



HAL
open science

L'éveil aux langues et l'approche multisensorielle en classe de moyenne section de maternelle

Louise Caillibotte, Mélanie Delafosse

► **To cite this version:**

Louise Caillibotte, Mélanie Delafosse. L'éveil aux langues et l'approche multisensorielle en classe de moyenne section de maternelle. Education. 2019. dumas-02163745

HAL Id: dumas-02163745

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02163745v1>

Submitted on 29 Oct 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.

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

Mention premier degré

Parcours : MEEF EPD

Année universitaire : 2018/2019

Intitulé du mémoire :

**L'éveil aux langues et l'approche multisensorielle
en classe de moyenne section de maternelle.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master.

Soutenu par :

Louise CAILLIBOTTE

Mélanie DELAFOSSE

Présidente du jury : **Gaëlle GERLAND**

Directrice de mémoire : **Anne NICOU**

Soutenu le 12/06/2019

Remerciements :

Nous tenons à remercier tous les acteurs qui nous ont soutenues et permis de réaliser ce mémoire de recherche.

En premier lieu, merci à notre directrice de mémoire, Anne NICOU, qui nous a aiguillées dans nos travaux, conseillées et qui a toujours su se rendre disponible dans la conception de ce mémoire.

Merci à notre MAT (maître d'accueil temporaire), Gaëlle GERLAND de nous avoir ouvert les portes de sa classe et sans qui ce mémoire n'aurait pas pu aboutir. Nous souhaitons remercier Isabelle CHERRUAU qui travaille en tant qu'ATSEM dans la classe et qui a été d'un grand soutien.

Nous tenons à remercier tous les élèves de la classe de TPS, PS et MS pour leur implication et sans qui notre expérimentation n'aurait pas été possible.

Merci à notre professeure référente, Alix de SAINT LOUP, pour ses visites et ses conseils dans l'élaboration de nos séances.

Enfin, merci à tous nos proches pour leur soutien et leur patience.

Introduction et questionnement.	7
Chapitre I : Cadre théorique.	8
1. L'éveil aux langues à l'école maternelle.	8
1.1. L'école maternelle : origines et caractéristiques.	8
1.1.1. De la création de l'école maternelle à aujourd'hui.	8
1.1.2. Les enjeux de l'école maternelle.	9
1.2. La genèse de l'enseignement de l'éveil aux langues.	10
1.2.1. « Awareness of language », d'Eric Hawkins.	10
1.2.2. Les projets EVLANG et EOLE.	11
1.2.3. Les travaux de Martine Kervran.	12
2. Multiplier les approches et prendre en compte les spécificités des élèves : des recherches et des théories.	15
2.1. Intelligences multiples et approche multisensorielle.	15
2.1.1. Le point de départ d'un questionnement : Howard Gardner et les intelligences multiples.	15
2.1.2. Anne-Marie Voise et l'approche multisensorielle.	16
2.2. Quelles mises en œuvre en classe en lien avec l'éveil aux langues ?	17
2.2.1. L'éveil aux langues et les instructions officielles.	18
2.2.2. Le croisement entre éveil aux langues et approche multisensorielle : des activités pour les élèves de maternelle.	19
Conclusion.	21
Chapitre II : Questionnement et expérimentation.	22
1. Réflexion sur le projet.	22
1.1. Hypothèses testées.	22
1.2. Le contexte scolaire et socioculturel de la classe.	22
1.3. Les modalités de mise en œuvre de l'expérience.	23
2. Mise en place des séances et supports d'enseignement.	24

2.1. Les supports.	24
2.2. Enrôlement dans l'éveil aux langues.	25
2.3. Impact des activités menées en amont du projet.....	25
2.4. Détail des activités menées.....	26
2.5. Le recueil de données.	29
Chapitre III. Analyse de l'expérimentation.....	31
1. Constats sur les automatismes.....	31
2. Les incidences de la variation des supports sur les apprentissages.....	32
3. Un élément inattendu : la démarche kinesthésique.	34
4. Les limites de l'expérimentation.....	35
Conclusion	37
Conclusion générale.....	38
Bibliographie.....	40
Annexes 1 à 10.....	
Quatrième page de couverture.	61

Introduction et questionnement.

L'éveil aux langues est une approche méthodologique qui développe des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Elle renforce l'intérêt pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Concrètement, il s'agit de réfléchir sur les langues, leurs similitudes et différences, sur la base de matériaux sonores et écrits. ¹

Dans un monde où la connaissance de langues étrangères devient un enjeu crucial de la vie professionnelle et sociale de la population, il est nécessaire de s'intéresser à ce phénomène et donc de débiter cet apprentissage dès le plus jeune âge. C'est pourquoi, en temps que passionnées de langues étrangères, nous nous sommes dirigées vers l'enseignement de l'éveil aux langues en classe de maternelle. L'éveil linguistique et culturel, comme il est dit ci-dessus, amène les élèves à une attitude plus ouverte et réveille la curiosité pour les langues. Cet extrait résume l'approche que nous souhaitons présenter à nos élèves et que nous avons tenté de mettre en œuvre dans nos séances. Nous savons aussi qu'il existe plusieurs formes d'intelligences et plus particulièrement de sens. La mobilisation de tous les sens semble favoriser l'entrée dans les apprentissages scolaires et permet à tous les élèves de s'impliquer dans les activités. Il nous semblait alors approprié de mettre en lien ces deux approches que sont l'éveil aux langues et l'approche multisensorielle afin d'examiner si leur association favoriserait les apprentissages.

Nous avons concentré notre problématique sur les activités d'éveil aux langues sollicitant (ou non) une approche multisensorielle afin de mesurer si l'impact sur les apprentissages se révèle probant. Cette expérience est menée avec des élèves de maternelle, plus précisément de moyenne section.

¹ Définition provenant de la rubrique *Éveil aux langues*, Académie de Poitiers : <http://ww2.ac-poitiers.fr/>

Chapitre I : Cadre théorique.

1. L'éveil aux langues à l'école maternelle.

Afin de mieux cerner les finalités de l'école maternelle dans la scolarisation des élèves en France, ainsi que l'intérêt de l'enseignement de l'éveil aux langues chez nos jeunes élèves, nous reprendrons plusieurs points qui nous semblent essentiels : l'historique de l'école maternelle et ses enjeux ainsi que les bienfaits d'une introduction aux langues étrangères dès le plus jeune âge. Dès les années 80, plusieurs auteurs et chercheurs reconnus ont étudié l'éveil aux langues comme vecteur linguistique, social et citoyen. Va suivre une synthèse des différents travaux réalisés qui nous ont guidés dans nos recherches et notre réflexion sur la mise en place et les réels apports qu'il est possible d'amener à nos élèves. Avant cela, il est donc essentiel de faire un rappel sur les origines et les enjeux de l'école maternelle.

1.1. L'école maternelle : origines et caractéristiques.

1.1.1. De la création de l'école maternelle à aujourd'hui.

« L'enfant [...] était regardé comme un être destiné à recevoir autoritairement, en masse, sans tempérament ni nuances, une certaine quantité de notions intellectuelles et une non moins lourde quantité de notions morales ; quant à préparer le terrain avant de le soumettre à cet ensemencement inconsidéré, on n'y avait point songé. » (Kergomard, 1886, citée par Terdjman, 1992, p. 140) ². Cette citation introduite par Pauline Kergomard, une pionnière de la démocratisation de l'école maternelle en France au XIX^{ème} siècle sous Jules Ferry, cible déjà l'importance de l'école maternelle, l'école préscolaire chez les élèves, comme école préparatoire et essentielle à l'entrée en élémentaire. Elle induit plusieurs valeurs clés qui sont toujours d'actualité, telles que l'apprentissage par le jeu, le respect de l'élève en tant qu'individu ainsi que la prise en considération du contexte familial, social et psychologique des élèves par l'enseignant(e).

Suivant ces constats et cette dynamique, le XX^{ème} siècle donnera lieu à une succession de prise de décisions concernant la formation des enseignants ainsi que

² Terdjman Élise. Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). In: *Communications*, 54, 1992, p.140.

la nécessité d'établir des objectifs et attendus d'apprentissage chez les jeunes élèves. La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 vise la réussite de tous dès le plus jeune âge. Elle cible, à l'école maternelle, l'inclusion de tous les élèves et ce à partir de l'âge de deux ans, la création du cycle des apprentissages premiers (cycle 1) qui englobe la TPS jusqu'à la GS, la mise en place de différents parcours (artistique et culturel, citoyen, santé) qui débutent au cycle 1, ainsi que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.³

1.1.2. Les enjeux de l'école maternelle.

Selon Philippe Meirieu, lors de sa conférence « *École maternelle, école première* » en 2008, l'école maternelle nécessiterait aujourd'hui un changement de statut, le terme « maternelle » étant devenu obsolète. Il indique : « je crois qu'il faut revendiquer pour l'école maternelle française un statut de véritable école, et même un statut d'école fondatrice de la scolarité. C'est pourquoi je propose de l'appeler « école première »⁴. Il met en exergue quatre enjeux de la maternelle qui pour lui sont essentiels :

- La diversité dans les classes pour apprendre la vie en collectivité, le « vivre ensemble », ainsi que l'importance de la transition entre la maison et l'école,
- C'est un lieu qui prend en considération le développement et le rythme de l'enfant dans la proposition des démarches d'apprentissage,
- L'importance des « rituels d'apprentissage » et du « vivre ensemble » en passant par le travail collectif, ainsi que la verbalisation explicite des apprentissages chez l'élève,
- C'est le lieu où l'enfant va « émerger comme sujet », où il apprendra à maîtriser ses pulsions.

Même si cette terminologie « d'école première » n'est pas employée de nos jours, les enjeux sont étudiés et explicités dans les programmes officiels de 2015, qui précisent les objectifs, les domaines et le rôle crucial de la scolarisation en école maternelle pour les enfants de plus de deux ans. Ces instructions préconisent

³ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

⁴. « École maternelle, école première » Philippe Meirieu, AGEEM, Tarbes, juillet 2008.

l'accompagnement des transitions de l'enfant, l'intérêt d'établir une relation de confiance avec les parents, la prise en compte du développement de l'enfant, la bienveillance, le « vivre ensemble » et la construction de soi, ainsi que le droit pour tous d'apprendre et de progresser.⁵

1.2. La genèse de l'enseignement de l'éveil aux langues

L'éveil aux langues est au cœur de bien des études depuis les années 80, et est notamment le sujet central du programme créé par Eric Hawkins, détaillé plus loin. Plus récemment, les projets EVLANG et EOLE, créés à l'initiative de Michel Candelier pour l'un et Marinette Matthey et Jean-François de Pietro pour l'autre, proposent des supports et des activités à mettre en place dans le cadre de la sensibilisation aux langues étrangères dès l'école maternelle. Dans la même direction, Martine Kervran a elle aussi élaboré plusieurs activités au service du plurilinguisme et de l'interculturalité. Selon le CNRTL, le plurilinguisme est défini comme suit : « État d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication ; situation qui en résulte. » (<http://www.cnrtl.fr/definition/>). Le multilinguisme, toujours selon le CNRTL, est un synonyme du plurilinguisme.

1.2.1. « Awareness of language », d'Eric Hawkins.

Eric Hawkins introduit le programme « Awareness of language » qui peut être traduit comme la « conscience linguistique » ou « conscience méta-linguistique » dans son ouvrage Awareness of language : An introduction, 1984. Suite à une étude sur l'illettrisme porteuse de sens dans les années 90 en Angleterre et aux États-Unis, il est dit : « dans leur rapport (HMI, 1990) les inspecteurs ont conclu qu'un enfant sur quatre est faible en lecture, c'est-à-dire incapable de lire couramment, à l'âge de 11 ans (au commencement du cours secondaire) et qu'un enfant sur 20 est pratiquement illettré. » (Hawkins, 1992, p. 47) ⁶. Cette situation soulève de nombreuses difficultés d'apprentissage de la langue maternelle chez les élèves, et s'applique sur l'apprentissage d'une langue secondaire comme le français.

Cette approche, que propose Hawkins, consiste à amener une réflexion

⁵. B.O spécial n°2 du 26 mars 2015, p.2 à p.6, Ministère de l'Éducation Nationale.

⁶ E. Hawkins, p.47, la réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire, revue Repères n°6/1992.

nouvelle sur le langage, et ce avant le début de la lecture ou de l'écriture. Elle passe par les interactions entre adultes et enfants dès les années « préscolaires », la « formation de l'oreille » (Hawkins, 1992, p. 54), le décloisonnement des enseignants en langues étrangères et la mutualisation des objectifs. Elle a pour but de donner du sens aux langues afin de mieux les comprendre pour mieux les apprendre. Il considère cette « matière-pont » comme une matière supplémentaire à l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. Ce précepteur de l'éveil aux langues passe par l'apprentissage d'une langue étrangère pour aider à apprendre et à comprendre la langue maternelle.

Ses travaux de recherches et ses publications sont à mettre en lien avec d'autres mouvements qui s'intéressent de près aux bienfaits de l'éveil aux langues chez les élèves.

1.2.2. Les projets *EVLANG* et *EOLE*.

L'« Éveil aux langues à l'école primaire »⁷, aussi connu sous la désignation *Evlang*, est un projet lancé à l'initiative de Michel Candelier qui fait écho aux travaux d'Hawkins dans le domaine du plurilinguisme pour les jeunes élèves. Initié entre 1997 et 2001 en Europe, il vise trois dimensions : A. L'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ainsi que la motivation d'apprendre de nouvelles langues ; B. Développer des aptitudes métalinguistiques/métacommunicatives afin de faciliter l'accès à la maîtrise des langues ; C. Le développement d'une culture langagière pour aider l'élève à mieux comprendre le monde multiculturel dans lequel il va évoluer⁸. Pour mettre en place ce projet dans les classes, il fournit aux enseignants des supports didactiques complets qui leurs permettent de mieux cerner les rapports que les élèves entretiennent avec les langues. Les activités et exercices proposés (individuels ou en groupes) ont pour but de révéler la diversité culturelle de la classe et visent à accompagner les élèves à acquérir des savoirs et savoir-faire en lien avec les langues⁹.

En parallèle, le projet *EOLE* lancé à la même période qu'*Evlang* s'inscrit parmi les travaux du didacticien et linguiste Jean-François de Pietro et signifie « Éveil au langage et ouverture aux langues de l'école ». Ce projet va, lui aussi, chercher à

⁷ Candelier M, L'éveil aux langues à l'école primaire, préface de Louise Dabène, 2003, p.19.

⁸ Candelier M, L'éveil aux langues à l'école primaire, préface de Louise Dabène, 2003, p.23.

⁹ Candelier M, L'éveil aux langues à l'école primaire, préface de Louise Dabène, 2003, p.284.

développer une ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez les élèves par le biais de supports didactiques. Cette sensibilisation concerne non seulement la vie au sein de la classe, mais aussi la vie en dehors de l'école. Nous pouvons trouver sur le site internet de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique, dont fait partie de Pietro, une présentation et des articles à propos du projet EOLE ainsi que des ressources pour les enseignants.

Marinette Matthey et Jean-François de Pietro ont écrit un article dans la revue *Langages et Pratiques* intitulé *L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence*. Ils mettent en relation le travail des linguistes et des logopédistes (synonyme d'orthophonistes). Ils énoncent un certain intérêt pour les logopédistes d'utiliser l'éveil aux langues, par exemple pour la construction du répertoire langagier, dans « la prise de conscience des phénomènes langagiers, ainsi qu'aux représentations et attitudes des élèves » (De Pietro et Matthey, 2001, p. 32) ou des patients afin de les aider à pallier aux difficultés concernant l'expression et la communication orale. Les auteurs indiquent utiliser les démarches d'éveil aux langues, et proposent des activités didactiques créées dans le cadre d'Eole et d'Evang.

Grâce à ces outils, l'ouverture linguistique et culturelle chez les élèves devient plus aisée. Ils sont d'ailleurs utiles dans le milieu médical, comme nous avons pu le voir à travers le travail des logopédistes. Les enseignants ont des supports « clés en main » pour réaliser leurs projets et donner accès aux élèves à une toute autre dimension du langage. L'éveil aux langues rend l'entrée dans le langage plus facile, plus logique et plus ludique.

1.2.3. Les travaux de Martine Kervran.

Martine Kervran, agrégée en anglais, a mené des travaux sur l'enseignement des langues à la maternelle, notamment à travers son ouvrage intitulé *Les langues du monde au quotidien, Une approche interculturelle* (2013). Dans son introduction, elle indique que l'objectif principal de son livre est de « faciliter l'appropriation du langage à la maternelle dans toutes ses dimensions et dans toutes ses variations » (Kervran, 2013, p. 5). Selon l'auteure, l'éveil aux langues devrait être intégré dans toutes les écoles, et pas seulement dans les REP ou dans les écoles où la mixité sociale est extrêmement présente. En s'appuyant sur les passages concernant le plurilinguisme

et la pluriculturalité¹⁰ dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), elle affirme dans son ouvrage que :

Quels que soient sa composition et son environnement socioculturel, on trouve toujours dans une classe une grande richesse de langues et de cultures que l'école ne peut plus ignorer si elle ambitionne de préparer les élèves à vivre dans les sociétés pluriculturelles d'aujourd'hui et de demain (Kervran, 2013, p. 5).

Kervran avance plusieurs arguments en faveur de l'éveil aux langues en maternelle. Elle soutient l'idée que susciter la curiosité des jeunes enfants serait fondamental dans le processus de décentration de soi et d'ouverture sur le monde et la différence. De la même manière, l'acquisition du langage serait facilitée par le fait de côtoyer plusieurs langues au quotidien. Les comparaisons avec d'autres langues encourageraient une décentration chez les élèves. Les activités qu'elle propose dans son ouvrage visent à rendre l'apprentissage de la langue française plus accessible et ce par l'écoute et la comparaison.

L'auteure s'appuie également sur les programmes de maternelle de 2008 pour l'élaboration de ses activités¹¹. Elle fait notamment référence au domaine Découvrir le monde pour ce qui concerne l'éveil culturel et les situations du quotidien. Elle établit un lien avec le développement de nombreuses capacités chez l'élève, telles que les capacités motrices, sensorielles, mémorielles, d'attention et le développement de l'expression. Sensibiliser aux langues dès la maternelle donne l'accès à l'apprentissage du vivre ensemble et à « l'égal respect de toutes les langues et cultures de la classe » (Kervran, 2013, p. 7). Kervran indique que toutes les activités de son ouvrage sont « propices à la participation effective des parents dont on sollicite les connaissances linguistiques et culturelles. » (Kervran, 2013, p. 8).

L'école maternelle est donc le lieu idéal pour introduire l'éveil aux langues auprès des jeunes élèves. Il s'agit d'un passage clé dans la vie d'un enfant pendant lequel il va se construire, apprendre et développer son savoir-vivre, des savoir-faire et des savoir-être. En ce sens, il est judicieux d'instaurer une approche au plurilinguisme

¹⁰ CECRL p. 129

¹¹ BO hors-série n°3 du 19 juin 2008.

et à l'interculturalité chez les élèves afin d'éveiller chez eux une curiosité et un questionnement actif sur le monde qui les entoure. Cet apprentissage a également comme but d'amener à une prise de conscience de leur propre langue maternelle, de mieux comprendre les rouages de son fonctionnement et leur propre culture. Avec toutes ces données, il faut donc pour compléter cet apprentissage prendre l'élève dans son intégralité et dans sa complexité. C'est par cette réflexion que naquirent des théories et des approches qui visent à proposer à l'élève une démarche d'apprentissage qui lui permette de s'épanouir tout en ayant conscience de ses capacités propres.

2. Multiplier les approches et prendre en compte les spécificités des élèves : des recherches et des théories.

La théorie des intelligences multiples est un sujet de psychologie très complexe dirigé par Howard Gardner. Ses recherches ont révolutionné la manière d'évaluer l'intelligence et ont eu un impact dans la prise en compte des spécificités des élèves. La question des intelligences multiples a fait débat parmi les psychologues, mais les travaux de Gardner sont aujourd'hui reconnus. Anne-Marie Voise, quant à elle, s'intéresse à ce qu'elle appelle l'approche multisensorielle, c'est à dire l'intérêt d'exploiter tous les sens pour favoriser les apprentissages. Ces deux approches, même si elles ne sont pas similaires, sont à mettre en lien dans leur prise en compte commune qu'il n'existe pas qu'une seule manière d'apprendre. Cette idée sera retranscrite par une étude concrète des moyens qui peuvent être appliqués en classe afin de considérer ces deux approches.

2.1. Intelligences multiples et approche multisensorielle.

2.1.1. Le point de départ d'un questionnement : Howard Gardner et les intelligences multiples.

Howard Gardner, professeur en cognition et en éducation et professeur de psychologie à Harvard, est l'instigateur des travaux traitant des intelligences multiples. Il soutient l'idée que nous développons tous, à hauteur variable, des intelligences dans des domaines différents. A l'origine de ses travaux il prend plusieurs exemples pour illustrer ses hypothèses que l'on peut trouver dans son œuvre *Multiple Intelligences. The Theory in practice. A Reader (1993) traduit comme Les Intelligences multiples, Pour changer l'école : la prise en des différentes formes d'intelligence. (1996)*¹². Ainsi, Gardner indique qu'il centrera son travail sur le fait de « repérer les composantes des intelligences mises en œuvre par les marins, les chirurgiens et les sorciers. » (p. 19). S'il a choisi l'exemple de ces trois catégories de personnes, c'est qu'elles mettent en jeu des talents très différents et donneraient une définition de l'intelligence qui n'aurait rien en commun, chacune se basant sur son expérience personnelle, son mode de vie,

¹² Ces hypothèses sont résumées en annexe n°1.

et son niveau d'expertise dans son domaine. À travers lui, Gardner se consacre donc à « l'exploration des implications pédagogiques de la théorie des intelligences multiples » (Gardner, 1996, p. 8).

Il est important de ne pas se centrer sur une seule et unique intelligence, mais de toutes les mettre en œuvre car elles sont dépendantes les unes des autres. D'après lui, chaque enfant naît avec des capacités dans chacune des intelligences : « elles se manifestent, à un niveau élémentaire, de façon universelle, quel que soit l'éducation et le contexte culturel » (Gardner, 1996, p. 44). L'auteur appelle cela l'intelligence « brute », elle serait prédominante pendant la première année de la vie d'un enfant. Par la suite, les intelligences se développent et se précisent avec les expériences de la vie. Une fois ces critères communs à toutes les intelligences établis, il est possible de spécifier chacune d'entre elles. Howard Gardner a pu en distinguer sept : l'intelligence musicale, l'intelligence kinesthésique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence langagière, l'intelligence spatiale, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle ¹³.

Bruno Hourst, en s'inspirant de nombreux écrits parus suite aux travaux d'Howard Gardner, publie un document résumant les différentes intelligences multiples et de quelles manières les enseignants peuvent articuler leurs activités pour les éveiller ¹⁴. Plusieurs stades sont définis : le niveau de base (celui qui nous concerne le plus au vu de l'école maternelle), le niveau complexe puis le niveau de maîtrise qui évolue tout au long de la scolarité de l'élève, même adulte. Howard Gardner, ainsi que Bruno Hourst, perçoivent ces intelligences comme étant transversales. Elles sont donc transposables à toutes les disciplines scientifiques qui sont enseignées à l'école, et ce dès le cycle 1.

2.1.2. Anne-Marie Voise et l'approche multisensorielle.

Anne-Marie Voise s'est aussi penchée sur l'éveil aux langues à l'école maternelle. Cette spécialiste de la formation des enseignants et maître de conférences en didactique des langues a créé plusieurs outils destinés à la maternelle. Dans son article *Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle* (2018), elle explique qu'elle a d'abord mis en place en 2013 une

¹³ Voir annexe n°1.

¹⁴ Voir annexe n°2.

mallette pédagogique pour travailler l'anglais à l'aide d'une marionnette et de plusieurs histoires, comptines et chansons anglophones. Les enseignants disposent aussi d'un fichier ressources pour les aider à mettre en œuvre leurs séances. En construisant cet outil, Anne-Marie Voise s'est intéressée au « rapport des jeunes enfants à la langue et culture étrangère, » et a mesuré « leurs capacités à produire et reproduire les aspects phonétiques et prosodiques de la langue étrangère » (§9 Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle).

En 2017, elle publie un nouvel outil conforme aux programmes de 2015 dans le but de permettre aux enseignants de proposer un éveil à la diversité linguistique et culturelle aux élèves de moyenne section. Ce nouveau dispositif est fondé sur une approche multisensorielle. Les activités contenues dans cette mallette font appel à tous les sens des enfants, puisque comme Anne-Marie Voise l'avance dans son article : « Il est attesté que, dès les premiers mois de vie, l'enfant découvre le monde extérieur grâce à ses sens » (§15).

Elle justifie donc ce projet par la pertinence pour le développement des jeunes enfants d'exploiter tous les sens : entendre, percevoir, écouter, voir, goûter, sentir et toucher. Cette mobilisation multisensorielle a plusieurs intérêts. Tout d'abord elle vise à stimuler différentes compétences chez les élèves afin qu'ils puissent tous se sentir concernés et prendre pleinement part à leurs apprentissages. Ensuite, elle tend à démontrer aux élèves qu'il y a différentes manières d'apprendre et donc de prendre conscience de ses propres capacités (motrices, cognitives et sensorielles). Au-delà de cette réflexion métacognitive, son projet et ses activités ont pour but commun de créer des émotions chez les élèves. C'est cette approche et ce travail sur l'affect qui permettra d'ancrer les apprentissages sur le long terme. Anne-Marie Voise insiste sur l'importance du rôle de la marionnette chez les jeunes enfants. Cette entité véhicule des émotions et permet de concrétiser cette pluralité des langues. Elle matérialise l'imaginaire des enfants et facilite les interactions entre les élèves et les langues.

2.2. Quelles mises en œuvre en classe en lien avec l'éveil aux langues ?

Avant de nous centrer sur des activités concrètes à réaliser en classe, il est nécessaire de faire le point sur les instructions officielles communiquées par le Ministère de l'Éducation Nationale. La référence et le suivi des programmes est pour

tout professeur des écoles obligatoire et donne un point de repère sur les enseignements à véhiculer.

2.2.1. L'éveil aux langues et les instructions officielles.

L'éveil aux langues est bien présent dans les instructions officielles et devient un constituant à part entière des domaines d'apprentissage établis par les programmes. L'enseignement de l'anglais ne débutant qu'au cycle 2 (au CP), il est conseillé de commencer cette ouverture linguistique et culturelle en proposant un panel de langues et d'activités variées.

Le premier domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* intègre cette dimension plurilingue par l'item « Éveil à la diversité linguistique »¹⁵. En effet, par l'oralité, le jeu, la découverte, les élèves commencent à percevoir la complexité du monde par la pluralité et la diversité des langues qui nous entourent.

Le domaine *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* regroupe les activités musicales, les arts visuels et du spectacle du vivant. L'élève, par le biais de l'univers sonore et plus précisément des comptines et du chant, va enrichir son répertoire personnel¹⁶. Cet enrichissement comprend les comptines en langues étrangères, qui peuvent être comparées à celles de la langue française, mais aussi, par exemple, l'écoute d'onomatopées issues d'autres pays.

Les attendus de fin de cycle précisent : « avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive » ainsi que « décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté ». Ces attendus peuvent être exploités à travers l'éveil linguistique.

Le dernier domaine *Explorer le monde* explicite très concrètement les besoins de l'élève sur la notion de repères spatio-temporels. Il est dit : « À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des

¹⁵B.O spécial n°2 du 26 mars 2015, p.8, Ministère de l'Éducation Nationale.

¹⁶B.O spécial n°2 du 26 mars 2015, p.14, Ministère de l'Éducation Nationale.

langues. »¹⁷.

A travers les domaines cités ci-dessus, l'intérêt de solliciter l'éveil aux langues est bien représenté et pris en compte pour le bon développement des élèves. En lien avec l'approche multisensorielle, il est aussi explicité l'importance de varier les supports et les modalités d'apprentissage. En effet, le recours à l'apprentissage de comptines, l'écoute active, la danse, l'art visuel, l'interaction et le jeu sont omniprésents à l'école maternelle et sont tout à fait compatibles avec des activités d'éveil aux langues.

2.2.2. Le croisement entre éveil aux langues et approche multisensorielle : des activités pour les élèves de maternelle.

Anne-Marie Voise, s'intéressant très largement à l'enseignement des langues et à la diversité des cultures, a produit des valises d'apprentissage dans lesquelles elle propose une large gamme d'accessoires pédagogiques dans le but de favoriser les connexions et interconnexions langagières. La première valise produite en 2013 est nommée *Roxy and me* et propose un guide d'enseignement de l'anglais en classe de maternelle. Cet outil, novateur dans le sens où l'anglais n'est enseigné officiellement qu'à partir du cycle 2, apporte de réels appuis pour les enseignants qui souhaiteraient élargir leur pratique enseignante à propos des langues. En complément de l'intérêt même pour les langues, elle prône une approche multisensorielle comme explicité précédemment (entendre, percevoir, écouter, voir, goûter, sentir et toucher). Cette complémentarité prend aussi son sens à travers la seconde valise *Les voyages de Jazz* présentée au public en 2017. Cette seconde mallette est centrée sur des objectifs pluriculturels et plurilingues dans le but faire vivre la langue dans différents contextes. Elle propose un voyage autour du monde à travers 12 pays et donc 12 langues avec le personnage Jazz, une mascotte intégrée à la valise. Les élèves accéderont à des activités sensorimotrices, manuelles et phonologiques qui permettent une immersion totale dans les langues et les cultures.

¹⁷B.O spécial n°2 du 26 mars 2015, p.20, Ministère de l'Éducation Nationale.



Roxy and Me, éditions SED, 2013.



Les voyages de Jazz, éditions SED, 2017.

En lien avec cette démarche d'apprentissage de la diversité culturelle et de l'éveil aux langues en maternelle, Martine Kervran propose aussi des activités pour ce jeune public. Entre autre, elle met en place la séquence « *Bla bla bla, jouons avec les onomatopées* ». Pour mieux définir ce que sont les onomatopées, le CNRTL nous propose une définition tel que suit : « Cri, son, groupement de sons, accompagnant habituellement certains gestes ou exprimant une sensation, certains sentiments, et grammaticalement proches de l'interjection. »¹⁸ . Ainsi, durant ces séances, l'enseignant(e) fait écouter des sons aux élèves issus de leur environnement (animaux, bruits courants, émotions...). Il s'agit là de faire distinguer les sons qui sont réels et les imitations qui diffèrent selon chaque langue. L'objectif principal est d'amener les élèves à différencier les sons de leur environnement et la façon dont ils sont retranscrits dans les autres langues. Cette ouverture sur le monde et cette approche du langage, bien que ne monopolisant pas tous les sens comme Anne-Marie Voise le présente, vise à créer des émotions chez les élèves et fait appel à leur expérience. Cette ambition empiriste des apprentissages est retranscrite chez Anne-Marie Voise mais aussi dans les activités du site EOLE qui propose des séquences pour tous les âges.

En effet, le site EOLE met à disposition des séquences et des ressources destinées à la découverte de la diversité culturelle et à la réflexion sur le langage. Une séquence en particulier nous intéresse ici car elle sera exploitée par la suite. Cette séquence concerne l'étude des onomatopées des cris d'animaux en classe de maternelle. De par la discrimination auditive, les élèves découvrent plusieurs langues que sont l'albanais, l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais en plus du français. Un des objectifs principaux étant de savoir écouter et

¹⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/onomatop%C3%A9e>

reconnaître des cris d'animaux et comment ils sont exprimés dans différentes langues (rapport entre l'onomatopée et le cri véritable de l'animal). Ces activités, bien qu'à dominante auditive, monopolisent plusieurs sens grâce à des exercices d'imitation, de loto sonore et de repérage visuel ¹⁹. Cette séquence destinée à des élèves âgés de 5 à 8 ans prend donc pleinement part dans les enseignements de l'école maternelle.

Il est donc pertinent de constater que l'éveil aux langues devient une discipline à part entière et soulève un questionnement chez les acteurs de l'enseignement.

Conclusion.

Nous pouvons donc conclure de ces apports théoriques que l'éveil aux langues et l'approche multisensorielle ne sont pas indissociables. L'enfant de maternelle est en pleine construction de ses savoirs, de son statut d'élève, mais aussi de sa personne. L'éveil aux langues dès la maternelle permet de sensibiliser l'élève au monde et cultures qui l'entourent, et de faciliter l'entrée dans l'apprentissage du langage. Ainsi, comme nous l'avons précédemment décrit, il existe aujourd'hui de nombreux supports pour appliquer l'éveil aux langues à travers des activités variées.

Une autre problématique abordée dans cette partie théorique est celle de la prise en compte de la diversité des élèves et de la nécessité d'englober tous les sens afin de proposer des activités pertinentes. Howard Gardner a pu distinguer sept formes d'intelligences, toutes présentes chez les individus et Anne-Marie Voise soulève l'intérêt de mobiliser tous les sens dans le but de donner aux élèves le plus de moyens possibles de réussir dans leur scolarité. L'objectif pédagogique visé à travers ces travaux serait de tendre vers une école moins uniforme où il serait possible d'adapter son enseignement à chaque profil cognitif d'élève. Cela permettrait de proposer un enseignement personnalisé et de donner les chances à chacun de parvenir à ses fins.

Un questionnement est alors soulevé concernant la pertinence des activités multisensorielles. Les élèves sont-ils vraiment sensibles à ce principe ? Y a-t-il une réelle différence dans le processus d'apprentissage des élèves ?

¹⁹ Voir séquence Kikiriki sur le site : http://eole.irdp.ch/activites_eole/kikiriki.pdf.

Chapitre II : Questionnement et expérimentation.

1. Réflexion sur le projet.

1.1. Hypothèses testées.

Nous nous sommes interrogées sur plusieurs points en essayant de mettre en lien l'enseignement de l'éveil aux langues avec l'intérêt d'intégrer une approche multisensorielle : Les élèves mémoriseront-ils plus rapidement et plus de données s'ils ont à disposition plusieurs supports ? Si nous constituons deux groupes dont un à qui nous offrons des supports visuels et auditifs et le second uniquement auditifs, y aura-t-il une différence sur les apprentissages ? Le premier groupe mémoriserait-il plus d'items que le second ? On peut alors se demander dans quelles mesures la diversité des supports liée à une approche multisensorielle impacte-t-elle les apprentissages des élèves en classe d'éveil aux langues ?

Hypothèse n°1 : Les élèves bénéficiant de plus de supports réussissent à reconnaître davantage d'items (onomatopées et cris réels) après une période longue sans éveil aux langues.

Hypothèse n°2 : Les élèves bénéficiant de supports variés développent plus d'automatismes et réagissent plus rapidement aux activités proposées.

C'est sur ce questionnement que nous avons construit nos séances.

1.2. Le contexte scolaire et socioculturel de la classe.

Nous avons exercé ces expérimentations dans une classe de maternelle comprenant des élèves de la toute petite section à la moyenne section. Cette école ordinaire située en milieu rural comporte 4 classes de maternelle, 7 classes à l'école élémentaire ainsi qu'une classe pour l'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap (CLIS). L'école maternelle favorise la division en doubles, et parfois triples niveaux des classes. Dans cette disposition, la classe où nous étions en stage compte 23 élèves dont 2 TPS, 11 PS et 10 MS. Nous avons décidé de réaliser un projet d'éveil aux langues dans cette classe car l'environnement familial s'y prêtait dans le sens où plusieurs élèves de notre classe sont d'origine turque. C'est en partie grâce à cette diversité qu'il nous a semblé logique de proposer des activités d'éveil aux langues. En effet, quand nous sommes arrivées dans la classe nous avons été en contact avec des

parents qui ne parlaient pas nécessairement le français et dont les enfants étaient parfois allophones et/ou n'étaient pas encore rentrés dans le langage. Il était donc intéressant pour nous de favoriser cette diversité culturelle en proposant des activités qui valorisent les origines de ces élèves mais aussi qui les mettent en confiance pour rentrer dans le langage. De plus, ayant réalisé des études en langue anglaise et comprenant les enjeux que soulève l'éveil aux langues chez les élèves (comme explicité dans le cadre théorique), il nous tenait à cœur de proposer ce type de projet qui n'était pas programmé dans notre classe.

1.3. Les modalités de mise en œuvre de l'expérience.

Pour nous recentrer sur nos expérimentations, nous avons décidé de cibler les élèves de moyenne section. Ce choix s'est imposé pour plusieurs raisons. Tout d'abord car les activités réalisées nécessitaient une verbalisation de la part des élèves et nous ne souhaitons pas faire subir une surcharge cognitive chez les élèves les plus jeunes. Ensuite, le nombre d'élèves, ici 10, se prêtait à la séparation en deux groupes qui était indispensable pour que nous puissions réaliser nos travaux. Et enfin, d'un point de vue pratique et pédagogique, il était plus pertinent de travailler avec des petits groupes d'élèves par rapport à la gestion de l'autorité et aux modalités d'apprentissage. Nous faisons référence ici aux quatre enjeux de l'école maternelle selon Meirieu²⁰. Les groupes que nous avons constitués étaient hétérogènes et comptaient cinq élèves chacun. Nous avons donc, volontairement, mélangé les grands parleurs et les petits parleurs ainsi que les filles et les garçons. Notre but étant que les activités soient dynamiques et que les petits parleurs soient rassurés dans la prise de parole par les grands parleurs qui, eux, n'avaient aucune difficulté à se lancer dans les apprentissages. Nos hypothèses étant basées sur les activités et les supports, il nous semblait évident de constituer des groupes hétérogènes afin de ne pas faciliter les apprentissages pour l'un des groupes. Nous souhaitons préciser que pour des élèves de cet âge (entre 4 et 5 ans), une mise en confiance a été cruciale pour mener à bien nos activités. Les élèves devaient se sentir en sécurité et être rassurés pour que nous puissions les enrôler dans notre projet. Ainsi, ce projet n'a pas débuté directement au début de l'année scolaire mais plus tardivement au mois de janvier. Des séances d'éveil aux langues incluant l'apprentissage de la comptine Frère Jacques en plusieurs

²⁰ 1.1.2. Les enjeux de l'école maternelle.

langues avaient déjà été menées en amont en classe entière.

2. Mise en place des séances et supports d'enseignement.

2.1. Les supports.

À la suite de nos nombreuses lectures, nous avons décidé de travailler les onomatopées comme ouverture à l'éveil linguistique et culturel. Pour justifier ce choix, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Martine Kervran. En effet, dans ses écrits, Martine Kervran met l'accent sur la pluriculturalité et l'ouverture sur le monde en classe de maternelle. Elle insiste également sur le fait que confronter les élèves à plusieurs langues faciliterait l'acquisition du langage. Ce choix s'est basé sur le niveau des élèves, moyenne section, et donc sur le besoin de s'inspirer de leurs expériences. Les élèves ayant travaillé sur les animaux de la ferme peu de temps avant la mise en place du projet, il nous semblait cohérent de continuer cet apprentissage. Pour construire nos activités, nous nous sommes fortement inspirées de la séquence que propose le site EOLE « Vous avez dit Kikiriki ? »²¹. Le fait que Martine Kervran propose, elle aussi, ce type d'activité nous a rassuré dans notre choix. Même si nous n'avons pas suivi à la lettre le déroulé proposé par cette séquence Kikiriki, elle a été un réel appui et a été notre fil conducteur tout le long du projet. Nous avons adapté cette séquence en fonction de nos deux groupes d'élèves. Les objectifs pédagogiques restent les mêmes pour les deux groupes, en revanche le premier n'a eu à disposition qu'un support auditif et le second des supports visuels et auditifs. Pour vérifier nos hypothèses, il était nécessaire de différencier les supports à disposition des deux groupes. Nous avons aussi décidé d'associer aux activités d'éveil aux langues une marionnette des langues, nommée Sam, qui a été pour les élèves un vrai repère. Lorsque Sam était parmi nous, les élèves savaient que nous allions travailler les langues et, avec nos élèves de moyenne section, les onomatopées. Cet outil que Anne-Marie Voise affectionne dans le sens où, comme cité précédemment, il devient un élément à part entière de la classe et un vecteur d'interaction, est devenu une référence pour nos élèves ²².

²¹ Voir le site internet : http://eole.irdp.ch/activites_eole/kikiriki.pdf.

²² 2.1.2. Anne-Marie Voise et l'approche multisensorielle.

2.2. Enrôlement dans l'éveil aux langues.



Photo de la mascotte Sam.

Avant de développer les séances menées sur les onomatopées, il convient de préciser que les élèves n'étaient pas complètement étrangers à l'éveil aux langues. En effet, comme cité précédemment, des séances en classe entière avaient été effectuées en rapport avec l'apprentissage de la comptine Frère Jacques. Les élèves ont découvert (ou redécouvert) cette comptine en français, par le biais de Sam, et des gestes ont été associés à la comptine : aux moments de « Dormez-vous ? » et « Sonnez les matines ». La comptine a ensuite été introduite en anglais, en répétant les gestes les élèves ont déduit qu'il s'agissait de la même comptine mais dans une langue étrangère. Par la suite, la comptine a été chantée en espagnol puis en allemand. Nous avons donc ensemble pu réfléchir aux ressemblances et différences de sonorités (onomatopée *ding, ding, dong*) avant d'aborder les onomatopées avec les animaux. Il était étonnant de constater que les élèves se prenaient au jeu, parvenaient à chanter des passages de la comptine (surtout en anglais) et pouvaient identifier en quelle langue elle était chantée. Nous aurions souhaité terminer cet apprentissage par la langue turque, mais malheureusement nous n'avons pas eu assez de temps.

2.3. Impact des activités menées en amont du projet.

Ces activités avaient pour but d'initier ces jeunes enfants à la diversité linguistique, et ce à travers une activité ritualisée et ludique. Les élèves ont donc été familiarisés à la comptine Frère Jacques dans différentes langues étrangères ²³. Chaque lundi, un temps était accordé à ce moment d'éveil linguistique. Rapidement, les élèves, dès lors qu'ils voyaient la mascotte Sam, nous demandaient de chanter la comptine dans la langue de leur choix. Les élèves ont pris la langue anglaise comme repère et nous ont très souvent demandé de chanter la comptine dans cette langue, l'allemand et l'espagnol étant moins demandés. Nous pensons que cela peut être dû au fait que l'anglais était la première langue étrangère qu'ils aient entendue en classe. Nous avons questionné les élèves sur cette langue, ses sonorités et avons récité plusieurs fois la comptine avant d'introduire une nouvelle langue.

²³ Voir en annexe n°5 la comptine en différentes langues.

Nous avons aussi réalisé une activité à partir d'un album que les élèves connaissaient qui était La chenille qui fait des trous de Eric Carle, en version allemande Die Kleine Raupe Nimmersatt. Après plusieurs lectures en allemand, les élèves devaient reconstituer chronologiquement les actions de l'histoire à partir d'images séquentielles. Nous leur donnions ensuite l'équivalent en allemand des principaux mots de l'histoire, d'abord à l'oral puis à l'écrit. Nous avons créé un affichage de notre travail qui était consultable dans la classe.

Ces activités avaient pour but de familiariser les élèves à de nouvelles langues dans l'intérêt de les rassurer. Nous avons pu remarquer qu'au début de l'année scolaire les élèves ne participaient pas lors de ces activités et ne voulaient pas chanter. Nous avons associé des gestes à la comptine que nous adaptions à chaque langue en fonction de la prosodie. Durant les dernières séances, les élèves participaient activement à ce moment et avaient bien assimilé que Frère Jacques n'était qu'une seule comptine qui existait en plusieurs langues. Effectivement, au début de l'année ils considéraient les chansons comme étant indépendantes et différentes, tandis que quelques semaines plus tard ils nous demandaient de chanter Frère Jacques en anglais, allemand, espagnol ou français. Cette introduction a fortement impacté notre projet car la connaissance de la mascotte Sam et le fait de pouvoir nommer les langues a facilité l'entrée dans le projet puisqu'ils n'étaient pas inconnus aux langues étrangères.

2.4. Détail des activités menées.

Les séances n°1 et n°2 étaient fondées principalement sur des activités de découverte. Nous avons débuté pour les deux groupes par une lecture de l'histoire de Monsieur Tchou et de son canard ²⁴. Cette histoire a pour but de soulever un questionnement chez les élèves qui, avec les activités suivantes, devait permettre d'apporter des éléments de réponse. À la suite de cette histoire, nous avons fait écouter (en utilisant les ressources audios associées à la séquence) les bruits réels des animaux aux élèves : coq, canard, âne, chien, chat et grenouille. Les élèves devaient reconnaître les animaux puis dire ce qu'ils savaient sur eux. La reconnaissance des animaux par le son qu'ils font a été classé par Bruno Hourst dans

²⁴ Voir annexe n°3 tirée de la séquence « Vous avez dit Kikiriki ? » d'EOLE.

les mises en œuvre possibles de l'intelligence musicale et rythmique ²⁵. L'intérêt ici étant de mobiliser un type d'intelligence ainsi qu'un ou plusieurs sens afin d'en percevoir l'impact sur les apprentissages des élèves. La seconde phase était la découverte par l'écoute des onomatopées des bruits de ces animaux en portugais, allemand, anglais, arabe, chinois, italien, albanais, et en espagnol. Un questionnement collectif a ensuite été soulevé dans le but de faire la distinction entre les vrais bruits et les faux bruits, comment nous, français, imitions ces animaux et ce qu'ils pensaient des enregistrements. La différence majeure entre ces deux groupes était l'accès à un imagier représentant les animaux pour l'un ²⁶ et pas pour l'autre. Cette différence, tout de même notable, se justifie par le fait que la représentation visuelle des animaux pouvait réactiver chez les élèves le processus de mémorisation, de reconnaissance et d'association des sons car ils savaient que ce qu'ils entendaient était représenté dans l'imagier, alors que pour l'autre groupe seule la mémorisation auditive était activée.

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

Tableau tiré de la séquence "Vous avez dit Kikiriki?", EOLE 2003

Après ces deux premières séances de découverte, nous avons adapté la séquence sous forme de jeu afin que les activités soient plus vivantes. Durant la séance n°3, le groupe « univers sonore » devait alors participer au jeu « Le voyage

²⁵ Voir annexe n°2 les exercices de mise en œuvre selon les intelligences, Bruno Hourst.

²⁶ Voir annexe n°7 tirée de la séquence « Vous avez dit Kikiriki ? » d'EOLE.

des animaux ». La consigne étant : « Sam veut réunir tous ses amis pour partir en voyage en train. Quand vous entendrez le bruit qui correspond à votre animal, il faudra aller rejoindre Sam et s'asseoir dans le train sur une chaise près de lui. Le but est qu'ils puissent tous être assis avec Sam pour partir en voyage à temps, avant que le train parte ». Chaque élève se voit attribuer un des six animaux cités ci-dessus, lorsqu'il entend le bruit réel et/ou onomatopée il doit aller se placer au plus vite près de Sam. Un timer est utilisé, au bout de 5 minutes si le train n'est pas au complet c'est terminé. Les élèves devaient donc, uniquement par la discrimination auditive et la mémorisation, réagir au plus vite afin de remplir sa mission. Le groupe « univers sonore et visuel » devait, quant à lui, faire voyager les animaux mais d'une autre manière. Nous avons mis à disposition en affichage sur un tableau des images représentant différents pays : Portugal, Angleterre, Chine, Italie. Nous avons aussi découpé les animaux pour qu'ils puissent être mobiles et manipulables. Les élèves pouvaient alors faire voyager l'animal à travers les différents pays pour écouter quels bruits ils faisaient dans le pays en question. Le but de cette activité étant d'associer les animaux aux pays en question et de matérialiser cette écoute qui peut sembler abstraite.

La séance n°4 est basée elle aussi sur des activités sous forme de jeux. Le groupe « univers sonore » est confronté au jeu des chaises musicales. Nous disposons donc au début 5 chaises pour les 5 membres du groupe afin qu'ils prennent connaissance des règles du jeu. Le but étant de s'asseoir dès que l'on entend le bruit réel ou l'onomatopée d'un animal choisit à l'avance par nous et les élèves. Conscientes que les élèves allaient choisir pour débiter le chien ou le chat (plus évident à reconnaître), nous prenions ensuite la main sur le choix de l'animal. Après cette première phase d'intégration des consignes, nous avons procédé au vrai jeu avec 4 chaises jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'une. Ce jeu permet l'écoute active et est complexifié par la suite par l'écoute unique des onomatopées et non plus les cris réels. Le groupe « univers sonore et visuel » procédait au jeu des cerceaux. Nous avons disposé 6 cerceaux dans lesquels étaient intégrées des images des animaux. Chaque cerceau comportait donc un animal. Les élèves devaient mémoriser le positionnement des cerceaux pour ensuite aller au plus vite le rejoindre lorsqu'ils entendaient le cri réel ou l'onomatopée de l'animal choisit. Cet exercice a, lui aussi, été complexifié par l'écoute des onomatopées et non plus des cris réels.

La dernière séance avait pour but d'évaluer le nombre d'items retenus par les élèves dans la reconnaissance des onomatopées et des animaux. Elle est intervenue près d'un mois et demi après la séance n°4. Cette période d'absence, volontaire, devait permettre de constater ce que les élèves avaient mémorisés ou non des activités précédentes. Les attendus n'étaient pas que les élèves récitent les onomatopées, ce qui aurait été bien trop complexe étant donné le si peu de temps accordé aux séances, mais de constater s'ils avaient acquis des réflexes concernant l'association onomatopée-animal. La séance n°4 a donc été réalisée de nouveau dans l'intérêt de comparer si l'un des deux groupes réagissait plus rapidement que l'autre dans l'identification des onomatopées ²⁷.

2.5. Le recueil de données.

Pour effectuer notre recueil de données, nous avons pris la décision de filmer les élèves pendant les séances d'éveil aux langues. De cette manière, nous pouvions avoir une trace à la fois de leurs prises de parole, de leur attitude et des réactions qu'ils pouvaient avoir lors des séances. Nous avons donc effectué notre recueil de données avec deux groupes de cinq élèves de moyenne section : un groupe « univers sonore », et un groupe « univers sonore et visuel ». Chaque séance dure entre 15 et 20 minutes. En comptant cinq séances menées avec les deux groupes, nous avons filmé au total dix vidéos. Nous procédions ainsi : nous menions nos séances dans la salle de bibliothèque de l'école, autour d'une table pour les premières séances, puis sur des bancs pour les dernières séances. Une de nous tenait le téléphone que nous utilisions pour filmer, pendant que l'autre menait la séance avec les élèves. La personne qui filmait pouvait aussi intervenir pendant la séance.

Pour exploiter ces enregistrements au mieux, nous avons décidé de transcrire chaque vidéo en prenant soin de relever chaque moment de parole ou d'action en y associant la durée. Lors de la réalisation de nos transcriptions, nous avons mis en place un code, pour garantir l'anonymat des locuteurs.

²⁷ Voir en annexe n°4 la fiche séquence.

Mm : stagiaire n°1.

MI : stagiaire n°2.

Groupe n°1 « univers sonore » : EI. AN / EI. MAN / EI. TH / EI.NO /
EI. AL

Groupe n°2 « univers sonore et visuel » : EI.M-A / EI.NI / EI.SE /
EI.GU / EI.KA

EE : plusieurs élèves.

Chapitre III. Analyse de l'expérimentation.

1. *Constats sur les automatismes.*

Nous avons constaté qu'entre les séances n°4 et n°5, qui étaient dispensées à un mois et demi d'intervalle, les deux groupes avaient acquis des automatismes qu'ils ont déployés durant les activités. En effet, le groupe "univers sonore et visuel" qui devait se diriger le plus rapidement possible vers le cerceau contenant l'animal qui était diffusé avait en moyenne un temps de réaction de 2 à 3 secondes entre le moment où les sons étaient lancés et le moment où les élèves trouvaient le bon cerceau ²⁸. Le groupe "univers sonore" qui pratiquait le jeu de la chaise musicale avait, lui aussi, un temps de réaction de deux secondes entre le moment où les élèves reconnaissaient le bon animal et où ils s'asseyaient ²⁹. Les deux groupes ont donc développé des automatismes concernant la reconnaissance des bruits réels et des onomatopées des animaux (coq, chat, chien, canard, grenouille, âne). Ils ont en moyenne le même temps de réaction. La différence d'une seconde s'explique par le fait que le groupe "univers sonore et visuel" devait se déplacer pendant l'activité tandis que le groupe "univers sonore" tournait autour des chaises qui étaient à proximité. En revanche, nous avons constaté que tous les élèves n'étaient pas impliqués de la même manière dans les activités. On peut voir dans les transcriptions de séance en annexe n°8 et n°9 que des élèves ne veulent pas participer ou alors ont des comportements perturbateurs. Certains ont adopté un comportement passif et n'ont donc pas acquis les mêmes automatismes que d'autres qui ont été réguliers et impliqués dans les activités proposées. Nous avons pu noter que malgré une longue période d'arrêt des activités (un mois et demi), les élèves avaient conservé le même temps de réaction entre la reconnaissance du son ou de l'animal et l'action à réaliser. Nous pouvons alors conclure que même si nous avons adopté deux approches différentes en fonction des supports, des automatismes étaient nés et ont été réactivés lors de la dernière séance.

²⁸ Voir l'annexe n°9 : transcription de la séance n°5 du groupe 2.

²⁹ Voir l'annexe n°10 : transcription de la séance n°5 du groupe 1.

2. Les incidences de la variation des supports sur les apprentissages.

Réactions face aux onomatopées

La séance n°5 du groupe “univers sonore et visuel” a débuté par cinq minutes de brainstorming de l’activité effectuée à la séance précédente plus d’un mois avant. Nous avons d’abord montré les images aux élèves pour évaluer leur reconnaissance des animaux. Nous avons remarqué une participation active de la part d’E.I.M-A et une réelle évolution pendant cette dernière séance alors que précédemment c’était un élève plutôt passif. En effet, nous pouvons voir en annexe n°8 un extrait de la transcription de la séance n°2 que nous avons réalisée où les interventions de l’E.I.M-A sont très peu nombreuses³⁰ (une seule intervention pour imiter une onomatopée) tandis que lors de la dernière séance il est pleinement impliqué dans les activités³¹.

S’en est suivi une phase d’association image-son qui avait pour but de se diriger le plus rapidement possible vers le cerceau contenant l’image de l’animal correspondant au bruit ou à l’onomatopée entendue. Les élèves ont commencé cette phase en collectif en écoutant deux cris réels d’animaux. Ils ont ensuite fait l’activité en étant confrontés à un de leur camarade à tour de rôle, cette fois par l’écoute d’onomatopées. Nous avons pu remarquer que les élèves réagissaient immédiatement après le premier cri, que ce soit en entendant des bruits réels d’animaux ou des onomatopées. Tous les élèves ont reconnu l’animal en question en l’espace de deux secondes en moyenne. Nous n’avons pas constaté de différence de temps de réaction après un cri réel ou une onomatopée. Certains animaux sont tout de même plus facilement reconnaissables, comme l’âne, le coq, le chien ou le chat. Au contraire, les deux derniers animaux, le canard et la grenouille, peuvent facilement être confondus puisque certaines de leurs onomatopées sont très proches. De cette manière, il est plusieurs fois arrivé que les élèves s’assoient au mauvais moment, ou fassent une confusion entre les deux animaux. Par ailleurs, le temps de réaction des élèves n’a pas été plus long à cette séance que pendant la séance précédente après un mois et demi sans éveil aux langues. En revanche, les élèves n’ont pas distingué le vrai bruit du chien et ses onomatopées, certaines étant similaires au cri réel de cet animal.

³⁰ Voir annexe n°8.

³¹ Voir annexe n°9.

À travers les différentes séances que nous avons pu mener dans le cadre de ce projet d'éveil aux langues, nous avons pu faire le constat que certaines onomatopées étaient plus reconnaissables que d'autres. En effet, nous pouvons remarquer dans le tableau exposant toutes les onomatopées entendues dans les audios que certaines sont vraiment très proches dans leur prononciation ³². Pour donner un exemple, en considérant les différentes manières d'imiter le cri du chien selon le pays, nous remarquons que les onomatopées allemandes et anglaises ressemblent aux onomatopées françaises. C'est pourquoi, en entendant ces onomatopées étrangères les élèves pourraient plus facilement reconnaître l'animal en question. Elles étaient donc plus facilement appréhendées par les élèves. Les deux groupes ont réagi et reconnu le même nombre d'items, ils ont tous été exploités. Ce qui ressort de cette séquence sur les onomatopées concerne la définition même que les élèves ont de l'onomatopée, comment ils la différencient des cris réels et quel point de vue ils adoptent à propos des langues.

Groupe n°1 : “univers sonore”.

Les élèves du groupe “univers sonore” sont parvenus à différencier les onomatopées et les cris réels des animaux au bout de la cinquième séance.

02.06 **MI** : C'est quoi déjà les faux bruits ?

02.08 **EI.TH** : Les faux ?

02.09 **Mm** : Hum hum.

02.10 **EI.TH** : Bah c'est avec notre bouche qu'on fait.

L'élève a compris que les onomatopées sont les bruits que nous réalisons nous-mêmes pour imiter les animaux tandis que les cris réels proviennent directement des animaux. Il n'était pas toujours évident pour eux de distinguer les deux dans le sens où nous alternions régulièrement l'écoute des cris réels et des onomatopées. Lorsque nous posions la question nous avons le plus souvent des réponses partagées entre les élèves. Il a été en revanche plus difficile pour eux de comprendre que les onomatopées venaient de pays étrangers. Ils n'ont pas prêté attention aux différentes langues écoutées, dans le sens où les élèves ne cherchaient pas à savoir à quelle langue

³² Voir supra Tableau tiré de la séquence « Vous avez dit Kikiriki ? », EOLE 2003.

appartenaient les onomatopées écoutées.

Groupe n°2 : “univers sonore et visuel”.

Le second groupe a, à l'inverse, mieux cerné le fait que les onomatopées que nous avons écoutées provenaient de pays étrangers. Le passage suivant provient de la transcription de la cinquième séance.

13.27 **Mm** : En même temps, super M-A. Et comment vous avez su que c'était le canard ?

13.32 **EI.NI** : Parce que j'ai entendu...

EI.GU : « Coin ! Coin ! ».

13.34 **Mm** : C'était « Couac ! Couac ! ». Alors que nous en France on fait comment ?

13.38 **EI.NI** : « Coin, coin, coin ».

Nous pensons que cela est dû à l'activité réalisée lors de la séance n°3 qui était “le voyage des animaux”. Les élèves avaient face à eux des affiches et pouvaient faire voyager les animaux dans les différents pays pour écouter les bruits qu'ils faisaient. Cette activité que nous n'avons pas pu réaliser avec le groupe n°1 a pu rendre plus concrète cette notion d'onomatopée et renforcer l'intérêt pour les langues. Le manque de supports visuels pour le groupe n°1 a donc constitué une barrière pour les apprentissages.

3. Un élément inattendu : la démarche kinesthésique.

Nous avons fondé nos hypothèses en ne sélectionnant que deux sens : l'ouïe et la vue. Pour rappel, Anne-Marie Voise, spécialiste dans le domaine de la didactique des langues et créatrice d'outils pour la maternelle, a proposé une approche multisensorielle. En effet, elle a développé un dispositif d'éveil aux langues en exploitant chacun des sens des élèves pour que tous puissent être réceptifs à moment ou un autre aux activités. Dans un souci de temps, nous avons dû faire un choix entre les sens à exploiter. Nous nous sommes donc limitées à travailler sur les perceptions visuelles et auditives des élèves. Nous nous sommes rendues compte au bout des deux premières

séances que les élèves étaient dissipés, vite déconcentrés et peu enclins à participer aux activités. Nous nous sommes alors interrogées sur les activités menées et celles à construire pour notre projet et nous en avons conclu qu'elles n'étaient pas assez dynamiques. Il nous a semblé difficile de construire des séances plus vivantes avec des activités mettant en jeu les sens cités précédemment, surtout pour le groupe "univers sonore". Nous avons inconsciemment au départ intégré quelques phases plus ludiques à dimension kinesthésique en mettant les élèves en mouvement (bouger, se déplacer, manipuler...). De cette manière, nous avons trouvé que les élèves des deux groupes se sont davantage impliqués dans les activités, que leur participation en a été renforcée. Le fait que les élèves aient été plus actifs physiquement a renforcé leur motivation et a permis de les garder concentrés et impliqués plus longtemps. Par ailleurs, ce changement a également impacté la vie de classe : des élèves plus impliqués rentrent davantage dans les apprentissages. Le CECRL de 2018 indique que « considérer les apprenants comme des acteurs sociaux signifie qu'on les implique dans le processus d'apprentissage »³³. En effet, travailler de cette manière, en rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages pendant les activités, suscite chez eux de fortes émotions qui restent gravées dans leur mémoire. Nous avons également intégré Sam à ces séances ludiques, en lui donnant un rôle à part entière. Comme nous l'avons souligné dans notre cadre théorique, Anne-Marie Voise insiste sur l'importance d'une entité, comme notre marionnette, pour favoriser le travail sur l'affect et permettre la transmission des émotions par une interaction avec les élèves. Ainsi, nous avons pu remarquer que les activités réalisées avec Sam ont davantage été retenues par les élèves que les séances moins ludiques. Nous pouvons en conclure qu'en utilisant de nombreux supports diversifiés, les élèves rentrent mieux dans les apprentissages, comprennent les enjeux des exercices. Varier les supports et les sens travaillés semble donc être un élément crucial pour enseigner l'éveil aux langues, et plus globalement toutes les disciplines.

4. Les limites de l'expérimentation.

Lors de nos séances, nous avons eu à faire à deux groupes d'élèves aux niveaux hétérogènes. Certains élèves ne sont pas rentrés dans les apprentissages malgré des

activités ludiques, et il n'est pas certain que d'autres aient saisi l'enjeu de ces séances d'éveil aux langues. En effet, nous avons eu des difficultés à faire participer E1.SE aux activités en dépit de nos sollicitations. Même en voyant ses camarades prendre part activement aux tâches, l'élève n'a pas voulu les suivre ou les imiter. Par exemple, pour le jeu des cerceaux, tous les élèves se dirigeaient le plus vite possible vers le cerceau représentant un animal, mais E1. SE les regardait sans manifester l'envie de les suivre. Il s'agit d'une élève à profil particulier, nous en étions bien conscientes lors de la construction des groupes. Les activités proposées devaient être cognitivement trop difficiles à mener pour elle, les objectifs que nous visions avec cette élève n'étaient donc pas les mêmes que pour le reste du groupe. Nous souhaitons quand même justifier le fait qu'il était important pour nous et pour elle de l'inclure dans ce projet afin qu'elle fasse partie du groupe et qu'elle puisse progresser accompagnée de ses camarades.

Nous avons pu différencier deux profils d'élèves. Il y avait les élèves qui connaissaient les réponses et pouvaient les justifier puis ceux qui suivaient leurs camarades et qui les imitaient. On ne peut alors pas dire qu'ils soient tous totalement impliqués dans le projet, même s'ils faisaient preuve d'une participation accrue.

Les enregistrements vidéo réalisés pendant les séances et les transcriptions écrites que nous avons pu en tirer nous ont permis d'observer que le support visuel pouvait parfois être un frein aux apprentissages, alors que nous pensions qu'au contraire il serait un avantage pour le groupe qui en bénéficierait. Durant la séance n°3, "le voyage des animaux" pour le groupe n°2 "univers sonore et visuel", les élèves étaient davantage focalisés sur les détails du support (couleurs, paysages, monuments...) que sur l'écoute des onomatopées³⁴. Les élèves du groupe n°1 "univers sonore" étaient donc plus à même de faire la nuance entre onomatopées et cris réels alors que le groupe n°2 ne faisaient pas de différences notables entre les deux, ils n'arrivaient pas à le justifier. De plus, le fait de ne disposer parfois que d'un seul support visuel pour tout le groupe a été source de conflits entre les élèves car ils souhaitaient tous toucher et tenir la feuille. Le groupe n°1 n'a pas été confronté à ce problème puisque les élèves ne disposaient de support papier.

³⁴ Voir annexe n°6 : un exemple d'affiche utilisée lors de la séance n°3 avec le groupe « univers et sonore ».

Conclusion

Toutes nos séances avaient pour enjeu la rapidité de réaction dans la reconnaissance des animaux, sauf la séance sur “le voyage des animaux” (séance n°3 pour le groupe n°2 « univers sonore et visuel ») qui portait sur l’association des animaux avec les bruits réels et les onomatopées selon le pays dans lequel on les entend.

Nous pouvons conclure que la coupure de plus d’un mois entre les séances n°4 et n°5 n’a pas eu d’impact sur le travail des élèves. Nous n’avons pas relevé de différences notables dans leurs apprentissages mais plus dans leur comportement pendant les séances. En effet, du point de vue quantitatif, le travail n’a pas été concluant puisque le nombre d’items retenus, dans le sens où ils provoquent des automatismes chez les élèves a été similaire pour les deux groupes d’élèves. En revanche, au niveau qualitatif, l’étude a montré un meilleur déroulement des séances et une implication accrue des élèves des deux groupes dans les activités suite à l’intégration de la dimension kinesthésique. Cela a engendré des compétences inattendues comme l’apprentissage du savoir-être chez les élèves avec le respect de soi et des autres, le travail de groupe et l’écoute active dont ils ont fait preuve.

Nous retenons finalement que stimuler plusieurs sens et varier les supports permettent d’enrôler les élèves dans le travail et d’améliorer leurs apprentissages dans la durée. Cette approche a été facilitée par l’utilisation d’une marionnette comme vecteur d’émotions et support d’interaction pour les élèves. Nous avons conscience de l’importance de travailler plusieurs sens. Ne se focaliser que sur l’aspect auditif peut être redondant, chronophage et susciter moins de motivation. De la même manière, ne se préoccuper seulement que des aspects auditifs et visuels peut freiner les apprentissages en créant une distraction chez les élèves. Nous retenons enfin pour notre pratique enseignante que l’éveil aux langues doit être vivant et ludique et qu’il s’agit d’un travail sur le long terme.

Conclusion générale.

Cette recherche avait pour objectif de confirmer ou infirmer deux hypothèses. Le but de la première était de vérifier si les élèves qui bénéficient de plus de supports réussissent à reconnaître davantage d'items après un long moment (un mois et demi) sans réaliser d'activités d'éveil aux langues. Nous rappelons que nos élèves sont âgés de 4 à 5 ans et sont en classe de moyenne section. En analysant nos données, il apparaît finalement que le groupe "univers sonore et visuel" n'a pas reconnu plus de bruits d'animaux ou d'onomatopées que l'autre groupe d'élèves qui n'avait comme supports que des enregistrements sonores avec des bruits d'animaux et des onomatopées. Pour ce même groupe, l'entrée dans les apprentissages était basée sur deux supports : le bruit des animaux (réels ou reproduits), et les images des animaux en question. En revanche, l'autre groupe était plus concentré sur les bruits des animaux et les onomatopées puisqu'ils n'avaient pas de documents visuels pouvant être perçus comme une distraction par les élèves. D'un point de vue quantitatif le résultat n'est donc pas notable. Concernant la seconde hypothèse qui était de vérifier les automatismes acquis par les élèves en rapport avec le temps de réaction pendant les activités, nous avons constaté que les données étaient similaires entre les deux groupes. Le temps de réaction entre les moments d'écoute et l'action ou le déplacement des élèves se situe entre 2 et 3 secondes, les réponses étant la plupart du temps justes. A propos de la reconnaissance des animaux (onomatopées et cris réels), les élèves ont donc tous acquis les automatismes nécessaires à une réaction vive et rapide.

En revanche, nous avons fait face à quelques imprévus et difficultés durant nos séances. Nos activités n'étant pas assez dynamiques, nous sentions que nous perdions la motivation et l'attention de nos élèves. Nous avons alors tenté d'apporter des solutions en créant des situations plus ludiques et motivantes dans lesquelles les élèves deviennent des acteurs à part entière de leurs apprentissages. Dans un premier temps, nous avons involontairement inséré une dimension kinesthésique à nos activités (toucher, bouger, manipuler). Suite à cela, nous nous sommes interrogées sur la pertinence de cet ajout car nous avons remarqué que les élèves étaient beaucoup plus impliqués et enrôlés dans nos séances. Cette contextualisation par la mobilisation de ces différents sens n'a fait que renforcer l'aspect vivant de nos activités et donc de notre projet. Nous tirons donc de cette expérience une troisième conclusion. Il est fondamental de croiser la mobilisation des sens afin que les élèves développent au mieux

leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il est certain que la motivation et l'implication des élèves jouent un rôle probant dans la bonne mise en œuvre de nos séquences. Il convient donc de diversifier les supports et les approches, d'autant plus dans un domaine comme l'éveil aux langues qui doit être aussi vivant que les langues qui y sont représentées. À présent, nous nous questionnons sur la pertinence d'étudier l'impact de tous les sens sur les apprentissages et non pas que d'un point de vue auditif, visuel et par défaut kinesthésique. Que penser du goût ? Et de l'odorat ? Cette approche multisensorielle est-elle valable pour toutes les disciplines ? Il serait intéressant d'exploiter l'approche multisensorielle que propose Anne-Marie Voise en classe à travers la mallette *Les voyages de Jazz* afin de constater les effets produits sur les apprentissages des élèves.

Bibliographie

Ouvrages

Blondin C., Candelier M., Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek-German A., Taeschner T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*, Conditions et résultats préface d'Edith Cresson, De Boeck université.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*, préface de Louise Dabène, p.19-p.285.

De Pietro, Jean-François & Matthey, Marinette. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence* (traduit par P. Evans-Clark, M. Muracciole et N. Weinwurzle). Paris, France : RETZ.

Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples, La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, éditions Retz, Nouvelle édition refondue, p.35 à 38.

Hourst, B. (2014). *À l'école des intelligences multiples*, Hachette éditions, p.199 à p.251.

Kervran, M. (2013). *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle*. Rennes, France : SCEREN – CRDP de l'académie de Rennes.

Terdjman, É. (1992). *Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925)*. In: *Communications*, 54. Les débuts des sciences de l'homme, sous la direction de Bernard-Pierre Lécuyer et Benjamin Matalon. pp. 135-148.

Écrits institutionnels

Bulletin Officiel spécial, n°2 (26 mars 2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-2-2015 – JO du 12-3-2015.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), (2001). Publié par le Conseil de l'Europe.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), (2018). Publié par le Conseil de l'Europe.

Articles en ligne

Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères recherches en didactiques du français langue maternelle*, 6, 47. Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/apliut/6345> ; DOI : 10.4000/apliut.6345.

Meirieu, P. (Juillet 2008) Conférence : « École maternelle, école première », AGEEM, Tarbes.

Tirée du site :

https://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm.

Voise, A-M. (2018) « Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°2 |. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/6345> ; DOI : 10.4000/apliut.6345

Sitographie

Site internet EOLE : Education et ouverture aux langues à l'école.

<https://www.irdp.ch/institut/eole-education-ouverture-langues-ecole-1569.html>

Site internet du CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales.

<http://www.cnrtl.fr/definition/>

Annexes 1 à 10.

Annexe 1 : Les sept formes d'intelligence multiple selon Howard Gardner, tiré de Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence (1996

Les sept formes d'intelligences multiples.	
Formes d'intelligence	Description
Intelligence musicale	Avoir une sensibilité et une aisance à propos de la musique. Gardner dit que : « les données empiriques issues de différentes cultures montre que la musique est une faculté universelle » (Gardner, 1996, p. 32-33).
Intelligence kinesthésique	Avoir des facilités physiques, un contrôle et une précision de ses mouvements. Le statut d'intelligence est justifié par l'existence de l'apraxie (difficultés à réaliser ou coordonner certains mouvements sans altérer les fonctions motrices, sensibles et intellectuelles).
Intelligence logico-mathématique	Rapidité à résoudre des problèmes avec une construction d'hypothèses à base de variables. Le processus se passe mentalement et n'est pas forcément verbalisé.
Intelligence langagière	Peut être exprimée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ou à travers la gestuelle. Le langage est universel mais est différent selon les cultures.
Intelligence spatiale	« La résolution de problèmes spatiaux intervient dans la navigation, dans la lecture des cartes, ainsi que pour visualiser un objet sous un angle différent, ou pour jouer aux échecs » (Gardner, 1996, p. 37). Lorsque la partie du cerveau qui concerne les processus spatiaux est atteinte de lésions, le sens de l'orientation et la capacité de reconnaissance de visages ou de lieux peuvent être diminués.

Intelligence interpersonnelle	Aptitude à identifier le fonctionnement précis des individus, d'analyser leur caractère et leur tempérament. Si la partie du cerveau qui s'occupe de la faculté interpersonnelle est victime de lésions, la personnalité de la personne peut être modifiée.
Intelligence intrapersonnelle	Capacité à analyser et interpréter son ressenti et ses sentiments. L'introspection est beaucoup pratiquée et souvent exprimée par d'autres formes d'intelligences.

Annexe 2 : Une mise en œuvre d'exercices en fonction des intelligences, inspirée de *Les intelligences multiples en pratique*, Bruno Hourst.

	Niveau de base (éveil).	Outils et utilisations en contexte scolaire.
<i>Intelligence verbale et linguistique</i>	Reconnaissance de son nom. Création de phrases simples en parlant. Connaissance de l'alphabet.	Raconter et écouter des histoires. Décrire à voix haute. Résumer avec ses propres mots.
<i>Intelligence logique, mathématiques</i>	Manipulation d'objets concrets. Compter et réaliser des tâches séquentielles simples. Reconnaissance de nombres et capacité à relier des symboles numériques à des objets concrets.	Activités du type puzzle. Comparer, trier par catégories. Faire des jeux de calcul, résoudre des énigmes. Prédire ce qui va suivre dans une histoire. Apprendre à lire, écrire, déchiffrer. Suivre une recette de cuisine.
<i>Intelligence visuelle, spatiale</i>	Reconnaissance, plaisir, et réponse à différentes couleurs et formes. Création de dessins simples. Manipulation d'objets et assemblages de formes avec les mains. Bouger d'un endroit à un autre.	Pratiquer des exercices d'imagination (« faire comme si »). Faire un décor dans la classe. Utiliser des images pour apprendre. Expliquer un sujet à partir d'une image.
<i>Intelligence corporelle, kinesthésique</i>	Mouvements simples tels que s'asseoir, se retourner... Actions variées pour avoir un total contrôle de son environnement physique. Entreprendre des actions ayant un but défini pour avoir ce que l'on	Pratiquer une activité qui nécessite une activité physique (danse). Utiliser dans différentes circonstances le langage corporel. Auto observation de tâches physiques. Étudier le langage corporel d'autres

	veut.	cultures.
<i>Intelligence musicale, rythmique</i>	Reconnaissance/réponse à des structures tonales, à des sons, à des battements rythmiques. Reproduire ou imiter une quantité de sons. Associer des émotions avec des sons/tonalités.	Apprendre sous forme rythmée. Apprendre à écouter les sons des choses dans la nature. Reconnaître des animaux par le son qu'ils font. Écouter différentes musiques de cultures différentes. Reconnaître les structures rythmiques et les sons de différentes cultures.
<i>Intelligence interpersonnelle</i>	Établir des liens avec ses parents ou des proches. Développement des stratégies de communication simples. Imiter des sons, des expressions d'autres personnes.	Développer son esprit critique. Réaliser un projet à plusieurs. Explorer différentes manières de communiquer avec autrui. Apprendre à chanter plusieurs voix.
<i>Intelligence intrapersonnelle</i>	Conscience et expression de sentiments/humeurs personnelles. Poser des questions « pourquoi ? ». Conscience du « moi ». Montrer des signes/désirs d'indépendance.	Faire attention à ses sentiments et émotions. Auto-évaluation. Réfléchir au sens de ce que l'on fait. Dans une histoire, dire ce que l'on aime ou n'aime pas. « Si j'étais... ». Partager ses opinions et sentiments.

Annexe 3 : Séquence EOLE « Vous avez dit Kikiriki? », page 1.

Prénom :

Document élève 1



L'histoire de Monsieur Tchin et de son canard

Monsieur Tchin est un marchand chinois qui voyage à travers le monde. Il porte toujours avec lui son canard porte bonheur. Les deux ont l'habitude de se parler, de se faire des confidences et Tchin s'adresse toujours à son canard en lui disant *kākā! kākā!* sur plusieurs tons. Le canard lui répond en tendant son cou et en gonflant ses magnifiques plumes de couleurs. Il faut dire que pendant ses voyages, Monsieur Tchin n'abandonne jamais son ami en Chine. Il a trop peur, en effet, qu'on en fasse un canard laqué pour un bon dîner.

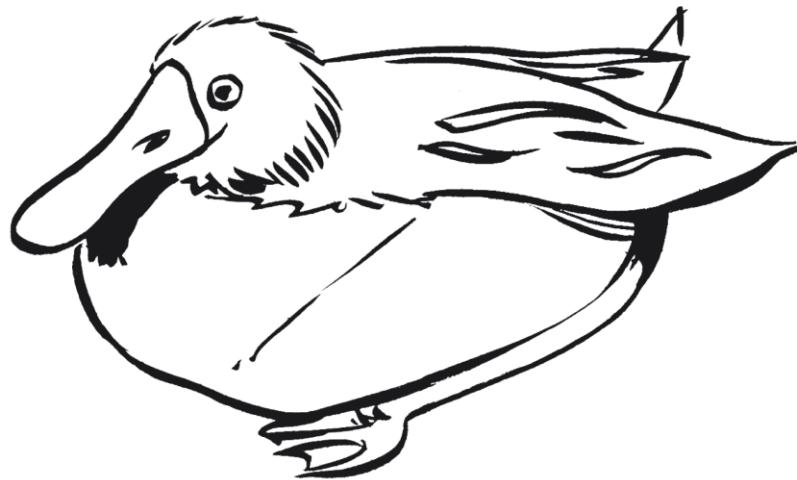
Donc, pour protéger la vie de son animal, Monsieur Tchin l'emmène avec lui à travers le monde, dans un très joli panier tressé. Un jour d'hiver, le voyageur arrive en Suisse, précisément à La Chaux-de-Fonds, où il sait qu'il pourra trouver de très belles montres pour ses clients chinois. Il descend du train, s'arrête dans la gare pour demander son chemin et Alain, un jeune garçon de 8 ans

qui habite la ville et qui aime les animaux, s'approche de Monsieur Tchin et regarde le très beau canard qui est fier de se sentir admiré. Le canard se tourne tantôt vers Monsieur Tchin, tantôt vers Alain et cancanne le mieux qu'il peut: Monsieur Tchin répond au canard en lui disant *kākā! kākā!* et Alain s'adresse à l'animal en faisant ses plus beaux: *coin, coin, coin - coin, coin, coin.*

Le canard est heureux que l'on s'occupe de lui mais Monsieur Tchin et l'enfant se regardent surpris: pourquoi n'ont-ils pas répondu au canard de la même manière? N'ont-ils pas entendu le même cri? Est-ce que le canard a cancané autrement quand il a regardé Tchin et quand il a levé le cou vers Alain? Est-ce que le canard cancanne différemment en français et en chinois?

Finalement, pourquoi Monsieur Tchin, le marchand chinois, a-t-il répondu au canard en faisant *kākā! kākā!* et pourquoi Alain, l'enfant de La Chaux-de-Fonds, lui a-t-il dit *coin, coin, coin - coin, coin, coin*?

Trouvez la solution!



Annexe 4 : La fiche de préparation de la séquence.

Séquence d'éveil aux langues : Étude des onomatopées en MS		
<u>Domaines du socle</u> : 5- Explorer le monde et 1- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.		
<u>Les objectifs</u> :		
<ul style="list-style-type: none"> - S'éveiller au plurilinguisme par différents supports et activités. Les élèves participent aux séances en interagissant avec Sam, la marionnette des langues. - Se poser des questions à partir d'une histoire. - Reconnaître des cris d'animaux. 		
<u>Description de la séquence</u> : 5 séances de 15 à 20 minutes effectuées à la bibliothèque de l'école.		
<u>But de la séquence</u> :		
<ul style="list-style-type: none"> - Discerner si les élèves parviennent à retenir le même nombre de bruits d'animaux et s'ils arrivent à les relier à l'animal en question. - Discerner les « vrais bruits » et les « faux bruits » (onomatopées). - Comprendre que selon les pays et les cultures, 		
Séance n°1	Groupe n°1 : Univers sonore	Découverte orale de l'histoire de Monsieur Tchou et son canard. Première écoute des bruits réels des animaux. Reconnaissance des animaux et discussion (description, lieu de vie...).
	Groupe n°2 : Univers sonore et visuel	Découverte orale de l'histoire de Monsieur Tchou et son canard. Première écoute des bruits réels des animaux avec un support imagier. Reconnaissance des animaux et discussion (description, lieu de vie..).
Séance n°2	Groupe n°1 : Univers sonore	Nouvelle écoute des bruits réels et discussion autour des animaux. Première écoute des onomatopées (portugais, allemand, Anglais, arabe, chinois, italien, albanais, espagnol, et français) avec questionnement.
	Groupe n°2 : Univers sonore et visuel	Nouvelle écoute des bruits réels et discussion autour des animaux avec un support imagier. Première écoute des onomatopées (portugais, allemand, Anglais, arabe, chinois, italien, albanais, espagnol, et français) avec questionnement.
Séance n°3	Groupe n°1 : Univers sonore	Réécoute des onomatopées et bruits réels. Jeu de discrimination auditive : on attribue un animal à chaque élève en prétextant un voyage en train avec Sam. Quand l'élève entend son animal (bruit réel ou onomatopée) il doit rejoindre Sam dans le train au plus vite pour partir à l'heure.
	Groupe n°2 : Univers sonore et visuel	Réécoute des onomatopées et bruits réels avec support imagier. Voyage des animaux : Des affiches représentant des pays sont placées sur un tableau, les élèves peuvent manipuler un animal et le faire voyager dans un pays pour écouter son onomatopée (Portugal, Angleterre,

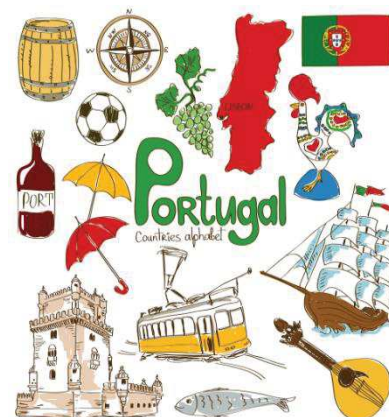
		Chine, Italie).
Séance n°4	Groupe n°1 : univers sonore	Jeu des chaises musicales : Prévenir que lorsqu'on entend le bruit d'un animal choisi à l'avance, il faut s'asseoir le plus vite sur une chaise (écoute bruits réels et onomatopées). Compliquer la tâche en limitant à l'écoute d'onomatopées.
	Groupe n°2 : Univers sonore et visuel	Jeu des cerceaux : Disposer des cerceaux avec une image d'animal dans chacun d'eux. Se diriger vers le bon cerceau dès qu'on entend le bruit réel ou l'onomatopée d'un animal choisi à l'avance. Compliquer la tâche en limitant à l'écoute d'onomatopées.
Séance n°5	Groupe n°1 : Univers sonore	Même configuration que la séance n°4 après une période d'un mois et demi d'absence dans l'école. Retour sur les automatismes et le temps de réaction des élèves (activité et mesure des durées).
	Groupe n°2 : Univers sonore et visuel	Même configuration que la séance n°4 après une période d'un mois et demi d'absence dans l'école. Retour sur les automatismes et le temps de réaction des élèves (activité et mesure des durées).

Annexe 5 : La comptine Frère Jacques en anglais, français, allemand et espagnol.

<p>Frère Jacques</p> <p>Frère Jacques, Frère Jacques, Dormez-vous ? Dormez-vous ? Sonnez les matines, sonnez les matines. Ding ding dong, ding ding dong.</p>	<p>Are you sleeping?</p> <p>Are you sleeping, are you sleeping? Brother John, Brother John? Morning bells are ringing, morning bells are ringing. Ding ding dong, ding ding dong.</p>
<p>Bruder Jakob</p> <p>Bruder Jakob, Bruder Jakob, Schläfts Du noch, schläfst Du noch? Hörst du nicht die Glocken ? Hörst du nicht die Glocken ? Ding Ding Dong, Ding Ding Dong.</p>	<p>Fray Felipe</p> <p>Fray Felipe, Fray Felipe Duermes Tu, Duermes tu Toca la campana, toca la campana Tin ton tin Tin ton tin.</p>

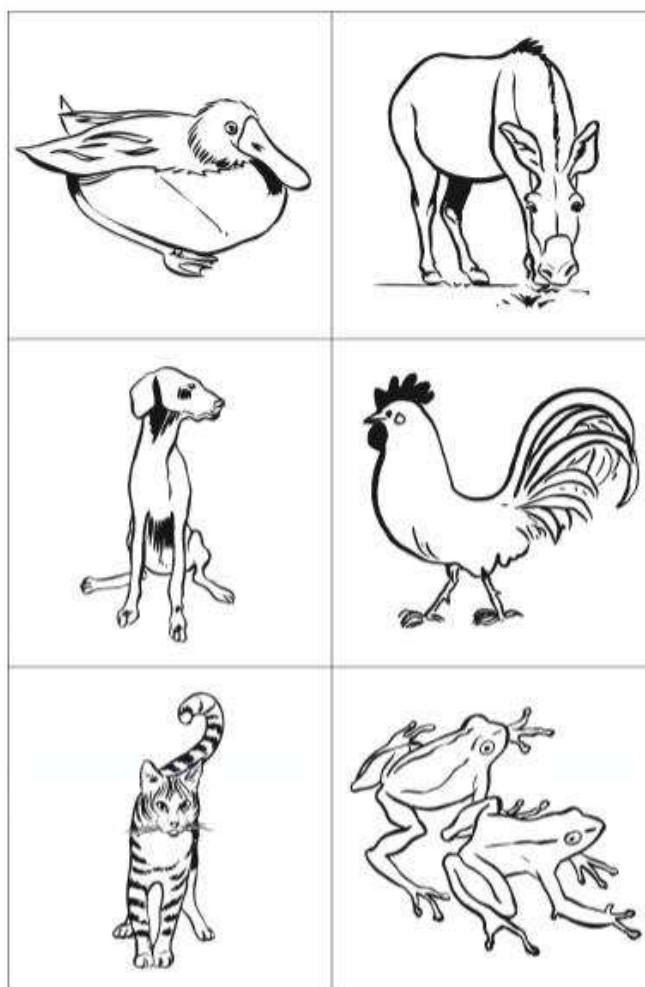
Annexe 6 : Exemple de support visuel (affiche) de la séance n°3 du groupe « univers sonore et visuel ».

LE PORTUGAL



Annexe 7 : Imagier des animaux utilisé pour le groupe n°2 « univers sonore et visuel ».

Document 1



Animaparc

Annexe 8 : Transcription séance n°2 du 21/01/19 Groupe 2 « univers sonore et visuel ».

Mm : stagiaire n°1.

MI : stagiaire n°2.

Groupe n°2 « univers sonore et visuel » : **EL.M-A / EL.NI / EL.SE / EL.GU / EL.KA**

EE : plusieurs élèves.

MI relance l'audio avec le bruit du chat. EL. KA et EL. GU lèvent la main.

03:15 **EE** : Le chat ! Le chat.

Les élèves imitent le miaulement du chat.

03:19 **Mm** : Ça fait « miaou, miaou ». Et le chat, ça vit où ?

03:24 **EL. NI** : Euh...

03:26 **Mm** : Comme le chien ?

03:28 **EL. NI** : Oui !

03:29 **Mm** : Ouais ? Avec nous, ça vit avec nous dans la maison ?

03:30 **EL. GU** dans la cabane ! Dans la cabane.

03:33 **EL. KA** : Bah moi je, moi j'en ai chez maman.

03:35 **Mm** : Ouais, tu nous avais déjà dit la semaine dernière. C'est vrai. Je n'avais pas oublié.

03:41 **MI** : On continue ?

On entend la suite de l'enregistrement du chat.

03:44 **EL. KA** : J'en ai une, chez papa, donc j'en ai deux.

EL. M-A a essayé de chahuter avec EL. GU.

03:47 **EL. GU** : Arrête !

03:48 **Mm** : Chut...

L'audio passe le bruit de l'âne. EL. GU lève la main.

03:50 **EE** : L'âne ! Un âne ! Un âne !

03:51 **Mm** : Criez pas, criez pas, criez pas, criez pas.

03:54 **EL. KA** : L'âne.

03:54 **EL. GU** : Un âne.

03:54 **Mm** : Mais oui c'est vrai, un âne. Ça mange quoi un âne ?

03:57 **EL. NI** : Euh, de l'herbe !

03:58 **Mm** : De l'herbe.

On entend un cri d'âne particulièrement fort.

04:00 **MI** : Ouh... pas content hein !

04:00 **Mm** : Des carottes aussi peut-être ? Et ça vit où un âne ?

04:04 **El. NI** : Dehors !

04:06 **Mm** : Dehors, hein ? Dans les champs.

Les élèves se mettent à imiter le cri de l'âne en criant.

04:09 **Mm** : Chut... Écoutez.

04:12 **MI** : On peut imiter sans crier.

04:14 **Mm** : Écoutez, écoutez, écoutez.

Les élèves reprennent leurs imitations plus discrètement.

04:17 **Mm** : Oui là c'est bien.

04:17 **MI** : Là c'est vrai que là le bruit il est très fort, mais on peut imiter sans crier.

04:24 **El. NI** : Il est pas cont... il est pas d'accord de ses, de ses enfants...

04:28 **MI** : Il n'est pas d'accord.

L'Audio reprend et on entend des bruits de canards.

04:31 **EE** : Le canard ! Le canard !

El. M-A imite le cri du canard.

04:33 **Mm** : Ah bah tout de suite, vous avez deviné tout de suite. Ouais, tu as raison **El. M-A**,
« coin-coin ».

04:37 **EE** : « Coin-coin, coin-coin. »

04:39 **Mm** : Le canard, ça vit où ?

04:41 **El. NI** : Dans la mare !

04:42 **Mm** : Dans une mare, hein ? On est d'accord.

04:44 **El. KA** : Dans l'eau !

04:44 **Mm** : Dans l'eau. C'est vrai.

04:46 **MI** : Sur l'eau, et après ça peut plonger pour attraper les petits poissons.

04:49 **El. GU** : Sur le sable ! Sur le sable !

04:50 **El. KA** : Et bah moi, moi j'ai pêché !

Tous les élèves commencent à parler en même temps.

04:52 **Mm** : Chut, après, chut, chut...

04:54 **MI** : **El. KA**, on en parlera une autre fois.

04:56 **El. GU** : Sur le sable.

On entend un bruit de grenouille.

04:58 **Mm** (*répondant à EL. GU*) : Plus dans la mare.

04:58 **EE** : La grenouille !

Les élèves se mettent à imiter l'animal.

05:01 **Mm** : La grenouille hein.

05:02 **EL. NI** : Elle saute !

05:02 **MI** : Ça vit où la grenouille ?

05:03 **Mm** : Elle saute, ouais.

05:04 **MI** : Et ça vit où la grenouille ?

05:06 **EL. GU** : Avec de l'eau aussi !

05:07 **Mm** : Avec de l'eau aussi.

05:08 **MI** : Oui, ça vit dans des endroits où il y a de l'eau, je suis d'accord.

05:11 **EL. KA** : non, sur une feuille !

05:13 **EL. NI** : Ou sur les feuilles.

05:14 **Mm** : Sur des nénuphars. C'est ça que tu voulais dire ? Sur des nénuphars ? Ouais.

05:18 **EL. GU** : Dans une mare.

05:20 **Mm** : Dans une mare, ça peut. Avec le canard, ça peut. On a fait le tour ?

05:25 **MI** : On a fait le tour !

05:26 **Mm** : Ah bah super ! Vous vous rappelez tous de tout ça. Très bien. Moi je voulais vous poser une question. Les bruits qu'on a entendus, là, ceux-là... Assieds-toi correctement

EL. KA s'il te plaît. C'est des vrais bruits ? Ou c'est des faux bruits ?

05:37 **EL. NI** : C'est des faux !

Annexe 9 : Transcription séance n°5 du 11/03/19 Groupe 2 « univers sonore et visuel ».

Mm : stagiaire n°1.

MI : stagiaire n°2.

Groupe n°1 « univers sonore » : **EL. AN / EL. MAN / EL. TH / EL.NO / EL. AL**

Groupe n°2 « univers sonore et visuel » : **EL.M-A / EL.NI / EL.SE / EL.GU / EL**

09.05 **Mm** : Quand on entend l'animal, on va dans le bon cerceau. Il faut savoir quel animal on va entendre pour aller dans le bon cerceau. Et on ne se pousse pas.

09.23 *Écoute du cri réel de la grenouille.*

09.25 *Les élèves se lèvent et se dirigent vers le cerceau de la grenouille, sauf **EL.SE**.*

09.35 **Mm** : Bravo tout le monde, c'était bien la grenouille. Vous avez trouvé la grenouille. On en fait un deuxième.

10.08 *Écoute du cri réel du canard.*

10.10 *Les élèves se lèvent et se dirigent vers le cerceau du canard, sauf **EL.SE**.*

10.18 **Mm** : C'est quoi ?

10.19 **EL.M-A** : Un canard !

Mm : Un canard. Et qu'est-ce qu'il fait comme bruit le canard ?

10.25 **EL.M-A** : « Coin coin coin coin ».

....

Les élèves jouent maintenant à un contre un.

10.50 **Mm** : Alors je dirais, est ce que **SE** tu as envie d'essayer de jouer ?

EL.SE fait « non » de la tête.

Mm : Alors tu viens t'asseoir à côté de **MI** et **KA**. On va mettre au début **M-A** contre **GU**. Toi **NI** tu vas attendre un petit peu et on va tourner après. D'accord ? **M-A** et **GU** vous êtes prêts ?

11.18 **EL.M-A/ EL.GU** : Oui.

11.22 **Mm** : Dès qu'on entend le bon animal, on va dans le bon cerceau.

11.38 *Écoute des onomatopées du chien « woof, woof ».*

11.40 **EL.GU** se lève, hésite dans la direction à prendre, repère le cerceau du chien et se dirige vers lui.

11.41 **EL.M-A** se lève, se dirige vers deux cerceaux différents (canard et grenouille) et se ravise vers son camarade qui était sur le bon cerceau.

11.48 **Mm** : Qu'est-ce que c'était ?

11.49 **EL.M-A** : (en regardant l'image) Un chien.

11.50 **Mm** : Un chien, très bien. Vous avez vu, il fallait bien repérer le bon cerceau pour être sûr d'aller en premier dedans.

.....

12.14 **Mm** : Comme ça chacun fait un tour. **GU**, **NI** vous êtes prêts ?

EL.NI/ EL.GU : Oui.

EL.GU regarde autour de lui pour repérer les cerceaux.

12.21 *Écoute des onomatopées du coq « Kikeriki ».*

12.22 **EL.NI** et **EL.GU** se lèvent en même temps (**EL.M-A** aussi). Ils observent tous les deux les cerceaux et se dirigent vers le coq.

12.24 **Mm** : Non, **M-A** retourne t'asseoir s'il te plaît ce n'est pas ton tour, après.

12.30 **Mm** : Qu'est-ce que c'est ?

12.32 **EL.NI** : Le coq.

12.33 **Mm** : Un coq ?

12.35 **EL.GU** : Oui.

12.36 **Mm** : Vous êtes sûrs ?

EL.NI/ EL.GU : Oui.

12.37 **Mm** : Comment vous avez su ?

12.38 **EL.NI** : « Coqueriki ».

12.40 **Mm** : Ah, « Kikeriki ». Très bien.

12.42 **EL.NI** : « Cocorico ».

EL.GU : « Kikiriki »

12.45 **Mm** : Alors il nous reste qui contre qui... **NI** contre **M-A** ? On n'a pas fait.

12.51 **EE** : Oui.

12.53 **Mm** : **GU**, tu peux rester sur le côté en attendant ?

Il fait « oui » de la tête.

M-A tu es prêt ? **NI** tu es prêt ?

13.06 *Écoute des onomatopées du canard « Kwak ! Kwak ! ».*

13.07 *EL.NI se lève directement suivi côte à côte de EL.M-A, ils se dirigent tous deux vers le cerceau contenant le canard.*

13.18 **Mm** : Bravo, vous avez trouvé à la première écoute. Très bien, le canard.

13.25 **EL.GU** : En même temps que **NI**.

13.27 **Mm** : En même temps, super **M-A**. Et comment vous avez su que c'était le canard ?

13.32 **EL.NI** : Parce que j'ai entendu...

EL.GU : « Coin ! Coin ! ».

13.34 **Mm** : C'était « Couac ! Couac ! ». Alors que nous en France on fait comment ?

13.38 **EL.NI** : « Coin, coin, coin ».

Annexe 10 : Transcription séance n°5 du 11/03/19 Groupe 1 « univers sonore ».

03:54 **Mm** : On choisit quoi comme animal ?

*Les élèves donnent tous des propositions d'animaux. Le choix se porte sur le canard en premier sur le chat. **Mm** rappelle que dès qu'on entend le bon animal il faut s'asseoir sur une chaise.*

04:46 **Mm** : Vous pouvez commencer à tourner autour des chaises. Doucement. **MI** va vous faire écouter des bruits. Doucement.

04:54 **MI** : Ralenti **El. NO**.

04:55 **Mm** : **El. TH** on ne double pas.

04:59 **MI** : On écoute des bruits, et quand on entend le canard...

***MI** lance le cri réel du chien, puis celui du chat, celui de l'âne, et enfin celui du canard (05:28).*

***El. AL** réagit le premier (05:30), mais **El. NO**, **El. TH** et **El. MAN** s'assoient avant (05:31).*

*Comme **El. AN** reste debout sans bouger, **El. AL** a le temps de faire le tour des autres et de s'asseoir sur la dernière chaise (05:34).*

05:34 **Mm** : Ah bah **El. AN** ! C'est pas grave, vient avec moi.

*Pendant qu'**El. AN** se dirige vers **Mm**, les autres élèves enlèvent une chaise pour n'en garder que trois. C'est maintenant au tour du chat d'être le signal.*

06:09 **MI** : Attention, on continue.

***MI** relance le cri réel du canard (06:13), suivi de celui de la grenouille, et de l'onomatopée du chat (06:34). Les élèves réagissent à 06:35. Les premiers à s'asseoir sont **El. TH** et **El. MAN** (06:36), **El. AL** et **El. NO** marquent un temps d'arrêt et se précipitent en même temps vers la dernière chaise mais **El. NO** s'assoit juste avant son camarade (06:39).*

***El. AL** s'écarte et les élèves encore en lice enlèvent une chaise pour n'en laisser plus que deux.*

Les élèves choisissent le chien comme signal pour la suite de l'activité.

07:11 **MI** : Attention...

***MI** relance les onomatopées du chat.*

07:19 **Mm** : C'est quel animal ?

07:21 **MI** : Le chien.

*Les bruits suivants sont les onomatopées du canard, puis le cri réel du chien (07:43). **El. TH** réagit immédiatement (07:43). **El. NO** s'assoit avant **El. MAN** sur la dernière chaise (07:44).*

07:45 **Mm** : Ah, dommage, **El. MAN**, presque ! C'est pas grave, tu viens.

*Les élèves enlèvent encore une chaise. Il n'en reste plus qu'une. **El. AL** va s'asseoir prêt de **MI**.*

08:07 **MI** : On choisit quoi comme animal ?

08:09 **El. TH** : Le chat.

08:10 **Mi** : Le chat, encore ?

08:12 **El. NO** : Non, le pingouin !

08:15 **Mi** : Mais on n'a pas de pingouin, qu'est-ce que tu dis ?

08:17 **El. TH** : L'âne.

08:18 **Mm** : L'âne ?

08:19 **Mi** : L'âne ? Attention...

***Mi** relance le bruit réel du chien, puis les onomatopées du chien.*

08:44 **El. AL** : Pas ça.

08:45 **Mi** : Non.

*Puis on entend les onomatopées de l'âne (08:48). **El. TH** réagit immédiatement (08:48) et saute sur le siège, juste avant **El. NO**.*

08:50 **Mm** : Ah, presque **El. NO**. Bien, bravo **El. TH** !

08:53 **Mi** : C'est bien **El. TH**.

***Mm** demande aux élèves de retourner s'asseoir sur le banc.*

09:13 **Mm** : Alors est-ce que on a fait que avec des vrais bruits ou avec des faux bruits ?

09:17 **El. TH** : Avec des vrais.

09:17 **Mm** : Avec des vrais bruits, vous avez raison. Est-ce que c'était plus facile qu'avec des faux ? Oui hein.

09:24 **El. NO** : Ben moi j'en ai fait beaucoup !

09:26 **Mm** : Oui.

Quatrième page de couverture.

Résumé

Ce travail de recherche vise à vérifier l'impact et les intérêts d'une approche multisensorielle en classe d'éveil aux langues et ce avec des élèves de moyenne section de maternelle.

La partie théorique consiste à définir les concepts de l'école maternelle, de l'éveil aux langues et de l'approche multisensorielle en s'appuyant sur les travaux de chercheurs tels que Philippe Meirieu, Martine Kervran, Howard Gardner et d'Anne-Marie Voise. Il est aussi fait état des mises en œuvre possibles en classe à partir des travaux réalisés par des enseignants chercheurs, en particulier le projet EOLE. À partir de ces appuis théoriques, une expérimentation comparative a été menée en classe de moyenne section afin de démontrer les intérêts d'exploiter l'ouïe et la vue durant les activités d'éveil aux langues.

Cette expérimentation n'a pas révélé de différences significatives concernant la mémorisation des élèves. En revanche, la mobilisation de plusieurs sens facilite la mémorisation car les élèves sont plus dynamiques et investis dans les activités.

Mots-clés : approche multisensorielle, éveil aux langues, maternelle, mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire kinesthésique.

Summary

This research aims at reviewing the advantages and the impact of a multi-sensory approach during a language awareness class with pre-school pupils.

The theoretical part defines different concepts such as pre-school education, language awareness and the multi-sensory approach with the work of Philippe Meirieu, Martine Kervran, Howard Gardner and Anne-Marie Voise. It also presents a variety of ways to implement multi-sensory activities based on the work of some teachers-researchers, and especially the EOLE project. Using this framework, an experimentation was conducted with a pre-school class in order to show the advantages of using hearing and sight during language awareness activities to enhance memory.

This experimentation did not reveal any genuine distinction between hearing-only and hearing-and-visual memorization. However, it appeared that mobilizing several senses helped the pupils to be more motivated and involved in the project, which in turn had a positive impact on their memorization.

Key words: multi-sensory approach, language awareness, pre-school education, visual memory, auditory memory, kinesthetic memory.