenant passif.

- Le modèle béhavioriste : « apprendre, c'est transmettre des savoirs, en renforçant des comportements »

L'approche béhavioriste est centrée sur l'objet de savoir. Née au début du XXe siècle, elle est représentée par l'américain Skinner qui fonde sa conception de l'apprentissage sur le conditionnement.

L'apprentissage y est décrit comme une modification du comportement observable, provoqué par les stimuli venant de l'environnement, une modification en réponse associée à des stimuli extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne) sur l'organisme. Selon cette approche, l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées « renforcements positifs » et de punitions appelées « renforcements négatifs ».

Les béhavioristes considèrent les structures mentales comme une « boîte noire » à laquelle on n'a pas accès. Leur théorie se concentre alors sur les comportements observables sans tenter

d'inférer des activités mentales particulières. Le conditionnement est considéré comme un processus universel d'apprentissage.

- Le modèle constructiviste : « apprendre, c'est construire des images de la réalité dans des situations d'action »

Le modèle constructiviste, centré sur l'apprenant, considère que l'apprentissage est le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement. Selon Piaget, l'apprentissage consiste en une adaptation de nos schèmes de pensée, images de la réalité, à de nouvelles données du réel. Cette adaptation peut se faire de deux façons : par « assimilation » (sélection et décodage de connaissances initiales) ou par « accommodation » (création d'un nouveau schème d'assimilation). Ces deux processus mènent à une « équilibration » (progrès cognitifs).

Ainsi, la conception piagétienne de l'apprentissage et du développement cognitif est habituellement qualifiée de constructiviste pour signifier que l'enfant se développe à travers l'interaction continue entre, d'une part la structure cognitive qui le caractérise et son action sur le milieu et, d'autre part les informations qu'il reçoit en retour de ce milieu (difficulté, erreurs, succès, résistances...).

- L'approche socio-constructiviste : « apprendre, c'est échanger du sens, dans des rapports sociaux »

Dans le prolongement du modèle constructiviste, l'approche du psychologue russe Vygotski, a élaboré une théorie interactionnelle de l'apprentissage en insistant sur la composante sociale. Sa vision de l'apprentissage fait intervenir les « médiations ». D'une part, l'appropriation de connaissances est directement issue des rapports sociaux « médiatisés » par le langage et la culture, dans un environnement social déterminé. D'autre part, la « zone proximale de développement » est l'espace du potentiel d'apprentissage que chacun peut maîtriser quand une aide appropriée est fournie par un « médiateur ».

Il considère que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social ; dans un deuxième temps, lors d'une activité individuelle, et elle devient alors une propriété intériorisée de l'enfant.

- L'approche cognitiviste : « apprendre, c'est traiter de l'information, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action »

Une cinquième approche, l'approche cognitiviste, centrée sur l'apprenant, sert aujourd'hui de modèle de référence dans de nombreux domaines. Les tenants de l'approche cognitiviste cherchent, au contraire des behavioristes, à mettre en lumière les processus internes de l'apprentissage. Pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur : il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes.

Selon le professeur Jacques Tardif (1992), l'apprentissage est un processus actif et constructif : les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage et les connaissances sont essentiellement cumulatives. L'apprentissage est fondamentalement l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives.

La métacognition joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances : l'élève a une perception de l'importance de la tâche et des buts que l'enseignant poursuit et il est conscient du contrôle possible qu'il a sur sa réussite dans la réalisation de cette tâche. De plus l'enseignant exige toujours de l'élève la gestion active de ses démarches cognitives et la gestion active de son investissement affectif dans la tâche.

3.2. L'Approche Centrée sur la Personne (ACP)

Le psychologue et humaniste Carl Rogers (1902-1987) est le fondateur de l'Approche Centrée sur la Personne (ACP) qui repose sur la capacité naturelle de croissance de tout être humain, par un processus d'actualisation de ses potentialités et de développement de ces dernières dans un environnement favorable, qui répond à ses besoins. Les concepts fondamentaux de l'ACP sont au nombre de trois :

- *la congruence* : dimension d' « adéquation au réel », selon les termes de Rogers, qui s'actualise par une recherche de concordance entre ce qui est exprimé, expérimenté et conscientisé
- *l'acceptation positive et inconditionnelle de l'autre* : création d'un climat sécuritaire et d'une relation de confiance propice à l'épanouissement
- *l'empathie* : capacité à être en harmonie et à percevoir avec justesse et sensibilité le point de vue d'une autre personne

Ces concepts, intimement liés entre eux, prônent une disposition à l'ouverture empathique envers soi-même (congruence) et envers autrui (acceptation inconditionnelle).

S'inspirant de cette théorie, Rogers propose une pédagogie « non-directive » pour stimuler l'apprentissage. Selon lui, l'apprentissage se réalise à travers l'expérience et doit se faire en toute liberté, le rôle de l'éducateur étant celui d'un facilitateur qui accompagne l'élève. Il met en évidence trois attitudes fondamentales qui permettent à l'enseignant d'être une personne-ressource :

- *l'authenticité* : attitude compréhensive et sincère permettant une relation véritable avec l'apprenant
- *la valorisation, l'acceptation, la confiance* : postulat d'éducabilité, considération positive inconditionnelle dans les capacités naturelles de l'élève, en termes d'apprentissage, de développement de l'autonomie et d'émancipation
- *la compréhension de l'autre* : capacité à instaurer un climat de respect et d'empathie permettant à chacun, élève ou enseignant, d'extérioriser l'authenticité de ses ressentis

Cette approche a reçu quelques critiques, surtout sur la notion de liberté d'apprendre. Selon le pédagogue Philippe Meirieu « *la non-directivité est une impasse comme système mais c'est une nécessité comme attitude* »¹⁶. En effet, le rôle de l'école est à la fois d'instruire et d'éduquer, la finalité étant l'émancipation de l'élève et le développement de son autonomie. Toutefois, tout enseignant est confronté à un certain nombre de contradictions, qu'il résume ainsi : « *L'intérêt de l'élève est-ce ce qui l'intéresse ou plutôt ce qui est dans son intérêt ? Car de toute évidence, ce qui l'intéresse n'est pas toujours dans son intérêt et ce qui est dans son intérêt ne l'intéresse pas vraiment* ».

Il explique alors sa position en énonçant deux postulats qui sous-tendent l'acte éducatif :

- *le postulat d'éducabilité* : toute personne est susceptible d'être éduquée. C'est ce principe qui conduit l'enseignant à faire évoluer ses pratiques pédagogiques de manière à faire évoluer positivement les élèves, tant sur le plan cognitif que dans le domaine socio-affectif.
- *le postulat de liberté* est le pendant du principe d'éducabilité. L'éducation ne peut être assimilée au dressage. Ses résultats sont donc incertains car en dernière instance, l'apprentissage est du ressort de l'élève.

¹⁶ Voir article en ligne [https://www.meirieu.com/ARTICLES/ISP_COLLOQUE_PH_MEIRIEU.pdf]

La motivation tient alors un rôle primordial dans l'apprentissage d'un élève. Rogers, comme on l'a vu, accorde une importance essentielle aux relations interpersonnelles et à l'affectivité dans la motivation. Il propose, pour stimuler l'apprentissage, de partir de la motivation intrinsèque pour développer l'autonomie de l'élève. Pour susciter l'intérêt et la participation active, il propose de partir du questionnement des élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit offrir des situations et des activités d'apprentissage significatives et authentiques.

Enfin, l'attitude de l'enseignant est déterminante. En adoptant une attitude bienveillante positive et encourageante, il est en capacité d'accueillir de manière attentive et valorisante les tentatives langagières de l'élève qui se risque à une prise de parole et d'insuffler la confiance nécessaire à tout apprentissage durable.

3.3. *La dynamique motivationnelle*

L'étymologie du mot motivation vient du latin « movere » qui signifie se déplacer, être en mouvement. Cela signifie que la motivation est supposée être le début et la source de tout mouvement ou activité.

La motivation est conçue comme ayant trois rôles importants :

- Elle est le moteur qui assure le démarrage de l'activité d'apprentissage
- Elle indique la direction de l'activité
- Elle assure la persévérance vers l'objectif visé, ce qui est nécessaire pour surmonter les difficultés qui pourraient apparaître au cours de l'activité

3.3.1. L'approche sociocognitive de Rolland Viau

Il existe de nombreuses définitions, en fonction des écoles, de cette notion complexe qu'est la motivation. Nous attacherons, dans ce mémoire, à développer l'approche sociocognitive de Rolland Viau qui propose une définition de la motivation en contexte scolaire comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* » (Viau, 1994)

Dans le modèle de Viau, sept éléments sont en interaction dans la dynamique motivationnelle lors de l'accomplissement d'une activité pédagogique. Tout d'abord, la motivation prend ses origines dans les perceptions que l'élève a de la tâche qui lui est proposée :

- *la perception de la valeur d'une activité* : le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit.
- *la perception de sa compétence* : l'évaluation de sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir.
- *la perception de contrôlabilité* : le contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences.

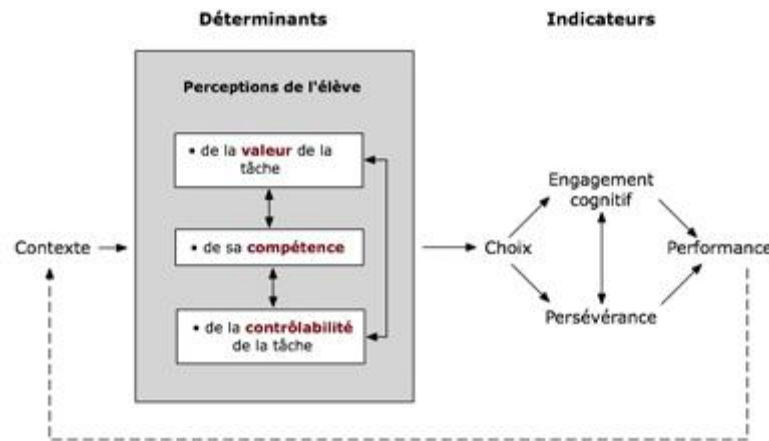


Figure N°2 : Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994)

La dynamique se traduit également par quatre indicateurs de la motivation :

- *le choix* d'entreprendre une activité pédagogique et non de l'éviter.
- *la persévérance* : le temps consacré à accomplir l'activité.
- *l'engagement cognitif* : degré d'effort mental, d'attention et de concentration déployé lors de la réalisation de l'activité, et résultat des stratégies d'apprentissage (mémorisation, organisation, élaboration) mises en œuvre par l'élève et d'autorégulation (métacognition, gestion)
- *la performance* : résultats observables de l'apprentissage, « *la conséquence finale de la motivation (...) car elle influence les perceptions de l'élève qui sont à l'origine de sa motivation* ».

Viau identifie également des facteurs externes qui sont susceptibles d'influer sur la dynamique motivationnelle d'un élève. « *Les cinq principaux facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle d'un élève sont (1) les activités pédagogiques proposées en classe, (2) les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant, (3) l'enseignant lui-même, (4) les*

systèmes de récompenses et de sanctions que ce dernier utilise pour susciter la motivation de ses élèves et (5) le climat de travail et de collaboration qui règne entre eux. » (Viau, 2004 : 5)

3.3.2. *L'évaluation*

De nombreuses études ont mis en évidence les liens entre les méthodes d'évaluation mise en place par l'enseignant sur la motivation des élèves.

Viau insiste sur le fait que l'école est un lieu d'apprentissage où les élèves doivent trouver du plaisir. Quant les pratiques évaluatives sont centrées sur la compétition et les performances, les élèves privilégieraient la mémorisation d'informations au détriment de leur compréhension, ce qui nuit à la qualité et aux sens des apprentissages. Par ailleurs, les systèmes de notation auraient tendance à favoriser les élèves les plus forts et à démotiver les plus faibles.

Pour favoriser la motivation, Viau encourage les pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats. Le progrès accompli par l'élève devient alors un des principaux critères d'appréciation. La performance devient un indice, parmi d'autres, pour évaluer l'apprentissage réalisé par l'élève. Ainsi, l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité deviennent des critères tout aussi importants que la performance. Enfin, l'examen n'est plus l'outil d'évaluation de référence. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage, dans lequel sont regroupés les travaux importants de l'élève, est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage.

3.3.3. *La posture de l'enseignement*

La relation d'enseignement représente aussi un facteur non négligeable dans la dynamique motivationnelle. Selon Viau, *« le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions de l'apprentissage et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser ou nuire à la motivation de ses élèves. Mais un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux. Par son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles et culturelles et son empathie, il influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail. » (Viau, 2004 : 9)*

3.3.4. Les causes principales de la démotivation

Pour mieux comprendre la motivation en contexte scolaire, Viau tente d'identifier quelques facteurs clé de la démotivation en s'appuyant sur l'étude de la biographie de trois grands chercheurs qui n'ont pas aimé l'école : Charles Darwin, Albert Einstein et Carl Jung. Il en ressort trois facteurs déterminants :

- Le manque de défis proposé par l'environnement scolaire
- La valorisation de la restitution de connaissances au détriment de la création et de la résolution de problèmes mobilisant des connaissances
- Les relations interpersonnelles de type coercitif entretenues dans l'environnement scolaire

A la lumière de ces éléments, il apparaît que trois éléments sont particulièrement déterminants concernant la dynamique motivationnelle des élèves: les activités pédagogiques, l'évaluation et les relations que les élèves entretiennent avec leur enseignant.

3.4. Le travail de la mémoire

Un certain nombre de recherches nous ont permis de mettre en évidence que nous possédons trois formes de mémoires qui fonctionnent simultanément¹⁷ : la mémoire visuelle (ce qui est vu), la mémoire auditive (ce qui est entendu) et la mémoire kinesthésique (ce qui est perçu, ce qui est mis en actes). Se référant à une étude de Rig (1971), nous apprenons également que nous mémorisons :

- 10% de ce que nous lisons
- 10% de ce que nous entendons
- 30% de ce que nous voyons
- 50% de ce que nous voyons et entendons
- 80% de ce que nous disons
- 90% de ce que nous disons en faisant quelque chose

Ces résultats mettent en évidence que l'association du langage et de l'action joue un rôle essentiel sur le processus de mémorisation. Ce concept est développé sous le terme de TPR (Total Physical Response)¹⁸ qui prône une approche multi-sensorielle pratiquée par de

¹⁷ DGESCO, 2012

¹⁸ Concept des chercheurs John Dewey (1859-1952) et James Asher (1929)

nombreux enseignants anglo-saxons, qui place le geste associé à la parole au centre du dispositif d'apprentissage des langues vivantes au primaire.

Notre système de perception des informations qui nous parviennent est prioritairement sensoriel à travers la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût. Notre cerveau trie ces informations, les transforme en souvenirs, puis en connaissances et enfin en compétences grâce à la mémoire.

Très tôt, les textes officiels ont intégré cette dimension multi-sensorielle concernant l'apprentissage des langues vivantes : « *Compte tenu de l'âge des élèves, cet enseignement doit associer en permanence, à travers une gamme très large d'activités, le dire le faire, le langage et l'action. Sur un rythme alerte, le maître fait alterner des activités contrastées et complémentaires (orales, manuelles, corporelles, écrites) au cours desquelles l'élève peut être amené à utiliser les différents modes de perception sensorielle (auditif, visuel, tactile, voire olfactif, gustatif) ou esthétique.* »¹⁹

En intégrant cette dimension sensorielle, l'enseignant augmente d'autant les possibilités de mémorisation de ses élèves, notamment en maternelle, quand les capacités d'attention sont très courtes.

3.4.1. Les intelligences multiples de GARDNER

Mémoire et intelligence sont intimement liées. Howard Gardner y a consacré de nombreuses recherches en y apportant un éclairage intéressant pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Dans l'ouvrage *Frame of Mind: the Theory of Multiple Intelligence* (1988), Gardner distingue huit formes d'intelligence et pose le principe que c'est en s'appuyant sur ses capacités naturellement développées que l'élève peut renforcer d'autres capacités.

1) L'intelligence verbale/linguistique

C'est la capacité à percevoir les structures linguistiques, à utiliser les langues pour comprendre les autres et exprimer ses pensées.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez celui qui aime lire, qui parle facilement, aime raconter des histoires et aime en entendre, qui aime les jeux avec des mots.

2) L'intelligence visuelle/spatiale

C'est la capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.

¹⁹ Circulaire n°98-135 du 23 juin 1998

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez ceux qui créent facilement des images mentales ; ceux qui aiment l'art sous toutes ses formes ; ceux qui lisent facilement les cartes, les diagrammes, les graphiques ; ceux qui aiment les puzzles, ceux qui aiment arranger l'espace ; ceux qui se souviennent avec des images ; ceux qui ont un bon sens des couleurs ; ceux qui ont besoin d'un dessin pour comprendre.

3) L'intelligence musicale/rythmique

C'est la capacité à percevoir les structures rythmiques et musicales, à reconnaître, mémoriser et interpréter des modèles musicaux.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez ceux qui sont sensibles au pouvoir émotionnel de la musique, au son des voix et à leur rythme ; ceux qui saisissent facilement les accents d'une langue étrangère.

4) L'intelligence logique/mathématique

C'est la capacité à raisonner, à calculer, à tenir un raisonnement logique, à ordonner le monde, à compter.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez celui qui aime résoudre des problèmes ; chez ceux qui veulent des raisons à tout, veulent des relations de cause à effet ; ceux qui aiment les structures logiques, et aiment expérimenter d'une manière logique.

5) L'intelligence corporelle/kinesthésique

C'est la capacité à utiliser son corps pour communiquer, s'exprimer dans la vie quotidienne ou artistique, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui contrôle bien les mouvements de son corps ; chez ceux qui aiment toucher, sont habiles en travaux manuels ; ceux qui aiment faire du sport, aiment jouer la comédie ; chez ceux qui apprennent mieux en bougeant, qui aiment faire des expériences.

6) L'intelligence intrapersonnelle

C'est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même, à pratiquer l'introspection, à identifier ses sentiments, analyser ses pensées, ses comportements et ses émotions.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui a une bonne connaissance de ses forces et de ses faiblesses, de ses valeurs et de ses capacités ; chez ceux qui apprécient la solitude ; qui savent se motiver personnellement ; qui aiment lire, qui écrivent un journal intime ; qui ont une forte vie intérieure.

7) L'intelligence interpersonnelle

C'est la capacité à entrer en relation avec les autres.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui entre bien et facilement en relation, se mélange et s'acclimate facilement ; chez ceux qui aiment être avec d'autres et ont beaucoup d'amis, ceux qui aiment bien les activités de groupe ; chez ceux qui communiquent bien ; chez ceux qui aiment résoudre les conflits, jouer au médiateur.

8) L'intelligence naturaliste

C'est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature sous ses formes minérale, végétale ou animale.

On la reconnaît chez ceux qui savent organiser des données, sélectionner, regrouper, faire des listes ; chez ceux qui sont fascinés par les animaux et leurs comportements, qui sont sensibles à leur environnement naturel et aux plantes ; chez ceux qui cherchent à comprendre la nature (de l'élevage à la biologie) ; chez ceux qui se passionnent pour le fonctionnement du corps humain, qui ont une bonne conscience des facteurs sociaux, psychologiques et humains.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous précisons les procédés de recherche utilisés dans le cadre de ce mémoire. Compte tenu du modèle théorique retenu, la méthodologie retenue s'inscrit principalement dans le cadre d'une recherche qualitative. L'étude privilégie, en plus d'une observation directe des séances en classe, l'approche qualitative d'analyse des données dont la collecte se fait principalement lors d'entretiens. Il s'agit d'une étude dont la stratégie est descriptive. Cette méthode nous permet d'aller en profondeur dans l'analyse et d'obtenir un rapport intime avec le sujet d'étude.

4.1. *La recherche qualitative*

4.1.1. *Définition*

Cette méthode de recherche produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des individus. Elle est intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel et traite de données difficilement quantifiables, sans pour autant rejeter les chiffres et les statistiques.

La recherche qualitative vise à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement de l'acteur social mis au contact d'une réalité. Elle se sert d'un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus qui se développent au sein d'un groupe.

Dans le cas présent, la recherche qualitative doit d'une part évaluer une action, une démarche pédagogique et apporter une contribution à la validation des hypothèses, et d'autre part restituer une image la plus fidèle possible des démarches et processus mis en œuvre lors de l'expérimentation, y compris des difficultés rencontrées.

4.1.2. *L'approche ethnographique*

Selon la grille proposée par Marta Anadon, spécialiste des méthodes qualitatives, la méthode retenue pour l'analyse est une approche de type ethnographique dont le questionnement est descriptivo-interprétatif. Les instruments de collecte de données sont notamment l'entretien non directif et semi-directif, l'observation participante et les notes de terrain, dont il est fait une description détaillée.

Anadon précise que « *l'ethnographie est perçue comme une approche qui requiert une immersion directe (...) dans le milieu étudié afin d'appréhender le « style de vie » d'un*

groupe à partir de la description et de la reconstruction analytique et interprétative de la culture (...) » (Anadon, 2006 : 20).

Pour étudier le discours des sujets observés, nous avons effectué une analyse thématique car elle nous semblait mieux correspondre à notre cas d'étude. En effet, il s'agit ici de la parole d'enfants très jeunes que nous avons recueillie au cours de séances collectives et lors d'entretiens en petits groupes de trois élèves. Nous avons procédé à un traitement thématique des réponses des interviewés en relevant les thèmes soulevés par ces derniers lorsqu'ils parlaient de leur expérience au cours du projet.

4.2. Le recueil de données

4.2.1. La population cible et l'échantillonnage

L'enquête a été menée dans une classe de vingt-neuf élèves de petite et moyenne section de maternelle dans une petite commune, en milieu rural. Le groupe observé se compose uniquement des vingt élèves de Moyenne Section. Aucun élève du groupe ne présente une origine étrangère. La langue première (maternelle) du groupe est le français. Il n'a pas ou peu été mis en contact avec d'autres langues, ce qui a été vérifié lors de séances préparatoires à l'éveil linguistique en période 2.

Seule une élève, nouvellement arrivée dans l'école, a vécu à l'étranger, notamment en Haïti.

Niveau	Effectif total	Effectif des garçons	Effectif des filles
Moyenne section	20	7	13

Tableau N°1 : Nombre d'élèves constituant l'échantillonnage observé.

Etant nés en 2013, l'âge des élèves est compris entre quatre et cinq ans au moment de l'expérimentation, en fonction de leur date de naissance.

4.2.2. Les outils de recueil de données

Comme le précise l'approche ethnographique de notre recherche qualitative, notre corpus est constitué de deux parties : des entretiens et des observations réalisées au cours des séances.

Il comprend douze séquences d'enregistrements audio d'une durée totale de 10h 37mn 40s. Nous avons pu enregistrer six des huit séances qui composent la séquence et six entretiens menés à la suite de la séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

Compte tenu de l'âge des élèves, et afin de proposer un contexte d'entretien favorable à la production de discours en confiance et également permettre des interactions de langage entre les parties, intervieweur-interviewés et interviewés entre eux, nous avons opté pour des entretiens par petits groupes de trois élèves. Nous pensons que la spontanéité et la richesse des réponses permettra de mettre en évidence les représentations des faits expérimentés et, après analyse, les indices d'une corrélation entre pratiques d'apprentissages d'une part et motivation et mémorisation d'autre part.

n°	Séquence audio	Durée
1	Séance 1	13'31
2	Séance 2	16'34
3	Séance 3	12'53
4	Séance 5	10'50
5	Séance 6	22'09
6	Séance 7	19'50
7	Entretien 1	16'08
8	Entretien 2	9'51
9	Entretien 3	7'37
10	Entretien 4	8'03
11	Entretien 5	9'49
12	Entretien 6	10'52

Tableau N°2 : Durées des enregistrements

Compte tenu de sa mauvaise qualité, l'enregistrement de la séance 4 n'a pas pu être exploité. Nous n'avons pas opté pour une transcription des entretiens compte-tenu de leur caractère collectif et de la qualité médiocre de certaines parties d'enregistrement. En effet, il nous était souvent difficile, voire impossible, lors des écoutes, d'identifier avec précision le locuteur dans les répliques. Compte-tenu des particularités du langage « libre » des très jeunes enfants de maternelle, dont nous souhaitons conserver le caractère spontané, certaines répliques se superposaient et ne permettaient pas leur déchiffrement unitaire. Dans ces conditions, il nous a paru inapproprié de procéder à une analyse conversationnelle.

Nous avons retenu l'approche thématique, plus en adéquation avec notre contexte d'étude, dans laquelle nous avons noté, au fur et à mesure de l'écoute, les thèmes soulevés par les interviewés et les avons fait apparaître dans différents tableaux récapitulatifs.

Pour notre analyse, nous nous sommes également appuyés sur les observations faites en classe au cours des séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Nous avons élaboré une grille sur la base des objectifs linguistiques et culturels de la séquence « *noir* »²⁰ que nous nous sommes fixés pour la séquence. Nous avons complété cette grille au fil des séances et l'avons confronté aux enregistrements que nous avons faits des séances.

La triangulation des instruments de collecte de données, à savoir l'observation participante, l'entretien semi directif et les notes de terrain, nous a permis de croiser les données recueillies afin de présenter les résultats de notre analyse qualitative et évaluer notre dispositif pédagogique.

4.3. *La considération éthique*

L'enquête a respecté l'anonymat dans le traitement des données. Nous n'avons pas fait allusion aux noms et prénoms des élèves concernées par l'étude. Les productions des élèves, que nous avons analysées, sont sans aucune indication de l'identité de leurs auteurs. Le dépouillement a respecté la fidélité du contenu des séquences enregistrées.

²⁰ Cf. Tableau N°4 : Les objectifs linguistiques et culturels de la séquence « NOIR » et Tableau N°5 : Supports et modalités de la séquence « NOIR », chapitre V §5.3.2, p. 44 et 45

DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION ET ANALYSE

CHAPITRE V : PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION

CHAPITRE VI : PRESENTATION DES RESULTATS

CHAPITRE VII : DISCUSSION

CHAPITRE V : PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION

Eveiller l'intérêt des élèves pour apprendre demeure une question importante et complexe à laquelle chaque enseignant se confronte dans l'élaboration d'une séquence d'enseignement. Les processus d'acquisition et de transmission des connaissances tout comme les méthodes d'enseignement et la relation entre les élèves et l'enseignant sont au centre de cette réflexion. Ce chapitre est consacré à la description et à la justification de notre méthodologie. Celle-ci a été pensée dans l'objectif de créer un dispositif susceptible d'apporter des éléments de réponse aux questions qui fédèrent cette recherche, et que nous rappelons ici :

- En quoi des activités interdisciplinaires et transversales d'éveil à la diversité linguistique et culturelle en anglais sont-elles susceptibles d'éveiller la curiosité et l'intérêt d'élèves de cycle 1 et d'influer sur leur dynamique motivationnelle?
- En quoi ces activités sont-elles susceptibles de faciliter les apprentissages et l'acquisition de connaissances et de compétences dans le domaine des langues ?

5.1. *Le contexte*

Lors de cette année de Master deuxième année, la prise en charge à mi-temps d'une classe de Petite et Moyenne Sections, dans une petite école en milieu rural, constitue le cadre pour mener des séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle avec des élèves d'école maternelle. Les périodes de stage en responsabilité se déroulent sur une durée de trois semaines au cours des cinq périodes que constituent l'année scolaire.

Les séances menées pour cette recherche se sont déroulées tous les jours en début d'après-midi avec les vingt élèves de moyenne section, pendant la sieste des élèves de petite section, du lundi 15 au vendredi 26 janvier 2018. Cette fréquence journalière avait pour objectif de ritualiser les séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Les séances se déroulent lors des périodes 3, 4 et 5.

5.1.1. *Le choix de la langue*

Pour notre étude, nous avons retenu la langue anglaise pour mener nos séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Tout d'abord, c'est la langue vivante majoritairement proposée au primaire compte tenu de la place qu'elle occupe dans le monde. En effet, l'anglais arrive en troisième position des langues les plus parlées dans le monde, juste après le mandarin et l'espagnol. Pour autant, elle est la langue officielle ou co-officielle de nombreux

pays et est largement pratiquée dans le monde de l'entreprise et dans les sphères culturelles. Son statut de langue commune à l'international n'est pas discutable.

Ensuite, il nous a semblé intéressant, afin de donner une dimension « authentique », de s'appuyer sur notre propre expérience de l'apprentissage de l'anglais et sur nos immersions formatrices en pays anglophones. Nous minorerons ce dernier point car, maîtriser suffisamment une langue étrangère n'implique pas forcément que l'on possède les outils méthodologiques pour enseigner cette discipline. Par contre, elle contribue à parler de manière plus vivante et « authentique » de faits culturels vécus.

5.1.2. Les activités langagières

Nous tenons à préciser que notre expérimentation vise à une sensibilisation des élèves de maternelle à la langue anglaise oralisée en travaillant deux objectifs principaux : la production orale et la compréhension orale, tout en sollicitant tous les paramètres de la perception de la parole et du langage articulés tels que les définit Peraya²¹:

« Les linguistes distinguent classiquement les niveaux segmental et suprasegmental du langage. Le premier qui fait l'objet de la linguistique est constitué par les deux articulations du langage: les unités significatives (les mots, les lexèmes) et les unités non significatives (les phonèmes). Le niveau suprasegmental - les traits prosodiques - a pour objet les aspects qui traditionnellement ne relèvent pas de la systématique imposée par la linguistique:

- *l'accentuation : le renforcement de certaines syllabes;*
- *le rythme : l'organisation temporelle de la variation des différents paramètres (durée, intensité, fréquence du fondamental);*
- *le ton : stricto sensu, la variation intrinsèque du fondamental de la voix sur une syllabe;*
- *le timbre : la " couleur " d'une voix, ce qui peut nous la faire aimer ou au contraire la détester;*
- *la mélodie : la modification du fondamental de la voix sur un énoncé.*
- *l'intonation : l'intégration de ces différents traits prosodiques dans une perception globale. »*

²¹Peraya D. *Entendre, voir, comprendre, Des mécanismes perceptifs aux mécanismes cognitifs*, article en ligne : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf13/mod-1/perception/st13-1-1-96.html>

5.1.3. *L'approche interdisciplinaire*

L'éveil à la diversité linguistique mentionné dans les nouveaux programmes de 2015 pour la maternelle encourage à pratiquer une approche transdisciplinaire. A ce moment de la scolarité, la sensibilisation à une langue vivante étrangère ne peut être envisagée isolément ; elle implique nécessairement de l'articuler avec d'autres disciplines et domaines d'apprentissage tout en mettant en place des activités qui sollicitent les compétences des élèves en langue étrangère.

En retenant l'approche interdisciplinaire et transversale des langues et des cultures, nous souhaitons appliquer le premier des principes pédagogiques de Rogers et proposons un contexte « authentique », selon sa terminologie, dans la mesure où il reconstruit le réel à partir du symbolique, en créant des situations de communication réelle qui incluent des faits réels issus de pays anglophones.

5.2. *La démarche pédagogique*

Pour mener à bien cette expérimentation à dominante culturelle, nous nous sommes appuyés sur l'inscription de la classe au prix Renard'eau, comité de lecture du département de Seine Maritime, dont l'objectif est de développer le plaisir de la lecture chez les élèves grâce à la découverte d'ouvrages sélectionnés pour leurs qualités littéraires²².

Pour l'année scolaire 2017-2018, la sélection d'ouvrages du Prix Renard'eau est construite autour du thème « Couleur(s) ». Le parcours en cycle 1 s'articule autour d'une collection de cinq albums de littérature de jeunesse, dont nous nous sommes réparties l'étude en classe avec mon autre collègue enseignante à mi-temps. Nous avons, pour notre part, retenu deux albums :

- BATTUT Eric & PIQUEMAL Michel (1997), *Pêcheur de couleurs*, Didier jeunesse²³
- BONNEMAISON-FITTE Benoît (2015), *L'EXPLO-RATEUR*, Le Rouergue

Nous nous sommes appuyés sur l'album *Pêcheur de couleurs* pour élaborer notre démarche pédagogique d'éveil à la diversité linguistique et culturelle car il propose aux élèves de partir en voyage pour une balade poétique et de s'enrichir des couleurs du monde.

²² Cf. Annexe 2 : Prix Renard'eau 2017-2018 – Cycle 1

²³ Cf. Annexe 3 : L'album de littérature de jeunesse - BATTUT Eric (illustrateur) & PIQUEMAL Michel (auteur) (1997), *Pêcheur de couleurs*, Didier jeunesse

En compagnie de son ami Martin, l'oiseau qui pêche les couleurs, la vache Dandine va découvrir d'autres pays... Il s'agit ici d'un ouvrage où le texte et les illustrations se répondent pour une découverte des couleurs toute en subtilité. Cet album étant d'une grande richesse, il permet de nombreuses entrées didactiques et développements pédagogiques.

L'album a été étudié en français au cours de la période 2 permettant ainsi aux élèves de connaître les personnages, Dandine et Martin, et l'histoire du voyage en couleurs de la petite vache blanche.

La démarche pédagogique²⁴ se compose autour des sept couleurs d'illustration présentes dans l'album. Le point de départ du voyage est la couleur *vert* qui représente l'environnement quotidien de Dandine, qui est également l'environnement des élèves, c'est-à-dire la Normandie. La séquence sur le paysage *vert* a été menée tout au long de la première semaine de la période 3. Elle a permis d'expliquer et de construire dans leur langue première, le français, la démarche et de mettre en place les supports qui serviront ensuite tout au long des séquences.

Dandine part ensuite à la découverte d'autres paysages colorés : noir, bleu, rouge, blanc, jaune et multicolore avant de revenir chez elle. Chaque couleur est associée à la découverte d'un continent et d'un éveil à une langue parlée dans cet endroit du monde. Le voyage de Dandine est matérialisé, à la fin de chaque séquence, sur le planisphère et le globe gonflable²⁵ par l'apposition d'une pastille de couleur, en référence à l'illustration, et par le tracé du trajet réalisé par la petite vache pour s'y rendre.

Chaque couleur sert à la mise en œuvre d'activités qui se veulent avant tout ludiques, faisant appel à la formulation d'hypothèses dans le cadre d'une situation-problème rencontrée par les élèves. Il s'agit d'une démarche interdisciplinaire qui a pour objectif de bâtir des liens entre les domaines de compétences et de donner du sens aux apprentissages.

Il s'agit également d'une approche de la découverte de l'anglais qui doit permettre d'éveiller la curiosité des élèves, les motiver dans leurs apprentissages et de construire les bases d'une mémorisation pérenne.

²⁴ Cf. Annexe 4 : Plan de la démarche pédagogique « Voyage en couleurs de *Dandine* »

²⁵ Cf. Annexe 5 : Supports /Matériels pédagogiques

5.3. La séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle

5.3.1. Le déroulement

La séquence autour de la couleur *noir* et de la découverte de l'anglais sert de fil directeur à l'expérimentation et à la vérification des hypothèses retenues. Elle est précédée de la séquence sur la couleur *vert* qui lance la démarche pédagogique et permettra d'introduire les supports et matériels qui feront partie intégrante des séquences suivantes : la marionnette Dandine, sa valise, le planisphère et le globe gonflable.

Les séances d'éveil à la diversité linguistique ont lieu tous les jours, quatre fois par semaine. Celles menées sur la couleur *noir* se dérouleront en semaine 2 et 3 de la période 3.


Couleur / Destination	Domaines d'apprentissage et contenu disciplinaire
<p style="text-align: center;">NOIR</p> 	<p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eveil linguistique : Anglais ▪ Langage écrit : <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO, Les Albums Casterman, 2016 <p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se repérer dans l'espace : New-York, USA, Amérique du Nord ▪ Explorer la matière: Ombres et lumière <p><u>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordonner une suite d'images séquentielles ▪ Explorer des grandeurs : Ombres et lumière <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les productions plastiques et visuelles : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pierre Soulages – <i>Outrenoir</i> ○ La matière : peinture noire et jeu de lumière ▪ Univers sonores : Comptine anglaise <i>The elephant</i> <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers l'activité physique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le spectacle vivant : le mime – les ombres <p><u>Vivre ensemble :</u> Préparation de <i>cupcakes</i></p>

Tableau N°3 : Domaines d'apprentissage et contenu disciplinaire de la séquence « NOIR »

Comme nous l'avons vu, la rencontre avec les langues se veut active. C'est pourquoi nous avons retenu de varier autant que possible les supports utilisés et de confronter les élèves à des situations de recherche afin de les tenir en activité et concentrés sur les tâches à réaliser.

Les séances seront introduites par l'intermédiaire d'un personnage conducteur : la marionnette Dandine la vache. Munie de sa valise, elle met les élèves sur la piste du pays où elle est allée et tente de le leur faire deviner en dévoilant des indices au fil des séances.

La marionnette permet de faire le lien entre l'album *Pêcheur de couleurs* et les séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Son utilisation doit apporter une sécurité émotionnelle et affective aux élèves, en leur offrant la possibilité de s'identifier à elle. Elle doit également permettre de soutenir leur intérêt et créer un horizon d'attente qui sera renouveler à chaque destination.

Par ailleurs, elle décentre les situations d'apprentissage sur un objet transitionnel : ce n'est plus l'enseignant qui dispense directement les savoirs mais une marionnette sympathique et espiègle.

La valise en carton qui a servi à Dandine dans son périple tient également un rôle important puisque c'est par son intermédiaire et grâce aux objets qu'elle contient que les élèves peuvent investiguer et découvrir, par eux-mêmes, le pays où s'est rendue Dandine. Là aussi, la découverte d'un objet ou d'un indice à chaque séance doit attiser la curiosité des élèves.

5.3.2. Les objectifs linguistiques et culturels

Les séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle ont plusieurs objectifs qui seront introduits par des activités pédagogiques pluridisciplinaires. Les tableaux N°4 et N°5 montrent le dispositif mis en œuvre, tant en termes d'objectifs linguistiques et culturels, que de supports et modalités.

<p>Objectifs actionnels /culturels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir des aspects civilisationnels du continent américain : New-York, USA, Amérique du Nord • Découvrir un ouvrage de littérature enfantine en rapport avec New-York : Album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO, Les Albums Casterman, 2016 • Apprendre une comptine en langue anglaise en utilisant la gestuelle associée: <i>The elephant</i> • Apprendre en jouant : <i>What's missing ?</i>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation d'une recette typique : les <i>cupcakes</i>
Objectifs linguistiques (lexicaux et prosodiques)	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs communicatifs : Saluer en anglais (<i>Hello / Bye-bye</i>) • Objectifs lexicaux et structuraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les couleurs : <i>green, black, white, blue, yellow, red</i> ○ Quelques mots : <i>bakery, sandwich, pie, milk, cupcake, elephant, mouse</i> ○ Quelques consignes en anglais : <i>open/close your eyes, what's missing ?</i> • Objectifs prosodiques : observer et prendre conscience de l'importance du rythme, des phonèmes nouveaux, de l'accentuation des mots, de l'intonation

Tableau N°4 : Objectifs linguistiques et culturels de la séquence « NOIR »

Supports /Matériels ²⁶	<ul style="list-style-type: none"> • La marionnette <i>Dandine</i> la vache • La valise de <i>Dandine</i> • Planisphère (carte) témoin des voyages et du déplacement de <i>Dandine</i> • Globe terrestre gonflable (manipulation par les élèves) • Reproductions d'œuvres de Pierre Soulages • Produits et matériels pour confectionner les <i>cupcakes</i>
Indices et inférences de lieu ²⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Langue anglaise présente dans l'album • Certaines illustrations de l'album qui renvoient explicitement à un endroit du monde • Pomme (<i>New-York : The Big Apple</i>) • Plaque d'immatriculation de l'état de New-York • Drapeau des Etats Unis d'Amérique
Durée/modalités	<p>Huit séances d'environ 20 mn chacune menées tous les jours pendant deux semaines.</p> <p>Séances collectives dans l'espace regroupement de la classe.</p>

Tableau N°5 : Supports et modalités de la séquence « NOIR »

²⁶ Cf. Annexe 5 : Supports /Matériels pédagogiques

²⁷ Cf. Annexe 6 : Inférences issues de l'album de CURATO Mike (2016), *Petit Elliot dans la grande ville*, Les Albums Casterman et Annexe 7 : Indices

Notre dispositif a été élaboré pour favoriser une réflexion et une prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle et permettre l'acquisition de connaissances et compétences dans le domaine des langues. La séquence « *noir* » n'est qu'une partie de la séquence « Le voyage en couleurs de Dandine ». Nous espérons ainsi éveiller de la curiosité pour les langues et les cultures chez les élèves.

5.4. *Les séances*

Les séances d'éveil à la langue anglaise ont été réfléchies et structurées de manière à conduire une sensibilisation des élèves vers de réelles connaissances et compétences pour agir avec la langue, c'est-à-dire leur permettre de développer l'autonomie vers une production libre, même de façon restreinte. Elles se composent, d'une part, de phases d'activités courtes s'enchaînant à un rythme rapide, et d'autre part, des phases régulières d'appropriation et de mémorisation par réactivation d'apprentissages antérieurs.

Pour se faire, nous avons opté pour une séquence comprenant plusieurs séances articulées entre elles selon un scénario de progression des acquis. Chaque séance n'est donc pas considérée comme une unité isolée, mais comme une étape vers la réalisation d'une tâche finale qui est une séance d'éveil aux langues permettant la mise en relation des différentes langues rencontrées. Cette séance sera réalisée en fin d'année scolaire ; elle ne sera pas analysée dans notre mémoire²⁸. Elle permettra de vérifier que des éléments langagiers ont bien été mémorisés.

La séquence « *noir* » étant transdisciplinaire, nous avons volontairement décrit les séances en lien avec l'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

5.4.1. *La construction des séances*

Pour construire nos séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle, nous avons souhaité conserver un même principe d'organisation des activités tout au long de la séquence. Chaque séance intègre des phases qui vont conditionner le contexte favorable à l'appropriation d'une nouvelle notion :

- *Rituels d'ouverture et de clôture de séance*

Les phases d'ouverture et de clôture de séances sont des phases de transition, qui permettent aux élèves de bien l'identifier comme un moment spécifique durant lequel le français sera autant que possible écarté au profit de l'anglais.

²⁸ Cf. Annexe 4 : Plan de la démarche pédagogique « Voyage en couleurs de *Dandine* »

Ainsi, en début de séance, lorsque les élèves sont assis calmement dans l'espace regroupement, nous commençons par rappeler les hypothèses et nouveaux apprentissages de la séance précédente. Cette phase prend fin lorsque Dandine, notre petite vache, frappe à la porte et salue les élèves par un *hello*. Cette transition prépare les élèves à aborder la séance d'éveil à la diversité linguistique et culturelle avec concentration et application.

Pour clore la séance, Dandine prend congé de ses hôtes et les salue par un *bye-bye*. Il s'ensuit une phase de bilan collectif et d'institutionnalisation pendant laquelle nous récapitulons les indices et découvertes recueillis pendant la séance et qui permettent aux élèves d'émettre des hypothèses sur la destination de Dandine.

- *Découverte et compréhension dans un contexte motivant*

C'est au cours de cette phase que des éléments linguistiques nouveaux sont introduits. Il nous a semblé nécessaire de construire un contexte motivant permettant une qualité d'écoute et d'attention suffisante des élèves. Pour ce faire, nous avons intégré un ensemble de tâches intermédiaires (jeu, comptine, saynètes ...) et de supports (objets, images, ...) dans une perspective actionnelle. En optant pour des activités authentiques, nous prenons en considération les centres d'intérêt des élèves et valorisons l'enfant dans l'élève. Reconnu et accepté dans son entité, nous espérons susciter la motivation.

Nous avons limité le nombre d'apports linguistiques à cinq ou six mots nouveaux mis en situation pour ne pas nuire au processus de mémorisation.

Cette phase est propice à l'intégration de faits culturels permettant aux élèves de réfléchir au monde qui les entoure et d'en appréhender les similitudes et différences.

- *Mémorisation*

Il s'agit essentiellement, pour cette phase, d'activités d'imprégnation et de reproduction par des jeux de répétition collective et des moments de production orale individuelle. Nous avons veillé à la mise en place de situations d'apprentissages ludiques dans lesquelles la mémoire perceptive est sollicitée (vue, écoute, geste).

L'introduction de documents audio authentiques tels que la comptine *The elephant* chantée par des élèves anglophones permet les activités de discrimination auditive et le repérage des aspects phonologiques (sons spécifiques, intonation, accentuation, rythme) de la langue anglaise.

- *Appropriation et réinvestissement*

L'utilité de cette phase est de permettre une mémorisation durable des éléments langagiers étudiés. Elle est constituée principalement d'activités de manipulation et de production orale

en situation dans la perspective de réinvestir de façon autonome des notions étudiées. Dans notre cas, il s'agit principalement des éléments ritualisés (salutations) et des consignes.

Cette phase permet également une évaluation formative tout au long de la séquence pour mesurer les acquis des élèves.

- *Ancrage par rebrassage*

« Toute notion comprise, mémorisée et utilisée ne peut être durablement reprise sans réemploi régulier » (Marchois, 2015 : 23). Cette phase permet de reprendre les notions étudiées tout au long de l'année scolaire. Compte-tenu du temps imparti pour l'expérimentation, cette phase est difficilement présente dans notre séquence. Nous considérons néanmoins que, lors de la confection et la dégustation des *cupcakes*, nous avons rebrassé le lexique des couleurs afin de le mettre en situation et de l'ancrer dans la mémoire des élèves.

- *Consolidation des apprentissages oraux par l'écrit*

Cette phase est absente dans notre séquence « noir ». Nos élèves de moyenne section ne maîtrisant pas le principe alphabétique, le travail de l'écrit ne nous a pas semblé pertinent pour le cas de l'anglais. Nous avons néanmoins intégré, dans d'autres séquences (rouge et jaune) des séances permettant de prendre conscience que le langage écrit est constitué de divers systèmes d'écritures, par exemple les hiéroglyphes égyptiens.

5.4.2. Le déroulement des séances

Le dispositif de la séquence « noir » est détaillé en annexe 8²⁹; nous ne reprendrons ci-après que les éléments jugés pertinents pour notre questionnement initial.

JOUR 1 – Séance 1 : Destination « Le paysage noir » - Objectif : réinvestir et découvrir du lexique en anglais.

Lors de cette première séance, les élèves avaient déjà rencontré Dandine et attendaient, curieux, son arrivée afin de découvrir ce qui pouvait bien être caché dans sa valise : l'illustration du paysage noir issue de l'album *Pêcheur de couleurs* et des cartes-images représentant les couleurs. Ces deux éléments seront introduits à tour de rôle pour une meilleure mise en situation.

Lorsque Dandine, par la voix de l'enseignante, a salué les élèves par un « *hello* », la majorité des élèves a repris en chœur « *Hello* » pour la saluer à leur tour. A la demande de

²⁹ Cf. Annexe 8 : Séances de la séquence « NOIR »

l'enseignante, ils ont su reconnaître qu'il s'agissait d'un mot de langue anglaise découvert en période 2 et le réinvestir à bon escient.

La découverte de l'illustration a donné lieu à une séance de langage en français sur la description d'un paysage urbain de nuit qui permettra, par la suite, de faire le lien avec l'album *Petit Elliot dans la grande ville*.

Le deuxième indice, les *cartes-images* des couleurs en anglais, a constitué l'activité de découverte langagière de la séance. Dandine présentait la carte couleur et prononçait le mot de cette couleur en anglais. Les élèves, quant à eux, étaient en situation d'écoute active. Puis elle leur a demandé d'écouter attentivement « la mélodie des sons » et de répéter les mots après elle.

C'est ensuite l'heure pour Dandine de partir, avec sa valise vide. Elle salue les élèves d'un « *bye-bye* », qu'ils lui rendent oralement et en agitant la main.

JOUR 2 – Séance 2 : *Petit Elliot dans la grande ville* - Objectif : mémoriser du lexique en anglais : les couleurs.

En attendant Dandine, les élèves, assis dans l'espace regroupement, sont invités à récapituler les indices et hypothèses recueillis à la séance précédente. A l'écoute d'un bruit de porte (imaginaire), nous accueillons Dandine par un « hello Dandine » qu'elle nous rend.

Nous découvrons l'album *Petit Elliot dans la grande ville* dans sa valise et les élèves décrivent la 1^{ère} et 4^{ème} de couverture et font des hypothèses sur les personnages de l'histoire. Elliot est un petit éléphant différent des autres de son espèce. Cet album aborde plusieurs thèmes, celui de la différence : être petit dans un monde de grands, mais aussi celui de l'amitié.

Cet album va permettre de travailler les inférences de lieu à partir du paratexte et des illustrations³⁰. Le titre de l'album est donné à la fin de la phase de découverte pour confirmer ou infirmer certaines hypothèses : quelle est cette grande ville ?

Les élèves manipulent ensuite les mots-couleurs en anglais avec l'introduction d'un jeu de Kim visuel constitué de cartes-couleur. « *Close your eyes* » est mimé en passant ses mains devant les yeux pour fermer ses paupières. Pendant que les élèves ont les yeux fermés, nous enlevons une carte-couleur au tableau. Au signal « *Open your eyes* » : les paupières se lèvent, « *What's missing ?* », les élèves doivent identifier et énoncer la couleur de la carte qui a été enlevée.

³⁰ Cf. Annexe 6 : Inférences issues de l'album de CURATO Mike (2016), *Petit Elliot dans la grande ville*, Les Albums Casterman

Sans s'en rendre compte, les élèves sont amenés à écouter des consignes en langue anglaise et à y répondre en s'aidant du mime sans recours à la langue française.

JOUR 3 – Séance 3 : Une grosse pomme - Objectif : mémoriser du lexique en anglais : les couleurs, travailler les inférences de lieu.

Dandine amène avec elle un nouvel indice pour cette troisième séance : une grosse pomme / *a big apple*. Les élèves ne sont pas supposés connaître le surnom de New-York ; néanmoins, cet élément doit attiser leur curiosité. Par ailleurs, la découverte de l'histoire de petit Elliot et des illustrations de l'album amène certains élèves à parler de la statue de la liberté, sans forcément savoir qu'elle se trouve à New-York. Les élèves sont invités à discuter de ces découvertes avec leurs proches : parents, frères, sœurs...

Le nouveau lexique est présenté : *a big apple*. Pour permettre une meilleure compréhension, nous présentons la pomme seule et la nommons *apple*. Nous ne nous attardons pas sur *big* qui sera explicité à la prochaine séance avec la comptine *The elephant*.

Le jeu de Kim visuel est repris avec les élèves pour mémoriser le vocabulaire. L'élève, qui trouve la couleur manquante et la nomme, prend la place de l'enseignant. Le fait de mettre les élèves en situation d'acteur soutient leur attention et reçoit un très bon accueil.

A ce stade, les élèves n'avaient identifié la destination de Dandine.

JOUR 4 – Séance 4 : Comptine *The elephant* - Objectif : s'approprier des caractéristiques phonologiques de la langue anglaise grâce à une comptine.

Assis dans l'espace regroupement, les élèves découvrent le nouvel indice apporté par Dandine, il s'agit d'une comptine. Nous mettons le CD dans le lecteur pour la découvrir.

Dans un premier temps, c'est attentifs et enthousiastes que les élèves écoutent la comptine chantée. Une fois terminée, Dandine leur indique que le titre de la comptine est *The elephant* et leur demande s'ils peuvent dire de quoi parle la comptine. A ce stade, les élèves sont aidés par l'illustration de la comptine, c'est-à-dire la représentation d'un éléphant.

Avant de la chanter en anglais tout en mimant les paroles, la consigne est donnée aux enfants d'être très attentifs et de signaler toute ressemblance avec le français.

Pour aider à la compréhension et la mémorisation du texte, nous choisissons d'accompagner les paroles par des mimes et un phrasé rythmé.

<i>The elephant goes like this, like that</i>	▶ Marcher lourdement avec les mains sur les genoux
<i>He's terribly big</i>	▶ Les mains en haut
<i>He's terribly fat</i>	▶ Les mains écartées
<i>He has no fingers</i>	▶ Bouger les doigts et secouer la tête
<i>He has no toes</i>	▶ Montrer les orteils et secouer la tête
<i>But goodness, gracious, what a nose !</i>	▶ Dessiner de la main une trompe, en commençant par le nez

Tableau N°6 : Les paroles de la comptine *The elephant* et la transcription mimée

Nous reprenons ensuite la lecture de *Petit Elliot dans la grande ville* et découvrons de nouveaux mots : *sandwich, pie, milk, bakery, cupcakes*. Pour aider à l'appropriation, des cartes images sont montrées aux élèves et les nouveaux mots sont répétés en veillant à la prononciation.

JOUR 5 – Séance 5 : Une plaque d'immatriculation - Objectif : mémoriser une comptine anglaise par le mime – Modalité : collective

Pour cette séance Dandine a apporté une plaque d'immatriculation³¹. Elle demande aux élèves de décrire l'objet et de le nommer. Certains restent perplexes. Mais les échanges collectifs aboutissent au résultat qu'il s'agit d'une plaque d'immatriculation (« *a numberplate* »). Les élèves reconnaissent la statue de la liberté. Dandine confirme qu'elle a trouvée l'objet à New-York.

Les inférences de lieu (boule à neige) de l'album précisent l'endroit où se déroule l'histoire. Nous continuons notre découverte lexicale en associant prononciation et visuel : *elephant, mouse, cupcakes*. A la demande des élèves, nous poursuivons par la reprise collective de la comptine gestualisée.

A l'issue de cette cinquième séance, les élèves connaissent le nom de la ville où s'est rendue Dandine, mais ne savent pas que New-York se trouve aux Etats-Unis.

³¹ Cf. Annexe 7 : Indices

JOUR 6 – Séance 6 : Le drapeau des Etats-Unis d’Amérique - Objectif : découvrir le pays de destination de Dandine : les Etats-Unis et faire le lien avec la langue parlée dans ce pays : l’anglais.

Les élèves sont impatients d’accueillir Dandine pour découvrir ce que renferme sa valise : un immense drapeau américain qu’il leur faut déplier. Cet épisode donne lieu à un peu de bousculade ce qui explique que la séance dure un peu plus longtemps que prévu. Le rappel à l’ordre est nécessaire. Dandine n’a besoin que de confirmer le nom du pays où se situe la ville de New-York, les élèves l’ont découvert de manière collective.

S’ensuit une phase d’appropriation du lexique rencontré dans l’album à l’aide de cartes-images et nous terminons par la comptine *The elephant* que nous continuons de mémoriser par le mime et les gestes.

JOUR 7 – Séance 7 : Destination l’Amérique - Objectif : situer les Etats-Unis sur une carte et évaluer oralement le niveau d’acquisition du lexique rencontré.

Lors de cette séance, notre objectif est d’amener les élèves à placer les Etats-Unis sur le planisphère et le globe gonflable afin de visualiser le parcours réalisé par Dandine depuis son départ de Normandie.

Les déplacements et interactions entre élèves impliqués par cette démarche ont donné lieu à quelques débordements. Pour autant, l’investissement des élèves était palpable.

Une fois le calme revenu, les élèves ont manipulé le lexique rencontré au cours des séances précédentes ce qui a permis d’évaluer leurs productions orales et le niveau d’acquisition de chacun. La prise de parole collective a été privilégiée au cours de cette phase afin de mettre les élèves en confiance, notamment les petits parleurs qui, interrogés individuellement, ne se seraient que peu exprimés. Les unités linguistiques présentant des difficultés ou des particularités de prononciation ont été répétées.

JOURS 7 et 8 – Séance 8 : Les *cupcakes* - Objectif : découvrir et réaliser une recette typique des Etats-Unis (le fait culturel et civilisationnel) et rebrasser du lexique appris³².

Pour clôturer notre séquence « *noir* », nous avons souhaité préparer une recette typique des Etats-Unis : les *cupcakes*. Nous avons choisi ces petits gâteaux pour plusieurs raisons : Elliot en est très friand, ils sont colorés ce qui nous permet de réinvestir, de manière ludique, le

³² Cf. Annexe 9 : Les *cupcakes*

lexique des couleurs en anglais et de poursuivre notre travail sur le thème des couleurs du Prix Renard'eau.

Après avoir chanté la comptine, nous avons demandé aux élèves de moyenne section de préciser en anglais la couleur de glaçage qu'ils souhaitaient avant de se servir. Il s'agit ici d'une phase de réinvestissement de connaissances en situation contextualisée. Nous en avons profité pour utiliser une structure lexicale nouvelle : « *what colour of cupcake would you like ?* ». L'objectif d'introduire cette tournure n'était pas qu'ils la retiennent mais qu'il se familiarise avec la musique de la langue, qu'ils touchent du doigt l'utilité de parler une autre langue et de développer leur autonomie. Ces trois éléments convergent vers une prise de confiance dans ses propres capacités à produire dans une langue vivante étrangère.

Il s'agit également d'une production orale dans une situation réelle qui donne du sens à l'apprentissage. Certains élèves ont précisé d'eux-mêmes la taille du petit gâteau : *big, fat*.

5.5. *Les entretiens*

Pour recueillir les données qui nous permettront de mettre en évidence des traces de liens entre les activités pédagogiques menées en classe, l'intérêt et la curiosité qu'elles ont suscités et les connaissances et compétences qu'elles ont provoquées, nous avons choisi de conduire des entretiens participatifs avec nos élèves.

Les entretiens ont été conduits la semaine suivant la séquence « *noir* » d'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Ne souhaitant pas empiéter sur le temps imparti aux apprentissages, ils ont été réalisés pendant la deuxième partie de la pause méridienne, après le déjeuner des élèves à la cantine. La pause méridienne est d'une durée de presque deux heures, de 11h30 à 13h20. Les élèves ont été interviewés entre 12h45 et 13h15. Seul un groupe d'élèves, déjeunant chez eux, a été entendu juste avant la pause méridienne.

Pour nous aider dans la réalisation des entretiens, nous avons élaboré un guide en nous appuyant sur la liste des *dix conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*³³ que Viau a identifiées, après examen de travaux scientifiques réalisés en Amérique du nord³⁴. Selon Viau, pour favoriser les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle : *perception de la valeur de l'activité, perception de sa compétence, perception de contrôlabilité*, les activités d'apprentissage doivent :

³³ Détail de ces conditions dans *La motivation dans l'apprentissage du français* (1999), Éditions du Renouveau pédagogique au Québec.

³⁴ Des travaux des chercheurs Stipek (1998), Paris et Turner (1994), McCombs et Pope (1994) et Brophy (1998)

1. être signifiantes aux yeux de l'élève
2. être diversifiées et s'intégrer aux autres activités
3. représenter un défi pour l'élève
4. avoir un caractère authentique à ses yeux
5. exiger de sa part un engagement cognitif
6. responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix
7. permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
8. avoir un caractère interdisciplinaire
9. comporter des consignes claires
10. se dérouler sur une période de temps suffisante

Notre guide³⁵ est inspiré de ces conditions ; nous avons regroupé certaines conditions et avons rédigé des questions simples dans le but qu'elles soient adaptées à un public d'enfants de maternelle et à leurs capacités d'attention.

Notre guide est constitué principalement de questions ouvertes qui serviront à orienter les entretiens semi-directifs. Cette trame doit nous orienter ; toutefois, nous choisissons de privilégier l'écoute et la spontanéité des réponses d'élèves et ne nous interdisons pas de dévier de notre guide lors des entretiens.

Notre orientation pour conduire les entretiens s'inspire de celle Rogers et de sa théorie de la *non-directivité*. Notre démarche étant participative, nous choisissons de laisser les élèves s'exprimer librement lors des entretiens afin de recueillir en direct leurs représentations des pratiques expérimentées en classe pour dégager des éléments qui pourraient relever de la motivation et de la mémorisation.

Nous tenons également à préciser que sur vingt élèves, seuls dix-huit ont été pris en compte dans l'analyse des entretiens. Deux enfants ont été trop fréquemment absents et n'ont pas pu effectuer la plupart des activités. Une progression est, dans ce cas, difficilement mesurable.

³⁵ Cf. Annexe 10 : Guide d'entretien

CHAPITRE VI : PRESENTATION DES RESULTATS

La description de notre méthodologie montre que le contenu interdisciplinaire et les pratiques pédagogiques transversales ont été élaborés dans l'objectif de susciter l'intérêt des élèves et permettre la construction de connaissances et compétences pérennes.

Dans ce chapitre et le suivant, nous présentons les résultats de l'observation de notre séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle complétée de l'entretien mené auprès des élèves et les interprétons pour vérifier nos hypothèses.

Afin de présenter les résultats de notre étude, nous proposons d'évaluer notre dispositif pédagogique et d'envisager notre séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle sous trois angles :

- L'angle didactique qui englobe les modalités de mise en œuvre, les contenus disciplinaires, le processus d'apprentissage et les compétences et connaissances à développer chez les élèves.
- L'angle social qui réunit les rôles et les attitudes des élèves et de l'enseignant.
- L'angle motivationnel qui est en rapport avec la valeur affective accordée par les élèves aux activités pédagogiques et la manière dont elle se traduit en termes d'implication.

Les résultats que nous exposons sont issus à la fois de notre observation de la pratique de classe et du recueil de données issues des entretiens menés avec les élèves. Nous rappelons que nous avons rencontré six groupes de trois enfants lors des entretiens. Il est fait référence à ces groupes en tant qu'entité. Nous les nommons : G1, G2, G3, G4, G5 et G6.

6.1. L'angle didactique

6.1.1. Les modalités de mise en œuvre

Les séances ont été menées dans l'espace regroupement de la classe. Les élèves sont assis par terre, en arc de cercle, et l'enseignante est assise sur une chaise basse, en face d'eux, dos au tableau. Nous profitons de la sieste des élèves de petite section pour mener nos activités d'éveil à la diversité linguistique et culturelle en tout début d'après-midi. Notons que la salle de sieste jouxte la salle de classe et que le silence est de rigueur.

Comme nous l'avons précisé préalablement, les séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle font partie d'un dispositif pédagogique autour de la thématique des couleurs. Pour

éviter toute confusion dans la tête des élèves, nous avons placé certains apprentissages, tels que « ombre et lumière » ou « découverte du *noir lumière* de Pierre Soulages » à d'autres moments de la journée³⁶.

Ce créneau horaire est donc dédié à la langue anglaise, linguistiquement et culturellement, et les élèves l'ont bien intégré. Au retour de la pause méridienne, les élèves viennent s'installer calmement et attendent l'arrivée de Dandine. Ce rituel de mise en route a été testé et adopté lors de la séquence se référant à la couleur *vert*.

La modalité collective des séances, pourtant imposée par le contexte, s'est révélée intéressante et productive dans la mesure où elle a permis de nombreuses interactions entre les élèves et a instauré un climat de coopération et de confiance. Lors des entretiens, nous avons noté que les réponses d'un élève amenaient des apports complémentaires des deux autres. De plus, la démarche de type « enquête », avec les phases de situation-recherche construites autour des indices amenés par la marionnette, a participé à le construire. Notons que 4 groupes sur 6 ont expliqué que la valise renfermait des indices et que c'était, grâce à eux, qu'ils avaient pu découvrir la destination de la petite vache Dandine.

La durée des séances et leur positionnement en début d'après-midi semblent avoir permis d'installer des conditions favorables à l'écoute et à la concentration des élèves.

Par ailleurs, le recours systématique à des supports matériels et à des indices pour l'élaboration des séances a montré des résultats positifs sur l'attention des élèves qui ont pu être mis en évidence au cours des entretiens.

Ensemble	Items	Nombre de citations (réponses collégiales)
Supports et matériels	La marionnette Dandine et sa valise	G1 G2 G3 G4 G5 G6
	Le planisphère / le globe gonflable	G2 G4 G5
	Les reproductions d'œuvres de Pierre Soulages	G1 G2 G3 G5 G6
	L'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>	G1 G3 G5 G6
	Les cartes-images	Non cités mais références au lexique
Indices	La pomme	G2 G3 G5 G6
	La plaque d'immatriculation	G3 G5 G6
	Le drapeau des États-Unis	G2 G3 G4 G5

³⁶ Cf. Annexe 11 : Affiche récapitulative de la séquence « NOIR »

	Les inférences de lieu présentes dans l’album (non exhaustivement)	G1 G2 G3 G4 G5 G6
--	--	-------------------

Tableau N°7 : Supports matériels et indices cités par les groupes d’élèves

6.1.2. Les contenus disciplinaires

Les entretiens ont permis de révéler que le caractère interdisciplinaire des activités avait été bien accueilli par les élèves. Tous les groupes ont été capables de nommer presque exhaustivement les activités faites en classe. Il est à noter que tous les groupes interviewés se sont référés aux supports didactiques utilisés pour les nommer : *Dandine*, *les cupcakes*, *Petit Elliot*, *la plaque d’immatriculation*, *la pomme*, *la statue de la liberté* ... Ils ont fait le lien entre les supports et les apprentissages auxquels ils se rapportaient.

Aux questions de l’item 5, portant sur les activités qu’ils ont préférées, les groupes ont majoritairement répondu : la comptine anglaise « *the elephant* », les *cupcakes*, les mots-couleurs en anglais.

Au regard des objectifs actionnels et culturels, nous avons pu mesurer lors des entretiens que la majorité des groupes a été capable de citer des activités faites en classe. Ils ont par ailleurs mobilisé le lexique anglais rencontré pour parler, à bon escient, de ces dernières.

Ensemble	Items	Nombre de citations (réponses collégiales)
Objectifs culturels	Découvrir des aspects civilisationnels du continent américain : New-York, USA, Amérique du Nord	G1 G2 G3 G4 G5 G6
	Découvrir un ouvrage de littérature enfantine en rapport avec New-York : Album <i>Petit Elliot</i> dans la grande ville, Mike CURATO, Les Albums Casterman, 2016	G1 G3 G5 G6
Objectifs actionnels	Préparation d’une recette typique : les <i>cupcakes</i>	G1 G2 G3 G4 G5 G6
	Apprendre une comptine en langue anglaise en utilisant la gestuelle associée: <i>The elephant</i>	G1 G2 G3 G4 G5 G6
	Apprendre en jouant (jeux de Kim visuel)	Non cités mais références au lexique

Tableau N°8 : Objectifs culturels et actionnels cités par les groupes d’élèves

Ce tableau tend à illustrer que la langue mise au service d'activités ludiques a permis de mobiliser des compétences transversales chez les élèves, de construire les savoirs et de mémoriser des éléments langagiers et culturels.

6.1.3. *Le processus d'apprentissage*

La construction des séances³⁷ a montré une progression satisfaisante dans les apprentissages. Nous avons pu observer, par exemple, que la comptine anglaise, dont la compréhension et la production étaient difficiles lors de sa découverte, était, en fin de séquence, acquise par la moitié des élèves. Lors des entretiens, trois élèves l'ont chantée dans son intégralité, sans accompagnement musical. Ils connaissaient la mélodie et pouvaient reproduire les sonorités de la langue même si la prononciation était imparfaite.

6.1.4. *Le développement des connaissances et des compétences en langue anglaise*

Nous constatons que les éléments prosodiques de langue anglaise ont été de mieux en mieux maîtrisés au fil des séances. Nous avons pu le mesurer lors de nos observations.

Nous tenons également à souligner que les élèves ont fait preuve de beaucoup d'aisance et de spontanéité dans la production de lexique anglais lors des séances et des entretiens et que nous n'avons perçu aucune réticence à s'engager dans la production orale en anglais.

A ce propos, la séance 8, pendant laquelle il était question de réinvestir du lexique en situation, a permis d'évaluer individuellement les élèves. Les résultats montrent que, sollicités individuellement, une majorité d'élèves ont su répondre de manière adaptée à la question : « *What colour of cupcake would you like ?* ».

Type de production orale	
Répond en nommant la couleur en anglais	10
Répond en nommant la couleur en anglais et en montrant du doigt	5
Répond en nommant la couleur en français	1
Montre la couleur du doigt	2

Tableau N°9 : Répartition des stratégies de réponse d'élèves (18 élèves)

³⁷ Cf. Chapitre V, §5.4.1, p. 46

Sans produire de phrases structurées, les élèves ont su faire preuve d'ouverture et d'adaptation à la diversité linguistique. Seuls trois élèves ont utilisé des stratégies d'évitement.

Concernant les objectifs linguistiques et phonologiques que nous nous étions fixés, nous avons réalisé une évaluation formative des acquis des élèves, en situation de production orale collective. Cette évaluation a été plus approfondie lors de la séance 7.

Elle a été basée sur une observation du groupe d'élèves ayant suivi de manière assidue les séances de sensibilisation à la langue anglaise. Nous avons établi une liste de critères susceptibles de nous donner des indications sur les aptitudes des élèves à mobiliser leurs compétences langagières à l'oral. Le croisement des données recueillies au fil des séances et au cours des entretiens, a permis de dégager des tendances concernant la mobilisation des connaissances et la prononciation qui sont présentées ci-après.

Ensemble	Items	Tendances observées (groupe élèves)
Mobilisation des connaissances	Répétition sur le modèle de l'enseignant.	Majoritairement
	Oralisation du lexique de salutation (<i>hello, bye-bye</i>).	Totalement
	Reconnaissance et oralisation des couleurs.	Majoritairement
	Oralisation de la comptine.	Partiellement
	Compréhension des consignes données (avec gestes).	Majoritairement
	Reconnaissance et oralisation des mots-images.	Partiellement
Prononciation	Essai de reproduction des particularités prosodiques de la langue.	Partiellement

Tableau N°10 : Tendances observées concernant les aptitudes langagières des élèves

Nous avons pu observer que c'est la comptine et l'oralisation des mots-images qui a posé le plus de difficultés aux élèves. La quantité de lexique nouveau a sans doute été un frein à son acquisition. Les autres items, quant à eux, ont montré de bons résultats auprès des élèves et montré une progression des acquis tout au long de la séquence.

Nous tenons à rappeler qu'il s'agit d'une sensibilisation à la langue anglaise auprès d'un public d'enfants de maternelle et que nous n'avons pas jugé qu'une évaluation individuelle eût été pertinente ou productive.

6.2. L'angle social et motivationnel

6.2.1. L'attitude des élèves

Le choix de mener les entretiens en groupe s'est révélé judicieux dans la mesure où cette approche a stimulé la participation et mis les élèves en confiance. Par ailleurs, l'observation a permis d'évaluer leur attitude pendant les séances et les entretiens.

Ensemble	Items	Tendances observées (groupe élèves)
Attitude globale du groupe d'élèves	Ils respectent les consignes.	Majoritairement
	Ils osent prendre la parole.	Majoritairement
	Ils sont actifs et répondent aux sollicitations collectives.	Majoritairement
	Ils chantent la comptine avec le groupe.	Partiellement
	Ils participent aux jeux de Kim visuel.	Totalement
	Ils coopèrent avec les autres.	Partiellement
	Ils soutiennent leur attention jusqu'au bout de la séance.	Partiellement
	Ils persévèrent dans les tâches.	Partiellement

Tableau N°11 : Tendances observées concernant l'attitude des élèves

Les résultats de ces observations tendent à montrer une bonne implication des élèves dans les activités de manière générale. Ils se sont engagés collectivement dans la démarche et ont montré beaucoup de curiosité et d'intérêt pour les tâches ludiques impliquant de la production orale.

Les activités perçues comme plus exigeantes, par exemple la comptine *The elephant*, auraient certainement découragé certains élèves si la collaboration du groupe n'avait pas été engagée. Par mimétisme et par un phénomène d'entraînement de groupe, les élèves se sont investis dans l'activité et ont relevé le défi.

6.2.2. La posture de l'enseignant

Bien que les élèves n'aient pas explicitement utilisé le terme « marionnette », tous s'y sont référés de manière implicite. Nous pouvons donc considérer qu'elle est un élément central du

dispositif et qu'elle a emporté l'adhésion du groupe. Elle est devenue l'interlocutrice privilégiée des élèves, l'enseignant lui prêtant sa voix.

Elle a constitué également une aide efficace pour marquer la transition vers la séance d'éveil linguistique et instauré un climat de confiance authentique en introduisant des activités d'apprentissage diversifiées qui sont en lien avec leurs centres d'intérêt.

Elle a été très bien accueillie d'emblée par les élèves ; elle a facilité les interactions langagières en anglais et mis à distance l'œil évaluatif de l'enseignant.

Par ailleurs, nous avons noté qu'en adoptant une attitude bienveillante et positive, les élèves ont été encouragés à prendre la parole en langue étrangère et à participer collectivement à des productions orales sans avoir peur de se tromper.

6.3. Les difficultés rencontrées

La démarche plurielle mise en œuvre a mis en lumière la nécessité de construire solidement le dispositif didactique et pédagogique par de nombreuses recherches mais aussi de bien le réfléchir et de l'organiser concrètement.

Lors des séances 6 et 7, nous avons vu que les déplacements physiques dans la classe, pour se rendre vers les affichages³⁸ et supports³⁹ ont perturbé le climat de classe et la qualité des apprentissages. Une meilleure anticipation aurait remédié à ce problème.

Concernant ces deux éléments : le planisphère et le globe gonflable, nous nous interrogeons aussi sur les perceptions des élèves à leur sujet. Ni les entretiens, ni l'observation en classe n'ont pu mettre clairement en évidence que tous les élèves avaient compris ce qu'ils représentaient et leur utilité. A la question de l'item 3 du guide : « *A quoi ça peut bien servir de parler anglais ?* », les réponses sont restées floues, peut-être compte tenu du peu de contact initial avec les langues étrangères. La conscientisation de la diversité linguistique dans le monde reste abstraite pour la majorité des élèves. Nous envisageons d'approfondir ces notions par des activités corporelles « d'orientation » en salle de motricité pendant la période 5.

Ces outils ont permis, néanmoins, de poser quelques repères sur la notion de l'espace et de sa représentation et la notion de déplacement. Nous évaluerons la progression de cette notion à la fin de la séquence « Le voyage en couleurs de *Dandine* ».

³⁸ Cf. Annexe 11 : Affiche récapitulative de la séquence « NOIR »

³⁹ Cf. Annexe 5 : Supports /Matériels pédagogiques

Si, comme nous l'avons évoqué plus haut, les séances collectives facilitent les interactions langagières, son pendant est qu'il restreint le temps de parole individuel. Les « petits parleurs » sont donc désavantagés dans cette approche. Notre choix s'est porté sur une démarche d'écoute active « à réponse collective » dans les premières séances et une dernière séance d'écoute active « à réponse individuelle ». Les résultats à la question posée en contexte (« *What colour of cupcake would you like ?* ») de cette dernière séance nous a appris que 15 élèves sur 18 ont su y répondre de manière adéquate. Plus tard, au cours de la séquence « *rouge* » qui se déroule en Australie, nous tenterons de développer les capacités de production orale de manière individuelle.

CHAPITRE VII : DISCUSSION

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons opté pour la méthode de recherche qualitative qui produit et analyse des données descriptives. Un des inconvénients de cette approche est qu'elle risque de devenir subjective. Notre étude portant sur un échantillon restreint, nous avons tenté de dégager des résultats qui ont une valeur pour notre questionnement, dans un contexte précis ; toutefois, nous tenons à préciser que ces résultats ne sont pas généralisables.

7.1. Interprétation des résultats au regard de la motivation

Pour nous permettre d'évaluer les résultats en termes de motivation, nous proposons de nous appuyer sur les cinq facteurs externes définis par Viau (Viau, 2004 : 5), dont nous avons parlé dans la partie théorique de ce mémoire: les activités pédagogiques proposées en classe, les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant, la posture de l'enseignant, les systèmes de récompenses et de sanctions que l'enseignant utilise pour susciter la motivation des élèves et le climat de classe et de collaboration qui règne entre eux.

7.1.1. Activités pédagogiques et climat de classe

Pour notre séquence, nous avons privilégié une approche interdisciplinaire et multi-sensorielle. Nous avons eu recours à divers supports et dispositifs afin d'introduire des séances d'éveil à la diversité linguistique et culturelle variées.

L'utilisation d'une marionnette s'est révélée très efficace pour instaurer un climat de confiance et de sécurité et pour mobiliser l'attention des élèves préalablement à l'entrée dans les apprentissages. Tous les élèves se sont volontiers projetés dans ce personnage de fiction « authentique » auquel ils se sont attachés. De la même manière, la valise contenant les objets cachés par Dandine a stimulé l'intérêt et la curiosité des élèves. L'activité consistant à décrire l'objet et découvrir son lien avec la destination de la marionnette a exigé un engagement cognitif de la part des élèves et les a mis dans une dynamique active de résolution d'énigmes. Cette activité leur a également permis d'interagir et de collaborer avec les autres pour atteindre un but commun.

Le planisphère et le globe ont eu des résultats plus contrastés principalement parce que l'activité n'était pas suffisamment signifiante compte tenu de l'âge des élèves ; elle leur demandait un effort cognitif trop important. En effet, en maternelle, l'enfant découvre son

environnement en partant de son vécu puis il l'élargit progressivement en fonction de ses propres découvertes. Le planisphère et le globe sont des éléments très abstraits qui ne prennent pas réellement de sens aux yeux des élèves. Nous pouvons penser que la présence d'élèves de culture étrangère aurait sans doute permis une meilleure prise de conscience du monde et de sa diversité et, dans ce cas, une approche interculturelle aurait été pertinente. Pour autant, ces éléments ont permis de susciter le questionnement et de poser quelques bases sur lesquelles les apprentissages futurs pourront s'appuyer.

La comptine en langue anglaise a exposé les élèves au patrimoine « authentique » de la langue anglaise ce qui participe à leur éveil culturel tout en stimulant leurs compétences musicales et sensorielles. Elle a donné l'occasion aux élèves de s'exprimer physiquement par une gestuelle adaptée et a participé à leur éveil linguistique en leur donnant à reproduire les sonorités de certains mots, voire de chanter l'ensemble des paroles écoutées à plusieurs reprises. La diversité est particulièrement présente dans cette activité ; elle se retrouve dans le nombre de tâches variées à accomplir ce qui la rend motivante aux yeux des élèves.

Les centres d'intérêt des élèves ont aussi été pris en compte dans les dispositifs et thématiques retenus. Ainsi l'album de jeunesse *Petit Elliot dans la grande ville*, la marionnette *Dandine* et la comptine anglaise *The elephant* reprennent le thème des animaux cher aux enfants afin de favoriser leur motivation et leur implication dans des activités signifiantes. De la même manière, le choix du lexique a fait écho au quotidien des élèves et à leur vécu ce qui a donné du sens aux activités : les couleurs associées au projet de lecture d'albums du prix Renard'eau, les animaux, les aliments.

A la dernière séance, les élèves ont été amenés à travailler ensemble à la réalisation de petits gâteaux typiques des Etats-Unis, les *cupcakes*. Ils ont été responsabilisés en choisissant des tâches à effectuer pendant la préparation de la recette pour aboutir à une réalisation commune. Cette activité menant à une réalisation « authentique » et signifiante, elle a eu de la valeur aux yeux des élèves et a suscité la motivation.

Par ailleurs, la séquence s'est déroulée sur une période de deux semaines avec une fréquence journalière ce qui a permis d'accorder aux élèves le temps nécessaire à accomplir *les tâches* qui leur était demandées. Les consignes ont été répétées à plusieurs reprises afin de s'assurer de leur compréhension par les élèves. L'observation a montré que les consignes mimées étaient plus facilement acquises par les élèves que celles seulement oralisées.

7.1.2. *Posture de l'enseignant et modes d'évaluation*

Nous avons vu précédemment que la marionnette *Dandine* a participé de manière importante à l'instauration d'un climat de confiance et de sécurité dans la classe en devenant l'interlocutrice privilégiée des élèves.

Dans ce prolongement, pour que les élèves puissent s'exprimer librement, il nous a semblé essentiel que l'enseignant adopte une attitude bienveillante, positive et encourageante. Pour reprendre la terminologie de Rogers, cultiver une attitude « rogérienne », c'est être congruent (authentique), faire preuve de considération positive inconditionnelle, faire preuve de compréhension empathique.

Compte tenu du très jeune âge des élèves et de la découverte de langues étrangères pour la majorité des élèves, le choix d'un dispositif collectif était plus pertinent; il a favorisé la communication sous plusieurs formes : l'écoute, la production orale et la compréhension orale compte tenu des interactions entre élèves. Dans ce contexte, une évaluation formative centrée sur les processus d'apprentissage tout au long de la séquence pédagogique s'imposait. Cette évaluation basée sur l'observation a permis, d'une part, d'accueillir de manière attentive et valorisante les tentatives langagières des élèves et, d'autre part, de valoriser ce que les élèves savaient faire collectivement au regard des objectifs fixés. Face aux questions et demandes de l'enseignant, les élèves ont participé activement et se sont plus facilement risqués à une prise de parole. Grace aux encouragements, l'évaluation positive a insufflé confiance aux élèves. Finalement, en dédramatisant l'erreur, noyée dans la réponse collégiale, les élèves se sont exprimés plus librement.

Ceci étant, une évaluation individuelle et participative a pu avoir lieu au cours de plusieurs séances, notamment lors de jeux de Kim visuel lorsque les élèves ont pu, à tour de rôle, prendre la place de l'enseignant et mener le jeu devant la classe. Cette action montre que les élèves se sont investis spontanément dans l'activité sans peur de se tromper.

Lors de la dernière séance, nous avons également pu évaluer leur capacité à réinvestir le lexique des couleurs, de manière individuelle. L'analyse montre que 15 élèves sur 18 ont su répondre de manière pertinente et adaptée.

Les observations et les analyses ont pu montrer que le dispositif et l'évaluation formative mis en place n'ont pas entravé la spontanéité des réponses d'élèves. Nous pouvons penser que leur attitude ouverte est de bon augure pour suivre de futurs enseignements en langues étrangères.

7.2. *Interprétation des résultats au regard de la mémorisation*

Pour nous permettre d'apprécier les résultats en termes de mémorisation, nous tenterons d'évaluer, dans un premier temps, si notre démarche pédagogique a permis de développer, chez les élèves, les capacités d'écoute, d'attention et de concentration nécessaires à la mémorisation et, dans un deuxième temps, si la structure des apprentissages de notre séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle a permis l'appropriation des objectifs linguistiques et culturels que nous nous sommes assignés.

7.2.1. *Le développement des capacités d'écoute, d'attention et de concentration*

Comme on l'a vu, l'éveil à la diversité linguistique nécessite une bonne écoute et beaucoup de concentration ; or, compte tenu de leur très jeune âge, les élèves de maternelle ne peuvent pas se concentrer très longtemps. Les séances ont alors été conçues avec plusieurs activités très courtes et diversifiées afin maintenir leur intérêt.

Ce dispositif a bien fonctionné puisque les groupes d'élèves ont été en mesure de citer la majorité des objectifs culturels et actionnels lors des entretiens. La lecture d'album est celui qui a certainement le moins bien fonctionné car son « découpage » sur cinq séances étaient, pour le coup, trop fastidieux. Une lecture en trois séances aurait été suffisante et aurait maintenu l'intérêt du groupe et le plaisir de découvrir un nouvel album.

Globalement, nous avons pu mesurer lors des interviews et au cours des séances que les activités proposées étaient adaptées à l'âge des élèves et à leurs capacités cognitives.

L'aspect ludique des activités a également facilité l'entrée dans les apprentissages car le jeu fait partie intégrante de l'univers des enfants de maternelle. En stimulant leur création, elle leur donne l'occasion de s'investir pleinement dans des échanges avec les autres et mobilise toute leur attention. L'observation a mis en évidence que le jeu de Kim visuel était particulièrement apprécié des élèves. En reprenant cette activité motivante à leurs yeux au fil des séances, les élèves se sont entraînés dans un contexte positif, favorable à la mémorisation de mots et de structures (consignes).

La comptine *The elephant* a également été très appréciée des élèves. En leur apportant un contexte sécurisant, elle a permis la mémorisation de quelques éléments de lexiques et de structures, mais surtout de se familiariser avec la musique de la langue anglaise et de commencer à introduire quelques bases du système phonologique. De manière ludique, ils ont ouvert leur oreille aux particularités sonores de la langue et se sont exercés à articuler des

phonèmes et à reproduire des sons. Les élèves ont tous participé, à des degrés différents, en fonction de leurs capacités.

Finalement, outre le fait de favoriser une grande variété de situations d'apprentissage, le jeu et le chant ont permis de soutenir l'écoute, l'attention et la concentration des élèves. La langue est alors au service d'activités ludiques.

7.2.2. La construction des apprentissages

La séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle s'adressant à un public d'enfants de moyenne section de maternelle, nous nous sommes axés prioritairement sur l'oral.

La démarche d'apprentissage a été structurée en plusieurs phases d'appropriation d'une nouvelle notion, de manière à mobiliser les aptitudes langagières des élèves :

- Rituels d'ouverture et de clôture
- Découverte et compréhension dans un contexte motivant
- Mémorisation
- Appropriation et réinvestissement
- Consolidation
- Ancrage par rebrassage

Cette méthodologie a été reprise tout au long de la séquence. Les tendances observées concernant les aptitudes langagières des élèves⁴⁰ semblent montrer des résultats encourageants. Toutefois, nous ne pouvons pas savoir si les acquisitions relevées sont durables dans la mesure où nous n'avons pas le recul suffisant pour vérifier l'ancrage de ces nouvelles notions dans le temps.

7.2.3. La sollicitation des différentes formes de mémoire

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les travaux de chercheurs comme Gardner ont montré que chaque individu est unique dans sa manière d'apprendre et de mémoriser. C'est pourquoi nous avons intégré cette composante dans notre séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle et proposé aux élèves des situations variées qui sollicitent plusieurs formes d'intelligences. Le TPR (Total Physical Response) est une approche multi-sensorielle qui se prête particulièrement bien à l'apprentissage des langues. Elle préconise l'association

⁴⁰ Cf. Tableau N°10, chapitre VI §6.1.4, p. 58

du dire et du faire, dans laquelle la « réponse non verbale » de l'élève prend la forme d'un geste ou d'un mouvement.

Le recours au mime, de manière progressive et régulière, dans le passage de consignes ou pour des activités ritualisées permet le travail de mémorisation, de compréhension et de production orale. La mise en contexte de moments gestualisés permet ainsi l'assimilation par les élèves et donne du sens aux apprentissages. Ces procédures et comportements facilitent le processus d'encodage de l'information et transforment un événement ou un fait en trace mnésique.

Nous avons également pu observer à quelques reprises que le changement de contexte permet de réinvestir du lexique (couleurs, éléments corporels,...) et des verbes de mouvement (close yours eyes, open your eyes,...).

Au fur et à mesure de l'assimilation des consignes et de la ritualisation de ce mode de fonctionnement, de nouvelles consignes peuvent être introduites de la même manière sans explication préalable. Une routine s'est mise en place, ce qui constitue le point de départ à de nouveaux apprentissages.

7.3. Prolongements

Pour compléter notre recherche, nous nous attarderons sur des éléments du dispositif pédagogique que nous n'avons pas pu intégrer à notre séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle faute de moyens ou de temps : les Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIC) et la relation phono-graphie.

De nombreuses pages dédiées à l'enseignement des langues vivantes étrangères sont disponibles en ligne sur internet, à la fois en termes de ressources pour l'élaboration des séquences d'apprentissages et également en termes d'outils ou de supports d'activités pour alimenter les séances en classe. Pour faciliter la recherche, le ministère de l'éducation a mis à disposition des enseignants une liste de sites spécifiques de Tice (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) traitant de l'apprentissage des langues. Faute d'équipements dans la classe, nous n'avons pas pu nous appuyer sur ces outils qui auraient certainement suscité la curiosité des élèves et généré de la motivation tout en réinvestissant des notions déjà étudiées dans des activités décrochées.

Bien que l'école n'en dispose pas, l'utilisation d'un baladeur MP3 aurait également permis la mise en place de jeux de discrimination auditive pour s'assurer que les élèves entendent bien les sons de la langue anglaise et qu'ils puissent s'exercer à les reproduire et les prononcer.

L'enregistrement de leur production individuelle peut également se révéler efficace pour amener l'élève à prendre conscience de sa prononciation et l'aider à s'auto-corriger. Pour autant, dans le cas de notre étude, nos objectifs en termes de prononciation des mots anglais restaient très modestes.

L'expérimentation étant mise en place dans une classe de moyenne section de maternelle, nous n'avons pas souhaité intégrer la relation phono-graphie dans notre séquence d'éveil à la diversité linguistique. En effet, à ce stade de leur scolarité, les élèves découvrent le principe alphabétique et son fonctionnement. Nous avons pensé que cette approche complémentaire pouvait être source de confusion et les pénaliser dans leurs apprentissages dans leur langue maternelle. Toutefois, un élément de comparaison aurait pu être envisagé avec les mots « *éléphant* » et « *elephant* » dont l'écriture en français et en anglais est très proche, mais pour lesquels la prononciation est différente. Cet exercice aurait participé à engager les élèves dans une posture réflexive sur les langues.

CONCLUSION

Extraits du programme de l'école maternelle de 2015⁴¹, concernant l'éveil à la diversité linguistique et culturelle :

« 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 du sens (...), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français (...). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »⁴²

« À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues. »⁴³

Notre travail de recherche avait pour but de répondre à deux problématiques que peuvent soulever l'éveil à la diversité linguistique et culturelle au cycle 1: Introduire des activités interdisciplinaires et transversales serait-il susceptible d'influer sur la dynamique motivationnelle des élèves de maternelle ? Ces activités permettraient-elles ainsi de faciliter les apprentissages et la mémorisation?

D'après les données théoriques et après avoir mené l'expérience décrite dans la seconde partie, la conception de la séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle sur la thématique des couleurs a favorisé une approche interdisciplinaire en articulant la sensibilisation à la langue anglaise avec d'autres domaines disciplinaires, comme le chant, la découverte de son environnement proche et lointain, la littérature de jeunesse, le spectacle vivant (mime) et le « vivre ensemble ». Nous constatons que cette démarche pédagogique a été génératrice de motivation chez les élèves.

Les textes officiels encouragent les situations d'apprentissage basées sur le jeu pour favoriser le plaisir d'apprendre chez les très jeunes enfants. L'approche ludique est adaptée à l'âge des élèves de maternelle et à leur durée d'attention très courte ; elle leur permet d'être actifs et acteurs de leurs apprentissages linguistiques et culturels. De plus, le choix d'activités, proches

⁴¹ BO spécial n°2 du 26 mars 2015

⁴² BO spécial n°2 du 26 mars 2015, page 7/19

⁴³ BO spécial n°2 du 26 mars 2015, page 17/19

de leurs centres d'intérêt, a permis de donner du sens aux apprentissages tout en proposant des situations authentiques dans lesquelles ils ont eu des défis à relever.

Par ailleurs, l'évaluation formative centrée sur les processus d'apprentissage a influencé de manière positive le climat de classe et favorisé la coopération entre élèves sans entraver leur spontanéité et leur imagination créative.

Enfin, cette ouverture interdisciplinaire et ludique a favorisé la prise de parole et participé à l'éveil linguistique et culturel des élèves en stimulant leurs compétences sensorielles, contribuant à faire des élèves socialisés, curieux et plus ouverts à l'altérité.

Compte tenu des capacités d'attention très courtes des élèves de maternelle, nous avons privilégié une approche multi-sensorielle dans les activités d'apprentissage, permettant ainsi aux élèves de faire appel, à des degrés variés, aux différentes formes de mémoire décrites par Gardner. Cette démarche avait pour but d'augmenter les possibilités de mémorisation de chacun tout en tenant compte de ses aptitudes naturelles et de développer des compétences transversales.

Au regard des objectifs linguistiques que nous visions, nous pouvons penser que la démarche pédagogique a fait découvrir des faits linguistiques et culturels aux élèves par l'introduction de mots, de quelques structures lexicales dans les consignes et de faits culturels comme la comptine anglaise et les *cupcakes*.

Pour ce qui est des aptitudes langagières des élèves, l'observation au fil des séances et les entretiens ont mis en évidence que la quantité trop importante de lexique nouveau n'a pas toujours permis une acquisition totale. Quant à la prononciation, nous ne pouvons l'estimer que partiellement puisque l'évaluation s'est faite collectivement même si les traces relevées sont encourageantes. La durée de l'expérimentation ne permet pas non plus de vérifier la pérennité de ces acquisitions dans le temps.

Finalement, nous retiendrons que les activités de courte durée et sollicitant toutes les formes de mémoire ont participé à l'acquisition de connaissances en langues étrangère mais que faute de rebrassage sur une période plus longue, nous ne sommes pas en mesure de vérifier que ces apprentissages ont été maintenus durablement en mémoire pour être réinvestis dans des contextes différents. Seule une continuité concertée avec les autres enseignants dans la progression des apprentissages permettra d'y répondre.

A la suite de cette expérimentation, une nouvelle question se pose : les résultats seraient-ils les mêmes avec une classe présentant un contexte socioculturel différent, c'est-à-dire avec davantage d'élèves issus de la migration ?

Il serait alors intéressant de poursuivre ce travail de recherche sous deux angles :

- effectuer la même démarche pédagogique d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans une classe présentant une mixité socioculturelle afin de vérifier si cette composante joue un rôle dans les résultats obtenus.
- effectuer des séances d'éveil aux langues telles que préconisées par les instances européennes, notamment le Conseil de l'Europe, dans des classes présentant une mixité socioculturelle afin de vérifier si la découverte d'autres langues et leur comparaison avec leur langue maternelle serait une démarche motivante pour les élèves et constituerait une aide à la mémorisation.

Pour conclure sur un plan personnel, ce mémoire m'a permis de concevoir et mettre en place une démarche pédagogique d'éveil à la diversité linguistique et culturelle avec des élèves de maternelle qui s'est révélée riche d'enseignements. Je souhaite vivement m'en inspirer dans ma pratique professionnelle en l'adaptant au niveau de classe dont j'aurai la charge.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels :

- BO hors-série du 14 février 2002 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école ».
- BO hors-série du 14 février 2002 et BO hors-série n°4 du 28 août 2002 « Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire ».
- BO n°23 du 8 juin 2006 « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères ».
- BO hors-série n°8 du 30 août 2007 « Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Mise en œuvre du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences ».
- BO hors-série n°3 du 19 juin 2008 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ».
- BO n°1 du 5 janvier 2012 « Cycle des apprentissages fondamentaux. Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année ».
- BO spécial n°2 du 26 mars 2015 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ».
- BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 « Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège ».
- Circulaires n°89-065 du 6 mars 1989, et n°89-141 du 14 juin 1989 « Expérimentation contrôlée d'une langue étrangère à l'école élémentaire ».
- Circulaire n°91-246 du 6 septembre 1991 « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire : orientations pédagogiques ».
- Circulaire n°98-136 du 23 juin 1998 « Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée 98. Orientations pédagogiques : principes généraux, finalités, objectifs et mise en œuvre. Compétences (6 langues). Exigences phonologiques pour l'anglais ».
- Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999, et n°99-176 du 4 novembre 1999 « Enseignement des langues vivantes étrangères. Généralisation à l'école élémentaire ».
- Circulaire n°2005-067 du 15 avril 2005 « Préparation de la rentrée 2005 ».

- CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Les Editions Didier, Paris.
- DGESCO (2012), *Développer sa mémoire, techniques de mémorisation*, texte disponible en ligne sur Eduscol
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise/97/3/LyceGT_Ressource_AP_Developper-memoire-technique-memorisation_sequence1_215973.pdf
- ELODIL (Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique), site officiel:
<http://www.elodil.can>
- <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-deveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-lenseignement-primaire.html>
- EOLE (Education et ouverture aux langages à l'école de l'IRDP), site officiel:
<http://www.irdp.ch/eole>

Ouvrages et sites internet :

- ADEN J., LOVELACE K. (2004), *3,2,1... Action !Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, CRDP de Créteil.
- ANADON M. (2006), *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*, article en ligne :
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/manadon_ch.pdf
- BARIBEAU C., (2005), *L'instrumentation dans la collecte de données*, Association pour la recherche qualitative.
- BLANCHET A., GOTMAN A. (2006). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- CANDELIER M. (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck.
- GARDNER H. (1997), *Les formes de l'intelligences*, Odile Jacob
- KERVRAN M. (2013), *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle - cycle 1*, CRDP de Bretagne.
- MARCHOIS C., DELMOTE D. (2015), *Enseigner les langues vivantes à l'école*, Retz.

- MATTAR C., & BLONDIN C. (2003), Une étude d'adéquation. L'éveil aux langues dans le contexte de la communauté française. in C. Blondin & C. Mattar (éds.), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université. pp. 39-82
- MATTAR C., & BLONDIN C. (2006), Vers une implantation de l'éveil aux langues en communauté française de Belgique. Université de Liège : Unité d'analyse des pratiques et des systèmes d'enseignement (ASPE), document en ligne :
<https://orbi.uliege.be/handle/2268/7565>
- PERAYA D., Entendre, voir, comprendre, Des mécanismes perceptifs aux mécanismes cognitifs, article en ligne :
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf13/mod-1/perception/st13-1-1-96.html>
- ROHART J.D. (2013), *Carl Rogers et l'action éducative*, Chronique Sociale.
- ROSENBERGER S. (2003), Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire, Retz.
- VIAU R. (1997), *La Motivation en contexte scolaire*, De Boeck.
- VIAU R. (2000), Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, article en ligne :
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>
- VIAU R. (2004), *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, article en ligne :
https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Extraits des programmes de maternelle 2015 en relation avec langue vivante et diversité linguistique, article en ligne :
http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/eveil_diversite_linguistique/div_ling_programmes.pdf
- Les langues vivantes à l'école, article en ligne :
<http://www2.ac-lyon.fr/ressources/rhone/langues-vivantes/spip.php?article356>

Albums de jeunesse étudiés :

- BATTUT Eric & PIQUEMAL Michel (1997), *Pêcheur de couleurs*, Didier jeunesse
- BONNEMAISON-FITTE Benoît (2015), *L'EXPLO-RATEUR*, Le Rouergue
- GABRIEL Cécile (2008), *Quelle est ton ombre ?*, Mila
- LE CHAU Laurence (auteur) & PASTOUREAU Michel (illustrateur) (2016), *Pierre n'a plus peur du noir*, Privat
- LEROUX Jean-François (Arrangements musicaux) PIFFARETTI Marion (Illustration) ABBIS-CHACE Claire (Auteur) LORIC Jeanette (Auteur) (2002), *Les plus belles comptines anglaises*, Didier Jeunesse

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Liste des figures :

Figure N°1 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988)	22
Figure N°2 : Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994)	28

Liste des tableaux :

Tableau N°1 : Nombre d'élèves constituant l'échantillonnage observé	35
Tableau N°2 : Durées des enregistrements	36
Tableau N°3 : Domaines d'apprentissage et contenu disciplinaire de la séquence « NOIR »	43
Tableau N°4 : Objectifs linguistiques et culturels de la séquence « NOIR »	44
Tableau N°5 : Supports et modalités de la séquence « NOIR »	45
Tableau N°6 : Les paroles de la comptine <i>The elephant</i> et la transcription mimée	51
Tableau N°7 : Supports matériels et indices cités par les groupes d'élèves	57
Tableau N°8 : Objectifs culturels et actionnels cités par les groupes d'élèves	57
Tableau N°9 : Répartition des stratégies de réponse d'élèves (18 élèves)	58
Tableau N°10 : Tendances observées concernant les aptitudes langagières des élèves	59
Tableau N°11 : Tendances observées concernant l'attitude des élèves	60

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Extraits des programmes de l'école maternelle 2015 en relation avec l'éveil à la diversité linguistique et culturelle	78
Annexe 2 : Prix Renard'eau 2017-2018 – Cycle 1	81
Annexe 3 : L'album de littérature de jeunesse - BATTUT Eric (illustrateur) & PIQUEMAL Michel (auteur) (1997), <i>Pêcheur de couleurs</i> , éditions Didier jeunesse	82
Annexe 4 : Plan de la démarche pédagogique « Voyage en couleurs de <i>Dandine</i> »	83
Annexe 5 : Supports /Matériels	87
Annexe 6 : Inférences issues de l'album de CURATO Mike (2016), <i>Petit Elliot dans la grande ville</i> , Les Albums Casterman	88
Annexe 7 : Indices	90
Annexe 8 : Séances de la séquence « NOIR »	91
Annexe 9 : Les <i>cupcakes</i>	103
Annexe 10 : Grille d'entretien	104
Annexe 11 : Affiche récapitulative de la séquence « NOIR »	105

Annexe 1 : Extraits des programmes de l'école maternelle 2015 en relation avec l'éveil à la diversité linguistique et culturelle

Extraits des programmes maternelle 2015 en relation avec LV et diversité linguistique

1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants

1.1. Une école qui accueille les enfants et leurs parents

Pour cela, l'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants et **en portant attention à la diversité des familles.**

2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage

2.2. Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais.

3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble

La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la **pluralité des cultures dans le monde.**

3.2. Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe

À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (**sentiment d'empathie**, expression du juste et de l'injuste, **questionnement des stéréotypes...**) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent... Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

-le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et **d'écouter d'autres langues parlées.**

Objectifs visés et éléments de progressivité

Comprendre et apprendre

Les moments de **réception** où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : **reconnaître, rapprocher, catégoriser**, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc.

Échanger et réfléchir avec les autres

Les **moments de langage à plusieurs** sont nombreux à l'école maternelle : **résolution de problèmes**, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité.

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage.

L'acquisition et le développement de la conscience phonologique

Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie (...)

Lorsqu'ils apprennent à parler, les enfants reproduisent les mots qu'ils ont entendus et donc les sons de la langue qu'on leur parle. S'il leur arrive de jouer avec les sons, cela se fait de manière aléatoire. À l'école maternelle, ils apprennent à manipuler volontairement les sons, à les identifier à l'oreille donc à les dissocier d'autres sons, à repérer des ressemblances et des différences. Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots.

Éveil à la diversité linguistique

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

Découvrir la fonction de l'écrit

L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.
- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).
- Manipuler des syllabes.
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).

Domaine 3 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique

Les situations proposées à l'enfant lui permettent de découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. L'enseignant utilise des supports sonores variés (musiques, bruitages, paysages sonores...)

Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons

Par les usages qu'ils font de leur voix, les enfants construisent les bases de leur future voix d'adulte, parlée et chantée. L'école maternelle propose des situations qui leur permettent progressivement d'en découvrir la richesse, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur...).

Affiner son écoute

Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive. Elles posent aussi les bases de premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire. Elles sont constitutives des séances consacrées au chant et aux productions sonores avec des instruments. Les activités d'écoute peuvent faire l'objet de temps spécifiques ritualisés, évolutifs dans leur durée, au cours desquels les enfants découvrent des environnements sonores et des extraits d'oeuvres musicales appartenant à différents styles, cultures et époques, choisies par l'enseignant.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive.
- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance.
- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.
- Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

Domaine 5 : explorer le monde

Espace : Découvrir différents milieux

L'enseignant conduit les enfants de l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à la découverte d'espaces moins familiers (campagne, ville, mer, montagne...). L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts...) relève du même cheminement. Pour les plus grands, une première approche du paysage comme milieu marqué par l'activité humaine devient possible. Ces situations sont autant d'occasions de se questionner, de produire des images (l'appareil photographique numérique est un auxiliaire pertinent), de rechercher des informations, grâce à la médiation du maître, dans des documentaires, sur des sites Internet. Cette exploration des milieux permet aussi une initiation concrète à une attitude responsable (respect des lieux, de la vie, connaissance de l'impact de certains comportements sur l'environnement...).

À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues.

Utiliser des outils numériques

Des projets de classe ou d'école induisant des relations avec d'autres enfants favorisent des expériences de communication à distance. L'enseignant évoque avec les enfants l'idée d'un monde en réseau qui peut permettre de parler à d'autres personnes parfois très éloignées.

http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/eveil_diversite_linguistique/div_ling_programmes.pdf

Prix Renard'eau 2017-2018

Grâce à son imagination, réveiller la ville en donnant de nouvelles couleurs au quotidien !

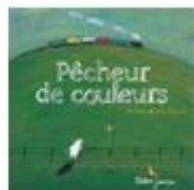


Regarder les objets sous un œil différent et s'amuser des aventures de *Monsieur Vert* !



COULEUR(S)

Parcours à travers la sélection du cycle 1



Partir en voyage pour une balade contée et s'enrichir des couleurs du monde !



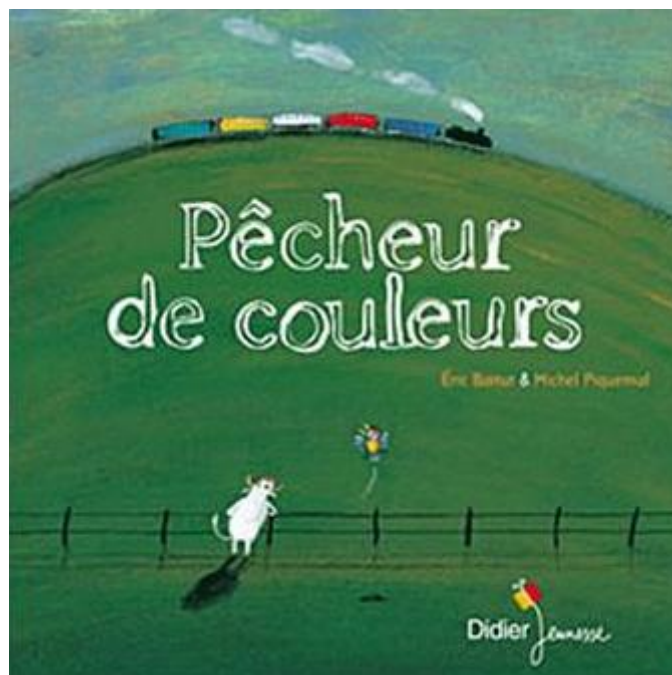
Ecouter un conte où la couleur révèle l'identité et la personnalité de chacun !



Devenir explorateur de son environnement proche avant d'explorer le monde des couleurs et d'y voir ce que les autres ne voient pas !



Annexe 3 : L'album de littérature de jeunesse - BATTUT Eric (illustrateur) & PIQUEMAL Michel (auteur) (1997), *Pêcheur de couleurs*, éditions Didier jeunesse


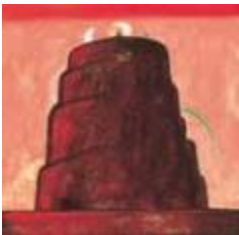
En compagnie de son ami Martin, l'oiseau qui pêche les couleurs, la vache Dandine va découvrir d'autres paysages... Un texte et des illustrations qui se répondent pour une découverte des couleurs toute en subtilité. Sur un texte poétique de Michel Piquemal, le premier album d'Éric Battut publié en France.






« Dandine est heureuse dans son pré
Car l'herbe y est douce et sucrée...
Mais quand elle voit passer le train,
Elle voudrait bien partir au loin. »

Annexe 4 : Plan de la démarche pédagogique « Voyage en couleurs de *Dandine* »

Couleur / Destination	Contenu disciplinaire	Période
<p style="text-align: center;">VERT</p> 	<p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se repérer dans l'espace : Normandie, France, Europe ▪ Découvrir le monde du vivant : Cultiver de l'herbe de blé https://fr.wikihow.com/cultiver-de-l%27herbe-de-bl%C3%A9-%C3%A0-la-maison <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le spectacle vivant : marionnette Dandine ▪ Les productions plastiques et visuelles : <ul style="list-style-type: none"> ○ Claude Monet : Train dans la campagne (1870), La meule de foin (1886), Bord de la Falaise à Pourville (1882), Les cathédrales de Rouen (1893) ○ Dessin : la vache ○ Univers sonores : comptine <i>Goutte, gouttelette de pluie</i> 	3
<p style="text-align: center;">NOIR</p> 	<p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eveil linguistique : Anglais ▪ Langage écrit : <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO, Les Albums Casterman, 2016 <p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se repérer dans l'espace : New-York, USA, Amérique du Nord ▪ Explorer la matière: Ombres et lumière <p><u>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordonner une suite d'images séquentielles ▪ Explorer des grandeurs : Ombres et lumière <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les productions plastiques et visuelles : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pierre Soulages – Outrenoir ○ La matière : peinture noire et jeu de lumière ▪ Univers sonores : Comptine anglaise <i>The elephant</i> 	3

	<p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers l'activité physique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Le spectacle vivant : le mime – les ombres <p><u>Vivre ensemble :</u> Préparation de <i>cupcakes</i></p>	
<p>BLEU</p> 	<p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Eveil linguistique : Portugais Langage écrit : Tatou-Tatou, Conte de Rudyard KIPLING, Anne Baraou (adaptation) - Pascale Bourgeault (illustration), L'Ecole des loisirs, 2000 <p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Se repérer dans l'espace : Brésil, Amérique du Sud Découvrir le monde du vivant : Martin, le martin pêcheur - Les oiseaux colorés de la forêt amazonienne Explorer la matière : l'eau salée <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les productions plastiques et visuelles : <ul style="list-style-type: none"> Yves Klein : monochromes bleus Composition 3D Univers sonores : Blue note – Jazz 	4
<p>ROUGE</p> 	<p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Eveil linguistique : Anglais <i>Yapa : Le petit aborigène</i>, Chrystel PROUPUECH – MILA, collection Les tribus, 2005 <p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Se repérer dans l'espace : bush australien, Océanie <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les productions plastiques et visuelles : <ul style="list-style-type: none"> Art aborigène - Graphisme Henri Matisse : Grand intérieur rouge (1948), La musique (1939) Univers sonores : musique aborigène 	4

<p>BLANC</p> 	<p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eveil linguistique : chant Tibétain traditionnel ▪ Langage écrit : <i>Un si gros mensonge</i>, Ronan BADEL, Flammarion Jeunesse Père Castor, 2005 (conte de la tradition tibétaine) <p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se repérer dans l'espace : Himalaya, Asie ▪ Explorer la matière : L'eau douce (état liquide – état solide) <p><u>Vivre ensemble&Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques& Explorer le monde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confection de <i>loungha</i>(« chevaux du vent »), guirlandes de petits rectangles de tissu imprimés de différents mantras : <ul style="list-style-type: none"> ○ Symbolique des couleurs ○ Teinture de tissus ○ Installation 	<p>4</p>
<p>JAUNE</p> 	<p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eveil linguistique : Arabe ▪ <i>Petit Noun: L'hippopotame bleu des bords du Nil</i>, Anja Klauss et Géraldine Elschner, l'élan vert, 2012 ▪ Mythologie égyptienne <p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se repérer dans l'espace : Egypte, Afrique <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les productions plastiques et visuelles : <ul style="list-style-type: none"> ○ Poterie – faïence ○ Modelage d'argile ○ Graphisme : hiéroglyphes 	<p>5</p>
<p>MULTICOLORE</p> 	<p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eveil linguistique : Néerlandais ▪ Langage écrit : <i>L'EXPLO-RATEUR</i>, Benoît Bonnemaison-Fitte, éditions Le Rouergue, 2015 <p>→ Devenir explorateur de son environnement proche avant d'explorer le monde des couleurs présenté dans l'album et d'y</p>	<p>5</p>

	<p>voir ce que les autres ne voient pas.</p> <p><u>Explorer le monde :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se repérer dans l'espace : champs de fleurs, Pays-Bas, Europe <p><u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les productions plastiques et visuelles : <ul style="list-style-type: none"> ○ Henri Matisse (fauvisme) ○ La matière : papiers gouachés collés 	
--	---	--

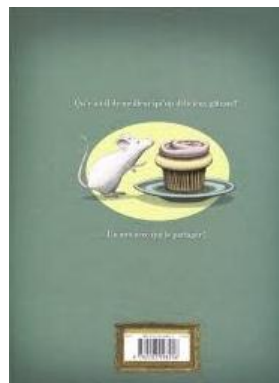
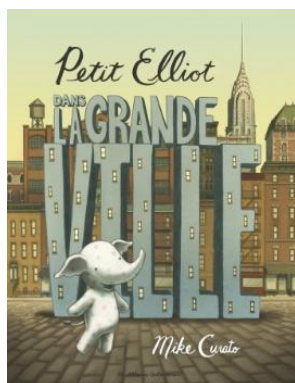
Séance d'éveil aux langues	<p><u>Mise en relation des différentes langues</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecouter des sons ▪ Chercher des similitudes ▪ Saluer dans plusieurs langues 	5
Votes	<p><u>Education morale et civique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voter pour l'album qu'on a préféré 	5

Annexe 5 : Supports /Matériels pédagogiques



Annexe 6 : Inférences issues de l'album de CURATO Mike (2016), *Petit Elliot dans la grande ville*, Les Albums Casterman

1) 1^{ère} et 4^{ème} de couverture de l'album

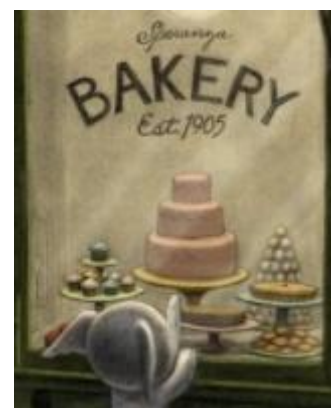


2) Mots de la langue anglaise présente dans l'album

Sandwich – Pie – Milk



Bakery



3) Certaines illustrations de l'album

Statue de la liberté / Statue of Liberty



Taxi jaune / yellow cab



Vue de New-York la nuit (statue de la liberté en arrière-plan)



Annexe 7 : Indices

1) Pomme : Surnom de la ville de New-York « The Big Apple »



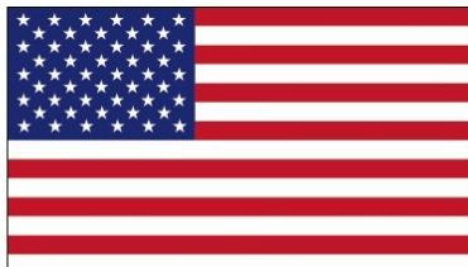
2) Comptine *The elephant* extraite de l'album *Les plus belles comptines anglaises*, Didier Jeunesse, 2017



3) Plaque d'immatriculation de l'état de New-York



4) Drapeau des Etats Unis d'Amérique



Annexe 8 : Séances de la séquence « NOIR »

SEANCE 1 DESTINATION « LE PAYSAGE NOIR »	
Objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'illustration de la première destination de Dandine - Réinvestir du lexique : <i>hello, bye-bye</i> - Découvrir du lexique : les couleurs en anglais 	
Déroulement	
Phase 1	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine entre dans la classe et salue les élèves en disant <i>Hello</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à lui répondre en utilisant la même formulation et préciser qu'il s'agit de l'anglais. (Découverte de l'anglais en période 2)</p>	
Phase 2	ACTIVITE DE RECHERCHE : L'ILLUSTRATION DU « PAYSAGE NOIR » (<i>Pêcheur de Couleurs</i>)
<p>L'enseignant va alors sortir un indice qui se trouve dans la valise et le montrer aux élèves : l'illustration du « paysage noir » issue de l'album <i>Pêcheur de Couleurs</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à décrire l'illustration.</p>	
Phase 3	ACTIVITE DE DECOUVERTE : LES COULEURS
<p>L'enseignant sort de la valise des cartes images représentant les couleurs.</p> <p>Dandine souffle à l'enseignant les mots des couleurs en anglais : <i>green, black, white, blue, yellow, red</i>.</p> <p>Les élèves répètent les mots en respectant l'accentuation.</p>	
Phase 4	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine prend congé et salue les élèves en disant <i>Bye-bye</i>.</p> <p>Les élèves lui répondent en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 5	BILAN
<p>L'enseignant amène les élèves à récapituler les indices amenés par Dandine pour leur permettre de découvrir la destination de la première étape de son voyage.</p> <p>Les élèves peuvent émettre des hypothèses sur la destination de Dandine. Les propositions sont notées au tableau.</p>	

SEANCE 2 <i>PETIT ELLIOT DANS LA GRANDE VILLE</i>	
Objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO - Rebrasser du lexique : les couleurs en anglais 	
Déroulement	
Phase 1	RAPPEL DE LA SEANCE PRECEDENTE
<p>L'enseignant montre aux élèves les indices recueillis à la séance précédente.</p> <p>Les élèves récapitulent les indices et les hypothèses faites.</p>	
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine entre dans la classe et salue les élèves en disant <i>Hello</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à lui répondre en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 3	ACTIVITE DE DECOUVERTE : L'ALBUM
<p>L'enseignant sort un indice qui se trouve dans la valise et le montrer aux élèves : l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à décrire la couverture et la 4^{ème} de couverture.</p> <p>L'enseignant donne le titre de l'album.</p>	
Phase 4	ACTIVITE DE MEMORISATION : LES COULEURS
<p>L'enseignant montre les cartes images représentant les couleurs.</p> <p>Dandine souffle à l'enseignant les mots des couleurs en anglais : <i>green, black, white, blue, yellow, red</i>.</p> <p>Les élèves répètent les mots en respectant l'accentuation.</p> <p>Jeu de Kim visuel.</p>	
Phase 5	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine prend congé et salue les élèves en disant <i>Bye-bye</i>.</p> <p>Les élèves lui répondent en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 6	BILAN
<p>L'enseignant amène les élèves à récapituler les indices amenés par Dandine et les inférences de lieu de l'album pour leur permettre de découvrir la destination de la première étape de son voyage.</p> <p>Les élèves peuvent émettre des hypothèses sur la destination de Dandine. Les propositions sont notées au tableau.</p>	

SEANCE 3 UNE GROSSE POMME	
Objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> - 1^{ère} lecture de l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO - Mémoriser du lexique : les couleurs en anglais - Découvrir du lexique : « <i>big apple</i> » 	
Déroulement	
Phase 1	RAPPEL DE LA SEANCE PRECEDENTE
<p>L'enseignant montre aux élèves les indices recueillis à la séance précédente.</p> <p>Les élèves récapitulent les indices et les hypothèses faites.</p>	
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine entre dans la classe et salue les élèves en disant <i>Hello</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à lui répondre en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 3	ACTIVITE DE DECOUVERTE : UNE « GROSSE » POMME
<p>L'enseignant sort un indice qui se trouve dans la valise et le montrer aux élèves : une « grosse » pomme.</p> <p>Les élèves sont amenés à émettre des hypothèses.</p> <p>Dandine souffle à l'enseignant qu'il s'agit d'une « <i>big apple</i> ». Les élèves répètent.</p>	
Phase 4	ACTIVITE DE RECHERCHE : L'ALBUM – 1 ^{ère} LECTURE
<p>L'enseignant prend l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i> et commence une première lecture jusqu'à l'illustration du métro New-Yorkais.</p> <p>Les élèves sont amenés à raconter le début de l'histoire, dire ce qu'ils ont compris et décrire les illustrations à la recherche d'indices langagiers et culturels: une grande ville, boule à neige avec la Statue de la Liberté.</p>	
Phase 5	ACTIVITE DE MEMORISATION : LES COULEURS
<p>L'enseignant montre les cartes images représentant les couleurs: <i>green, black, white, blue, yellow, red</i>.</p> <p>Les élèves répètent les mots en respectant l'accentuation.</p> <p>Reprise du jeu de Kim visuel.</p>	
Phase 6	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine prend congé et salue les élèves en disant <i>Bye-bye</i>.</p> <p>Les élèves lui répondent en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 7	BILAN
<p>L'enseignant amène les élèves à récapituler les indices amenés par Dandine et les inférences</p>	

de lieu de l'album pour leur permettre de découvrir la destination de la première étape de son voyage.

Les élèves peuvent émettre des hypothèses sur la destination de Dandine. Les propositions sont notées au tableau.

SEANCE 4 THE ELEPHANT													
Objectifs													
<ul style="list-style-type: none"> - 2^{ème} lecture de l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO - Ecouter un flux langagier en continu : la comptine anglaise <i>The elephant</i> - Découvrir du lexique anglais : <i>elephant, sandwich, pie, milk, bakery, cupcakes</i> 													
Déroulement													
Phase 1	RAPPEL DE LA SEANCE PRECEDENTE												
<p>L'enseignant montre aux élèves les indices recueillis à la séance précédente.</p> <p>Les élèves récapitulent les indices et les hypothèses faites.</p>													
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE												
<p>Dandine entre dans la classe et salue les élèves en disant <i>Hello</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à lui répondre en utilisant la même formulation.</p>													
Phase 3	ACTIVITE DE DECOUVERTE : LA COMPTINE ANGLAISE												
<p>L'enseignant sort un indice qui se trouve dans la valise et le montrer aux élèves : la comptine anglaise <i>The elephant</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à écouter l'enregistrement sonore. (<i>Les Plus Belles Comptines anglaises</i>, éditions Didier Jeunesse, 2017)</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>The elephant goes like this, like that</i></td> <td style="padding: 5px;">▶ Marcher lourdement avec les mains sur les genoux</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>He's terribly big</i></td> <td style="padding: 5px;">▶ Les mains en haut</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>He's terribly fat</i></td> <td style="padding: 5px;">▶ Les mains écartées</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>He has no fingers</i></td> <td style="padding: 5px;">▶ Bouger les doigts et secouer la tête</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>He has no toes</i></td> <td style="padding: 5px;">▶ Montrer les orteils et secouer la tête</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>But goodness, gracious, what a nose !</i></td> <td style="padding: 5px;">▶ Dessiner de la main une trompe, en commençant par le nez</td> </tr> </table> <p>Les élèves sont amenés à deviner qu'il s'agit d'un éléphant. (Dandine aide si besoin).</p> <p>L'enseignant reprend la comptine gestualisée. Les élèves imitent.</p>		<i>The elephant goes like this, like that</i>	▶ Marcher lourdement avec les mains sur les genoux	<i>He's terribly big</i>	▶ Les mains en haut	<i>He's terribly fat</i>	▶ Les mains écartées	<i>He has no fingers</i>	▶ Bouger les doigts et secouer la tête	<i>He has no toes</i>	▶ Montrer les orteils et secouer la tête	<i>But goodness, gracious, what a nose !</i>	▶ Dessiner de la main une trompe, en commençant par le nez
<i>The elephant goes like this, like that</i>	▶ Marcher lourdement avec les mains sur les genoux												
<i>He's terribly big</i>	▶ Les mains en haut												
<i>He's terribly fat</i>	▶ Les mains écartées												
<i>He has no fingers</i>	▶ Bouger les doigts et secouer la tête												
<i>He has no toes</i>	▶ Montrer les orteils et secouer la tête												
<i>But goodness, gracious, what a nose !</i>	▶ Dessiner de la main une trompe, en commençant par le nez												
-	ACTIVITE DE RECHERCHE : L'ALBUM – 2 ^{ème} LECTURE												
<p>L'enseignant reprend la lecture de l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i> jusqu'à l'illustration en double-page centrale : Elliot au milieu de la foule.</p> <p>Les élèves sont amenés à dire ce qu'ils ont compris et décrire les illustrations à la recherche</p>													

<p>d'indices langagiers et culturels : <i>sandwich, pie, milk, bakery, cupcakes</i>, taxi jaune.</p> <p>L'enseignant montre des cartes images du nouveau lexique rencontré. Les élèves répètent les mots en respectant l'accentuation.</p>	
Phase 5	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine prend congé et salue les élèves en disant <i>Bye-bye</i>.</p> <p>Les élèves lui répondent en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 6	BILAN
<p>L'enseignant amène les élèves à récapituler les indices amenés par Dandine et les inférences de lieu de l'album pour leur permettre de découvrir la destination de la première étape de son voyage.</p> <p>Les élèves peuvent émettre des hypothèses sur la destination de Dandine. Les propositions sont notées au tableau.</p>	

SEANCE 5 UNE PLAQUE D'IMMATRICULATION	
Objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> - 3^{ème} lecture de l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO - Mémoriser la comptine anglaise <i>The elephant</i> - Découvrir du lexique : <i>elephant, mouse, cupcakes, New-York</i> 	
Déroulement	
Phase 1	RAPPEL DE LA SEANCE PRECEDENTE
<p>L'enseignant montre aux élèves les indices recueillis à la séance précédente.</p> <p>Les élèves récapitulent les indices et les hypothèses faites.</p>	
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine entre dans la classe et salue les élèves en disant <i>Hello</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à lui répondre en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 3	ACTIVITE DE DECOUVERTE : LA PLAQUE D'IMMATRICULATION
<p>L'enseignant sort un indice qui se trouve dans la valise et le montrer aux élèves : la plaque d'immatriculation new-yorkaise.</p> <p>Dandine souffle à l'enseignant qu'il s'agit d'une plaque d'immatriculation qu'elle a trouvée à New-York. Les élèves répètent.</p> <p>Les élèves sont amenés à émettre des hypothèses sur le pays.</p>	
Phase 4	ACTIVITE DE MEMORISATION: LA COMPTINE ANGLAISE
<p>Les élèves sont amenés à réécouter l'enregistrement sonore : <i>The elephant</i> et la chanter avec la gestuelle associée.</p>	
Phase 5	ACTIVITE DE RECHERCHE : L'ALBUM – 3 ^{ème} LECTURE
<p>L'enseignant reprend la lecture de l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i> jusqu'à la fin.</p> <p>Les élèves sont amenés à dire ce qu'ils ont compris et décrire les illustrations à la recherche d'indices langagiers et culturels : <i>elephant, mouse, cupcakes</i>, Statue de la Liberté.</p> <p>Les élèves répètent les mots en respectant l'accentuation.</p> <p>L'enseignant guide les élèves pour qu'ils associent / mettent en relation l'illustration de fin (ville de nuit) avec l'illustration du « paysage noir » de l'album <i>Pêcheur de couleurs</i>.</p>	
Phase 6	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine prend congé et salue les élèves en disant <i>Bye-bye</i>.</p> <p>Les élèves lui répondent en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 7	BILAN
<p>L'enseignant amène les élèves à récapituler les indices amenés par Dandine et les inférences</p>	

de lieu de l'album pour leur permettre de découvrir la destination de la première étape de son voyage.

Les élèves peuvent émettre des hypothèses sur la destination de Dandine. Les propositions sont notées au tableau.

SEANCE 6 <i>LE DRAPEAU DES ETATS-UNIS D'AMERIQUE</i>	
Objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir de l'album <i>Petit Elliot dans la grande ville</i>, Mike CURATO - Découvrir du lexique : <i>The United-States</i> 	
Déroulement	
Phase 1	RAPPEL DE LA SEANCE PRECEDENTE
<p>L'enseignant montre aux élèves les indices recueillis à la séance précédente.</p> <p>Les élèves récapitulent les indices et les hypothèses faites.</p>	
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine entre dans la classe et salue les élèves en disant <i>Hello</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à lui répondre en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 3	ACTIVITE DE DECOUVERTE : LE DRAPEAU
<p>L'enseignant sort un indice qui se trouve dans la valise et le montrer aux élèves : le drapeau des Etats-Unis d'Amérique.</p> <p>Dandine souffle à l'enseignant qu'il s'agit du drapeau des Etats-Unis, dont la capitale est New-York : <i>the United-States</i>. Les élèves répètent.</p>	
Phase 4	ACTIVITE D'APPROPRIATION : L'ALBUM
<p>Les élèves sont amenés à raconter l'histoire <i>Petit Elliot dans la grande ville</i> et dire ce qu'ils en ont retenu.</p> <p>L'enseignant récapitule les mots anglais croisés au cours des lectures successives à l'aide de cartes images : <i>elephant, sandwich, pie, milk, bakery, cupcakes, mouse</i>.</p> <p>Les élèves répètent les mots en respectant l'accentuation.</p>	
Phase 5	ACTIVITE DE MEMORISATION: LA COMPTINE ANGLAISE
<p>Les élèves sont amenés à réécouter l'enregistrement sonore : <i>The elephant</i> et la chanter avec la gestuelle associée.</p>	
Phase 6	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine prend congé et salue les élèves en disant <i>Bye-bye</i>.</p> <p>Les élèves lui répondent en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 7	BILAN
<p>L'enseignant amène les élèves à récapituler les indices amenés par Dandine et les inférences de lieu de l'album pour leur permettre de découvrir la destination de la première étape de son voyage. Les élèves peuvent émettre des hypothèses sur la destination de Dandine. Les propositions sont notées au tableau.</p>	

SEANCE 7 DESTINATION L'AMERIQUE	
Objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> - Parler d'espaces lointains - Situer les Etats-Unis sur une carte - Découvrir du lexique : <i>America</i>. 	
Déroulement	
Phase 1	RAPPEL DE LA SEANCE PRECEDENTE
<p>L'enseignant montre aux élèves les indices recueillis à la séance précédente.</p> <p>Les élèves récapitulent les indices et les hypothèses faites.</p>	
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
<p>Dandine entre dans la classe et salue les élèves en disant <i>Hello</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à lui répondre en utilisant la même formulation.</p>	
Phase 3	ACTIVITE DE DECOUVERTE : LE CONTINENT AMERICAIN
<p>L'enseignant sort un indice qui se trouve dans la valise et le montrer aux élèves : une carte.</p> <p>Dandine souffle à l'enseignant qu'il s'agit du continent américain : <i>America</i>.</p> <p>Les élèves sont amenés à mettre en relation la carte (portion de la carte du monde) et le planisphère.</p>	
Phase 4	ACTIVITE DE RECHERCHE : LA PLANISPHERE
<p>L'enseignant prend le planisphère et le globe « gonflable » et invitent les élèves à chercher où se trouvent les Etats-Unis, l'Amérique.</p> <p>Dandine souffle à l'enseignant où se trouvent la ville de New-York et les Etats-Unis d'Amérique dans le monde.</p> <p>L'enseignant positionnement une gommette noire sur le planisphère et trace le déplacement fait par Dandine depuis la Normandie.</p> <p>Les élèves récapitulent les indices qui ont permis de découvrir la destination de Dandine ; ils sont collectés et collés sur une feuille de papier fort noir</p>	
Phase 5	ACTIVITE D'EVALUATION: LE LEXIQUE
<p>L'enseignant propose de récapituler :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ le lexique croisés au cours des lectures successives: <i>elephant, sandwich, pie, milk, bakery, cupcakes, mouse</i> (utilisation de cartes images) ▪ les couleurs en anglais : <i>green, black, white, blue, yellow, red</i> (utilisation de cartes images + jeu <i>What'smissing ?</i>) ▪ le lexique géographique : <i>New-York, the United States, America</i> (utilisation de le 	

planisphère)	
Les élèves prononcent les mots en respectant l'accentuation. Le lexique est répété collectivement.	
Phase 6	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA LANGUE
Dandine prend congé et salue les élèves en disant <i>Bye-bye</i> . Les élèves lui répondent en utilisant la même formulation.	
Phase 7	BILAN
L'enseignant amène les élèves à observer le planisphère et le trajet de Dandine sur la carte. Les élèves ont trouvé la destination de Dandine. Le planisphère est accroché.	

SEANCE 8 LES CUPCAKES ! (La séance de 30 à 45 mn aura lieu au moment le plus opportun au cours de la séquence)	
Objectif	
- Découvrir et réaliser une recette typique (Le fait culturel et civilisationnel)	
Déroulement	
Phase 1	REALISATION DE LA RECETTE : LE GLACAGE
(Les <i>cupcakes</i> ont été confectionnés la veille et réfrigérés.) L'enseignant lit aux élèves la recette du glaçage : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les ingrédients ▪ Les ustensiles ▪ Les étapes Les élèves font la recette.	
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA COMPTINE
Les élèves sont invités à chanter et mimer la comptine <i>The elephant</i> .	
Phase 3	VIVRE ENSEMBLE : DEGUSTATION
(Les <i>cupcakes</i> sont réfrigérés préalablement) L'enseignant distribue les <i>cupcakes</i> .	
Phase 3	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT ET D'ANCRAGE : LES COULEURS
L'enseignant demande aux élèves de dire la couleur de leur <i>cupcake</i> : <i>green, black, white, blue, yellow, red</i> Les élèves utilisent les mots du lexique. L'enseignant peut être amené à ajouter de nouvelles couleurs au lexique.	
Phase 2	ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT : LA COMPTINE
Pour clôturer la séance, les élèves sont invités à chanter et mimer la comptine <i>The elephant</i> .	

Annexe 9 : Les cupcakes



La recette pour 9 gros cupcakes:

Ingrédients pour les
cupcakes :

- 140 g de farine
- 120 g de beurre fondu
- 120 g de sucre
- 2 œufs
- 3 cuillères à soupe de lait
- 1/2 sachet de levure
- 1 cuillère à café de bicarbonate
- 1 cuillère à café de vanille liquide

Ingrédients pour le
glasage :

- 100 g de beurre mou
- 200 g de sucre glace
- 3 cuillères à soupe de lait

1. Préchauffer votre four à 200°C (thermostat 6).
2. Faire fondre le beurre puis l'ajouter au sucre dans un saladier.
3. Ajouter les œufs puis la farine, le bicarbonate et la levure. Bien mélanger le tout pour éviter les grumeaux.
4. Ajouter le lait et la vanille.
5. Remplir les moules à cupcakes au 3/4. (En cas de moules papier : les disposer dans un ramequin ou autre pour éviter qu'ils ne s'aplatissent.)
6. Enfourner pendant 20 min à 200°C.
7. Laisser refroidir sans démouler.
8. Quand les cupcakes sont bien refroidis, préparer la crème au beurre:
9. Battre avec un fouet (électrique ou non) pendant 3 à 5 min, le beurre mou et le sucre glace.
10. Ajouter du lait + ou - selon la consistance. La crème ne doit pas être trop liquide ni trop compacte afin d'avoir la consistance idéale pour la poche à douille.
11. Décorer vos cupcakes avec la crème au beurre et une poche à douille (pour faire plus joli)
12. Pour colorer la crème au beurre : colorant alimentaire ou chocolat en poudre, sirop de menthe, grenadine... Décoration : pépites de chocolats, vermicelles, sucres rigolos et tout ce que vous imaginez d'autres...

Annexe 10 : Guide d'entretiens

Items	(Les 10 conditions) Les activités doivent :		Liste des questions
1	2	être diversifiées	J'aimerais que vous me parliez du « Voyage en couleurs de <i>Dandine</i> » ? Quelles sont les activités que nous avons faites concernant la couleur « noir » ? Qu'est-ce que vous avez appris ?
	8	avoir un caractère interdisciplinaire	
2	9	être claires	Comment avez-vous découvert la destination de <i>Dandine</i> ? A quoi ont servi les indices apportés par <i>Dandine</i> dans sa valise ? Qu'avez-vous appris avec ces objets ? A votre avis, est-ce que vous auriez pu trouver tout seul ? ou est-ce que c'était mieux de réfléchir ensemble ? Pourquoi ?
	7	permettre l'interaction et la collaboration	
3	1	être significantes	Est-ce que vous avez déjà entendu parler anglais ou parlé anglais (famille, vacances, école) ? A quoi ça peut bien servir de parler anglais ? Qu'est-ce que vous avez appris sur le pays où est allée <i>Dandine</i> ?
	4	avoir un caractère authentique	
4	3	représenter un défi	Comment est-ce qu'on apprend à parler anglais ? Est-ce que c'est difficile de parler en anglais ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous avez appris à dire en anglais ? Est-ce que c'est utile ?
	5	exiger un engagement cognitif	
5	6	rendre l'élève responsable	Quelles sont les activités que vous avez le plus aimées ? Pourquoi ? Est-ce que vous voudriez qu'on continue à apprendre l'anglais ? Pourquoi ? Est-ce que vous aimeriez qu'on découvre d'autres langues ? Lesquelles et pourquoi ?
	10	se dérouler sur une période suffisante	

Annexe 11 : Affiche récapitulative de la séquence « NOIR »



TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	9
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	11
Problématique et hypothèses	12
CHAPITRE I : CADRE INSTITUTIONNEL	13
1.1. Instructions officielles	13
1.1.1. Evolution du statut des langues vivantes à l'école primaire	13
1.1.2. Evolution du statut des langues à l'école maternelle	13
1.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	15
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	16
2.1. L'éveil aux langues	17
2.2. Les projets d'éducation aux langues et aux cultures	19
2.2.1. Le projet EVLANG	19
2.2.2. Le projet EOLE	20
2.2.3. Le projet ELODIL	20
2.2.4. Les projets « l'Education aux langues et aux cultures » (ELC) et « La porte des langues »	21
CHAPITRE III : CADRE THEORIQUE	22
3.1. Les principales théories de l'apprentissage	22
3.2. L'Approche Centrée sur la Personne (ACP)	25
3.3. La dynamique motivationnelle	27
3.3.1. L'approche sociocognitive de Rolland Viau	27
3.3.2. L'évaluation	29
3.3.3. La posture de l'enseignant	29
3.3.4. Les causes principales de la démotivation	30
3.4. Le travail de la mémoire	30
3.5. Les intelligences multiples de Gardner	31
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	34
4.1. La recherche qualitative	34
4.1.1. Définition	34
4.1.2. L'approche ethnographique	34
4.2. Le recueil de données	35
4.2.1. La population cible et l'échantillonnage	35
4.2.2. Les outils de recueil de données	35
4.3. La considération éthique	37
DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION ET ANALYSE	38
CHAPITRES V : PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION	39
5.1. Le contexte	39
5.1.1. Le choix de la langue	39
5.1.2. Les activités langagières	40
5.1.3. L'approche interdisciplinaire	41
5.2. La démarche pédagogique	41
5.3. La séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle	42
5.3.1. Le déroulement	42
5.3.2. Les objectifs linguistiques et culturels	44
5.4. Les séances	46
5.4.1. La construction des séances	46
5.4.2. Le déroulement des séances	48

5.5. Les entretiens	53
CHAPITRE VI : PRESENTATION DES RESULTATS	55
6.1. L'angle didactique	55
6.1.1. Les modalités de mise en œuvre	55
6.1.2. Les contenus disciplinaires	57
6.1.3. Le processus d'apprentissage	58
6.1.4. Le développement des connaissances et des compétences en langue anglaise	58
6.2. L'angle social et motivationnel	60
6.2.1. L'attitude des élèves	60
6.2.2. La posture de l'enseignant	60
6.3. Les difficultés rencontrées	61
CHAPITRE VII : DISCUSSION	63
7.1. Interprétation des résultats au regard de la motivation	63
7.1.1. Activités pédagogiques et climat de classe	63
7.1.2. Posture de l'enseignant et modes d'évaluation	65
7.2. Interprétation des résultats au regard de la mémorisation	66
7.2.1. Le développement des capacités d'écoute, d'attention et de concentration	66
7.2.2. La construction des apprentissages	66
7.2.3. La sollicitation des différentes formes de mémoire	67
7.3. Prolongements	68
CONCLUSION	70
BIBLIOGRAPHIE	73
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	77
LISTE DES ANNEXES	78
TABLE DES MATIERES	107