



HAL
open science

L'intercompréhension à l'oral en maternelle : expérimentation en grande section à l'aide d'un Tableau Blanc Interactif

Catherine Drouin

► To cite this version:

Catherine Drouin. L'intercompréhension à l'oral en maternelle : expérimentation en grande section à l'aide d'un Tableau Blanc Interactif. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-02101323

HAL Id: dumas-02101323

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02101323>

Submitted on 16 Apr 2019

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.

**L'INTERCOMPREHENSION
A L'ORAL EN MATERNELLE :
Expérimentation en grande section
à l'aide d'un Tableau Blanc Interactif**

**DROUIN
GIRAUD
Catherine**

Sous la direction de Diana Lee SIMON (directrice)
et Emilie MAGNAT (co-directrice)

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 pour professionnels - 18 crédits

Spécialité : FLE pour professionnels

Année universitaire 2015-2016



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

**L'INTERCOMPREHENSION
A L'ORAL EN MATERNELLE :
Expérimentation en grande section
à l'aide d'un Tableau Blanc Interactif**

**DROUIN
GIRAUD
Catherine**

Sous la direction de Diana Lee SIMON (directrice)
et Emilie MAGNAT (co-directrice)

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 pour professionnels - 18 crédits

Spécialité : FLE pour professionnels

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu Diana Lee Simon et Emilie Magnat pour avoir accepté de m'accompagner dans ce projet et m'apporter leurs précieux conseils.

Un grand merci à l'enseignante de grande section de l'école d'Izeau qui m'a fait confiance et m'a accueillie dans sa classe, ainsi qu'à tous ses petits élèves qui se sont montrés si enthousiastes au cours des séances.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui ont coopéré pour mon expérimentation au niveau des enregistrements, par vagues successives, en espagnol, en portugais, en italien et en anglais.

Enfin, un grand merci à mes trois fils pour leur soutien, et plus particulièrement à mon mari Jean-Jacques pour toute sa patience et son assistance technique dans la réalisation de ce travail.

DÉCLARATION

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM :DROUIN.....

PRENOM :Catherine.....

DATE :12/09/2016.....

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Cadre théorique	11
Chapitre 1. Plurilinguisme et intercompréhension	12
Le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle.	12
Les approches plurielles et le CARAP.....	13
Chapitre 2. L'intercompréhension et sa didactique.....	14
Définition et caractéristique.....	14
Mise en œuvre didactique	15
Chapitre 3. Le plurilinguisme en maternelle	20
Les programmes de 2015	20
L'Éveil aux langues.....	20
La « marelle de la découverte multilingue en maternelle »	21
Chapitre 4. Utilisation des technologies : les apports du TBI pour l'expérimentation	22
Un travail sur l'oral sans le support des mots écrits.	23
Une exposition quasi simultanée à différentes langues.....	23
Une réelle manipulation de l'oral	25
Une validation instantanée.....	25
Une approche ludique	25
Un va et vient nécessaire à cet âge entre le perceptif et le mouvement	26
Des interactions entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant.....	26
Partie 2 - L'expérimentation : présentation.....	28
Chapitre 1. La classe.....	29
Caractéristiques.....	29
Test ELO	29
Biographies langagières	29
Chapitre 2 : Dispositif retenu	30
Choix d'une expérimentation avec pré-test, séquence au TBI et post-test.....	30
Supports.....	30
Chapitre 2. Choix des langues abordées.....	31
Chapitre 3. Conception d'un test de compréhension orale en quatre langues : description et passation.....	32
Partie principale du test : passation collective avec dessins à entourer.....	32
Petite partie en complément, en passation individuelle à l'oral	33
Partie 3 : la séquence de sensibilisation à l'intercompréhension orale au TBI en 8 séances	34
Chapitre 1. Lignes directrices pour cette séquence, en lien avec le cadre théorique	35
Utilisation d'un album	35
Réception orale en contexte et avec le « patron mélodique »	35
Construction de séries d'éléments visuels et sonores pour effectuer des comparaisons	36
Sensibilisation par étapes	36
Chapitre 2. Les objectifs visés de cette séquence.....	36
Chapitre 3. Manière de procéder pour cette séquence	38

Pour identifier les quatre langues : création de symboles visuels	38
Pour exposer aux quatre langues : les vidéos	38
Pour faire entrer dans le sens : schéma et documentaire succinct.....	39
Pour faire repérer des mots dans un extrait-vidéo : le support des mots-images sonorisées de façon isolée	39
Pour mettre en avant la notion de transparence : les séries de mots-images sonorisées	41
Pour consolider le lexique : jeux et manipulations	41
Pour faire réinvestir le lexique	44
Pour ouvrir à la compréhension orale de mots nouveaux transparents insérées dans des petites phrases : tâches ludiques en contexte	44
Pour initier à la compréhension de mots nouveaux dans des thèmes différents de ceux de l'histoire, avec indice contextuel.....	46
Pour initier à la compréhension orale de mots hors histoire avec la seule transparence sonore.....	46
Pour faire une petite sensibilisation à l'écriture des mots et à leur transparence écrite	47
Chapitre 4. Mise en œuvre pédagogique des séances	47
Une séance type	47
Les contenus travaillés.....	48
Rôle de l'enseignant.....	50
Partie 4 - Expérimentation : Résultats quantitatifs, observations, analyses et critiques	51
Chapitre 1. Résultats prétest et post test, comparaisons, analyse et critiques	52
Test principal en collectif avec oral et dessins à entourer	52
Partie complémentaire du test en passation individuelle	57
Critiques et problèmes du test	59
Chapitre 3. Sur le plan qualitatif.....	60
Observations lors du pré-test et du post-test.....	60
Observations et bilan des séances.....	60
Partie 5 - Discussion et perspectives	63
Chapitre 1. Rappel des principaux résultats et retour sur les questions de recherche	64
Chapitre 2. Commentaires	65
Les difficultés rencontrées	65
Les limites de l'expérimentation.....	66
Ce qui serait à améliorer pour une recherche future	66
Chapitre 3. Prolongements possibles de la séquence.....	67
Conclusion	69
Bibliographie	71
Table des illustrations.....	75
Table des annexes	76
Table des matières	92

Introduction

« Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à retrouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. » (Jaurès, 1911)

Ainsi Jaurès, mettait en avant il y a plus d'un siècle la notion de continuum des langues de la même famille, famille romane en l'occurrence, et la grande utilité de faire des comparaisons à partir de ce qui est connu pour trouver des similitudes et élargir son répertoire langagier à d'autres langues.

Se dégage ainsi le thème général de ce travail, centré sur le plurilinguisme en général, et en particulier sur l'intercompréhension en langues apparentées et sa didactique à l'école, avec une expérimentation menée en maternelle.

Enseignante depuis de nombreuses années à l'école primaire, tant à la maternelle qu'à l'école élémentaire et en établissement spécialisé, mon expérience au niveau des langues est multiple, depuis la Guadeloupe il y a plus de trente ans, où je devais scolariser en français des enfants uniquement créolophones, jusqu'aux élèves allophones que j'ai régulièrement intégrés en classe ordinaire de retour en métropole, ou les élèves plurilingues. J'ai par ailleurs observé un certain malaise chez des élèves francophones vis-à-vis des langues vivantes, apprises en étanchéité. Cette expérience dans ces diverses situations m'a depuis longtemps amenée à réfléchir à la manière de sensibiliser les enfants aux langues dans leur multiplicité et leur richesse dès leur plus jeune âge.

Mon année de formation en master FLE 2 pour professionnels a été d'un très grand apport pour moi. Il m'a ouvert des horizons sur l'enseignement du français en tant que langue seconde, ainsi que sur le plurilinguisme, tout spécifiquement avec le cours de Diana Lee Simon intitulé « Le développement plurilingue de l'enfant à l'école ». J'ai été fortement intéressée par les approches plurielles, d'après les travaux de M. Candelier. Je connaissais un peu l'Eveil aux langues, et mon année universitaire m'a permis de l'approfondir. J'ai en revanche totalement découvert ce qui me semble depuis fondamental, à savoir l'intercompréhension, qui permet, tout en s'exprimant dans sa langue maternelle (ou une autre langue connue), de s'appuyer sur elle pour comprendre des langues parentes, sans nécessité de saisir chaque mot.

Ceci entrait en résonance avec une expérience personnelle récente en République Tchèque, où j'avais eu la surprise de comprendre certains éléments de la langue tchèque, parce que mon exposition à cette langue venait de réactiver des souvenirs que je croyais enfouis du russe appris au

lycée il y a quarante ans. Cette approche de la famille des langues slaves m'avait confortée dans ma sensibilisation aux familles de langues, romanes et germaniques jusque-là, faite au fil de mes voyages.

Enthousiasmée par le principe de l'intercompréhension, je me suis naturellement penchée en tant qu'enseignante sur sa didactique et les dispositifs existants depuis une vingtaine d'années. Ceux-ci sont principalement axés sur la compréhension écrite, ou sur de l'écrit oralisé qui aide à comprendre le texte. Ils s'appuient sur le contexte pour aller vers la forme, avec la perception de similitudes et de différences entre langues parentes et voisines, c'est-à-dire la perception de la transparence lexicale et syntaxique, ainsi que la pratique d'inférences permettant de comprendre les éléments opaques.

Je me suis aperçue que ces dispositifs concernent essentiellement des publics d'adultes et d'adolescents. Les seules méthodes pour les enfants, VRAL et Euro-mania s'adressent à des enfants du cycle 3 de l'école élémentaire.

Je me suis alors interrogée sur ce qu'il serait possible de faire à l'oral, avec des enfants plus jeunes, de cinq ou six ans, non lecteurs. Est-il possible de mettre à profit de façon adaptée leur âge - physiologiquement favorable par la plasticité de leur appareil phonatoire- sans basculer dans un apprentissage précoce qui risquerait de les mettre en difficulté ?

Les activités d'Eveil aux langues, encore trop peu répandues, sont très importantes en maternelle pour sensibiliser les enfants à la variété des langues et des cultures, les amener à être curieux et ouverts. Cependant ces activités n'ont pas réellement pour vocation de les sensibiliser à percevoir à partir du français le continuum langagier constitué par une même famille de langues comme les langues romanes, de manière à leur donner une idée très tôt de cette petite gymnastique mentale qui consiste à faire des liens, des ponts, entre les langues, afin de permettre de comprendre des locuteurs d'une même famille de langues .

Une initiation à l'intercompréhension orale m'a parue alors être une porte à ouvrir en maternelle. Les programmes officiels (2014) de la maternelle me semblent suffisamment souples sur le sujet de « l'éducation à la diversité linguistique » pour y inclure cette sensibilisation. D'autant que, rendre les enfants curieux et à même de comparer certains éléments des langues de la même famille, c'est les mettre sur la voie de « la compétence plurilingue et pluriculturelle du CECRL » (CECRL, 2000), laquelle vient d'apparaître dans les nouveaux programmes (2015), de l'école élémentaire. C'est les motiver pour l'apprentissage des langues étrangères, dont la première débute au CP, dans le but de parvenir à en maîtriser deux en fin de lycée comme le préconisent les programmes. C'est également les aider à devenir des jeunes puis des adultes décomplexés par

rapport aux langues, qui font, lorsque la situation se présente, l'effort de comprendre une langue non apprise à l'école et se lancent à communiquer, même avec des erreurs.

Mon souhait de concevoir une séquence et de l'expérimenter en grande section de maternelle s'est très vite imposé à moi. Mais avec ces enfants non lecteurs, il fallait trouver un moyen de les exposer quasi simultanément à des éléments sonores d'autres langues qui aient du sens pour eux ; un moyen qui leur permette aussi de repérer des similitudes et des différences entre ces langues et le français, et ces langues entre elles, en se focalisant sur les similitudes. La nécessité d'utiliser l'outil numérique pour lequel je venais de suivre une formation à l'université, le Tableau Blanc Interactif, ou TBI (sigle qui sera utilisé tout au long de ce travail), m'est alors apparue évidente.

La question est donc la suivante : peut-on développer, à partir de la langue première, des compétences de compréhension orale en langues parentes de la famille romane, chez des enfants de grande section de l'école maternelle ?

D'où mes questions de recherche :

- Les enfants francophones de cinq à six ans ont-ils une sensibilité naturelle à la transparence lexicale et syntaxique des langues romanes ? Et si oui, peut-on améliorer ce degré de sensibilité par des séances d'initiation sur TBI, en raison de ses fonctionnalités ?
- Ce faisant, comment varie cette sensibilité à la ressemblance en fonction de la langue romane en question ?
- Et qu'en est-il de cette sensibilité par rapport à l'anglais ? C'est une langue non parente mais « voisine » du français, d'après Castagne (2008), car un important vocabulaire français a été transmis suite à la conquête normande à partir du XI^{ème} siècle. Les zones de transparence entre le français et l'anglais sont de manière générale beaucoup plus évidente à l'écrit qu'à l'oral. Les enfants les percevront-ils cependant à l'oral, en dépit de la prononciation très différente de l'anglais ?
- Par ailleurs, si l'on obtient bien une amélioration globale de la sensibilité à la transparence des langues abordées dans cette expérimentation, on pourra comparer les résultats des enfants de début d'année et ceux de fin d'année, afin d'établir dans quel sens le facteur de l'âge intervient. La plasticité de l'appareil phonatoire des enfants plus jeunes les aura-t-elle aidés à progresser davantage que les aptitudes métalinguistiques naissantes des enfants plus âgés, ou bien cela aura-t-il été l'inverse ?

Pour répondre à ces questions, une expérimentation va être effectuée avec la grande section de l'école d'Izeau, en mai et juin.

Elle va consister à faire passer un test fabriqué de compréhension orale de mots en trois langues romanes et en anglais pour tenter de rendre compte du degré de sensibilité à la transparence des langues que les enfants ont naturellement à cet âge, puis de conduire avec eux une séquence de huit séances au TBI à partir d'un album, portant sur d'autres mots et d'autres phrases que ceux du test, ceci conjointement dans les quatre langues. A l'issue de ces séances, les enfants referont le même test que celui du départ, ce qui sera un mois et demi après, donc sans effet de retest. Les résultats, ainsi qu'un bilan qualitatif, permettront d'établir si les enfants ont tiré profit de ces séances d'initiation à l'intercompréhension, et, si oui, d'établir quelle langue a été plus favorable ou au contraire moins favorable, c'est-à-dire plus éloignée du français.

Je vais dans la première partie de ce mémoire faire une présentation du cadre théorique, à savoir, dans le sillage de P.Escudé et P.Janin, D.Coste, S.Caddeo et S.Jamet, ce qu'est l'intercompréhension, comment elle s'inscrit dans les textes du Conseil de l'Europe, et quels sont les dispositifs existant en direction des enfants de huit à onze ans. J'aborderai la question de l'éducation à la diversité en maternelle avec M.Candelier et D.Salsano, puis présenterai ensuite les apports du TBI dans l'apprentissage des langues à l'oral. La deuxième partie de ce travail sera consacrée à la présentation de l'expérimentation que j'ai menée avec des enfants de grande section de maternelle. Je ferai ensuite dans une troisième partie un exposé de la séquence de l'expérimentation, constituée de huit séances menées au TBI. Puis, les résultats et analyses ainsi qu'une discussion avec critiques et prolongements possibles, feront l'objet de la quatrième et dernière partie.

Partie 1

-

Cadre théorique

Chapitre 1. Plurilinguisme et intercompréhension

Le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Pour reprendre les propos d'Hagège (2000), « l'histoire européenne des idées montre clairement que la multiplicité linguistique soutient le progrès économique, scientifique et culturel plus qu'elle le gêne ».

Le Conseil de l'Europe, en 2007, dans son Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives définit le plurilinguisme comme le « répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent (...) Ce répertoire de langues s'enrichit, avec différents niveaux de maîtrise, tout au long de la vie. » Pour le Conseil de l'Europe, le plurilinguisme est fondamental pour l'identité européenne, avec l'éducation plurilingue et pluriculturelle, face à la position dominante de l'anglais à l'international. C'est ce qu'exprime Castagne (2002) :

« Chacun de nous devrait pouvoir se déplacer dans l'Europe du Sud en gardant sa langue pour s'exprimer et en comprenant celle des autres. Il est absurde de voir communiquer en anglais (c'est-à-dire une langue germanique) un Italien et un Français qui, eux, appartiennent à la sphère socio-culturelle romane. Il est regrettable d'avoir à utiliser un anglais approximatif, qui infantilise les locuteurs, là où chacun, avec un effort minime, pourrait se faire comprendre et comprendre les autres, en restant dans sa langue maternelle. »

Escudé et Janin (2010) soulignent ainsi que les conceptions de Jean Jaurès et du linguiste Jules Ronjat (qui inventait en 1913 le terme d'intercompréhension), balayées par le contexte nationaliste lié à la guerre de 14-18 et la politique linguistique du monolinguisme centralisateur installée depuis, reviennent au-devant de la scène près d'un siècle plus tard. Et, effectivement, selon les auteurs (2010), « la diversité linguistique doit être préservée au même titre que la diversité biologique ».

Le Guide du Conseil de l'Europe rappelle la définition donnée dans Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001, p 129) à la compétence plurilingue et pluriculturelle :

« C'est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe)

L'Observatoire européen du plurilinguisme (OEP), composé de chercheurs et d'enseignants, a publié en dix-neuf langues la [Charte européenne du plurilinguisme](#) qui précise :

« De la maternelle à l'université et à la formation continue, le système éducatif doit offrir une éducation plurilingue et développer les compétences d'apprentissage autonome nécessaires pour apprendre de nouvelles langues tout au long de la vie. Cette mission ne saurait aboutir à l'apprentissage d'une seule langue étrangère en tant que langue de communication minimale à finalité essentiellement commerciale. » (OEP, p7)

Désormais, la didactique des langues se renouvelle pour tendre à un enseignement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ce n'est pas « une simple accumulation de compétences partielles mais une compétence plurielle que se construit l'enfant au fil du temps » (Perregeaux, C, 2008). On ne part pas de zéro pour aborder une langue : on part de ce que l'on connaît pour aller vers ce que l'on connaît moins.

Cette compétence figure d'ailleurs dans les nouveaux programmes de 2015 appliqués à la rentrée 2016 à l'école élémentaire à propos du cycle 2 : « Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. »

Les approches plurielles et le CARAP

Cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier d'un individu, se construit selon Candelier (2005), grâce à une didactique du plurilinguisme, déclinée en quatre « approches plurielles » des langues qui permettent de construire des liens entre elles au lieu de les apprendre de manière étanche : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée des langues et les activités interculturelles.

Un cadre de référence avec une liste de descripteurs, comme dans le CECR, a été élaboré pour les approches plurielles par le Conseil de l'Europe sous la coordination de Michel Candelier. Il est intitulé le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) dont la dernière version date de mai 2010.

« Les Approches plurielles des langues et des cultures reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Elles offrent des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques favorables au développement et à l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants. » (CARAP, 2010)

La notion de biographie langagière des élèves y est très importante, afin que l'école prenne en compte le plurilinguisme des élèves. Le Portfolio européen des langues est un support concret et positif du capital linguistique et culturel des élèves, à la base de leur identité. Ce capital peut être constitué de compétences plus ou moins partielles selon les langues, ces langues n'étant pas toutes utilisées de la même manière ni dans les mêmes circonstances.

Chapitre 2. L'intercompréhension et sa didactique

Définition et caractéristique

Meissner (2004, cité par Degache) la définit ainsi : « Par le terme d'intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère, sans l'avoir apprise de manière formelle, sur la base d'une autre langue ». Il s'agit essentiellement de compétences en réception, entre locuteurs de langues apparentées engagés dans une interaction.

La Charte Européenne écrit :

« Ainsi, la compétence plurilingue fonde l'intercompréhension. Au lieu d'utiliser une langue tierce entre deux locuteurs de langues différentes, la compréhension sera toujours meilleure quand chacun des locuteurs connaît la langue de l'autre, tant au plan informationnel qu'émotionnel » (OEP, 2008)

Candelier (2008) précise que « l'intercompréhension, c'est savoir observer et analyser des sons, écouter attentivement et de manière ciblée les productions dans différentes langues. C'est savoir identifier des éléments linguistiques et comparer, repérer la proximité lexicale, en définitive, utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue. »

Selon Escudé P (2010), l'intercompréhension « se révèle un concept très productif pour une diversité culturelle et linguistique, tout en instaurant une « égalité » entre les langues ». Cette idée est également mise en avant par Coste (2004), selon lequel « il y a avec l'intercompréhension une équité retrouvée. L'intercompréhension, par sa nature même, invite à une écoute de l'autre, dans le double sens du terme : au sens littéral et au sens moral. »

L'intercompréhension ne remplace cependant pas pour autant l'apprentissage approfondi d'une ou plusieurs langues étrangères, apprentissage qui comporte des compétences de production écrite et orale associées aux compétences de compréhension écrite et orale.

L'intercompréhension est centrée sur la notion de langue-pivot déjà connue qui rend possible un transfert d'une langue à l'autre entre langues apparentées, ce, au niveau de la compréhension essentiellement. Il est en effet beaucoup plus simple d'apprendre à comprendre une langue que d'apprendre à la parler couramment. « En ce sens, l'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues (dans toutes ses dimensions de réception et de production), le prépare, le favorise et le rend efficace » soulignent Escudé et Janin (2008).

« L'intercompréhension est une approche désinhibante des langues apparentées à la langue de celui qui la parle, qui exploite au maximum les capacités d'inférence et de déduction : l'intercompréhension apprend à apprendre les langues (Escudé et Janin, 2010 : 97). Elle est vue à la fois comme pédagogie et comme attitude. »

Pour citer Coste (2004), « les langues ne sont pas isolées mais vues dans un continuum langagier. Les ponts sont des phénomènes de régularités graphiques et/ou phoniques de langue à langue. (...) Utiliser ces ponts permet de ne pas être arrêté par un petit changement graphique ou phonique. »

Il ajoute que l'intercompréhension est « un gain d'efficacité » due au fait que, si chacun comprend la langue apparentée de son interlocuteur, il conserve sa langue maternelle pour s'exprimer au plus près de ce qu'il souhaite exprimer dans l'échange, par oral ou par écrit.

Mise en œuvre didactique

L'exemple scandinave est éloquent : un locuteur danois, norvégien ou suédois peut s'exprimer dans sa langue maternelle et être compris par des locuteurs des deux autres langues voisines, et inversement. En effet, ils apprennent très tôt à l'école à faire des ponts, à rechercher les similitudes et les différences entre leurs langues respectives, et ce, depuis le début du XX^{ème} siècle.

La didactique de l'intercompréhension entre les langues parentes consiste à aborder parallèlement deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. L'idée est, comme il a été déjà dit plusieurs fois, de tirer parti au maximum des ressemblances entre cette famille de langues.

Selon Castagne (2004), « à partir du moment où 70% des éléments lexicaux peuvent être identifiés, la « compréhensibilité » de la langue-cible devient possible ». Selon lui, les éléments opaques peuvent être compris grâce à « plusieurs indices (contexte thématique connu, structure syntaxique identifiée, proportion lexicale transparente forte) qui permettent, en faisant des inférences, de « deviner » les segments en question. »

Escudé et Janin décrivent « des concepts opérationnels qui exploitent l'intentionnalité, la prédictibilité par le contexte et par la forme (les ressemblances entre les langues par le continuum langagier, les connaissances du monde). (...) Il faut aussi pratiquer les stratégies de l'approximation et du transfert, et avoir la volonté de se faire comprendre. » En effet, sur ce dernier point, celui qui s'exprime doit faire des efforts : parler lentement, avec des phrases simples, éviter les pronoms, utiliser au maximum un vocabulaire transparent dans les autres langues romanes. Il vaut mieux, par exemple, dire *second* plutôt que *deuxième*, *ultime* plutôt que *dernier*, *quand* plutôt que *lorsque*, *rapidement* plutôt que *vite*, etc. (Artic, 2006)

Les dispositifs existants pour les adultes et les adolescents

En matière de didactique de l'intercompréhension, plusieurs projets ont vu le jour en Europe, tels que EuRom4, Galatea, EuroCom, etc. L'objectif n'est pas une maîtrise globale d'une seule langue, mais un développement rapide d'habilités réceptives plurilingues.

En France, l'intercompréhension, depuis une bonne vingtaine d'années, est surtout pratiquée avec les langues romanes : Louise Dabène, Christian Degache (Galapro, Galanet), Claire Blanche-Benveniste (Eurom4 /Eurom5).

A propos de la méthode EuroComrom, Klein (2004, cité par Robert, 2008) avance que l'apprenant perçoit vite qu'il dispose d'un grand nombre d'éléments connus (lexique et grammaire), et que la compréhension d'un texte est facilitée par l'utilisation de sept filtres, sept « tamis ». Ceux-ci sont : le vocabulaire international (*restaurant, police, hôtel*, etc.), le vocabulaire panroman, les correspondances phonétiques (par exemple le *-it* français correspondant au *-ch* espagnol, comme *nuît/noche*), les graphies et les prononciations (par exemple le roumain *meci* (*match*) ne se comprend que lorsqu'on connaît la prononciation), les structures syntaxiques fondamentales (sujet, verbe, compléments) qui se retrouvent dans toutes les langues romanes, les éléments de morphosyntaxe panromane, comme les préfixes et les suffixes. Citons, sur ce dernier point, le suffixe panroman *-ment* qui sert pour la formation des adverbes à partir des adjectifs dans les langues romanes. De plus, les nombreux suffixes et préfixes d'origine grecque ou latine sont facilement identifiables d'une langue à l'autre.

Il reste cependant des éléments lexicaux qui ne sont pas identifiables avec les sept « tamis », la méthode contient donc une liste de ces termes, à apprendre.

Les méthodes en intercompréhension sont basées généralement sur une forme écrite de la langue, au niveau de la transparence du lexique essentiellement, mais aussi de la syntaxe. (Eurom4 et EuroComRom). Castagne (2002) rappelle que les zones « transparentes » sont celles que les débutants jugent faciles par le vocabulaire (radicaux presque semblables) et par la syntaxe (ordre de base : sujet-verbe-compléments). Cette forme écrite est presque toujours complétée par des outils d'aide orale (enregistrements) qui sont la plupart du temps de la lecture oralisée.

Se dégage donc l'importance de l'écrit, ou de l'écrit oralisé, dans les méthodes pour adolescents et adultes.

« L'écrit fossilise les traits oraux », écrit Escudé.

« La présence écrite constitue la seule façon acceptable de les convoquer scolairement et intellectuellement. Là où l'oral disperse et désoriente, l'écrit rassemble et rassure. Croiser les langues, les comparer, travailler en aller-retour entre la langue source et les langues cibles est le fondement de

l'intercompréhension, ce qui construit de fait la compétence métalangagière. »

Bonvino et Caddéo (2007) ajoutent que la compréhension orale génère « une grande insécurité linguistique chez l'apprenant du fait du manque de points de repère dans la chaîne parlée, du caractère évanescent de l'oral, de ses perceptions fugitives, de la grande variabilité de la production, etc ». Parfois cependant, l'oral, par l'écoute du mot, peut aider à comprendre un mot quand la différence graphique le rend trop opaque à l'écrit. De plus, au niveau de la phrase, nous savons, avec Di Cristo (2000), que la prosodie et son « patron mélodique », a une « fonction structurale », d'où le bien-fondé de l'écrit oralisé.

Les méthodes s'appuient sur le contexte et on vise la compréhension globale, non de tous les mots. La stabilité de l'écrit permet d'élaborer des stratégies d'inférence et de prédictibilité. La réception orale vient donc plutôt généralement comme une aide, ou un complément de l'écrit : la transparence à l'oral vient compenser l'opacité de l'écrit, ou inversement. Caddéo insiste également sur la facilitation de la compréhension globale par l'écoute de la lecture oralisée :

« Elle est fondamentale pour saisir l'information saillante dans chaque énoncé et la distinguer des informations surajoutées, comme les parenthèses ou les incisives qui sont prononcées très semblablement dans les quatre langues en lecture d'un texte, avec une baisse tonale. La lecture met en relief d'autres constructions bien plus difficiles à comprendre, même avec support écrit, comme les symétries. »

Jamet (2005), elle, met en avant l'importance et l'utilité de la compréhension orale pour elle-même, à savoir une situation de communication, et aussi pour toutes les situations d'écoute au quotidien à la radio, la télévision, une annonce au haut-parleur ou dans un répondeur téléphonique... (EuRom4).

D'autres projets associent les écrits à des photos ou des vidéos pour déclencher les apprentissages. Ils sont proches, d'un point de vue didactique, de la méthodologie utilisée avec les documents authentiques pour les langues étrangères. Itinéraires romans, Galatea et Minerva en sont des exemples.

Itinéraires Romans est un programme qui concerne le collège. Il s'agit, par six petits films d'animation amusants, de faire prendre conscience aux élèves à la fois des similitudes et de la variété de six langues romanes (catalan, espagnol, italien, français, portugais, roumain). C'est une initiation à la compréhension orale, ainsi que, à un degré moindre, à la production orale. Il y a également des séries d'exercices de langue.

Les dispositifs à l'école élémentaire

Les débuts de l'intercompréhension en milieu scolaire datent de la fin des années 2000. Pour Escudé (2010), elle apporte de nombreux avantages. Selon lui, elle « modifie positivement les comportements des élèves face à l'étrangeté des langues, elle fortifie leur compétence dans la langue première ; elle produit chez eux des compétences de maniement des concepts et de compréhension des langues et développe ainsi la pluralité des langues à l'école. »

VRAL (Voie Romaine à l'Apprentissage des Langues)

C'est un programme Socrates Lingua 2 (2004-2006) qui regroupe trois partenaires universitaires de Turin, Aix-en-Provence et Bucarest. Il est basé sur un cédérom audio et vidéo d'unités de langue. L'idée est d'amener des élèves de 8-10 ans à créer et vérifier des stratégies de compréhension de l'oral dans trois langues romanes non maternelles : français, italien, roumain. Les élèves sont en situation d'exposition plurilingue par un extrait vidéo, sans support de l'écrit mais avec l'apport du contexte, à savoir l'environnement visuellement analysable dans lequel se situe la situation de communication. Ils suivent leurs trois corpus du parcours de compréhension sans faire d'analyse contrastive de similitudes et différences. Pendant les activités d'écoute, ils doivent accomplir des tâches de compréhension plurilingue. La méthode mise sur « le patron mélodique » (Di Cristo, 2000) qui, par l'intonation et les regroupements de mots fait ressortir plus facilement l'organisation de la phrase et par là, de l'information. L'exposition parallèle aux trois langues apparentées est considérée par les auteurs comme susceptible en soi de faciliter l'intercompréhension, en misant sur le fait que les élèves peuvent s'appuyer intuitivement sur des formes et des constructions en langue maternelle (auxquelles s'ajoutent des notions en langue vivante étrangère), sans passer pour autant par une démarche de comparaison. Ce n'est donc pas une méthode d'apprentissage formel, l'objectif étant surtout d'intéresser et motiver les élèves de l'école primaire.

Euro-mania

Ce programme s'adresse également aux enfants du cycle 3 de l'école élémentaire (8-11 ans).

C'est un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique de Leiria, le Ciid de Rome, l'éditeur scolaire roumain Humanitas. Ce programme a été financé à 70% par la Commission Européenne.

La démarche est complètement différente du programme VRAL, puisqu'il s'agit d'une entrée dans la compréhension par l'écrit. Les auteurs considèrent que les enfants de cet âge ont assimilé les règles de la lecture et le support écrit va les sécuriser dans leur apprentissage. La

méthode est axée sur la notion du continuum langagier entre langues parentes, d'où la mise en évidence de nombreux ponts, qui, de proche en proche, donnent accès à la compréhension des langues, et par là à une meilleure maîtrise de sa propre langue.

« Plus j'apprends de langues et plus j'approfondis ma langue source, plus je développe ma capacité à être dans le langage, croiser les langues, les comparer, travailler en aller-retour entre la langue source et les langues cibles, tel est le fondement de l'intercompréhension, ce qui construit de fait la compétence de désinhibition et d'efficacité d'apprentissage. » (Escudé, 2010)

Sous sa direction en 2008, Euro-mania est un manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension, édité en six langues romanes différentes (espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain), élaboré pour le cycle 3, du CE2 au CM2. Il est constitué de vingt modules disciplinaires (en sciences, maths, histoire et géographie, technologie) et d'un « portfolio » récapitulant les quarante entrées. Une leçon consiste à utiliser alternativement telle ou telle langue, que ce soit pour les contenus abordés comme pour les consignes de travail. Les élèves sont invités à consulter des documents plurilingues sur un sujet (tel que les volcans en sciences, par exemple, ou les polygones en géométrie) et à faire les exercices correspondants, à l'écrit. Ils ont des aides pour comprendre à la fois les documents et les consignes, sous forme de séries comparatives, de déclinaisons d'un même mot dans toutes les langues romanes présentes.

Euro-mania est ainsi une méthode qui associe l'apprentissage d'une notion scolaire dans tel ou tel domaine du cycle 3 à une démarche contrastive au sein de la famille de langues romanes. L'objectif du manuel est d'aider les enfants à construire le sens, à comprendre des textes courts, des schémas et des légendes sans avoir à connaître les autres langues. Il s'agit de les amener à réaliser des comparaisons entre les langues romanes, pour réaliser en application de la leçon les tâches dont les consignes sont rédigées dans l'une ou l'autre des langues. On est dans l'agir langagier.

En observant les séries qui leur sont proposées en aides, les enfants découvrent les similarités entre les langues romanes, qui les rendent transparentes entre elles ainsi que les spécificités de chacune, plus ou moins opaques, qui lui donnent une identité. Ils repèrent les parallélismes et les régularités lexicales entre langues.

« L'observation attentive de ces régularités, bâtie de manière précoce et pédagogique, permet de faire sauter les verrous des prétendues « frontières » entre langues, de traverser ces frontières afin de mieux connaître la réalité de chacune des entités langagières : en un mot, c'est par l'observation des séries qu'on fonde et dynamise les fonctions plurilinguistiques et métalanguistiques. » (Escude, Janin, 2010)

La méthode a aussi son site internet pédagogique, gratuit, avec une possibilité par leçon, de cliquer sur certains mots écrits et de les écouter oralisés.

Dans cette partie, nous venons donc de voir avec Euro-mania et son manuel pour enfants (lecteurs) de l'école élémentaire, que la forme écrite, de par son caractère durable, sert de support aux activités métalinguistiques d'observation et de comparaison pour mettre en avant les ponts qui relient les langues entre elles et faire apparaître chez les enfants la notion de continuum entre langues romanes, chère à Jaurès.

Et nous retenons également avec VRAL cette notion d'exposition aux langues romanes par la vidéo, la compréhension provenant à la fois des indices du contexte visuel et de la structuration du discours par la prosodie et le « patron mélodique ».

Chapitre 3. Le plurilinguisme en maternelle

Les programmes de 2015

Il est question de « l'éducation à la diversité linguistique » dans le chapitre 1-1 du grand domaine concernant le langage.

« 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. »

L'Eveil aux langues

Les plus grands travaux émanent de Michel Candelier (2006) et son équipe en France, fondateur du programme EvLang, (l'Eveil aux langues), de l'équipe du programme EOLE (Éveil et Ouverture aux Langues à l'École) en Suisse romande, et du site d'Elodil (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) au Canada.

Dès les premières années de la scolarité, il s'agit de mettre les enfants dans la réalité de la diversité des langues, ce qui s'inscrit tout-à-fait dans les programmes de l'Education nationale, par des activités qui mènent à une conscience et une pratique métalangagières. L'idée est de les aider à construire une compétence d'apprentissage, pour préparer les enfants aux futurs apprentissages. Ce n'est pas apprendre une langue. Il ne faut en effet ni entraver l'acquisition de la langue maternelle ni générer une surcharge cognitive trop importante pour de jeunes enfants. On vise à développer chez

eux des attitudes d'ouverture et de compréhension face à la diversité linguistique et culturelle présente à différents échelons de leur environnement.

L'Eveil aux langues consiste donc en un simple contact avec des langues et des cultures. Les activités s'appuient naturellement sur le plurilinguisme de la classe, quand il est présent, avec notamment les langues issues de la migration. Voir sa langue maternelle reconnue et valorisée est important dans la construction de soi. Les albums et documents audiovisuels sont aussi un excellent tremplin pour faire découvrir à des classes monolingues d'autres langues et d'autres cultures. L'enseignante présente différentes versions plurilingues d'un album de la littérature enfantine mondiale après avoir raconté l'album dans la langue de l'école.

Ainsi, la pédagogie de l'école maternelle, axée sur le jeu, les albums et les contes, les chants, peut encourager les premières comparaisons entre langues. Faire découvrir des langues et des cultures différentes, faire émerger les connaissances ou les représentations sur les sonorités des langues, faire prendre conscience que différentes chaînes sonores peuvent contenir le même message, tel est l'enjeu de l'Eveil aux langues en maternelle.

La « marelle de la découverte multilingue en maternelle »

C'est un concept élaboré par Dora François-Salsano (2009). Elle rejoint l'Eveil aux langues sur l'idée de présenter les langues aux enfants pour leur permettre d'entendre d'autres sonorités que le français et de faire des repérages phonologiques de rythmes étrangers. L'aspect communicationnel des langues n'y est pas, ou très peu, abordé.

Pour reprendre ses termes, il s'agit d'un « parcours de facilitation, d'une sorte d'échauffement : la découverte des langues peut développer des attitudes positives chez les jeunes enfants, ayant des effets favorables sur leur développement à la fois social, affectif et cognitif, constituant ainsi une base pour les futurs véritables apprentissages des langues ». Il est question d'une « stratégie de découverte, d'accompagnement et de construction de la notion de diversité linguistique et culturelle ».

Les langues européennes, riches de leur diversité culturelle, y sont mises en avant, en faisant une sélection parmi les langues parlées dans les pays proches géographiquement, mais aussi culturellement et historiquement à la France. Ce sont des langues utilisées par de très nombreux locuteurs en Europe, et également sur d'autres continents. Il s'agit du portugais, de l'espagnol, de l'italien, de l'allemand et de l'anglais.

« Il faut qu'un travail d'ouverture dans le sens de la diversité soit réalisé pour les jeunes enfants, afin qu'ils gardent une flexibilité de l'appareil phonatoire et une attitude positive pour affronter la différence. En outre, ce travail peut faciliter le discernement du maniement des structures linguistiques et une

aptitude au stockage lexical. Ceci peut représenter un atout considérable pour l'avenir. » (François-Salsano, 2009)

Elle ne préconise donc pas un apprentissage formel mais une « découverte des réalités sonores pour contribuer à la construction des jeunes enfants en tant que futurs apprenants de langues fondée sur le plaisir de découvrir les langues. » Cela s'effectue par le biais d'activités variées multilingues destinées aux enfants de 3 à 6 ans, réalisées tantôt en groupe (effort collectif, coopération, partage) tantôt individuellement. Le parcours de découverte multilingue ainsi proposé, schématisé par la « marelle de découverte multilingue », est un enchaînement d'étapes de construction accompagnées par l'adulte. A chaque fois que l'enfant la parcourt, il découvre (avec ses sens), repère (en cessant de considérer sa langue comme un modèle unique), classe (en s'attachant aux ressemblances), interprète (car le sens permet de mémoriser le savoir), change (remise en question des certitudes), partage (pour comprendre, mobiliser), comprend (ceci dépend uniquement de l'enfant), intègre (par la réflexion), mobilise ou réinvestit (pour mémoriser et aller vers d'autres découvertes). L'écoute (discrimination et mémoire) est un pilier important.

Les processus cognitifs mis en jeu sont sensoriels, perceptifs, affectifs, et mémoriels.

D. François-Salsano préconise d'impliquer les enfants dans l'utilisation autonome des connaissances acquises, en fonction des activités proposées : ordinateur, tablette, fiches. Il faut aussi veiller à développer leur attitude à mémoriser et à garder en mémoire à court et long terme. L'attention à cet âge étant limitée, il est nécessaire d'alterner les temps collectifs et les temps individuels, calmes.

Du point de vue du mouvement, il faut savoir utiliser son corps pour communiquer ce qu'on a compris (mime, théâtralisation, danse) et dessiner pour illustrer l'histoire écoutée.

Dora François-Salsano préconise entre autre une entrée des langues par l'album : « la mémorisation d'un long flux langagier permet de donner à la langue toute son authenticité phonologique, rythmique et intonative. »

Chapitre 4. Utilisation des technologies : les apports du TBI pour l'expérimentation

En raison de ses fonctionnalités, mais aussi de sa facilité d'utilisation et de la motivation qu'il génère chez les enfants, le TBI est un outil qui, à condition d'être bien subordonné à la démarche de l'enseignant, offre des possibilités exceptionnelles dans tous les domaines, et en particulier dans celui des langues.

Petitgirard (2011) insiste sur le fait que le logiciel utilisé est primordial, et en effet, il est indispensable pour mon expérimentation que celui-ci permette d'associer très finement le son et

l'image et de les déplacer ensemble, ce que tous les logiciels de TBI ne font pas. Celui qui va être utilisé dans la séquence est le logiciel SMART Notebook 11.

Un travail sur l'oral sans le support des mots écrits.

C'est là une énorme plus-value du TBI par rapport aux moyens plus classiques.

Pour des enfants non lecteurs, l'initiation à l'intercompréhension aux langues parentes ne peut se concevoir qu'à l'oral, et cet oral ne peut être volatile. C'est là qu'intervient le TBI : il peut compenser le fait pour ces jeunes enfants non lecteurs de ne pas utiliser le support durables des mots écrits. Il concurrence presque, par une sorte de code visuel oralisé, l'écrit oralisé tant prôné par les méthodes d'intercompréhension. Le principe est que, au lieu de l'association du son et de la graphie destinée aux enfants lecteurs, le TBI, lui, associera dans la séquence proposée le son et l'image. Celle-ci servira de représentation visuelle du signifiant sans recours à l'écrit. Les sources sonores pourront être associées aux sources visuelles en permanence.

Ainsi l'oral, qui ne peut habituellement donner lieu qu'à des perceptions et ressentis fugitifs au lieu d'activités d'observations et de comparaisons, qui est donc source de difficulté par son instabilité, trouve en fait paradoxalement avec les fonctionnalités du TBI une stabilité et une pérennité insoupçonnées, tout en offrant une très grande souplesse et facilité de manipulation. Le TBI réalise bel et bien ce tour de magie de « fossiliser » l'oral. Il va donc permettre à des enfants non lecteurs de repérer des éléments sonores, de les classer, de comparer des séries, de faire ressortir le continuum. Les éléments de ces séries ne seront donc pas écrits comme dans Euromania, mais visuels (imagés) et sonores. Un grand champ d'activités auditives de discrimination, mémorisation et réinvestissement entre les mots de langues apparentées et voisines va être possible pour les enfants. Ceux-ci, loin de l'insécurité linguistique habituellement associée à l'oral pourront à priori le manipuler de façon tout à fait ludique, pourront croiser les langues en s'amusant et les comparer pour travailler la compétence phonologique et métalangagière, et par là, la transparence orale, pilier de l'intercompréhension.

Quant à la manière de procéder avec un même mot (signifiant) sonorisé en quatre langues, elle sera développée un peu plus loin dans la démarche.

Une exposition quasi simultanée à différentes langues

Un album de la littérature jeunesse va être choisi, décliné en quatre langues. Chaque version va être racontée par un locuteur natif avec prosodie, mimiques et gestuelle. Il montrera également les illustrations.

Le TBI va permettre de s'imprégner de la prosodie, des intonations, de la « musique » de la langue dans chacune des quatre langues. Le « patron mélodique » pourra se laisser percevoir par les enfants afin de les aider à structurer le discours. Il sera à tout moment possible d'interrompre le flux sonore, de revenir en arrière, toujours avec les images. Des liens vers d'autres pages faciliteront la navigation quasi instantanée entre les extraits de vidéos ou les éléments sonores repérés dans telle ou telle langue. On pourra faire un arrêt sur l'image, revenir en arrière, ou avancer rapidement, supprimer le son, réécouter à volonté. Nous avons là la fonction classique d'un lecteur de vidéos. Cependant, avec le TBI, on pourra aussi très rapidement naviguer d'un écran à l'autre, pour vérifier notamment l'association de chaque mot repéré, oralisé avec sa signification sous forme d'image. Le TBI permet ainsi des tâtonnements et un recours quasi instantané aux aides (si nécessaires) ou à la validation, ce qui est assez inédit pour du matériel sonore.

Le TBI permet également d'autres utilisations : l'extrait vidéo par exemple peut se trouver dans une partie de l'écran, pour laisser la place à des images de référence, elles-mêmes éventuellement sonorisées si besoin. On peut aussi entourer un élément de la vidéo en arrêt sur image pour mettre en avant un indice visuel. On peut relier des éléments, masquer une partie de l'image et la dévoiler petit à petit, ou la capturer et l'insérer dans une autre page, etc. Les possibilités sont extrêmement nombreuses, et plutôt simples à réaliser, au service de la créativité pédagogique de l'enseignant.

Cette exposition à chaque langue va pouvoir aider les enfants à isoler et repérer tel ou tel mot (choisi à priori pour sa transparence lexicale sonore) de la chaîne sonore de la langue, selon une manière de procéder détaillée au paragraphe 4, chapitre 3, partie 3.

Le TBI offre aussi la possibilité du recours à l'internet pour une recherche immédiate d'images offrant un panel de représentations du même objet afin que les enfants ne soient pas enfermés dans une seule représentation mais s'approprient le terme générique.

Cette facilité de présentation des langues avec enregistrements de locuteurs natifs à chaque fois, va garantir une authenticité aux enfants et rendre possible une séquence de sensibilisation à l'intercompréhension en langues romanes avec eux, sans que l'enseignant soit pour autant spécialiste des langues romanes.

E. Magnat (2013) nous rappelle que le va-et-vient extrêmement facile entre les différentes sources sonores et visuelles permet de mettre les enfants sur la voie de l'accès au sens, qu'ils construisent ensemble devant le TBI.

Une réelle manipulation de l'oral

C'est un des gros points forts du TBI : parallèlement à l'imprégnation-repérage de mots, les enfants vont pouvoir jouer avec ces mots, en comparer les éléments sonores. En effet, tout objet, texte, image, son, est déplaçable à volonté au TBI, d'où de nombreuses activités possibles. Le glisser-déposer est une des fonctionnalités privilégiées, ainsi que celle du masquer-démasquer.

Il en découle toute une panoplie de jeux de repérage, de classement, de tri, de mémorisation, de réactivation dans des tâches variées, liées à l'apprentissage des langues. Ainsi, il est possible avec le TBI de proposer une manière de repérer et de comparer le continuum sonore des langues parentes qui soit accessible à des enfants de cinq-six ans. Il s'agit de construire des séries d'images sonorisées qui servent ensuite en tant qu'aides, de supports, dans des tâches à effectuer. Là encore, cela facilite grandement le travail de l'enseignant non romanophone et préserve l'authenticité sonore pour les enfants.

Cette mise en séries visuelles et sonores comme référentiels des mots repérés allège la sollicitation de la mémoire des enfants, ce qui est certainement rassurant.

Une validation instantanée

Ceci a déjà été évoqué. Il faut concevoir des situations de jeux où les enfants tâtonnent et manipulent et ont ensuite un moyen de vérifier immédiatement la pertinence de leur action. Cette validation peut être visuelle, par un cache à retirer, laissant apparaître tel ou tel élément. Elle peut être aussi sonore, en touchant tel élément (le son étant défini en arrière-plan de l'image). La connaissance extrêmement rapide de ses erreurs permet de réfléchir à nouveau, d'aller consulter les aides si besoin. Petitgirard met en avant le fait que le TBI est un « outil dynamique » et il faut faire en sorte que l'interface renvoie un maximum de feedbacks pertinents : le technique doit amener l'interactivité.

Une approche ludique

Le jeu qui permet d'associer le « dire » et le « faire » (François-Salsano, 2009) facilite la compréhension et la mémorisation de la langue. La découverte multilingue doit se faire dans la détente et le plaisir. Et de fait, toutes les activités cognitives - percevoir, classer, mémoriser, réactiver - préconisées par cet auteur et ceux d'Euromania sont potentiellement ludiques au TBI. Qui plus est, certains accessoires fournis par le logiciel accentuent encore le côté plaisant, tel que le « créateur d'activité » (qui permet par exemple de créer des activités de tri avec de petites animations), le dé animé, l'aiguille qui tourne sur un tourniquet avec « fromages de couleurs », autant de petites choses qui, si elles sont judicieusement choisies, apportent un peu plus de

motivation à l'activité. Il est même possible de jouer par équipes, avec un dispositif de comptage de points animé à l'écran. Il est très facile aussi de jouer collectivement à un jeu de memory, à un jeu de dominos, un jeu de loto, ou un jeu de l'oie. Ces jeux peuvent être faits avec des images sonorisées, ou être uniquement sonores, avec le son attaché en arrière-plan d'une image neutre (telle un rond de couleur tout simplement) si on le souhaite.

Un va et vient nécessaire à cet âge entre le perceptif et le mouvement

Les enfants de cet âge ont besoin d'associer des gestes à la vue, à l'audition. Cela les motive, et leur permet ainsi d'être plus engagés dans la tâche cognitive, de mieux mémoriser.

Le TBI « est multimodal (visuel, auditif, gestuel donc kinesthésique). Il permet des activités d'écoute et l'utilisation de moyens visuels / kinesthésiques en complément, pour favoriser l'accès au sens, le repérage et la mémorisation, la réutilisation » (Magnat, 2013). Voir quelle manipulation un camarade vient faire au tableau est également très important pour les autres.

Il faut bien évidemment que les séances ne durent malgré tout pas trop longtemps et alternent avec des temps plus calmes, individuels.

Des interactions entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant

Chaque séance est une situation de classe collective en présentiel car l'enfant n'est pas seul devant un ordinateur ou une tablette, et la validation, on l'a vu, est faite collectivement par comparaison des réponses avec l'affichage ou l'écoute des bonnes réponses fournies.

Les enfants vont faire dans la séquence de l'expérimentation des comparaisons d'éléments sonores et vont également avoir des tâches à effectuer, en décryptant une consigne dans une langue inconnue. Ce ne sera pas une tâche scolaire comme dans Euromania, mais une tâche ludique ; cependant, on est de la même façon dans l'agir langagier. Citons par exemple l'activité où les enfants vont devoir déposer sur une table fictive les éléments demandés oralement dans telle ou telle langue pour préparer un pique-nique. Il y a donc une élaboration collective du sens. La manipulation collective au TBI, est génératrice d'échanges permettant de mettre en commun, de s'approprié ensemble un savoir et de pouvoir recommencer ensemble une étape. L'apprentissage (ou plutôt la sensibilisation) est mutualisé et constitue un espace relationnel agréable, motivant.

Le TBI rassure car il permet de repérer de quoi il s'agit, ce que l'on doit faire et comment. De plus, il permet d'avoir recours à des aides à tout moment si on ne se rappelle pas bien, ce qui amène à apprivoiser l'activité en douceur. Il soutient la mémorisation.

De plus, nous avons vu avec Dora François-Salsano que l'enfant doit remettre en question sa croyance concernant sa langue comme unique et universelle, d'où un questionnement dont les réponses ne peuvent se trouver que dans le partage.

Dans les séances de l'expérimentation, une réelle exposition aux langues romanes et à l'anglais langue voisine va donc à priori être possible pour les enfants grâce au TBI, et les activités prévues vont à priori pouvoir les aider à repérer, comparer et réinvestir des éléments sonores dans chacune des quatre langues. La question est de savoir si cela les intéressera, et les aidera à mieux percevoir les mots transparents entre les quatre langues.

Ce sont donc les dispositifs VRAL et Euro-mania existant à l'école élémentaire en intercompréhension, les activités d'Eveil aux langues, les réflexions de Dora François-Salsano et son parcours multilingue pour la maternelle, ainsi que les possibilités extraordinaires offertes par le TBI mises en avant par E. Magnat (2013), qui m'ont permis de dégager les grands axes de mon expérimentation en intercompréhension à l'oral en grande section de maternelle, expérimentation qui va être présentée ci-après.

Partie 2

-

L'expérimentation : présentation

Chapitre 1. La classe

Caractéristiques

La classe est une grande section, à l'école d'Izeau, en milieu rural où les enfants sont à priori moins souvent issus de l'immigration, avec peu de contacts avec des locuteurs d'autres langues.

Elle comprend dix-huit enfants âgés entre cinq ans, cinq mois et six ans, quatre mois, avec une répartition équitable des filles et des garçons. Etant donné que deux d'entre eux sont absents au pré-test, seize seront donc retenus pour les résultats de l'expérimentation. Les enfants sont habitués à se servir du TBI, avec le logiciel Worskpace.

La classe suit une initiation à l'anglais depuis la rentrée de septembre avec l'enseignante, et certains des enfants avaient d'ailleurs déjà commencé en moyenne section.

L'expérimentation va avoir lieu en mai-juin.

Test ELO

Il s'agit d'un test en français, généralement utilisé par les orthophonistes, et seule, la partie compréhension orale de ce test, va être effectuée. L'enfant doit entourer, pour chaque mot prononcé par l'adulte, parmi un groupe de quatre dessins, le dessin qui correspond à ce mot. L'objectif de cette passation, effectuée en collectif, est d'écarter par la suite dans les performances de tel enfant dans les quatre langues toute suspicion de retard de langage dans sa langue maternelle. Il faut en effet d'abord s'assurer que la langue source est posée, bâtie, avant d'entrer dans un système plus complexe de comparaisons, d'oppositions et de reconnaissances formelles, même intuitives, avec d'autres langues. Par ailleurs, ce test fait un peu figure d'échauffement vis-à-vis du suivant, plurilingue, qui va être construit sur son modèle et sera effectué par les enfants dans des conditions similaires.

Il ressort de ce test que tous les enfants de l'échantillon ont un niveau correct, voire très bon, en français langue maternelle.

Biographies langagières

Elles sont établies à l'aide d'un questionnaire (en annexe 1) remis aux parents, permettant de recueillir des informations sur l'exposition aux langues de leurs enfants, et à l'aide d'un entretien individuel avec chaque enfant.

Il en ressort que les enfants sont tous francophones, monolingues, et n'ont pas été réellement en contact avec d'autres langues, excepté l'un d'entre eux dont le père portugais lui dit quelques mots, et une autre d'origine maghrébine qui entend parfois parler arabe.

Ce questionnaire a permis également d'informer les parents de l'expérimentation qui va être menée auprès de leurs enfants, en posant clairement qu'il ne s'agit pas d'un véritable apprentissage.

Chapitre 2 : Dispositif retenu

Choix d'une expérimentation avec pré-test, séquence au TBI et post-test

Un test de compréhension orale est fabriqué en quatre langues.

Il va être utilisé une première fois en pré-test avant la séquence au TBI. Les résultats chiffrés permettront de mesurer le degré de sensibilité à la transparence des langues parentes que les enfants de cet âge ont naturellement, sachant la plasticité de leur oreille.

Va s'ensuivre alors la séquence au TBI d'initiation à l'intercompréhension orale. Cette séquence est constituée de huit séances, à raison de deux séances par semaine. Elle est explicitée dans la partie suivante (3) de ce mémoire. Rappelons le parti pris de se concentrer uniquement sur la transparence à l'oral, transparence lexicale surtout et syntaxique, un peu. Des mots cibles vont être repérés et manipulés (images et sons associés) dans les quatre langues, évidemment différents de ceux du test.

Cette séquence fera l'objet d'observations régulières durant les séances, et d'un bilan à la fin sous forme d'un entretien collectif avec les enfants et d'un questionnaire rempli par la maîtresse de la classe, observatrice intermittente des séances.

A l'issue de ces séances au TBI, le test de compréhension orale en quatre langues sera donc à nouveau effectué en tant que post-test, toujours chiffré, dans le but d'établir si les séances au TBI auront fait évoluer le degré de sensibilité à la transparence lexicale et syntaxique. Il permettra également d'offrir une analyse contrastive prenant en considération à la fois l'identité des langues romanes, l'anglais, et l'âge des enfants (début et fin d'année).

Supports

- le questionnaire auprès des parents sur l'exposition aux langues des enfants
- le test Elo, partie compréhension orale
- le test sur support papier, fabriqué, de compréhension orale avec enregistrements sonores et dessins à entourer (voir liste de mots et distracteurs en annexe 2). Il sera donc donné deux

fois : avant et après l'expérimentation. Il sera complété par une petite partie uniquement en passation orale individuelle, avec enregistrements audio (voir liste en annexe 3)

- l'album « La chenille qui fait des trous » d'Eric Carle, en quatre langues
- un TBI et un logiciel Smart Notebook 11
- des enregistrements de l'histoire sous forme de vidéos issues de YouTube
- des enregistrements de mots isolés, puis de petites phrases correspondant aux consignes des activités, l'ensemble étant effectué pour les besoins de l'expérimentation par des locuteurs natifs des quatre langues (voir annexe 4)
- des flashcards papier correspondants aux mots repérés pour solliciter les enfants individuellement à certains moments
- quelques fiches de « travail » à l'écrit en complément, en direction des élèves qui sont prêts
- un questionnaire rempli par l'enseignante de la classe à l'issue de la séquence (voir annexe 9)

Chapitre 2. Choix des langues abordées

Dans l'optique d'un continuum linguistique géographique des langues romanes par rapport aux enfants d'Izeau, le choix se fixe sur l'italien, l'espagnol et le portugais. Le roumain, qui se démarque à l'intérieur du groupe roman par son article postposé et agglutiné au nom, est estimé trop compliqué pour ces jeunes enfants, et donc écarté, d'autant qu'il est plus éloigné géographiquement. La volonté d'expérimenter l'intercompréhension à l'intérieur de la famille romane n'empêche pas de retenir l'anglais, langue voisine, afin de pouvoir établir des comparaisons par rapport aux langues romanes, sachant que le français est la moins romane des langues romanes et constitue d'ailleurs, sur beaucoup de points linguistiques, une langue-pont vers des langues germaniques. Rappelons que l'anglais doit la majorité de son lexique roman à une histoire commune avec le français et l'occitan. » (Teyssier, 2003) et que l'ordre des mots est à peu près similaire qu'en français. Nous n'oublierons pas dans l'analyse des résultats de tenir compte du fait que les enfants sont exposés assez régulièrement à cette langue, depuis plusieurs mois, par leur maîtresse en classe.

Chapitre 3. Conception d'un test de compréhension orale en quatre langues : description et passation

Partie principale du test : passation collective avec dessins à entourer

Il s'agit d'un test de la perception de la transparence lexicale orale des mots : les enfants écoutent huit mots enregistrés dans chacune des quatre langues, choisis pour leur transparence sonore supposée avec le français et le fait d'appartenir à l'environnement d'enfants de cet âge, donc à leur vocabulaire familier en français.

Conçu d'après le modèle du test ELO, un dessin est à trouver et à entourer parmi un groupe de quatre dessins, pour chaque mot entendu, de façon isolée. Il s'agit cette fois-ci de mots prononcés dans une des quatre langues, chaque langue se succédant dans le test. Ces mots sont énoncés par des locuteurs natifs de chaque langue, qui ont été enregistrés. Chaque mot est répété deux fois. Les enfants doivent reconnaître les mots, hors contexte à l'écoute.

La sélection de ces mots a été très laborieuse, davantage en portugais qu'en italien et espagnol, et plus encore en anglais, du fait de la prononciation. Le degré de transparence peut être fort (exemple, *carotta* en italien) ou moins fort (exemple *escola* en portugais), mais l'idée a été de choisir un nombre à priori équivalent de mots dont la transparence est un peu moins évidente dans chaque langue. Les mots à priori transparents choisis sont des mots congénères, ayant la même origine que les mots français. C'est la longueur des mots, le rajout de phonèmes, de syllabes, le fait que la différence porte sur les voyelles uniquement, ou bien sur des voyelles et des consonnes, sur l'accentuation, qui vont être pris en compte. Ces mots sont :

En anglais : *piano – baby- train- elephant – river – pyjamas- prince- mountain*

En espagnol : *reina – rosa – teléfono - pantalones – libro – vaca – cocodrilo - serpiente*

En portugais : *brioche – tigre - abelha – cubo – tabela – garagem – chapéu - escola*

En italien : *carota – jiraffa – chitarra – giardino – forchetta – piede – ristorante – giornale*

Pour ne pas rendre la tâche trop facile, les trois autres dessins, pour chaque mot, sont des distracteurs, c'est-à-dire des dessins représentant des mots pour lesquels le signifiant acoustique français peut se rapprocher de ce que les enfants entendent. Il s'agit d'une ressemblance phonémique forcément imparfaite. Par exemple : pour le mot anglais *train*, les dessins sont, à part celui du *train*, ceux d'un *renne*, d'un *trait* (tracé à la règle), et de la *laine*. Pour le mot portugais *abelhia* (*abeille*), les dessins sont, à part celui de *l'abeille*, ceux d'un *bélier*, d'un *sablier* et d'un *cadenas*. L'annexe 2 en donne une liste complète. Il a fallu trouver des dessins à priori clairs. Ce test a été fabriqué après de longs tâtonnements.

Les enfants ont donc un petit livret de dessins à entourer, avec la même présentation que le test ELO qu'ils connaissent.

Trois adultes sont présents pour cette passation collective, et les enfants, bien séparés géographiquement dans la salle de classe, ne peuvent pas voir ce que font les autres. Un petit symbole noir leur permet de bien suivre, en identifiant, par rapport à tel mot entendu (deux fois) le groupe des quatre dessins à prendre en compte.

Le mode de recueil des données est simple : un point par dessin correctement entouré.

Ce même test est utilisé deux fois, en pré-test et en post-test, après les huit séances au TBI.

Petite partie en complément, en passation individuelle à l'oral

Cette partie porte encore dans les quatre langues sur des mots isolés enregistrés, choisis pour leur transparence sonore supposée avec le français, mais cette fois-ci, les enfants, au lieu de donner leur réponse en entourant un dessin, doivent dire à l'adulte en français ce qu'ils pensent avoir compris, et qui est noté. Ces mots isolés sont complétés par une petite phrase, dans chaque langue (voir annexe 3).

Là encore, le mode de recueil des données est simple : un point par mot identifié, un point par phrase identifiée, et un demi-point pour un mot identifié dans la phrase.

Ce petit test sera peu pris en compte dans l'expérimentation, car, le nombre des séances dans la classe étant limité et la situation de passation individuelle assez difficile à gérer et longue, uniquement six enfants ont pu faire la passation en pré-test et post-test.

Anglais : *bus – table - animal- Cindy has a blue phone.*

Espagnol : *lampara – dentista – bañera – Diego va a la farmacia.*

Portugais : *domino – bola – trotinette – Pedro é na biblioteca.*

Italien : *polizia – television – piscine – Mario va alla montagna.*

Partie 3 :
la séquence de sensibilisation à
l'intercompréhension orale au TBI en 8 séances

Chapitre 1. Lignes directrices pour cette séquence, en lien avec le cadre théorique

La sensibilisation à l'intercompréhension orale qui va être expérimentée et testée se situe à la croisée de ce qui a été abordé dans les apports théoriques et le tour d'horizon des propositions à l'école.

Utilisation d'un album

Tout d'abord, dans la lignée des activités d'Eveil aux langues, ainsi que du Parcours multilingue de D. François-Salsano, et ainsi que cela a déjà été énoncé dans le chapitre 4 de la première partie, un album va être choisi avec ses versions plurilingues. Les séances vont être axées pour une bonne part sur cet album oralisé en quatre langues et une exploitation ludique, avec des flashcards papier individuelles en complément. L'album « La chenille qui fait des trous », d'Eric Carle, est un classique de la littérature enfantine mondiale. Il permet d'aborder des thèmes lexicaux simples en rapport avec l'âge des enfants.

Cet album servira de tremplin pour essayer de comprendre ensuite du vocabulaire supplémentaire dans les mêmes thèmes. S'ensuivront des phrases simples correspondants à des petites tâches à effectuer au TBI, qui n'auront plus réellement de rapport avec l'album.

Les albums matériels dans les quatre langues seront présents dans la classe, à disposition des enfants durant toute l'expérimentation. Les versions sonores plurilingues de l'histoire seront proposées à partir de vidéos trouvées sur Youtube, soigneusement sélectionnées, où l'on voit un locuteur natif qui raconte l'album avec gestes, expressions, mimiques, tout en montrant les illustrations au fil des pages. Nous avons même Eric Carle lui-même, racontant l'histoire en anglais. Parfois, ce sont les illustrations de l'album qui sont animées avec une voix off. Les enfants auront ainsi une exposition importante aux quatre langues retenues, par des enregistrements de locuteurs natifs, enregistrements qui garantissent une authenticité pour faire percevoir la prononciation et l'aspect phonologique de l'accentuation dans les autres langues.

Réception orale en contexte et avec le « patron mélodique »

Ensuite, à l'instar de la méthode VRAL, les langues apparentées et voisine vont être abordées à l'oral sans la médiation de l'écrit (si ce n'est peut-être parfois à la fin de la séance, pour quelques mots seulement, si certains enfants paraissent prêts pour s'intéresser aux mots écrits.)

En effet, si un album lu est bien un écrit oralisé, les enfants de cinq ou six ans, qui ne savent pas lire, ne bénéficieront pas de cet aspect des choses. Ils ne seront qu'en situation de réception.

Comme dans la méthode VRAL, il va falloir les entraîner en situation d'exposition plurilingue à comprendre, au moins partiellement, ce qu'ils entendent d'après le contexte visuel (les illustrations de l'album au TBI, parfois animées, les mimiques et gestes des conteurs). Les vidéos sont choisies en fonction des conteurs : débit lent, mots bien articulés. Il faudra essayer de sensibiliser les enfants à la prosodie des phrases. Rappelons l'idée des auteurs de la méthode VRAL selon laquelle les élèves s'appuient intuitivement sur des formes et des constructions en langue maternelle. La question est de savoir si, à cinq ou six ans, cette langue maternelle est suffisamment posée pour cela.

Construction de séries d'éléments visuels et sonores pour effectuer des comparaisons

Comme dans la méthode Euro-mania, cette compréhension passera aussi par un repérage de similitudes lexicales (puis syntaxiques, dans une moindre mesure), par l'observation du continuum langagier. Ce sera d'ailleurs la plus grande part des activités. Dans Euro-mania, mis à part l'écrit oralisé sur le site, cela est fait essentiellement à l'écrit, dans le manuel de l'élève, avec le support de disciplines de classe pour le cycle 3. En revanche, pour notre expérimentation avec des enfants de grande section, la compréhension sera orale, avec le support de l'album lu dans les quatre langues, et l'apport du TBI pour comparer des éléments sonores et effectuer des tâches ludiques.

Nous allons nous pencher sur la possible sensibilité des enfants à la transparence lexicale orale au sein de la famille des langues romanes, ainsi qu'avec l'anglais, langue voisine, et voir comment améliorer cette sensibilité par des repérages, des comparaisons au sein de séries.

Sensibilisation par étapes

Pour finir, dans le sillage de Dora François-Salsano et de son parcours multilingue conçu comme « une préparation par étapes pour les futurs apprentissages formels de l'école élémentaire », la séquence proposée sera également une sensibilisation étape par étape consistant à repérer, classer, mémoriser, mobiliser. En revanche, si dans le parcours plurilingue de Dora François-Salsano sont prévues des activités de production sonore, ce ne sera pas le cas dans ce travail, axé sur l'intercompréhension, et donc la réception orale. Ce qui n'empêchera pas les enfants de faire des répétitions, des « mise en bouche » des mots abordés, pour mieux se les approprier.

Chapitre 2. Les objectifs visés de cette séquence

Ils sont multiples.

Il s'agit pour commencer de prendre conscience que différentes chaînes sonores peuvent contenir le même message. Puis, de favoriser le développement des capacités méta-phonologiques

des enfants par des tâches de discrimination auditive liée à l'identification de différentes langues.

Nous retiendrons les descripteurs suivants du CARAP :

Compétences de savoirs-faire	<p>S1.2 : savoir observer/analyser les sons S1.2.1 Savoir écouter attentivement /de manière ciblée des productions dans différentes langues S2 Savoir identifier des éléments linguistiques Section 3 : savoir comparer Dont savoir repérer la proximité lexicale Section 5 : savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue</p>
Les savoirs	<p>S 1 Savoir observer / analyser des éléments linguistiques / des phénomènes culturels dans des langues / cultures plus ou moins familières S 1.2 Savoir observer / analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues) S 1.2.1 Savoir écouter attentivement / de manière ciblée des productions dans différentes langues S 1.4.3 Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure syntaxique / morphosyntaxique S 1.5.2 Savoir analyser des liens entre formes et contexte / situation S 3.1.1 Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues / les cultures à partir de l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage de certains de leurs éléments S 3.4 Savoir percevoir la proximité lexicale S 3.4.1 Savoir percevoir la proximité lexicale directe S 3.5 Savoir percevoir une ressemblance globale entre deux / plusieurs langues</p>
Les savoirs-être	<p>A 1.1.2 Considérer / appréhender des phénomènes langagiers / culturels comme un objet d'observation /de réflexion A 2 Sensibilité à l'existence d'autres langues / cultures / personnes / à l'existence de la diversité des langues / cultures / personnes A 2.4 Être sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des langues / cultures différentes A 2.5 Sensibilité au plurilinguisme et à la pluri culturalité de l'environnement proche ou lointain A 3.2.1 Être curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa langue / culture et la langue / culture cible</p>
Les attitudes / postures	<p>A 18 Motivation pour apprendre des langues (/ de l'école / de la famille /étrangères / régionales / ...) A 18.1 Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues (et des locuteurs qui les parlent) A 18.1.3 Désir d'apprendre d'autres langues</p>

Chapitre 3. Manière de procéder pour cette séquence

Pour identifier les quatre langues : création de symboles visuels

Nous avons vu dans le chapitre 4 de la première partie concernant la justification du choix du TBI, qu'une image représente le mot entendu, avec le fichier-son attaché au fichier-image. C'est ce qui fait sens pour les enfants. Mais comment faire pour qu'ils puissent manipuler le même mot en quatre langues ? Pour que la même image soit associée successivement à quatre sonorités et qu'ils s'y retrouvent ? Des symboles visuels vont être utilisés, sortes de sous-représentations visuelles du signifiant dans telle ou telle langue. C'est ce qui aidera les enfants à se repérer dans les quatre langues tout au long de la séquence. Un symbole visuel sera ainsi étiqueté à chaque vidéo de la partie de l'histoire écoutée et à chaque mot repéré dans les quatre langues. Ceci va permettre différents jeux.

Ces quatre symboles visuels (représentant chacun une langue de l'expérimentation) sont mis en place dès la première séance, à la fois géographique et culturelle. En voici un bref aperçu :

- Repérage succinct des cinq pays (avec la France) concernés sur la carte de l'Europe, et échanges sur les représentations des enfants au sujet de ces pays, sur leur connaissance des drapeaux et de certains objets associés à chaque pays.
- Création de chaque symbole : il est multiple, composé du drapeau du pays, de l'image d'un objet représentatif, retenu après petite présentation et échanges sur les représentations, et d'un code couleur. L'ours Teddy, la mascotte de la classe pour les séances d'anglais est retenue pour l'anglais, l'éventail pour l'Espagne, la guitare portugaise pour le Portugal, la pizza pour l'Italie et la Tour Eiffel pour la France. Le drapeau et l'objet sont placés collectivement un à un sur la carte proposée au TBI. Les couleurs de fond des pays de la carte serviront alors de couleur de fond pour réaliser les symboles visuels des langues.

Pour exposer aux quatre langues : les vidéos

Les enfants sont confrontés grâce aux vidéos trouvées sur Youtube à des langues nouvelles, mais avec le support d'un album familier, de manière à les rassurer et réduire l'insécurité linguistique. Le thème principal est universel : le cycle du papillon, depuis l'œuf et la chenille. Il est possible à partir de là de travailler du lexique simple tel que les mots *œuf, soleil, lune, chenille, papillon*, les jours de la semaine, les chiffres de un à cinq, les fruits, etc. Le choix du lexique à repérer est effectué en fonction de la transparence supposée des mots, à cultiver systématiquement par une observation des similitudes et différences.

Il ne s'agit pas de travailler outre mesure la compréhension de l'histoire : certains la connaissent déjà, et les illustrations sont explicites. L'album sert à repérer des mots proches dans les quatre langues et à les réutiliser, auxquels s'ajoutent d'autres mots du même thème introduits pour leur transparence, en compréhension orale dans des tâches à effectuer

Les premières lectures de l'histoire, dans chaque langue, permettent de faire émerger les perceptions, les représentations sur les sonorités des langues étrangères, de faire prendre conscience que différentes chaînes sonores peuvent contenir le même message. Elles permettent aussi d'amener petit à petit les enfants à croiser les indices de sens linguistiques avec des indices visuels.

Pour la rigueur de l'expérimentation, les enfants doivent être exposés de façon équitable aux quatre langues cibles, par une approche en parallèle ou en succession immédiate des quatre versions de l'album, ce qui est rendu possible grâce au TBI. Chaque version sera lue deux fois au cours de l'expérimentation, et, pour chaque thème lexical abordé, le même extrait dans chacune des quatre versions sera visionné.

Pour faire entrer dans le sens : schéma et documentaire succinct

L'anglais est choisi en premier, étant donné la relative familiarisation des enfants de la classe à cette langue, afin de les mettre à l'aise. Ils ont déjà entendu deux ou trois albums lus en anglais par leur maitresse et sur le TBI.

Les enfants découvrent donc, toujours au cours de la première séance, après la création des symboles visuels des langues, l'album « The very hungry caterpillar » avec la présentation de l'objet-livre et d'une vidéo trouvée sur Youtube avec quelqu'un qui montre les images en racontant, d'une manière très expressive.

S'ensuivent des échanges sur le sens et un retour rapide sur le cycle du papillon avec un extrait rapide d'un documentaire en vidéo trouvé sur le net et intégré dans les pages, puis un schéma (sur une des pages du TBI également), pour soutenir la compréhension. L'album est ensuite lu en français, langue de l'école. Echanges sur la nourriture fantaisiste de la chenille de l'album et la nourriture réelle des chenilles.

Pour faire repérer des mots dans un extrait-vidéo : le support des mots-images sonorisées de façon isolée

Cela s'effectuera plusieurs fois au cours de la séquence, pour chacun des thèmes lexicaux travaillés avec l'histoire. Prenons le cas de la première fois. Il s'agit de la seconde séance.

On va se focaliser sur les extraits vidéo des trois premières pages de l'album, en version italienne, puis espagnole, portugaise et anglaise.

Il s'agit, parmi des phrases très simples, de faire trouver par les enfants les mots *lune*, *soleil*, *œuf*, *chenille* dans chaque langue.

Ils commencent par repérer en portugais le mot *lua*, en touchant son image tirée des illustrations de l'album. Elle est dans un coin de l'écran, ainsi que les trois autres. Ils l'écoutent deux ou trois fois, la répètent s'ils ont envie. Puis la vidéo, présente sur le même écran peut démarrer. On essaie d'identifier le mot *lua* dans la chaîne parlée et on lève la main quand on pense l'entendre. La vidéo est aussitôt arrêtée, et l'on vérifie par l'écoute du mot sonore isolé en touchant son image toujours présente sur la page du TBI, juste à côté ou au-dessous de la vidéo.

On fait pareil pour les trois autres mots.

Puis on réécoute tout l'extrait (ce qui est rapide), et à chaque fois qu'ils entendent dans le discours un des quatre mots, les enfants doivent lever un bras, et l'un d'entre eux vient vérifier en touchant l'image sonorisée.

Dans tous les cas, il faut donner à entendre et à répéter.

La même démarche de repérage est réitérée trois fois, dans chacune des trois autres langues successivement (présentées toujours dans le même ordre, pour habituer les enfants à se repérer dans les langues, en plus des symboles visuels).

La manière de représenter le mot est au plus près de l'histoire qui sert de tremplin : il s'agit donc d'une illustration de l'album. Rappelons cependant que par la suite, au TBI comme sur les flashcards, ainsi que dans les tâches à effectuer, d'autres images, y compris des photos, seront utilisées pour ne pas enfermer les enfants dans une représentation trop ciblée et leur permettre au contraire de construire le terme générique.

Pour le cas du lexique des jours de la semaine, la représentation imagée pour l'utilisation au TBI a été plus difficile à trouver car il n'y a pas d'image concrète dans l'album, où les jours sont seulement évoqués les uns après les autres, chacun étant associé à un type de nourriture. Il a donc été décidé d'utiliser la représentation de la semaine par le « train » affiché par la maîtresse dans la classe, avec locomotive et wagons, sur lesquels elle a mis des repères pour s'aider à se repérer. Chaque jour a un code couleur et un cartable pour les journées d'école ou une maison pour les jours sans école. S'y ajoutent une image de cahiers (qui doivent revenir de la maison) sur le wagon gris du lundi, une image d'enfants en train de chanter pour le wagon jaune du mardi, jour de chorale, une image de piscine sur le wagon bleu du jeudi, et celle d'une chouette symbolisant les arts visuels le vendredi, vert.

Pour mettre en avant la notion de transparence : les séries de mots-images sonorisées

Après la phase de repérage des quatre mots dans chaque extrait vidéo, il s'agit de trouver un moyen de comparer facilement ces mots entre eux, d'une langue à l'autre d'où, une phase de construction de séries de mots-images sonorisés avec les déclinaisons plurilingues des quatre mots. Les enfants classent ensemble, avec l'adulte, le lexique plurilingue.

Chaque version des quatre mots est disposée par la fonction « glisser-déposer » dans une « boîte » de la couleur du symbole visuel de la langue (correspondant à la carte géographique).

Pour la première série de mots, ces « boîtes » sont carrées. Le symbole visuel (sonorisé, car si on le touche, on entend « *en italien* », *en « espagnol* », etc.) pour telle langue est mis en tête de la série, c'est le « chef », et les mots entendus sont disposés dans la « boîte » de la même couleur. Les langues sont positionnées toujours dans le même ordre, celui de la présentation des différentes versions des extraits. Rappelons que l'anglais, introduit dans la classe depuis le début de l'année, a été présenté en premier pour rassurer les enfants. Il arrive donc toujours en premier dans les séries, dans un cadre turquoise, puis arrive l'espagnol en orange, suivi du portugais en rouge et de l'italien en vert. Le français, en jaune, figure à chaque fois pour que les enfants perçoivent bien le lien avec les autres langues.

Il est alors très facile d'écouter ces séries dans les deux sens, le logiciel très performant permettant de naviguer très rapidement d'une langue à l'autre. Par exemple : « Écoutons comment on dit *lune* dans les quatre langues : qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est différent ? » L'objectif est de donner aux enfants la conscience du continuum des langues, pilier principal mis en avant dans ce travail, de laisser percevoir des stratégies de l'intercompréhension, comme dans Euro-mania, où l'accent est mis sur la démarche de comparaison, pour trouver des ponts entre les langues, rendant leur vocabulaire de moins en moins arbitraire et opaque. On fait observer les similitudes et les différences, on fait parler.

Par la suite, pour le thème des chiffres, des fruits, des jours de la semaine, des mots *fleur* et *papillon*, les boîtes seront rectangulaires et allongées, comme des lignes, ce qui favorisera encore davantage la lecture dans les deux sens, comme un tableau à double entrée (par exemple, en ligne, les chiffres de 1 à 5 en anglais, et en colonne, le chiffre 1 décliné dans les quatre langues)

Pour consolider le lexique : jeux et manipulations

Montrer ce qu'on entend

En collectif

Les images, non sonorisées, cette fois-ci des quatre mots retenus sont disposées sur la page suivante du TBI, aux quatre coins. Au centre de la page, disposés en ligne droite, des petits boutons à toucher un à un font entendre tel ou tel mot, dans une des quatre langues. Les enfants doivent alors montrer collectivement l'image qui correspond. Il y a là l'émulation du groupe, et un entraînement collectif à la mémorisation. On vérifie à tout moment les hypothèses de sens avec l'aide de l'enseignant en réécoutant le mot dans les séries d'images sonorisées qui sont les références.

La réponse des enfants est ainsi sur le plan corporel, et l'on sait à quel point cette dimension est à prendre en compte avec des enfants de cet âge.

En binôme, puis individuellement

Les jeux de mémorisation du lexique repéré sont ensuite effectués en binôme, puis en individuel, en prenant les mêmes illustrations, reproduites sur papier en plus petit et en noir et blanc. Elles sont alors utilisées en flashcards : les enfants sont assis à leurs tables (et non plus devant le TBI) et doivent, en s'aidant mutuellement, montrer la flashcard qui correspond au mot prononcé dans telle ou telle langue (par la pression d'un des symboles visuels sur le TBI).

Faire des jeux de tris

Ces jeux ludiques de tri sont systématiquement effectués au TBI pour consolider le repérage. A ce stade-là, seuls sont retenus les mots transparents, à savoir dans notre exemple, *soleil* et *lune*. *Chenille* (non transparent dans les autres langues) et *œuf* (peu transparent), ont fait l'objet de comparaisons et sont à présent écartés.

Nous pouvons par exemple, avoir l'image du soleil qui « n'accepte » (après les avoir fait tourbillonner) que les symboles visuels des langues qui font entendre, quand on les touche, le mot *soleil* dans telle ou telle langue. Les autres étiquettes repartent au-dessous.

Le jeu peut se jouer par deux équipes en comptant les points, pour accroître la motivation.

Faire des écoutes répétées

Puis on réécoute l'enregistrement de l'extrait de l'album pour isoler à nouveau les mots dans la chaîne parlée. On peut lever la main et dire le mot si l'on peut, ou montrer l'image quand on entend tel mot dans l'enregistrement. Pour valider, on réécoute les séries sonorisées.

Faire des jeux de Kim auditifs

Ensuite, collectivement, quatre images sonorisées étant alignées sur le TBI, on écoute un enregistrement de la succession des quatre mots dans un ordre précis, et on doit déplacer les images pour qu'elles soient dans le même ordre que ce que l'on entend. Ce genre d'exercice peut être

réitéré plusieurs fois. Au bout de plusieurs séances, les enfants étant entraînés à ce genre d'exercice, on peut manipuler cinq ou six mots, voire mettre un intrus.

On peut aussi écouter des successions de trois mots, et pour chacune, trouver (en français) ce qui n'a pas été dit dans telle ou telle langue, parmi les quatre images sonorisées présentées au tableau. Il s'agit là de jeux de Kim auditif, empruntés aux cours de langue pour enfants. L'objectif étant de rendre les langues repérables, compréhensibles par quelques mots-clés.

Les enfants ne sont pas en production orale dans les langues abordées, mais ils observent, verbalisent des choix, imitent la sonorité de tel ou tel mot : ils sont actifs.

Faire des jeux avec dés

Par exemple, lors du travail fait avec les chiffres de 1 à 5 : en touchant un dé, celui-ci rebondit sur lui-même avant de s'immobiliser et de faire entendre le son correspondant au chiffre affiché dans telle ou telle langue.

Puis, sur une autre page, le dé après immobilisation, affiche un chiffre que l'enfant doit retrouver dans la langue indiquée par le symbole visuel sur lequel l'aiguille de la roue s'immobilise. C'est évidemment difficile, mais l'objectif n'est pas réellement la production sonore, mais simplement une sollicitation de la petite gymnastique mentale : par le mot à trouver, déterminé par le dé et la roue, l'enfant est mis en condition de faire une recherche active dans les séries de correspondances images-sons par langues, situées juste à côté sur le même écran.

Faire des jeux d'appariement sonore

Prenons l'exemple du lexique des jours de la semaine.

Les séries de correspondances images-sons de chaque jour de la semaine ont bien sûr déjà été travaillées. Le « train des jours » dans telle langue est présent à la base de « l'école » pour aider. Il est miniaturisé mais fonctionnel, c'est-à-dire sonore, si on touche tel ou tel wagon représentant un jour.

« Et si notre école était en Italie : apprenons à reconnaître les jours de la semaine en italien !
« Même chose au Portugal, puis au Royaume-Uni ou en Espagne.

« Commençons par se dire bonjour comme en Italie, au Portugal, etc. »

Puis, par binôme pour s'aider mutuellement, l'activité consiste à relier avec le marqueur du TBI chaque mot entendu (en touchant son symbole visuel) et le wagon représentant le jour en question. On vérifie ensuite en touchant le même wagon miniaturisé au niveau du petit train sonore des jours de la semaine en italien, qui figure à la base de l'école : entend-t-on la même chose ? Il s'agit donc d'un exercice d'appariement.

Faire des jeux de révision

Quatre dés cette fois-ci sont utilisés pour la révision du lexique repéré jusque-là (*œuf, soleil, lune, chenille, chiffres 1 à 5, poire, prune, fraise, orange, cerises, papillon, fleur*). Dans la langue requise par le symbole visuel, le dé tombe sur une image que les enfants doivent essayer de nommer. C'est difficile, mais au fur et à mesure, il est possible de vérifier, et même de s'aider, avec toutes les séries sonorisées disposées au milieu. Le logiciel très performant permet de manipuler tous les sons des séries de mots-images sonorisées dans les différentes langues présentes sur la page.

Pour faire réinvestir le lexique

Au fur et à mesure des séances, des mots repérés vont être combinés entre eux. Par exemple quelques noms de fruits avec les chiffres en adjectifs cardinaux, de 1 à 5, dans telle ou telle langue. Les enfants assis à leurs tables à ce moment-là entendent au TBI, par exemple : *dos peras*. Ils montrent deux petites flashcards de poires ou bien le chiffre 2 et l'image de la poire. On a bien sûr recours aux séries de mots son-image où un même mot est décliné dans les quatre langues. C'est l'occasion de bien faire entendre aux enfants le [s] du pluriel dans les quatre langues abordées (et de leur dire qu'en français il y est aussi quand il y a deux ou plusieurs choses, mais qu'on ne l'entend pas).

Pour ouvrir à la compréhension orale de mots nouveaux transparents insérées dans des petites phrases : tâches ludiques en contexte

Il y a, à cette étape, en plus du réinvestissement du lexique repéré depuis l'album, une introduction de mots nouveaux transparents à l'oral dans des phrases simples, nouvelles, à la construction syntaxique transparente, qui ne sont pas dans l'album. Celui-ci est provisoirement mis de côté avant de resservir plus tard pour repérer de nouveaux mots regroupés en un thème. Il va donc falloir s'aider du contexte, par des indices visuels. Nous restons dans les thèmes de l'histoire : nourriture, papillons...

Il s'agit là de la compréhension orale pure, en situation, avec consigne. On est dans l'agir langagier. Les enfants vont donc avoir des tâches à effectuer, dans l'une ou l'autre des quatre langues.

Les chenilles et les œufs

En touchant le bouton bleu turquoise, les enfants entendent : *Three eggs and four caterpillars are on the leave*. Ils connaissent les mots *egg, caterpillar, three, four*, et ont entendu *leave* plusieurs fois dans l'histoire. Ils doivent placer le bon nombre d'œufs et de chenilles sur la feuille. Chaque image est « clonable à l'infini » avec ce logiciel de qualité qui peut copier-coller des objets automatiquement pour les positionner à la bonne place. Lorsque c'est fait, le cache bleu

turquoise est retiré, laissant apparaître la bonne réponse pour vérifier. Et ainsi de suite avec le bouton orange pour l'espagnol (et la réponse sous le cache orange), rouge pour le portugais, vert pour l'italien.

La préparation du pique-nique

Le toucher du symbole visuel en haut à droite permet d'écouter les directives enregistrées afin de préparer les éléments d'un pique-nique sur la table.

Par exemple, les enfants entendent en espagnol :

Mama prepara el picnic : ensalada verde con cinco yogures, quatros huevos, pan, tarta de peras.

Les deux enfants au tableau, aidés par les autres, doivent virtuellement prendre les éléments de nourriture à gauche, pour les disposer à leur convenance sur la table. Là encore, les objets sont clonables à l'infini. En effet, selon la consigne, les enfants doivent pouvoir mettre sur la table le nombre d'éléments demandé.

C'est une tâche ludique de compréhension, très motivante pour des enfants de cet âge, dont la validation se fait là encore immédiatement, en retirant le cache (jaune clair, très discret), qui dévoile la table recouverte de tous les ingrédients du pique-nique demandés dans la consigne. Peu importe la disposition sur la table.

Les papillons et les fleurs

Autre exemple d'activité de réinvestissement du lexique : les enfants ont devant eux un paysage où il faut placer les papillons de telle couleur dans le ciel ou sur les fleurs de telle autre couleur, en écoutant la consigne dans la langue correspondant au symbole visuel à toucher dans l'angle supérieur droit. Notons qu'il y a deux symboles visuels, pour deux déclinaisons de l'exercice dans chaque langue.

Les noms de couleurs retenus ne sont pas les mêmes dans les quatre langues, le critère de sélection étant la transparence. Les mots « ciel », « voler », « fleur », mots transparents en langues romanes essentiellement sont à découvrir en situation.

Par exemple, en italien, les enfants entendent :

Tre farfalle bianche che volano nel cielo- Cinque farfalle blu su fiori rosa - Due farfalle rosa che volano nel cielo.

Ils doivent prendre à gauche les papillons requis et les placer, puis retirer le cache bleu pour voir un exemple de réponse correcte et valider ou pas ce qu'ils ont fait.

Pour initier à la compréhension de mots nouveaux dans des thèmes différents de ceux de l'histoire, avec indice contextuel

Des nouvelles pages sont créées.

Sur chacune, en touchant un à un les symboles visuels des langues, à gauche, les enfants doivent, pour chaque mot entendu, trouver ce que c'est, d'après la transparence sonore et le contexte visuel donné par une grande photo dans un tableau au centre de la page du TBI. Prenons l'exemple où ce tableau est un paysage marin : les enfants entendent successivement *langoustina*, *baleina*, *delphin* et *crab*. Ils font ainsi preuve de prédictibilité, puisque le rideau gris de droite masque les dessins. Une fois la réponse donnée pour un mot, un enfant au tableau fait descendre ce rideau avec sa main, ce qui laisse apparaître la photo de l'animal correspondant à ce qu'on vient d'entendre, ménageant ainsi l'effet de surprise et validant ainsi, ou pas, cette réponse. Les mots sont assez faciles, le but étant d'encourager les enfants.

Puis, l'exercice continue sur la page suivante du TBI avec des mots un peu plus difficiles. Les enfants sont invités à bien écouter, mais aussi bien regarder le tableau central qui donne l'indication contextuelle. Ce tableau représente un paysage de campagne à la belle saison avec une mare. Les enfants, en percevant les éléments de ressemblances sonores, doivent trouver : *libella*(E), *mosquito*(A), *coccinella*(I), *aragna*(E), *lezard*(A), *formica*(I), *orissou*(P).

L'écran suivant propose la même chose avec un paysage de savane africaine et les mots à trouver sont : *lion*(A), *rinoceroce* (P), *gazela* (I), *dromadery* (A), *zebra* (P), *antilope* (E), *ippopotamo* (I). Nous avons ensuite la montagne avec *marmota* (I), *orso* (E), *poney* (A), *touro* (P).

Enfin, pour entraîner les enfants à être plus attentifs encore au contexte, deux photos leur sont cette fois-ci présentées au centre de l'écran en tant qu'indices visuels : le mot entendu (toujours en touchant un des symboles visuels) sera ainsi en rapport soit avec l'aéroport de Grenoble-Saint-Geoirs, que les enfants peuvent parfaitement identifier parce que proche de chez eux, soit avec un paysage de campagne. Les mots à trouver sont : *avion* (E), *tractor* (A), *elicoptero* (I) et *bicicletta* (P) A chaque fois la réponse est validée par l'apparition de la photo avec la descente progressive du rideau gris.

Pour initier à la compréhension orale de mots hors histoire avec la seule transparence sonore

Pour finir, la dernière activité porte uniquement sur la transparence sonore : cette fois-ci, il n'y a pas de contexte visuel. Les enfants entendent un mot dans une langue (toujours en touchant

son symbole visuel) et doivent trouver par réécoutes et concertations collectives le mot en français. La vérification s'effectue aussitôt en retirant le cache. Les mots sont très transparents. Il s'agit avant tout de favoriser les échanges sur les langues, de mettre les enfants en confiance et de leur faire prendre conscience de la proximité des langues parentes et voisines. Ces mots sont :

En anglais : *bottle- racket*

En italien : *rubinetto - piscina*

En espagnol : *escalera- corona*

En portugais : *marionete - sabão*

Pour faire une petite sensibilisation à l'écriture des mots et à leur transparence écrite

Ceci concerne, comme il a déjà été dit, les enfants qui paraissent prêts, afin de ne pas mettre les autres en échec.

Par thème, deux mots sont retenus pour leur transparence entre les langues et deux séries sont ainsi constituées avec les mots écrits. Ces mots peuvent s'écouter en les touchant, ce qui permet aux enfants de retrouver leurs repères sonores.

Par exemple : *fleur* (français) – *flower* (anglais) - *flor* (espagnol) – *flor* (portugais) – *fiore* (italien)

Eventuellement, une fiche peut être donnée à la maîtresse, afin qu'elle la propose à un autre moment dans la semaine. La consigne est, pour chaque déclinaison plurilingue d'un mot, d'entourer les lettres communes (voir annexe 7)

Chapitre 4. Mise en œuvre pédagogique des séances

Une séance type

Elle démarre toujours par *bonjour* dans les cinq langues, et un temps de rebrassage rapide de ce qui a été vu précédemment.

L'histoire (assez courte) est lue en entier dans une langue à chaque début de séance pour les huit séances, donc deux fois dans chaque langue. Elle est également à chaque fois segmentée, le même extrait étant alors abordé dans les quatre langues.

Il y a alternance d'activités collectives centrées sur le TBI (temps de visionnage et temps de manipulations sur l'écran des matériaux sonores et visuels) et d'autres où les enfants à leurs tables manipulent des étiquettes physiques - les flashcards - le TBI servant alors de support et de référent dans la classe.

L'initiation à l'intercompréhension est pour ces enfants non lecteurs une activité de réception orale (avec deux ou trois petites présentations cependant des mots écrits (voir le paragraphe précédent). Cela n'exclut pas de courts moments de répétition, la « mise en bouche » aidant les enfants à engranger les informations.

Pour les mettre à l'aise, le principe est de toujours aller du groupe vers l'individuel, en passant par des activités en binômes.

La démarche est de bout en bout ludique :

- utilisation des dés. Exemple : Le dé tombe sur le chiffre 3, ce qui correspond au troisième jour ; on regarde sur notre train : c'est le mardi en français. Comment dit-on mardi, en espagnol ?
- le tourniquet (roue avec aiguille) peut être utilisé par exemple pour désigner un enfant, puis un autre à la rescousse.

Certaines de ces séances sont basées sur la « pédagogie de la tâche », qui d'après Ellis (2003) stimule par l'interaction entre les élèves et l'activité apprenante de chacun.

Les tâches choisies ont à priori du sens pour les enfants. Par exemple, mettre des chenilles et des œufs sur une feuille, c'est amusant. La préparation du pique-nique évoque la maison, la maman, c'est affectif. Le paysage avec les fleurs et les papillons, c'est joli.

Faire dessiner, et organiser des jeux en salle de motricité ou à l'extérieur en rapport avec tout ce lexique plurilingue stimulerait certainement l'attention et la motivation des enfants, mais ce ne pourra pas être fait dans le cadre de l'expérimentation, par manque de temps.

Les contenus travaillés

Précisons tout d'abord que les mots abordés en version plurilingue sont manipulés essentiellement sans l'article, afin d'éviter que les enfants pensent qu'il s'agit d'un seul et même mot. L'article peut les empêcher d'entendre une éventuelle transparence. Cependant, dans certains cas, devant les performances des enfants pour manipuler et mémoriser certains mots, il a été rajouté.

Le lexique travaillé, par thèmes, provient de l'album, mais d'autres mots, comme on l'a vu, sont également introduits, d'abord en lien avec ces thèmes, puis, au fur et à mesure des séances, de manière indépendante.

Notons que les versions plurilingues de l'album permettent de constater de prime abord qu'il y a peu de mots anglais transparents dans cette histoire : seulement *pear*, *orange* et *blue* (si on ajoute les couleurs), et peut-être *sun* et *plum* (grâce au contexte).

Ces mots une fois repérés sont donc mis en séries sonores et visuelles, déclinées dans les quatre langues, et vont servir d'aides à tout moment pour les autres activités.

En voici la liste :

- Au début de l'histoire : *soleil, lune, œuf* et *chenille* avec l'accent mis ensuite sur *soleil* et *lune*, transparents pour les langues romanes. Des remarques sont faites par rapport au monosyllabe de l'espagnol et du portugais, et du mot à deux syllabes pour l'italien comme pour le français. Il s'agit de la séance 1, après la création des symboles visuels des langues utilisées, et d'une partie de la 2^{ème}.
- Les chiffres jusqu'à cinq : la chenille croque dans les cinq types de fruits (et fait de un à cinq trous), dans l'ordre puis dans le désordre : partie de la séance 2 et séance 3.
- Les fruits : la chenille croque chaque jour dans un type de fruit : *pomme, poire, prune, fraises, oranges*. Le mot *pomme* étant trop différent d'une langue à l'autre, sera remplacé par *cerises*. L'accent sera mis sur *poire* et *orange* (séance 4)
- La combinaison de ces éléments : *deux poires, trois oranges*, etc., d'où une sensibilisation à la notion de pluriel : en français, on entend pareil à la fin, mais dans les trois autres langues, on entend le son [s]. Ceci va permettre l'activité à l'écran des chenilles et des œufs à disposer sur une feuille selon la consigne entendue (séance 4), tour à tour dans chacune des langues.
- Le lexique de la nourriture et une sensibilisation également au niveau de la transparence syntaxique (sujet-verbe-complément) provenant des phrases-consignes des activités de préparation du pique-nique (toujours la séance 4, et début de la 5)
- Les jours de la semaine (séance 5)
- Deux ou trois noms de couleur, choisis en fonction de leurs similitudes par rapport au français. Ce ne sont pas forcément les mêmes pour les quatre langues, mais la parité est respectée au niveau du nombre. Il s'agit de la séance 6. Les mots sont : *blanc* (sauf en anglais), *vert, jaune* (seulement en italien), *rouge* (seulement en espagnol et en italien), *bleu* (anglais et italien, expliquer pour *azur*), *violet* (en expliquant), *noir* (seulement en italien), *rose* et *marron* (dans les trois langues romanes, pas en anglais) et *orange*, dans les quatre langues. A chaque fois pour définir une couleur, le tourniquet est utilisé avec des flashcards.
- Les mots *chenille* et *papillon* ne sont pas des mots transparents entre les quatre langues (mis à part *farfalla* en italien que les enfants vont aisément identifier grâce

aux fameuses pâtes en forme de papillons). Mais ils sont des mots-clés de l'histoire et seront donc repérés selon le procédé habituel, ce qui va être l'occasion de montrer que le continuum langagier n'est pas systématique pour tous les mots. Certains mots peuvent être bien différents d'une langue à l'autre. Il s'agit toujours de la séance 6.

- Le mot *fleur* ayant été introduit, pour ses similitudes dans les quatre langues, va permettre l'activité des fleurs et des papillons (séance 7) où l'on doit placer des papillons de telle couleur qui volent dans le ciel ou sur des fleurs de telle autre couleur. Cette septième séance va également faire l'objet de révisions (toujours sur le mode ludique).
- Des noms simples d'animaux en rapport avec la mer, la mare, la montagne, la savane, l'aéroport, le contexte étant, rappelons-le, donné par une photo sur l'écran (séance 8).
- Des mots isolés, sans indice contextuel : *robinetto, bottle, savun, piscina*, etc (toujours la séance 8)

Rôle de l'enseignant

Il guide l'observation, conduit la construction des séries de mots-images sonorisées et encourage ensuite leur utilisation en tant qu'aide. Il soutient également la prise d'indices, la vérification de la compréhension. Il facilite donc la tâche sans donner de réponse. Il amène peu à peu les enfants à la métalangue. Il anime les échanges et les jeux, valorise les réussites, prend en compte l'erreur sans connotation négative.

Entre curiosité naturelle, désir d'apprendre et peur du changement, l'accompagnement par l'adulte est indispensable, pour une ouverture linguistique et le respect des différences.

Partie 4

-

Expérimentation :

Résultats quantitatifs, observations, analyses et critiques

Chapitre 1. Résultats prétest et post test, comparaisons, analyse et critiques

Test principal en collectif avec oral et dessins à entourer

Les résultats au pré-test pour les quatre langues

Ils sont en annexe 5a et sont représentés ci-dessous sous forme de graphe :

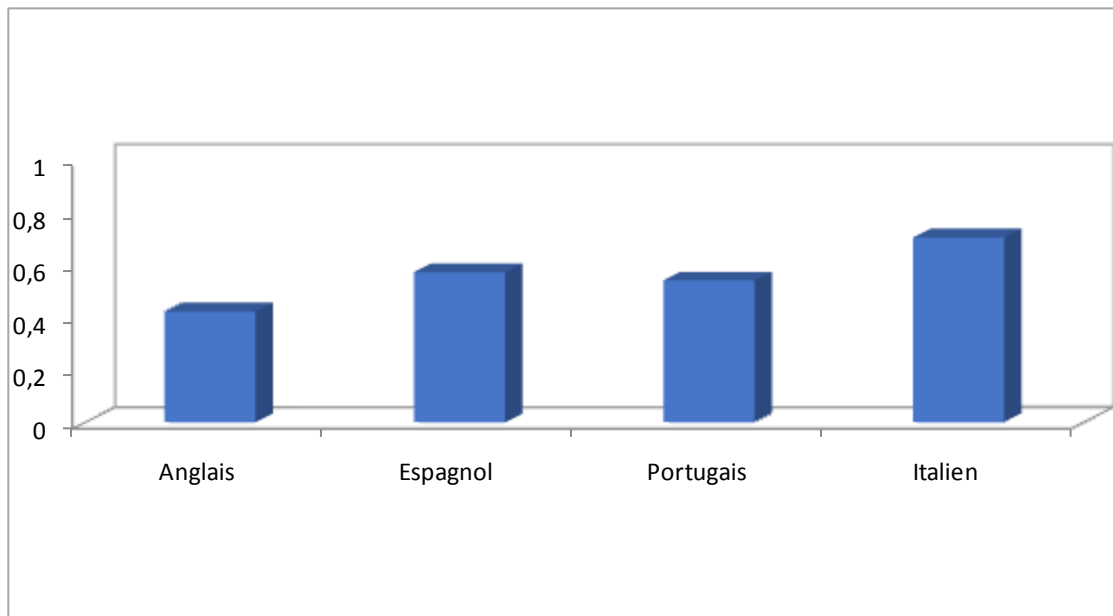


Figure n°1 : Pourcentage de réussite par langue pour le groupe-classe

Globalement, le pré-test montre que les enfants de cet âge ont bien une sensibilité naturelle à la transparence des mots congénères entre langues parentes, en dépit des variations phonétiques, et confirment donc le principe d'un potentiel d'intercompréhension à l'oral. Les enfants sont parvenus à un assez bon niveau de reconnaissance des mots écoutés, proches de mots de leur langue maternelle, et ce, malgré les différences. La capacité à entendre des éléments similaires apparaît donc présente à cet âge.

Il semble notamment que les enfants de GS ont intuitivement intégré qu'un phonème final en [a] ou [o] dans les autres langues romanes peut correspondre à un phonème final consonantique en français pour le féminin. La répartition des scores selon les langues montre une disparité :

- l'italien se détache en tête, sa parenté avec le français semble donc la plus évidente.
- l'anglais est le moins compris, en dépit de l'exposition des enfants à cette langue en classe par la maîtresse depuis le début de l'année (et pour certains, depuis la moyenne section). Ceci est certainement dû à sa prononciation distante des autres langues romanes (alors que l'écrit est beaucoup plus transparent, gardant l'influence du français).

- au milieu se situent l'espagnol et le portugais.

Comparaison pré-test et post-test pour les quatre langues

Le schéma suivant fait d'après le tableau Excel de l'annexe 6 montre l'évolution de la sensibilité à la transparence orale après la séquence de huit séances au TBI.

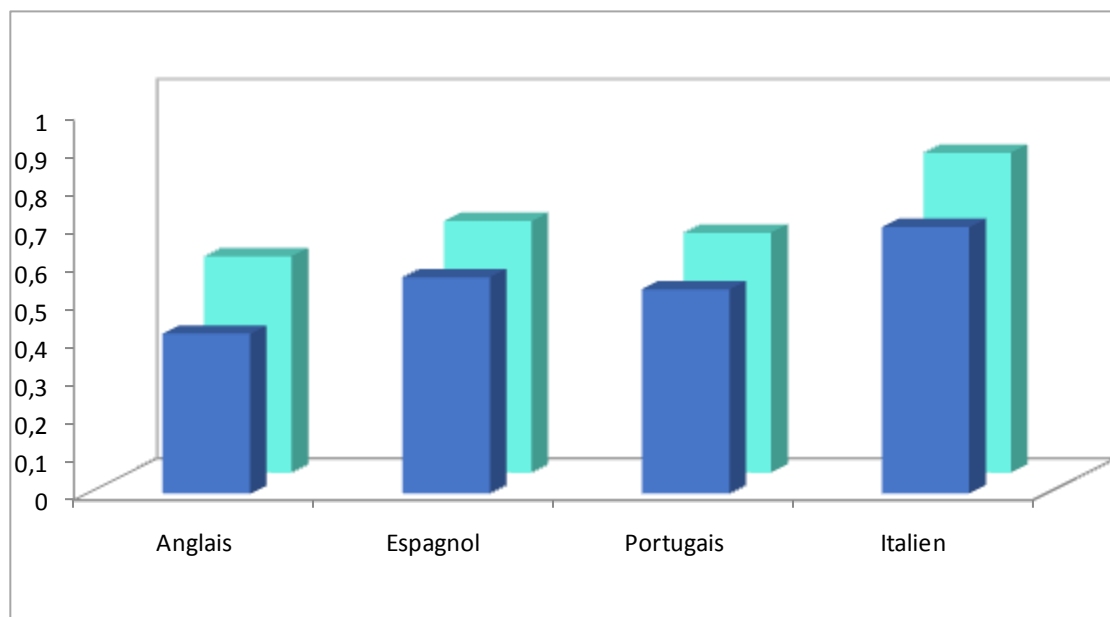


Figure n°2 : Evolution des pourcentages de réussite par langue pour le groupe-classe

La disparité au pré-test entre les langues se confirme au post-test.

L'évolution entre pré-test et post test montre une amélioration du score de toutes les langues, d'environ un point sur un score maximal de 8 (de 0,75% pour le portugais et l'espagnol à 1,19 pour l'anglais). Cette amélioration, qui de prime abord peut paraître légère, est à mettre en rapport avec le petit nombre de séances de l'expérimentation, sur une durée totale d'un mois et demi, ce qui fait apparaître cette amélioration plus significative.

On pourrait penser qu'il est normal que l'évolution la plus forte se rencontre sur l'anglais puisqu'il a le plus mauvais score au pré-test et donc que la marge de progression est plus grande, mais on rencontre un gain similaire sur l'italien (1,13), qui bénéficie déjà d'un bon score au pré-test, ce qui met en évidence la forte proximité de l'italien avec le français.

On constate en fait dans le détail des scores par enfant que l'augmentation de la moyenne des scores est surtout due à l'amélioration du score des enfants qui étaient les plus « faibles » au pré-test. Ceci se confirme dans le calcul de l'écart-type qui est divisé par deux entre pré-test et post-test : on passe d'un écart-type de 1,75 à 1,96 au pré-test à un écart-type de 0,85 à 1,15 au post test.

Les plus « faibles » ont dans une certaine mesure rattrapé les plus « forts », qui eux plafonnent, semble-t-il, dans les limites de la sensibilité à la transparence.

Pour conclure, on peut énoncer que le gain d'apparence faible entre ces deux tests prend plus d'importance quand on considère la courte durée de l'expérimentation, sur huit séances. D'autre part, il est intéressant de constater que l'écart entre les performances des enfants s'est réduit, ces huit séances paraissant avoir profité aux enfants dont le degré de sensibilité à la transparence des langues était le plus faible. D'autre part, nous verrons plus loin que l'amélioration des résultats à la partie complémentaire du test en passation individuelle est nettement plus importante pour les six enfants concernés.

Influence éventuelle de l'âge (début et fin d'année) sur les performances des enfants

Ayant observé qu'il n'y a pas de différence dans les résultats selon le sexe, intéressons-nous à la variable de l'âge. Retirons pour cette analyse les enfants de milieu d'année, d'âge moyen, pour ne garder que ceux qui sont de début et de fin d'année.

Le tableau Excel en annexe 7 montre que :

- pour les enfants les plus âgés (6 ans 2 mois à 6 ans 4 mois), la moyenne des résultats passe de 21,8 à 23,8, soit une augmentation de 2 points.
- Pour les enfants plus jeunes (5 ans 5 mois à 5 ans 7 mois), la moyenne des résultats passe de 17 à 21,6, soit une augmentation de 4,6 points.

Il semble que les enfants de fin d'année, aux résultats au pré-test globalement plus faibles que ceux de début d'année, ont davantage tiré profit des séances d'initiation au TBI. Une meilleure plasticité de leur oreille en serait-elle la raison ?

Observation détaillée de l'évolution des résultats pour chacune des quatre langues

Anglais

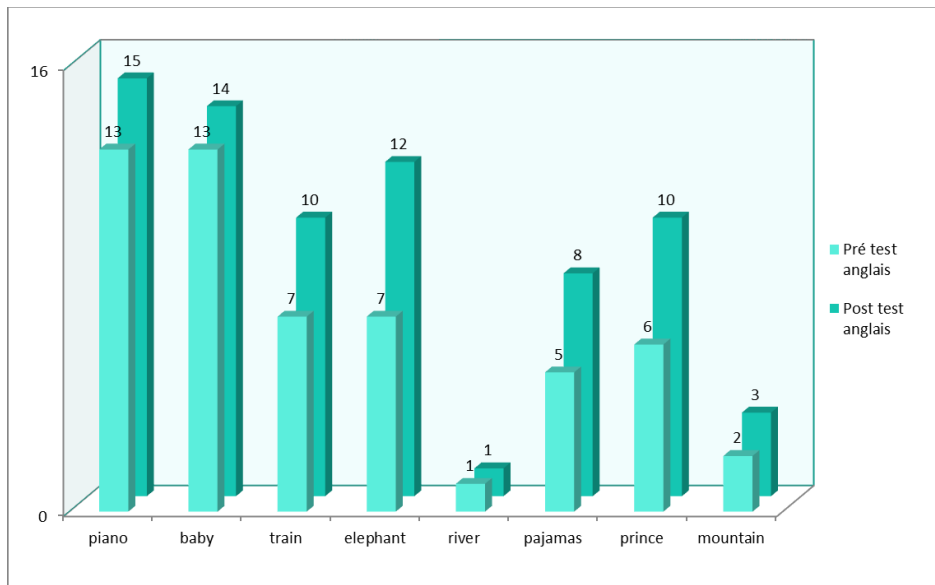


Figure n°3 : Résultats pré-test et post-test en anglais

Les mots du test en anglais, après vérification auprès de la maîtresse de la classe, n'ont pas été présentés aux enfants au cours de leurs séances d'anglais durant l'année. Il semble donc, d'après les résultats du pré-test, qu'il y ait bien chez eux une certaine sensibilité à la transparence orale.

Les changements de l'accentuation et de la seconde syllabe qui se termine par un son-voyelle en anglais et un son-consonne en français paraissent avoir rendu le mot *river* très opaque.

De même, le changement de son-voyelle dans la première syllabe pour le mot *mountain*, remplaçant le [on] par une diphtongue en a rendu sa reconnaissance très difficile, y compris après les huit séances au TBI.

Espagnol

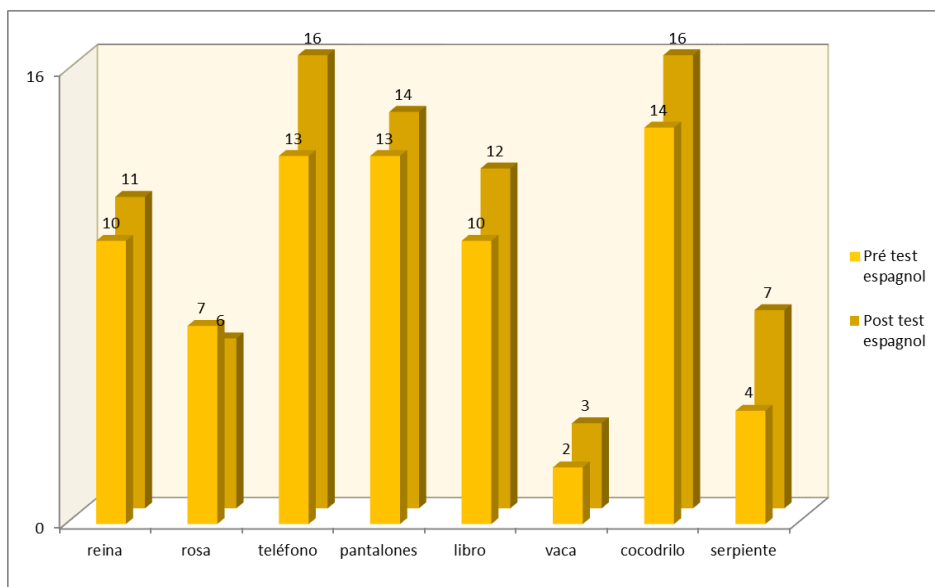


Figure n°4 : Résultats pré-test et post-test en espagnol

Telephono, *pantalones* et *cocodrilo* sont les mieux reconnus, ce qui va dans le sens de la constatation déjà faite par M.C.Jamet que les mots les plus longs sont plus faciles à identifier parce que l'enfant a plus d'éléments sur lesquels s'appuyer. *Vaca* est très peu reconnu. Le cumul de la petite longueur du mot, avec le changement du son-consonne et du nombre de syllabes est certainement à l'origine de cette non-transparence.

Portugais

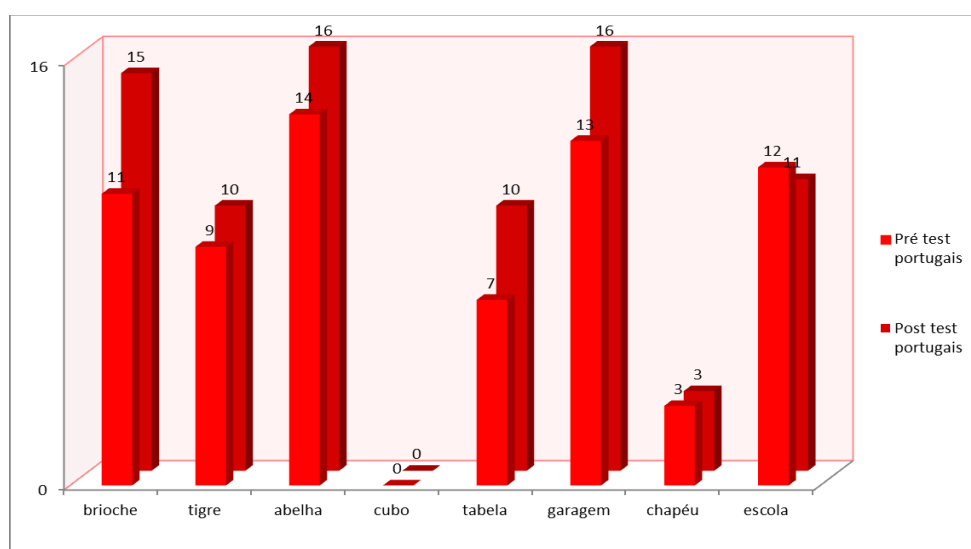


Figure n°5 : Résultats pré-test et post-test en portugais

Il semble que l'opacité du mot *cubo*, au pré-test comme au post-test, soit liée au cumul du changement des sons-voyelles, en particulier celui de la première syllabe, où le [y] devient [u], d'après M.C. Jamet et du changement du nombre de syllabes orales. Le mot *chapéu* est peut-être pénalisé par un problème de distracteur, voir plus loin, page 59.

Italien

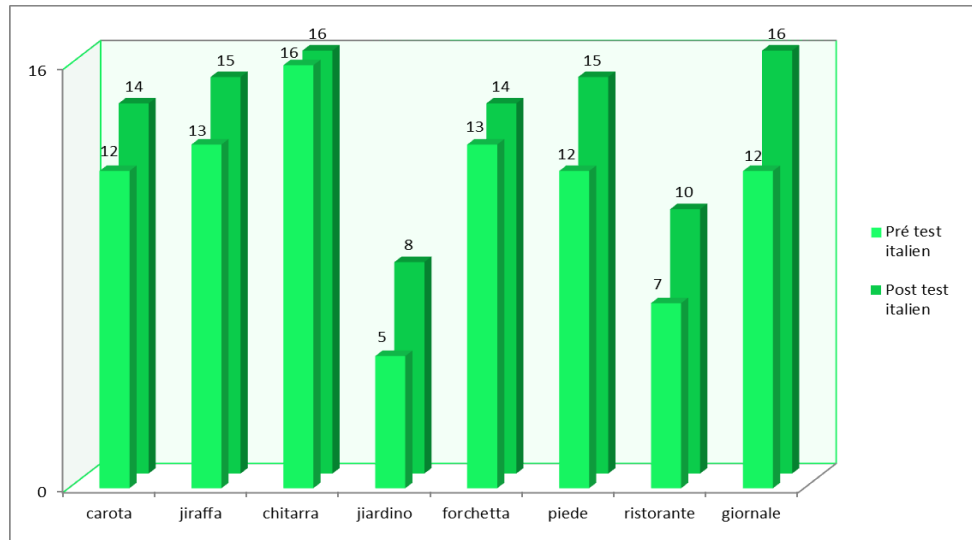


Figure n°6 : Résultats pré-test et post-test en italien

Les mots *jiardino* et *ristorente* ont été plus difficiles à comprendre, probablement en raison du cumul des facteurs de difficultés : changement du nombre de syllabes, des sons-voyelles, et de l'accent tonique. Les autres mots sont bien décodés.

Partie complémentaire du test en passation individuelle

Les résultats au pré-test pour les quatre langues

Les résultats (voir annexe 8) des six élèves de l'échantillon sont globalement ici plus bas que les résultats au pré-test de la passation collective avec dessins à entourer. Cependant, le profil est le même grosso modo si l'on compare les pourcentages de réussite par langue. Celui de l'anglais est le plus bas (42 %), ceux de l'espagnol et du portugais à peu près équivalents (57 et 54 %), et celui de l'italien le plus élevé (70 %). Ici, en réception orale sans aucun support visuel, le pourcentage est 0 pour l'anglais, à peu près similaire entre eux encore pour l'espagnol et le portugais (31 et 33 %), et nettement plus élevé pour l'italien (67%).

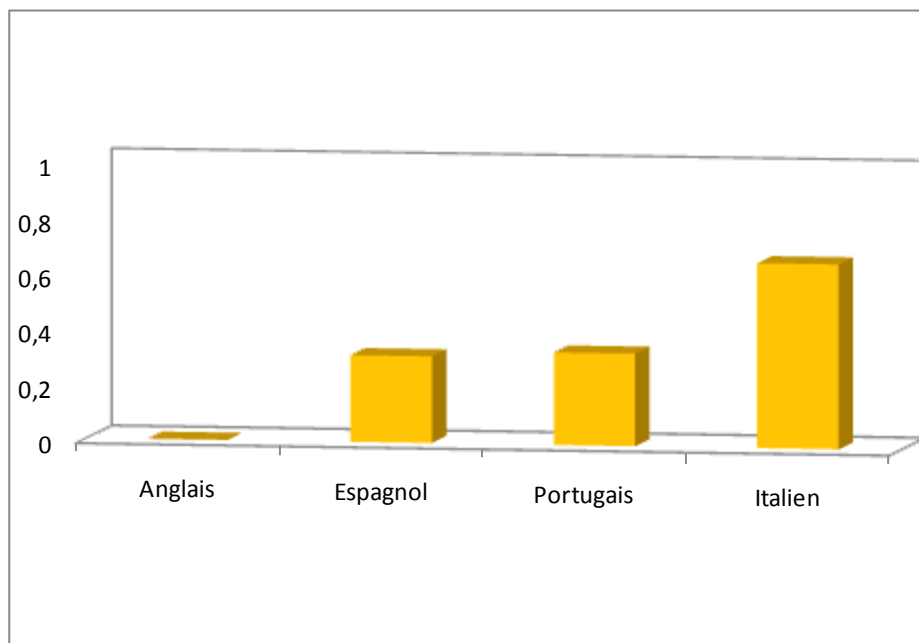


Figure n°7 : Pourcentage de réussite au pré-test par langue pour les six élèves

L'éclairage (non connu lors de l'élaboration du test) de M.C. Jamet sur le rôle déterminant de la première syllabe permet de comprendre l'échec en anglais : dans *bus* et *table*, le son-voyelle est changé. Pour *phone*, le mot a carrément été amputé de ses deux premières syllabes en français.

Comparaison pré-test et post-test pour les quatre langues

Les résultats (annexe 8) montrent que les enfants ont globalement beaucoup plus progressé dans la compréhension des trois langues romanes que lors du test collectif avec dessins. Le manque de support visuel n'a non seulement pas eu d'impact négatif, mais a peut-être au contraire permis une meilleure écoute des variations phonétiques et évité l'aspect « piège » de certains dessins distrayeurs dans le test en collectif. En revanche, le gain en anglais est beaucoup plus faible dans cette partie complémentaire à l'oral uniquement que dans la partie collective avec dessins. Ceci est peut-être à interpréter, outre le mauvais choix des mots, par rapport à la difficulté constituée par la prononciation anglaise moins transparente et le besoin par conséquent de s'appuyer pour identifier les mots sur des illustrations (à trouver parmi quatre).

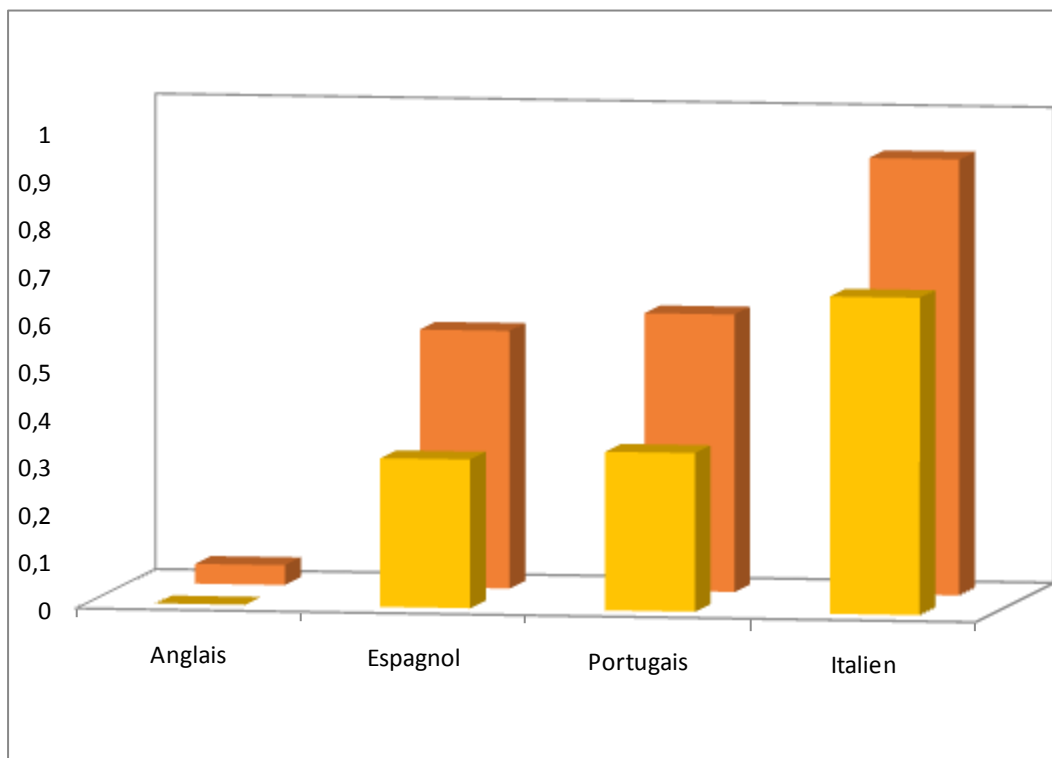


Figure n°8 : Evolution des pourcentages de réussite par langue pour les six élèves

Critiques et problèmes du test

Les dessins distracteurs appelant des mots en français sont parfois presque meilleurs « candidats » que le mot entendu dans une des quatre langues lui-même, le problème étant accentué par le manque de contexte. Exemple : *mountain* à retrouver parmi les dessins de *mouton, montagne, menton, mitaine*.

Peut-être aurait-il fallu pour ce test, comme dans la dernière séance d'initiation au TBI, mettre une image (photo ou autre) qui précise le contexte d'utilisation de tel mot entendu.

Par ailleurs, le fait que les enfants se soient trompés pour *chapéu* en portugais, en choisissant massivement l'image du mignon petit chat montre peut-être un aspect affectif du distracteur pouvant induire en erreur.

Il est à regretter que la partie orale individuelle n'ait pu être effectuée qu'avec six enfants, car, mis à part l'anglais, les résultats en sont meilleurs qu'au test collectif avec dessins à entourer. Pourtant, cette partie est également sans contexte, avec la difficulté déjà évoquée. Les enfants, encouragés -mais non aidés- en passation orale se sentent certainement davantage en confiance et peuvent peut-être mieux se concentrer, sans être influencés, voir piégés, par des dessins distracteurs.

Quoi qu'il en soit, les résultats en collectif et en individuel aux deux tests successifs avant et après les séances au TBI confirment bien que pour un enfant francophone, les langues romanes sont plus faciles à comprendre à l'oral que l'anglais.

Chapitre 3. Sur le plan qualitatif

Observations lors du pré-test et du post-test

Les enfants, surpris au départ lors du pré-test, ont été à l'aise lors du post test.

Il faut noter la progression spectaculaire d'une petite fille, plus jeune que tous les autres enfants, qui paraissait déstabilisée et inquiète lors de pré-test en dépit des interventions pour la rassurer, et qui s'est peu à peu énormément impliquée lors des séances au TBI, pour se montrer lors du post-test détendue et très performante. Si son cas est très révélateur du pouvoir d'attraction et de désinhibition du TBI, ses résultats trop éloignés de la moyenne ne sont cependant pas pris en compte.

Si les résultats chiffrés sont intéressants, bien que basés sur un test certainement imparfait, et avec un échantillon trop petit de seize enfants, l'observation, parallèlement, de leur comportement au cours de l'expérimentation est de première importance.

Observations et bilan des séances

Observations des enfants au cours des séances

Les enfants ont découvert qu'une histoire connue d'eux en français existe dans d'autres langues, pour des enfants qui ne parlent pas la même langue qu'eux. Ils ont été curieux et amusés de voir le même album en tant qu'objet, écrit en plusieurs langues, tout en ayant les mêmes illustrations. Passé l'effet de surprise, ils ont écouté avec beaucoup d'intérêt la version plurilingue de « La chenille qui fait des trous » et ont été partie prenante pour toutes les activités proposées au TBI, ainsi que celles, plus classiques, des petites flashcards. Ils ont cherché collectivement à comprendre les consignes lors des tâches à effectuer et les ont faites avec grand plaisir. Il a fallu parfois les canaliser, tant leur excitation pouvait être grande.

Si la classe a été globalement très impliquée, il est difficile cependant d'évaluer l'impact de la séquence pour chaque enfant, n'étant moi-même pas observatrice dans la classe, mais animatrice des séances d'intercompréhension. Il aurait fallu que j'enregistre certaines verbalisations.

Les enfants se sont montrés très performants dans l'ensemble pour trouver les réponses attendues au TBI, en faisant appel aux séries d'images sonorisées si nécessaire. Ils ont fait preuve d'ouverture et d'acceptation de la diversité et ont pu, en tout cas pour un bon nombre, verbaliser des

similitudes et des différences, donc faire de la métalangue, aptitude de base pour pratiquer l'intercompréhension. Ces séances, avec cette classe, révèlent qu'il est possible de travailler l'intercompréhension à l'oral, et que le TBI est un outil idéal pour cela.

Les dernières pages au TBI, avec reconnaissance de mots nouveaux à l'oral grâce aux comparaisons phonétiques et aux contextes par photos, ont été particulièrement réussies.

Il n'y a jamais eu de chute d'intérêt au fil de ces séances. Au contraire, les enfants se sont montrés de plus en plus curieux et désireux de participer, trop même, parfois : il a fallu réguler les énergies à plusieurs reprises.

Ils ont parus bien comprendre la construction des séries de mots-images sonorisées et l'intérêt de le faire.

Bilan oral avec les enfants de fin de séquence

Il faut être très prudent avec ces échanges à l'oral, car les enfants, surtout à cet âge, peuvent fortement s'influencer les uns les autres. Il aurait été de loin préférable d'avoir le temps d'un petit entretien individuel avec chacun. Néanmoins, il en ressort que :

Sur les quinze enfants présents, à la question : « Avez-vous trouvé ce travail difficile ou pas trop difficile ? », sept enfants répondent « pas trop difficile », et les huit autres répondent : « pas du tout difficile ». Cela montre bien que l'approche ludique, la valorisation des réussites et la prise en compte des erreurs sans la moindre connotation négative ont mis les enfants à l'aise.

La plupart des enfants disent qu'ils ont bien aimé ce travail « avec les mots dans les autres langues ». Ils ont tous beaucoup apprécié les activités de préparation du pique-nique et les papillons à positionner dans le ciel ou sur les fleurs, « parce qu'on écoutait et déplaçait les choses ».

Les enfants s'entendent curieusement, étant donné les résultats chiffrés, pour dire que l'anglais est la langue la plus facile à comprendre, puis l'italien, et placent massivement le portugais comme étant la langue la plus difficile à comprendre. Est-ce parce qu'ils savent qu'ils font de l'anglais avec la maîtresse, présente dans la classe lors de ce bilan oral collectif, et avec leur mascotte Teddy, présente elle-aussi ? Ils sont effectivement familiarisés avec cette langue, mais n'ont pas conscience apparemment que les trois autres langues, romanes, leur sont pourtant d'un accès plus facile.

D'ailleurs, à la question « Quelle est la langue que vous préféreriez apprendre plus tard ? », ils répondent globalement que c'est l'anglais.

Questionnaire rempli par la maîtresse de la classe

Il en ressort d'après la maîtresse (voir annexe 9) que les séances ont pu permettre à ses élèves « d'entendre d'autres langues que le français et l'anglais, de discriminer auditivement et de réaliser que certains mots se ressemblent dans différentes langues. De plus, ils peuvent constater une nouvelle fois qu'on peut apprendre en jouant et s'amusant ».

Les limites de l'expérimentation sont liées selon elle au trop petit nombre d'enfants vus en passation individuelle du test, parce que « si tous les enfants avaient été vus en relation duelle avec l'adulte, les résultats auraient été différents (probablement un peu meilleurs) qu'en passation collective avec les dessins. » De plus, le nombre limité de séances, longues, a joué à son avis sur la concentration, de même que l'approche ludique a souvent généré de l'excitation, mais, selon elle, les choses auraient été différentes si j'avais fait l'expérimentation dans ma propre classe. En effet, la connaissance des élèves permet une meilleure gestion de la classe.

Pour ce qui est de l'utilisation du TBI, par rapport à l'intercompréhension à l'oral, l'enseignante écrit qu'« il a donné la possibilité d'associer images et sons, avec une simultanéité qui crée le dynamisme dont cet apprentissage a besoin ». Elle ajoute que « cet outil a permis une approche ludique et ainsi les enfants sont rentrés tout de suite dans la séquence ».

Enfin, l'enseignante dit avoir réalisé que même sans maîtriser des langues étrangères, il est possible de les aborder grâce au TBI, ce qui va tout-à-fait dans le sens des nouveaux programmes de l'école maternelle.

Partie 5

-

Discussion et perspectives

Chapitre 1. Rappel des principaux résultats et retour sur les questions de recherche

Globalement, le comportement des élèves face aux langues apparentées a réellement changé au fil des séances : il semble que ces langues ont été pour eux de moins en moins étrangères et de plus en plus familières.

Par rapport aux descripteurs du CARAP retenus pour la séquence, on peut dire qu'effectivement, les enfants ont développé « une attitude positive vis-à-vis des langues ». Guidés par l'adulte, ils ont pu « considérer des phénomènes langagiers comme un objet d'observation, observer des sons dans des langues inconnues en écoutant de manière ciblée des productions dans les différentes langues.(...) Ils ont analysé des liens entre formes et contexte et établi des mises en relation de ressemblance et de différence entre leur langue et les langues cibles, apparentées, en se montrant curieux de comprendre les similitudes et différences ». Enfin, ils ont exprimé leur désir d'apprendre des langues par la suite.

L'objectif de ce travail était d'établir si les enfants entre cinq et six ans ont naturellement une sensibilité à la transparence orale des langues romanes et si c'est le cas, d'évaluer une marge de progression possible de ce degré de sensibilité grâce aux possibilités et à l'ergonomie du TBI, associé au logiciel SMART Notebook 11.

Malgré ses imperfections, le test montre qu'effectivement les enfants francophones de cinq-six ans peuvent spontanément entendre des similitudes entre le français et les trois autres langues romanes, en dépit des variations phonétiques, ce qui est tout à fait en lien avec leur investissement et leurs performances au cours des activités au TBI.

L'amélioration des résultats au post-test est plus importante dans la partie en relation duelle sans dessins (mais pour un échantillon plus petit) que dans la partie principale en passation collective avec dessins. Cependant, dans cette dernière, si l'amélioration est légère, elle est tout-de-même présente pour les quatre langues après huit séances seulement d'entraînement à la compréhension orale plurilingue au TBI, soit une durée d'un mois et demi.

Une observation plus fine des résultats de la partie collective avec dessins montre que les séances au TBI ont surtout profité aux enfants dont le degré de sensibilité à la transparence des mots en langues apparentées était le plus faible. Ils ont, par-là, rattrapé les autres. On peut donc raisonnablement en conclure qu'il est possible à l'aide du TBI et du logiciel très performant d'aborder avec ces enfants francophones non lecteurs la compréhension orale de langues romanes et que ceux-ci sont capables de progresser.

Il apparaît, toute réserve étant faite par rapport au test et à la petitesse de l'échantillon, que le degré de sensibilité à la transparence orale des mots congénères en langues apparentées se soit davantage amélioré pour les enfants les plus jeunes, ce qui irait dans le sens de l'hypothèse de la supériorité de la meilleure plasticité de l'oreille sur le début des aptitudes métalinguistiques à l'oral des enfants de grande section.

Enfin, il s'avère que l'anglais, auquel les enfants étaient pourtant familiarisés durant toute l'année scolaire (et pour certains, depuis l'année précédente) est la langue dans laquelle les enfants ont le pourcentage de réussite le moins élevé. Ceci correspond certainement au fait qu'elle est une langue voisine mais non parente de la famille romane, et qu'en dépit des mots sélectionnés à priori pour leur relative transparence (avec un mauvais choix apparemment pour la partie individuelle sans dessins), la prononciation très différente constitue une réelle difficulté.

Chapitre 2. Commentaires

Cette expérimentation a été passionnante à mener de bout en bout, mais compliquée à élaborer. De plus, elle a ses limites.

Les difficultés rencontrées

Je partais à l'inconnu avec cette démarche de sensibilisation aux langues romanes et il s'est avéré très difficile de trouver à la fois les mots transparents du test, les distracteurs, les dessins pertinents et les locuteurs natifs pour les enregistrements.

Je me suis adaptée à cette classe très impliquée et performante en élaborant au fur et à mesure des activités plus complexes et des contenus non prévus au départ, comme les phrases-consignes, puis les mots à deviner hors album, avec contexte visuel uniquement, d'où la difficulté de faire réaliser des enregistrements supplémentaires au fur et à mesure aux locuteurs natifs des quatre langues. Mes tâtonnements et mes ajustements m'ont aussi amenée à prévoir des variantes avec et sans l'article devant le nom, d'où des enregistrements supplémentaires.

Par ailleurs, le TBI de la classe d'Izeau est en fait un TVI à surface magnétique (avec stylet) et il a été constaté que certains enfants étaient un peu plus longs que d'autres à manipuler le stylet. Un écran tactile aurait évité des attentes (pas besoin de stylet spécifique) et certaines manifestations d'impatience.

Les limites de l'expérimentation

Elles sont nombreuses : échantillon de petite taille, période trop courte et nombre des séances limité (une quinzaine aurait été souhaitable), absence d'un observateur en classe qui noterait les attitudes et interventions des enfants.

Les dessins distracteurs du pré-test post test ont été très longs à élaborer, et sont certainement imparfaits, avec une influence peut-être négative parfois des dessins.

Comme il a déjà été dit, les mots sélectionnés en anglais pour la partie individuelle ne paraissent pas judicieux.

Par ailleurs, cette expérimentation revient à une séquence de classe, mais se trouve trop déconnectée de la vie de la classe durant le restant de la semaine. Les thèmes lexicaux travaillés (chiffres, jours de la semaine, nourriture, animaux...) auraient gagnés à être réactivés à d'autres moments en dehors des séances au TBI, d'autant que ce sont des thèmes classiques en maternelle. Les enfants de maternelle ont besoin de répéter, de réactiver pour fixer ce qu'ils découvrent. C'est certainement ce qui a manqué lors de cette séquence, et que je prendrais en compte s'il m'est possible de réitérer cette séquence à l'avenir dans ma propre classe.

Une expérimentation de ce genre aurait aussi tiré profit de liens avec les autres domaines d'activités de l'école maternelle : arts plastiques, musique et chant, mathématiques, sciences (comme un élevage de papillons dans la classe pour réinvestir le lexique abordé par exemple, en invitant des locuteurs natifs des langues travaillées pour parler autour de cet élevage), etc.

Ce qui serait à améliorer pour une recherche future

Un test uniquement en passations individuelles prendrait certes plus de temps, mais enlèverait l'aspect ou trop facilitateur ou trop piégeant parfois des dessins.

Que le test soit à l'oral en relation duelle ou sous la forme de dessins à entourer en collectif, il serait judicieux de changer certains mots, trop opaques, d'après les observations détaillées faites au niveau des résultats par langues. Il faudrait sans doute s'inspirer de M.C. Jamet (2004), qui a proposé un « indice de transparence sonore des mots congénères » tenant compte « du nombre de phonèmes communs, du degré de divergence dans la longueur des mots, du caractère vocalique ou consonantique des divergences et du rôle prédominant de la première syllabe ». En effet, toute la complexité de l'élaboration du test est de distribuer de façon équitable pour chacune des quatre langues le même nombre de mots transparents et semi-transparentes.

D'autre part, le fait que l'avant-dernière activité de sensibilisation au TBI (la compréhension orale de mots transparents avec l'aide du contexte visuel) ait très bien fonctionné avec cette classe,

amène l'idée déjà évoquée dans la partie 4, paragraphe 1-3, d'ajouter au test avec dessins un contexte visuel sous la forme d'un fond illustré servant de prise d'indices. Ceci, si l'on garde l'idée d'un test avec dessins en passation collective. On pourrait également imaginer ce dispositif, non plus sous une forme papier avec des dessins à entourer, mais sous la forme de boîtiers de vote reliés au TBI. Ce sont les périphériques complémentaires du TBI, dont fait état E. Magnat (2013). L'image contextuelle serait sur l'écran et les quatre dessins proposés seraient associés chacun à une couleur qu'il faudrait choisir sur le boîtier de vote pour la réponse. Chaque réponse serait ainsi on ne peut plus individuelle, et non traumatisante. Ces boîtiers interactifs, ou tablettes munies du logiciel Kahoot, par exemple, pourraient d'ailleurs aussi servir à des évaluations formatives au cours de la séquence, permettant à l'enseignant d'avoir un retour immédiat et très rapide de la compréhension orale des enfants au niveau de la classe, mais aussi individuel (résultats transmis dans un tableau Excel permettant de garder les réponses de chacun) et donc d'ajuster quasiment en temps réel les activités.

Une autre idée serait d'évaluer la compréhension d'éléments de discours, et non seulement de mots isolés. Cela pourrait peut-être se faire avec le principe d'une image à choisir associée à un code couleur sur le boîtier de vote interactif, parmi trois ou quatre autres images ; l'image en question illustrerait une phrase oralisée au TBI. Cela reviendrait à un petit QCM illustré. Là encore, ce genre d'activité pourrait compléter ce qui est fait au TBI, en donnant un retour immédiat à l'enseignant sur le pourcentage d'enfants qui ont su identifier tel mot ou telle phrase en langue romane, et un retour très rapide également sous Excel sur les réponses personnalisées de chaque enfant.

Chapitre 3. Prolongements possibles de la séquence

Cette expérimentation a généré un enthousiasme certain chez les enfants et les prolongements en paraissent nombreux à priori avec des enfants de cet âge :

- On pourrait utiliser d'autres albums connus en français
- On pourrait aussi utiliser une histoire non connue, qui reprendrait certains éléments abordés et mémorisés dans « La chenille qui fait des trous » et s'entraîner à la segmenter pour la comprendre en version plurilingue. Le TBI semble en effet une réelle piste à explorer pour gérer les contraintes de la chaîne sonore, repérer des mots, les classer, les réinvestir.
- On pourrait également imaginer une recette de cuisine en quatre langues, après avoir fait observer que l'organisation d'une recette a presque toujours la même structure (ingrédients, matériel, phases de la préparation, cuisson, etc.).

- On pourrait d'autre part isoler le fichier-son d'un petit extrait vidéo : l'activité consisterait alors à associer le bon fichier-son (à écouter plusieurs fois, ainsi que deux autres, bien différents) au bon extrait-vidéo muet (visionné plusieurs fois).
- On pourrait aussi faire l'inverse : mettre deux petits extraits de vidéo sur le même écran et faire toucher le symbole visuel d'une des quatre langues pour écouter le fichier-son (une ou deux petites phrases). Il s'agirait ensuite d'associer le son à la bonne vidéo.
- On pourrait, par ailleurs, faire des activités ludiques sur la place de l'accent tonique, car cela pose souvent problème plus tard : coder par exemple le nombre de syllabes d'un mot en coloriant les ronds d'une étiquette et faire une croix sur celui qui porte l'accent. Ceci étant fait pour cinq ou six mots, il faudrait ensuite associer au TBI le mot entendu (en touchant le symbole visuel d'une langue) à l'étiquette (virtuelle cette fois-ci) comportant le bon nombre de ronds, puis dessiner la croix au stylet dans celui où est l'accent tonique.
- On pourrait aussi bien sûr imaginer d'autres jeux, fréquemment utilisés en cours de langue : jeu de mémoire sonore, de loto sonore, de jeu de l'oie sonore, de bingo, etc.
- On pourrait également réinvestir certains énoncés en utilisant une ou plusieurs marionnettes pour faire jouer l'histoire, entendue dans plusieurs langues.
- A la place d'un album, c'est un petit documentaire scientifique qui pourrait servir de support à l'intercompréhension à l'oral.
- La conception d'un projet commun peut être très porteuse pour maintenir le désir d'apprendre, garantir une mobilisation constante de l'attention, de la motivation et de la mémorisation. Il pourrait s'agir par exemple de la création d'un petit quiz interactif simple, en ligne, pour les autres classes ou les parents, en réinvestissant le vocabulaire vu.
- Pour finir, on pourrait imaginer le même travail que dans cette expérimentation, avec un public d'enfants au profil linguistique différent, plurilingue cette fois-ci, pour voir si la connaissance d'une autre langue, même éloignée des langues romanes, est facilitatrice pour aller à la rencontre d'une ou plusieurs langues étrangères apparentées au français langue maternelle ou langue seconde.

Conclusion

Dans cette expérimentation, l'objectif a été de chercher au préalable à savoir si des enfants francophones de cinq-six ans ont une sensibilité spontanée aux similitudes entre le français et les trois autres langues romanes, et, parallèlement, entre le français et l'anglais en dépit des variations phonétiques. Ensuite, il s'est agi de savoir si les stratégies d'exposition, de repérage, de classification, de manipulation, de mémorisation et de réinvestissement au TBI de mots cibles à l'oral contenus dans les quatre versions d'un même album (en langues romanes et en anglais) permettaient d'élever cette sensibilité à la transparence des mots en situation de compréhension orale dans les langues retenues.

Les résultats au test conçu pour l'expérimentation, même avec ses imperfections, ainsi que le déroulement indéniablement positif de chaque séance au TBI avec les recherches et les réussites des enfants lors des activités, permettent de répondre que des enfants francophones de cinq-six ans ont bien une sensibilité spontanée à la proximité lexicale orale des mots entre le français et les langues romanes. Il ressort de plus que cette sensibilité peut être améliorée (en un mois et demi pour tous dans cette expérimentation). Cette amélioration est plus nette chez les enfants les plus jeunes, ce qui pourrait être ré-expérimenté, afin de confirmer l'hypothèse de la supériorité de la meilleure plasticité de l'oreille sur les aptitudes métalinguistiques naissantes des enfants à l'oral. Cette amélioration est donc liée au travail fait au TBI avec un logiciel performant qui associe le son et l'image de manière très fine et permet de « jongler » facilement et quasi simultanément entre les langues.

Il s'avère donc possible, dès la grande section de maternelle, sans risquer de mettre les enfants en difficulté, de faire repérer du lexique dans les différentes langues, de faire faire des comparaisons par l'observation et l'utilisation des séries d'images sonorisées, de faire découvrir par-là de façon ludique, à l'oral toujours, la notion de continuum des langues de la famille romane et de mobiliser le lexique abordé dans des tâches de compréhension orale. Habituer les oreilles encore malléables des jeunes enfants à entendre les langues proches et amener ceux-ci à repérer des formes transparentes sur le plan lexical et également syntaxique (un peu), à garder probablement une trace dans leur répertoire langagier, éduquer en parallèle leur regard aux indices visuels du contexte (par une ou plusieurs images fixe(s) ou une vidéo) est certainement quelque chose de très utile pour leur devenir d'adultes plurilingues. Il est important pour cela, avec des enfants de cet âge, de varier souvent les activités, en alternant le collectif au TBI et l'individuel aux tables, pour susciter leur curiosité et leur motivation, leur donner envie d'apprendre les langues.

L'éducation à la petite gymnastique mentale nécessaire au plurilinguisme et à l'intercompréhension en langues apparentées en particulier, semble pouvoir commencer très tôt et ne peut d'ailleurs que consolider le français langue maternelle.

Pour l'ensemble de la classe de l'expérimentation, l'italien paraît avoir la plus grande proximité avec le français. L'espagnol et le portugais sont à peu près à position équivalente. Quant à l'anglais langue voisine, sa compréhension orale est beaucoup plus difficile, même si les enfants expriment le contraire en raison de leur familiarisation à cette langue par la maîtresse depuis un an (et plus pour certains), peut-être aussi par mimétisme entre eux.

Le TBI associé à un excellent logiciel paraît être un outil indispensable pour travailler l'intercompréhension entre langues parentes à l'oral avec des enfants de cet âge.

Cette expérimentation offre des perspectives, quand l'enfant grandit, d'y associer l'écrit, pour une approche complète. La transparence avec l'anglais serait alors plus facile.

Pour finir, cette expérimentation fut une très belle aventure qui, je l'espère, a pu ouvrir une porte vers l'intercompréhension à ces enfants si engagés.

Elle offre des pistes d'expérimentations ultérieures, ce à quoi je vais m'employer, si possible, dans la classe de grande section qui va être mienne à la rentrée.

Bibliographie

Artic,R. (2012). *Langues voisines, langues proches et langues lointaines, implications didactiques*, repéré à <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article347>

Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). *Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet* ». In Capucho F., Martins A.A.P., Degache C. & Tost. M. (Coord.). *Dialogos emIntercompreensão*. Lisboa, Portugal: Universidade

Beacco J.C, Byram M (2007) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe Strasbourg

Bonvino, E.,Caddeo, S. (2007). *Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ?* In

Caddéo S.,Jamet, MC (2013). *L intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette FLE

Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*.

Cahiers de l'ACEDLE, 5(1), 65–90 [Page Web]. Accès : <http://acedle.org/spip.php?article1009>

Candelier, M. (coord.) (2010). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz (Autriche) : CELV

<http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/64.pdf>

<http://apcfipublic.voila.net/vral/vralnasta.htm>

<http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

Capucho F., Martins A.A.P., Degache C. & Tost M. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão*

Charte européenne du plurilinguisme (2009), parue sur

http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=332%3Ala-charte-europeenne-du-plurilinguisme&catid=52%3Ala-charte-europeenne-du-plurilinguisme&Itemid=89188957&lang=fr

Comes E, (2008), *Plurilinguisme et intercompréhension en langues romanes*, Ovidius University Press, Constanța

Conseil de L'Europe (2005). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)*. Paris, France : Didier.

Jaurès J. (1911). *L'Enseignement des langues régionales. (documents)* in « La Dépêche » e 15 août 1911 et « Revue de l'Enseignement Primaire » - 15 octobre 1911

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Intercompréhension : *compétences plurielles, corpus, intégration*. Actes du colloque IC2012 Université Stendhal Grenoble 3

Degache, C (2006). Didactique du plurilinguisme, (dossier Université Stendhal-Grenoble 3). Repéré à

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=DFE3CE3D83BE7FA8FC0232D35BF87223?doi=10.1.1.667.7405&rep=rep1&type=pdf>

DuLaLa , Association « D'une langue à l'autre » , <http://www.dunelanguealautre.org>

EDILIC : site consacré à l'éveil aux langues en France disponible en ligne sur <http://www.edilic.org>

Elodil, disponible en ligne sur <http://www.elodil.com>

Eole, disponible en ligne sur <http://eole.irdp.ch/eole>

Escude, P(dir), (2008), *J'apprends par les langues, manuel européen Euro-mania*, fichier de l'élève – édition française (niveau A1, 8-11 ans). CRDP-Midi-Pyrénées/SCÉRÉN.

Contacts : www.euro-mania.eu

, Escude P. (dir.) (2008), *J'apprends par les langues, Manuel européen Euro-Mania*, Fichier de l'élève, 8-11 ans, CNDP, CRDP Midi-Pyrénées

Escude P, Janin, P (2010) *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*, CLE International

François-Salsano, D (2009) . *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Paris, l'Harmattan

Hagège, C. (1992). *Le Souffle de la langue: voies et destins des parlers d'Europe*. Paris : Editions Odile Jacob

Site Jaling : <http://jaling.ecml.at/>

Jamet M.C. (2007). *La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'indice*. Dans F.Capucho, A.A.P.Martins, C.Degache & M.Tost, *Dialogos em Intercompreensao*. Lisboa : Universidade Catolica Editora

Jamet M.C. (2007). *A l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Coll. Giessener Beitrage zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen Gunter Narr Verlag.

Magnat, E (2013), *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : une approche ergonomique*. (Thèse de doctorat Université Stendhal- Grenoble 3). Repérée à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00997215/document>

Maurer, B (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris, Editions des archives contemporaines

Ministère de l'Education nationale (2015) *Les nouveaux programmes d'enseignement de l'école maternelle*. B.O. spécial du 26 mars 2015 Paris : CNDP

Ministère de l'Education nationale (2016) *Les nouveaux programmes de l'école élémentaire*, parus sur <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html>

Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP) <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>

Perregaux, C, De Goumoens C, Jeannot, D, De Pietro, J.F (2003). *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*. Editeur : Conférence inter cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Petitgirard, J-Y, Abry, D & Brodin, E (2011). *Le Tableau Blanc Interactif*. Paris, France : CLE International

Predhom, M.-H. (2011). *Enseignants et Tableau Blanc Interactif – Enjeux de la motivation pour l'appropriation de l'outil* (Mémoire de Master 1 non publié. Université Stendhal, Grenoble, France).

Teyssier, P. (2004). *Comprendre les langues romanes*. Chandeigne.

Site <http://www.eu-intercomprehension.eu/indexfr.html>

Vidéos Youtube de l'album « La chenille qui fait des trous » de Eric Carle

- En anglais : The very hungry caterpillar

<https://www.youtube.com/watch?v=vkYmvxP0AJI>

<https://www.youtube.com/watch?v=SMY7mqjaWNc>

- En espagnol : La pequeña oruga glotona

<https://www.youtube.com/watch?v=0Xji5krOhTI>

https://www.youtube.com/watch?v=4g_wqcP6Zz4

- En italien : Il piccolo bruco maisazio

<https://www.youtube.com/watch?v=inyljOthscU>

https://www.youtube.com/watch?v=_D2HuOa8At4

- En portugais : Lagartinha muito comilona

<https://www.youtube.com/watch?v=vqgmvsDfGyI>

<https://www.youtube.com/watch?v=RPDkooq8u8U>

Table des illustrations

Figure n°1 : Pourcentage de réussite par langue pour le groupe-classe.....	52
Figure n°2 : Evolution des pourcentages de réussite par langue pour le groupe-classe.....	53
Figure n°3 : Résultats pré-test et post-test en anglais	55
Figure n°4 : Résultats pré-test et post-test en espagnol.....	55
Figure n°5 : Résultats pré-test et post-test en portugais	56
Figure n°7 : Pourcentage de réussite au pré-test par langue pour les six élèves	58
Figure n°8 : Evolution des pourcentages de réussite par langue pour les six élèves.....	59

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire donné aux parents	77
Annexe 2 Le test en passation collective avec dessins : consigne, transcription des mots enregistrés et distracteurs.....	78
Annexe 3 Test en passation individuelle à l'oral uniquement : consigne et transcription des mots et phrases enregistrés.....	81
Annexe 4 Séances au TBI : mots et phrases manipulés dans les quatre langues	82
Annexe 5-a. Tableaux Excel : résultats passations collectives pré test, oral et dessins	85
Annexe 5-b. Tableaux Excel : résultats passations collectives post test, oral et dessins	86
Annexe 6. Comparaison des résultats aux passations collectives post test et pré test, oral et dessins	87
Annexe 7. Comparaison de résultats pré test et post test en fonction de l'âge des enfants (début ou fin d'année).....	88
Annexe 8. Tableaux Excel : résultats passations individuelles pré test et post test, oral uniquement	89
Annexe 9. Questionnaire rempli par l'enseignante	90

Annexe 1

Questionnaire donné aux parents

Catherine Drouin

Etudiante en master FLE

Bonjour,

Dans le cadre des séances d'éveil à la diversité linguistique que je vais animer avec vos enfants, je souhaiterais connaître au préalable les connaissances, même très partielles que votre enfant a dans telle ou telle langue.

Je vous remercie par avance de bien vouloir remplir les quelques lignes qui suivent.

- Votre enfant entend-t-il parler une (des) autre(s) langues(s) à la maison, ou dans la famille élargie, ou bien encore chez des amis ?

Si oui :

Laquelle ? (lesquelles ?)

L'entend-t-il plutôt fréquemment ?

Comment estimez-vous son degré de compréhension :

- Il comprend bien
- Il comprend certaines choses
- Il ne semble pas comprendre ce qui est dit.

Parle-t-il lui-même cette langue ?

- Oui, régulièrement
- Oui, un peu
- Non, il la comprend simplement

A-t-il eu l'occasion d'entendre parler d'autres langues au cours de voyage ?

Annexe 2

Le test en passation collective avec dessins : consigne, transcription des mots enregistrés et distracteurs

Consigne :

Vous allez écouter un enregistrement de mots, qui sont dits par plusieurs personnes dans quatre langues : l'anglais, l'espagnol, le portugais et l'italien. Ce sont des mots qui ne sont pas difficiles du tout, et vous allez certainement en comprendre quelques-uns. Pour chaque mot entendu, il faudra entourer le dessin qui correspond à ce que vous comprenez ou ce que vous pensez comprendre. Il n'y a qu'un seul dessin à entourer à chaque fois. Si vous ne voyez vraiment pas ce qu'un mot veut dire, ce n'est pas grave, vous n'entourez rien, c'est tout, et vous écoutez le mot suivant. Si vous n'avez pas bien entendu un mot, il suffit de continuer à bien écouter, puisque chaque mot est répété une deuxième fois. Et quand vous l'avez entendu, vous avez le temps d'entourer.

On va commencer par l'anglais.

Mettez votre doigt sur le petit carré noir. Regardez bien les 4 dessins qui sont à côté. Ecoutez l'enregistrement. Essayez sans parler de trouver à quel dessin cela correspond, et entourez ce dessin.

ANGLAIS

	Mot anglais entendu/dessin	3 distracteurs en dessins (mots français à sonorité plus ou moins proche)		
1	piano	panneaux	anneau	crapaud
2	baby	bélier	billes	bailler
3	train	renne	trait	laine
4	elephant	empreinte	labyrinthe	épuisette
5	river	enfant qui dort → rêveur	réveil	rideaux
6	prince	pince (à linge)	prise	presse-citron
7	pajamas	limace	maracas	patin à glace
8	mountain	menton	mitaine	mouton

ESPAGNOL

	Mot espagnol entendu/dessin	3 distracteurs en dessins (mots français à sonorité plus ou moins proche)		
9	reina	renard	ananas	cadena
10	rosa	raisin	chameau → bosses	brassards
11	teléfono	anneau	téléphérique	tonneau
12	pantalones	emporte-pièces	pansement	pièces (du porte- monnaie)
13	libro	lèvres	lit	tigre
14	vaca	avocat	vague	panda
15	cocodrilo	coq → cocorico !	tableau	pédalo
16	serpiente	serpentins	serviette	cerf-volant

PORTUGAIS

	Mot portugais entendu/dessin	3 distracteurs en dessins (mots français à sonorité plus ou moins proche)		
17	brioche	clocher (photo du clocher du village des enfants)	hochet	boucher
18	tigre	ticket	tchin-tchin	goûter
19	abelha	sablier	bélier	cadena
20	cubo	couteau	escabeau	robot
21	tabela	tambourin	tablier	tabouret
22	garagem	scarabée	manège	gardien
23	chapéu	chaton – minou	chapiteau	château
24	escola (photo de l'école des enfants)	escaliers	« Coca-Cola »	colle

ITALIEN

	Mot italien entendu/dessin	3 distracteurs en dessins (mots français à sonorités plus ou moins proches)		
25	Carota	Carapace	Carte	Panda
26	Jirafa	Chocolat	Phare	Jafar
27	Chitarra	Guépard	Quilles	Guirlande
28	Jiardino	(boîte de) sardines	« esquimau »	Domino
29	Forchetta	Fléchettes	château-fort	Fontaine
30	Pede	pierres (mur)	pièces (euros)	Tabouret
31	Ristorante	porte-monnaie	thermomètre	balayette
32	Giornale	Chevallet (d'école)	jumelles	jonquilles

Annexe 3
Test en passation individuelle à l'oral uniquement : consigne et transcription des mots et phrases enregistrés

Consigne :

Ecoute bien, et dis-moi ce que tu comprends. C'est à chaque fois répété deux fois.

ANGLAIS

- A bus
- table
- animal
- Cindy has a blue phone.

ESPAGNOL

- flor
- dentista
- bañera
- Diego va a la farmacia.

PORTUGAIS

- dominó
- bola
- trotinette
- Pedro é na biblioteca.

ITALIEN

- Polizia
- televisione
- piscina
- Mario va alla montagna.

Annexe 4

Séances au TBI : mots et phrases manipulés dans les quatre langues

ANGLAIS

Hello !

Monday - Tuesday - Wednesday - Thursday - Friday – Saturday- Sunday

one – two – three – four – five

moon - sun - caterpillar - egg - butterfly - flower

apple - pear - plum - strawberry - orange - cherries

blue - orange

Three eggs, four caterpillars...

Mummy prepares the picnic : green salad, five eggs, four oranges, chocolate

Mom prepares the picnic : salad with four tomatoes, and a pear tart.

Three blue butterflies are flying in the sky.

There are five green butterflies in blue flowers

mosquito- lezard- lion – dromadery - poney

tractor- bottle - racket

ESPAGNOL

Hola !

lunes - martes - miércoles - jueves - viernes - sabado - domingo

uno - dos - tres - cuatro - cinco

luna - sol - oruga - huevo - mariposa - flor

Manzana - pera - Ciruela - fresa - naranja – cerezas

5 huevos - 5 peras - 3 peras...

verde - rosa - naranja - marrón

Mamá prepara el picnic: ensalada verde con los tomates, salchichas, jamón, huevos, pan, yogur y tarta de pera.

Marco prepara el picnic : tres tomates, una salchichas, dos pizzas, pan, 4 naranjas y chocolate

Cinco mariposas rosas volando en el cielo. Cuatro mariposas blancas volando en el cielo.

Una mariposa verde en las flores blancas

Tres mariposas marrones en flores de color naranja

libélula – araña – antilope – orso – avion – escalera- corona

PORTUGAIS

segunda- feira ; terça-feira ; quarta-feira ; quinta-feira ; sexta-feira ; sabado ; domingo

um - dois - três - quatro - cinco

lua - sol - lagarta - ovo – borboleta- flor

maçã - pera - ameixa - morango - laranja - cerejas

verde- -rosa - laranja - marrom

uma salsicha - torta de cereja

salada verde - um tomate - um ovo de chocolate - uma torta de pêra

Marco prepara o piquenique salada verde, tres pizzas, 4 laranjas, 2 peras

Mamma prepara o piquenique 5 tomates, 4 ovos, uma salsicha, pão, 5 yaourts, torta de cereja

Há três borboletas brancas em flores cor de rosa

Há três borboletas marrons em flores alaranjadas

borboletas verdes que voam no céu2 borboletas verdes que voam no céu.

4 borboletas cor de rosa voam no céu

orissou – rinoceroce – zebra – touro -

bicicleta - marionete - sabão

ITALIEN :

lunedì - martedì - mercoledì - giovedì - venerdì - sabato - domenica

uno - due - tre - quattro - cinque

luna - sole - bruco - uovo - farfalla - fiore

mela - pera - prugna - fragola - arancione - ciliegie

bianco - verde - blu - rosa - arancione - marrone

un pezzo di formaggio - una salsiccia - una torta di ciliegie

insalata verde - un uovo di cioccolato

Mamá prepara el picnic: insalata verde , salsiccia.

Mamma prepara il picnic: insalata verde, salsiccia, uova, pane, yogurt, torta al cioccolato e prugne.

Tre farfalle bianche che volano nel cielo- Cinque farfalle blu su fiori rosa - Due farfalle rosa che volano nel cielo.

coccinella - formica - gazela - ippopotamo - marmota -

elicottero - rubinetto - piscina

Annexe 5-a. Tableaux Excel : résultats passations collectives pré test, oral et dessins

Enfants	Anglais								Espagnol								Portugais								Italien								score général					
	piano	baby	train	elephant	river	pajamas	prince	mountain	score	reina	rosa	teléfono	pantalones	libro	vaca	cocodrilo	serpiente	score	brioche	tigre	abelha	cubo	tabela	garagem	chapéu	escola	score	carota	jirafa	chitarra	jiardino	forchetta		piede	ristorante	giornale	score	
A	1	1	1	1	0	1	0	0	5	1	0	1	1	0	0	1	1	5	1	1	1	0	1	1	1	1	7	0	0	1	1	1	0	1	4	21		
B	1	1	1	1	0	0	0	0	4	1	1	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	0	1	0	0	4	1	1	1	1	1	1	1	1	8	22	
E	1	1	0	0	0	0	1	0	3	1	0	1	1	1	0	1	0	5	1	1	1	0	1	1	0	1	6	1	1	1	0	1	1	1	7	21		
H	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1		
J	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	4	1	0	1	0	1	1	0	0	4	11	
La	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	5	14	
Le	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	1	0	1	0	5	1	1	1	0	0	1	0	1	5	1	1	1	0	1	1	0	1	6	18	
Li	1	1	0	1	0	0	1	1	5	1	1	1	1	1	0	1	0	6	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	7	19	
Lo	1	1	1	1	0	1	1	0	6	0	1	1	1	0	0	1	0	4	1	0	1	0	0	1	0	1	4	1	1	1	0	1	1	0	1	6	20	
Ma	1	1	1	0	0	1	1	0	5	0	1	1	1	1	0	1	0	5	1	1	1	0	1	1	0	1	6	1	1	1	0	1	1	1	1	7	23	
Me	1	1	1	0	0	0	1	1	5	1	0	1	1	1	0	1	0	5	1	0	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	1	1	1	7	23	
Mi	1	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	0	0	1	0	0	4	0	1	1	0	0	1	0	0	3	16	
P	1	1	0	1	0	0	1	0	4	1	1	0	0	1	0	1	0	4	0	0	1	0	1	1	0	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	8	20	
R	1	1	1	1	0	1	0	0	5	0	0	1	1	0	0	1	1	4	1	1	1	0	0	1	0	1	5	0	1	1	0	1	0	0	1	4	18	
S	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	0	1	1	1	6	1	1	1	0	1	1	1	1	7	21	
T	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	0	0	1	0	5	1	1	1	0	0	1	0	1	5	1	1	1	1	1	1	1	0	6	18	
Scores pour chaque item et pour les 8 items d'une langue, pour les 16 enfants présents	13	13	7	7	1	5	6	2	54	10	7	13	13	10	2	14	4	73	11	9	14	0	7	13	3	12	69	12	13	16	5	13	12	7	12	90	286,00	
Moyennes correspondantes	0,81	0,81	0,44	0,44	0,06	0,31	0,38	0,13	3,38	0,63	0,44	0,81	0,81	0,63	0,13	0,88	0,25	4,56	0,69	0,56	0,88	0,00	0,44	0,81	0,19	0,75	4,31	0,75	0,81	1,00	0,31	0,81	0,75	0,44	0,75	5,63	17,88	
Ecart-types correspondants									1,75									1,75									1,92										1,96	

Annexe 5-b. Tableaux Excel : résultats passations collectives post test, oral et dessins

Enfants	Anglais								Espagnol								Portugais								Italien								score général				
	piano	baby	train	elephant	river	pajamas	prince	mountain	score	reina	rosa	teléfono	pantalones	libro	vaca	cocodrilo	serpiente	score	brioche	tigre	abelha	cubo	tabela	garagem	chapéu	escola	score	carota	jirafa	chitarra	jiardino	forchetta		piede	ristorante	giomale	score
A	1	1	1	1	0	1	1	0	6	0	0	1	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	0	1	0	1	5	1	0	1	0	1	1	1	1	6	22
B	1	1	1	1	0	1	1	0	6	1	1	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	1	1	0	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	8	25
E	1	1	1	1	0	0	1	0	5	1	0	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	0	1	1	0	1	6	1	1	1	1	1	1	0	1	7	24
H	1	0	1	0	0	0	1	0	3	1	0	1	0	1	0	1	0	4	1	0	1	0	0	1	0	1	4	1	1	1	0	1	0	0	1	5	16
J	1	1	0	0	0	0	1	0	3	1	0	1	0	1	1	1	1	6	1	0	1	0	1	1	0	1	5	1	1	1	0	0	1	0	1	5	19
La	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	4	1	1	1	0	1	1	0	1	6	0	1	1	0	1	1	0	1	5	17
Le	1	1	1	1	0	0	0	1	5	1	1	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	1	1	0	1	6	1	1	1	1	0	1	1	1	7	24
Li	1	1	0	1	0	0	1	1	5	1	1	1	1	0	0	1	0	5	0	0	1	0	1	1	0	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	8	22
Lo	1	1	1	1	0	1	0	0	5	0	1	1	1	1	0	1	0	5	1	0	1	0	1	1	0	0	4	1	1	1	0	1	1	0	1	6	20
Ma	1	1	1	1	0	1	1	0	6	1	0	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	0	0	1	1	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	8	25
Me	1	1	0	1	0	0	1	0	4	0	0	1	1	0	0	1	0	3	1	1	1	0	1	1	0	1	6	1	1	1	0	1	1	1	1	7	20
Mi	1	1	0	1	1	0	0	0	4	1	1	1	1	1	0	1	1	7	1	0	1	0	0	1	1	0	4	1	1	1	0	1	1	1	1	7	22
P	1	1	1	1	0	1	0	0	5	1	1	1	1	1	0	1	1	7	1	1	1	0	1	1	0	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	8	26
R	1	1	1	1	0	1	0	0	5	0	0	1	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	0	1	0	0	4	0	1	1	1	1	1	1	1	7	21
S	1	1	0	1	0	1	1	0	5	1	0	1	1	1	0	1	0	5	1	1	1	0	0	1	1	1	6	1	1	1	0	1	1	1	1	7	23
T	1	0	1	0	0	0	1	1	4	1	0	1	1	0	1	1	0	5	1	0	1	0	1	1	0	1	5	1	1	1	1	1	1	0	1	7	21
Scores pour chaque item et pour les 8 items d'une langue, pour les 16 enfants									73								85									81									108	347,00	
Moyennes correspondantes	0,94	0,88	0,63	0,75	0,06	0,50	0,63	0,19	4,56	0,69	0,38	1,00	0,88	0,75	0,19	1,00	0,44	5,31	0,94	0,63	1,00	0,00	0,63	1,00	0,19	0,69	5,06	0,88	0,94	1,00	0,50	0,88	0,94	0,63	1,00	6,75	21,69
Ecart-types correspondants									1,15								1,08									0,85										1,06	

Annexe 6. Comparaison des résultats aux passations collectives post test et pré test, oral et dessins

	Anglais		Espagnol		Portugais		Italien		score général aux 4 langues, pré test	score général aux 4 langues, post test	évolution (gain ou perte) par enfant pour les 4 langues
	score au pré test	score au post test	score au pré test	score au post test	score au pré test	score au post test	score au pré test	score au post test			
A	5	6	5	5	7	5	4	6	21	22	1
B	4	6	6	6	4	5	8	8	22	25	3
E	3	5	5	6	6	6	7	7	21	24	3
H	0	3	0	4	0	4	1	5	1	16	15
J	2	3	1	6	4	5	4	5	11	19	8
La	1	2	6	4	2	6	5	5	14	17	3
Le	2	5	5	6	5	6	6	7	18	24	6
Li	5	5	6	5	1	4	7	8	19	22	3
Lo	6	5	4	5	4	4	6	6	20	20	0
Ma	5	6	5	6	6	5	7	8	23	25	2
Me	5	4	5	3	6	6	7	7	23	20	-3
Mi	3	4	6	7	4	4	3	7	16	22	6
P	4	5	4	7	4	6	8	8	20	26	6
R	5	5	4	5	5	4	4	7	18	21	3
S	2	5	6	5	6	6	7	7	21	23	2
T	2	4	5	5	5	5	6	7	18	21	3
Scores au pré-test, pour 16 enfants (F et T absents)											
Moyennes correspondantes	54		73		69		90		286		
Ecart-types correspondants	1,75		1,75		1,92		1,96				
Scores au post-test, pour chaque item et pour les 8 items d'une langue, pour les 16 enfants présents aux deux tests											
Moyennes correspondantes		73		85		81		108		347	
ecarts-types correspondants		1,15		1,08		0,85		1,06			
Evolution des moyennes, d'un test à l'autre, par langue, pour les 16 enfants présents aux deux tests											
idem, en pourcentage		1,19		0,75		0,75		1,13			
Evolution des écarts-types, d'un test à l'autre, par langue, pour les 16 enfants présents aux deux tests		14,84%		9,38%		9,38%		14,06%			
		1,15		1,08		0,85		1,06			

Annexe 7. Comparaison de résultats pré test et post test en fonction de l'âge des enfants (début ou fin d'année)

		Date de naissance	Age au pré test	Résultat au pré test	Résultat au post test	Evolution
Groupe plus âgé	A	03/01/2009	6 ans, 04 mois, 11j	21	22	+ 1
	B	05/01/2009	6 ans, 04 mois, 09j	22	25	+ 3
	Ma	17/03/2009	6 ans, 01 mois, 28j	23	25	+ 2
	S	27/02/2009	6 ans, 02 mois, 15j	21	23	+ 2
		Moyenne		21,8	23,8	+ 2
Groupe plus jeune	E	27/11/2009	5 ans, 05 mois, 18j	21	24	+ 3
	J	27/10/2009	5 ans, 06 mois, 18j	11	19	+ 8
	La	04/12/2009	5 ans, 05 mois, 11j	14	17	+ 3
	Li	09/10/2009	5 ans, 07 mois, 06j	19	22	+ 3
	P	26/10/2009	5 ans, 06 mois, 19j	16	22	+ 6
	Mi	26/10/2009	5 ans, 06 mois, 19j	20	26	+ 6
	T	04/12/2009	5 ans, 05 mois, 11j	18	21	+ 3
		Moyenne		17,0	21,6	+ 4,6

Annexe 8. Tableaux Excel : résultats passations individuelles pré test et post test, oral uniquement

Enfants	Anglais					Espagnol					Portugais					Italien					score général
	bus	table	animal	Cindy has a blue phone	score	lampara	dentista	bañera	Diego va a la farmacia	score	domino	bola	trotinette	Pedro é na biblioteca	score	polizia	televisione	piscina	Mario va alla montagna	score	
PRE - TEST																					
A	0	0	0	0	0	1	0	0	0,5	1,5	1	0	0	0,5	1,5	0	1	0	1	2	5
B	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	1	0	1	0,5	2,5	0	1	1	1	3	7,5
E	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,5	0,5	0	1	1	1	3	4,5
M	0	0	0	0	0	1	0	0	0,5	1,5	0	0	0	0,5	0,5	0	1	1	1	3	5
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5	1	0	0	0,5	1,5	0	1	0	1	2	4
L						0	0	0	1	1	1	0	0	0,5	1,5	0	1	1	1	3	5,5
Total	0	0	0	0	0,0	2	1	0	4,5	7,5	4	0	1	3	8,0	0	6	4	6	16,0	31,50
Moyenne	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,17	0,00	0,75	1,25	0,67	0,00	0,17	0,50	1,33	0,00	1,00	0,67	1,00	2,67	5,25
POST - TEST																					
A	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0,5	2,5	1	1	1	1	4	7,5
B	0	0	1	0	1	1	1	0	1	3	1	0	1	0,5	2,5	1	1	1	1	4	10,5
E	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0,5	1,5	0	1	1	1	3	6,5
M	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3	1	0	1	0,5	2,5	0	1	1	1	3	8,5
S	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3	1	0	1	0,5	2,5	1	1	1	1	4	9,5
L						0	0	0	1	1	1	0	1	0,5	2,5	1	1	1	1	4	7,5
Total	0	0	1	0	1	4	3	0	6	13	6	0	5	3	14	4	6	6	6	22	50,00
Moyenne	0,00	0,00	0,20	0,00	0,20	0,67	0,50	0,00	1,00	2,17	1,00	0,00	0,83	0,50	2,33	0,67	1,00	1,00	1,00	3,67	8,33
DELTA POST - PRE TEST																					
Evolution des moyennes (sur 4)					0,20					0,92					1,00					1,00	
Evolution en pourcentage					5,00%					22,92%					25,00%					25,00%	
Ecarts-types non calculés vu la taille de l'échantillon																					

Annexe 9. Questionnaire rempli par l'enseignante

Questionnaire rempli par l'enseignante de la classe après l'expérimentation

1- D'après toi, qu'est-ce que ces séances ont pu apporter à tes élèves ? Quels bénéfices ont-ils pu en tirer ?

Ils ont entendu d'autres langues que le français et l'anglais, ont joué avec, ont discriminé auditivement. Ils ont pu réaliser que certains mots se ressemblent dans différentes langues. Même si la séquence d'expérimentation est forcément un peu courte et donc le nombre de séances limité, je pense que ce bain linguistique leur a été profitable et que certains en garderont des bribes.

De la même manière le côté ludique de la séquence leur a montré une nouvelle fois qu'on peut apprendre en jouant et s'amusant.

2- Quelles sont d'après toi les limites de l'expérimentation ?

Je pense que le petit échantillon interrogé en amont est trop. La passation collective limite l'exploitation des résultats car je pense qu'en relation duelle avec l'adulte les résultats auraient été différents (probablement un peu meilleurs).

Comme ce n'était pas ta classe, le fait de faire un nombre limité de séances, longues, a joué à mon avis sur la concentration, l'écoute et donc l'implication des élèves (tout de même bonnes) ainsi que sur les résultats.

La dernière limite serait l'excitation des enfants face au côté ludique de l'expérimentation. Ils ont souvent eu du mal à écouter jusqu'au bout des phrases, attendre leur tour, écouter "tout court", trop pressés de vouloir "jouer" à leur tour. Certains élèves étaient peu concentrés et concernés sur / par le contenu et "obsédés" par le contenant et la volonté de savoir quand ils allaient pouvoir jouer.

Une nouvelle fois les choses auraient été différentes si tu avais eu ta classe.

3- Le TBI a-t-il été une réelle plus-value pour aborder l'intercompréhension à l'oral ?

L'utilisation du TBI a donné la possibilité d'associer images et sons, association capitale selon moi pour l'apprentissage des langues.

Cet outil a permis une approche ludique et ainsi les enfants sont rentrés tout de suite dans la séquence.

Ainsi je pense que le TBI est un vrai plus pour l'apprentissage des langues, et donc, par conséquent pour l'intercompréhension de l'oral. (On pourrait utiliser des jeux, des pistes audio, des flashcards mais la simultanéité que permet le TBI crée selon moi le dynamisme dont cet apprentissage a besoin).

4- Qu'est-ce que cette expérimentation t'a apporté en tant qu'enseignante ?

Pour commencer, cela m'a permis d'entendre parler pour la première fois de cette notion d'intercompréhension des langues romanes et donc d'ouvrir mon champ des possibles avec mes futures classes. C'est un vrai plus pour moi d'avoir ouvert à d'autres langues que je ne connais pas, et cela m'a permis de réaliser que même si je ne les maîtrise pas, je peux tout de même m'en servir comme base / outil de travail. C'est d'autant plus intéressant que les

nouveaux programmes de l'école maternelle qui entrent en vigueur dès septembre 2015 vont complètement en ce sens avec une sensibilisation aux sonorités des langues étrangères.

Je pratique l'anglais dans ma classe depuis plusieurs années mais grâce à cette expérimentation je n'envisage plus un travail unique autour de cette langue, et les autres me font "moins peur".

Cette expérimentation m'a permis de découvrir le logiciel SMART, bien plus riche et complet que Workspace.

J'ai pour finir découvert des jeux linguistiques que je n'avais pas envisagés et que je réutiliserai (comme le jeu du pique-nique, à la fois complet et ludique).

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Cadre théorique.....	11
Chapitre 1. Plurilinguisme et intercompréhension	12
Le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle	12
Les approches plurielles et le CARAP	13
Chapitre 2. L'intercompréhension et sa didactique.....	14
Définition et caractéristique	14
Mise en œuvre didactique.....	15
Les dispositifs existants pour les adultes et les adolescents.....	16
Les dispositifs à l'école élémentaire	18
VRAL (Voie Romaine à l'Apprentissage des Langues).....	18
Euro-mania	18
Chapitre 3. Le plurilinguisme en maternelle	20
Les programmes de 2015.....	20
L'Eveil aux langues.....	20
La « marelle de la découverte multilingue en maternelle »	21
Chapitre 4. Utilisation des technologies : les apports du TBI pour l'expérimentation	22
Un travail sur l'oral sans le support des mots écrits	23
Une exposition quasi simultanée à différentes langues	23
Une réelle manipulation de l'oral.....	25
Une validation instantanée	25
Une approche ludique	25
Un va et vient nécessaire à cet âge entre le perceptif et le mouvement.....	26
Des interactions entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant	26
Partie 2 - L'expérimentation : présentation.....	28
Chapitre 1. La classe.....	29
Caractéristiques.....	29
Test ELO	29
Biographies langagières	29
Chapitre 2 : Dispositif retenu	30
Choix d'une expérimentation avec pré-test, séquence au TBI et post-test.....	30
Supports.....	30
Chapitre 2. Choix des langues abordées.....	31
Chapitre 3. Conception d'un test de compréhension orale en quatre langues : description et passation.....	32
Partie principale du test : passation collective avec dessins à entourer.....	32
Petite partie en complément, en passation individuelle à l'oral.....	33

Partie 3 : la séquence de sensibilisation à l'intercompréhension orale au TBI en 8 séances.....	34
Chapitre 1. Lignes directrices pour cette séquence, en lien avec le cadre théorique	35
Utilisation d'un album	35
Réception orale en contexte et avec le « patron mélodique »	35
Construction de séries d'éléments visuels et sonores pour effectuer des comparaisons	36
Sensibilisation par étapes	36
Chapitre 2. Les objectifs visés de cette séquence.....	36
Chapitre 3. Manière de procéder pour cette séquence.....	38
Pour identifier les quatre langues : création de symboles visuels	38
Pour exposer aux quatre langues : les vidéos.....	38
Pour faire entrer dans le sens : schéma et documentaire succinct.....	39
Pour faire repérer des mots dans un extrait-vidéo : le support des mots-images sonorisées de façon isolée	39
Pour mettre en avant la notion de transparence : les séries de mots-images sonorisées.....	41
Pour consolider le lexique : jeux et manipulations	41
Montrer ce qu'on entend	41
En collectif	41
En binôme, puis individuellement.....	42
Faire des jeux de tris	42
Faire des écoutes répétées.....	42
Faire des jeux de Kim auditifs.....	42
Faire des jeux avec dés	43
Faire des jeux d'appariement sonore.....	43
Faire des jeux de révision.....	44
Pour faire réinvestir le lexique.....	44
Pour ouvrir à la compréhension orale de mots nouveaux transparents insérées dans des petites phrases : tâches ludiques en contexte	44
Les chenilles et les œufs	44
La préparation du pique-nique	45
Les papillons et les fleurs	45
Pour initier à la compréhension de mots nouveaux dans des thèmes différents de ceux de l'histoire, avec indice contextuel	46
Pour initier à la compréhension orale de mots hors histoire avec la seule transparence sonore	46
Pour faire une petite sensibilisation à l'écriture des mots et à leur transparence écrite.....	47
Chapitre 4. Mise en œuvre pédagogique des séances	47
Une séance type.....	47
Les contenus travaillés	48
Rôle de l'enseignant.....	50
Partie 4 - Expérimentation : Résultats quantitatifs, observations, analyses et critiques	51
Chapitre 1. Résultats prétest et post test, comparaisons, analyse et critiques	52
Test principal en collectif avec oral et dessins à entourer.....	52

Les résultats au pré-test pour les quatre langues	52
Comparaison pré-test et post-test pour les quatre langues	53
Influence éventuelle de l'âge (début et fin d'année) sur les performances des enfants	54
Observation détaillée de l'évolution des résultats pour chacune des quatre langues.....	54
Anglais.....	54
Espagnol	55
Portugais.....	56
Italien	57
Partie complémentaire du test en passation individuelle	57
Les résultats au pré-test pour les quatre langues	57
Comparaison pré-test et post-test pour les quatre langues	58
Critiques et problèmes du test.....	59
Chapitre 3. Sur le plan qualitatif.....	60
Observations lors du pré-test et du post-test.....	60
Observations et bilan des séances.....	60
Observations des enfants au cours des séances	60
Bilan oral avec les enfants de fin de séquence	61
Questionnaire rempli par la maîtresse de la classe	62
Partie 5 - Discussion et perspectives	63
Chapitre 1. Rappel des principaux résultats et retour sur les questions de recherche	64
Chapitre 2. Commentaires	65
Les difficultés rencontrées.....	65
Les limites de l'expérimentation	66
Ce qui serait à améliorer pour une recherche future	66
Chapitre 3. Prolongements possibles de la séquence.....	67
Conclusion.....	69
Bibliographie.....	71
Table des illustrations.....	75
Table des annexes	76
Table des matières.....	92

MOTS-CLÉS : Plurilinguisme, intercompréhension orale, grande section maternelle, Tableau Blanc Interactif

RESUME :

Ce travail est l'aboutissement d'une réflexion centrée sur le plurilinguisme, particulièrement sur l'intercompréhension entre langues parentes et sa didactique à l'école. Les dispositifs existants, Euro-mania et VRAL concernant uniquement les enfants de 8 à 11 ans, une séquence inédite d'initiation à l'intercompréhension à l'oral a été décidée auprès d'enfants de grande section de maternelle, non lecteurs, mais à l'oreille à priori plus malléable. Cette séquence est construite au Tableau Blanc Interactif qui, par ses fonctionnalités et son approche ludique, permet aux enfants de découvrir les langues, manipuler et comparer des éléments sonores sans le support de l'écrit, afin de faire ressortir le continuum sonore des langues parentes. L'expérimentation a nécessité la conception d'un test portant sur la sensibilité spontanée à la proximité lexicale orale des mots entre le français et les langues romanes des enfants de cinq-six ans et sur l'amélioration éventuelle de cette sensibilité par la séquence. L'anglais, langue voisine, est également abordée dans l'expérimentation.