



**HAL**  
open science

# L'éveil aux langues : outil pour la discrimination auditive dans les activités phonologiques des élèves en maternelle ?

Ilaria Uccelli

## ► To cite this version:

Ilaria Uccelli. L'éveil aux langues : outil pour la discrimination auditive dans les activités phonologiques des élèves en maternelle ?. Education. 2019. dumas-02366045

**HAL Id: dumas-02366045**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02366045>**

Submitted on 15 Nov 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.

Copyright



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

**Ilaria UCCELLI**

Soutenu le

26 juin 2019, à Blois

pour obtenir le diplôme du

**Master**

**Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation**

**Mention : 1<sup>er</sup> degré**

Discipline : la didactique des langues vivantes

**L'ÉVEIL AUX LANGUES : OUTIL POUR LA DISCRIMINATION  
AUDITIVE DANS LES ACTIVITÉS PHONOLOGIQUES DES  
ÉLÈVES EN MATERNELLE ?**

Dirigé par

Mme Amandine Belleville (professeure certifiée)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Véronique FREYGNAC (maître formateur), présidente du jury

Mme Amandine BELLEVILLE (professeure certifiée), directrice du mémoire

M. Gilles LEGAL (maître formateur)

Année universitaire 2018-2019

Je voudrais remercier Mme Belleville pour le soutien et l'aide fournie dans la réalisation de ce mémoire.

Une pensée particulière aux camarades de l'ESPE qui ont su m'encourager et me soutenir dans les moments difficiles.

Enfin ce mémoire je le dédie à ma famille qui a toujours cru en moi et à Baptiste, mon compagnon qui a soutenu ma décision d'entreprendre le master et de devenir la personne que je suis maintenant.

## INTRODUCTION

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue. »

Johann Wolfgang von Goethe

Dans ce mémoire je me suis interrogée sur l'importance de sensibiliser les enfants aux langues étrangères pour pouvoir les confronter au monde qui les entoure. Un monde qui est défini comme pluriculturel, où la diversité est perçue comme une richesse et le point de départ pour s'ouvrir à l'altérité.

C'est un sujet qui me tient à cœur car étant d'origine italienne et arrivée en France depuis 6 ans j'ai moi-même dû me confronter à une nouvelle langue et m'adapter à la culture française. L'envie de partager ma culture m'a poussée à réfléchir à l'intérêt de proposer des séquences d'éveil aux langues pour enrichir le bagage culturel des élèves.

Depuis les années 80, plusieurs recherches ont été menées dans le domaine de l'éveil aux langues pour vérifier si celui-ci peut aider les élèves à développer des savoir-être et savoir-faire dans différents domaines.

Ayant en responsabilité une classe de moyenne et grande section, je me suis questionnée sur la place de l'éveil aux langues pour aider les élèves à progresser dans les activités phonologiques. Je voudrais vérifier si celui-ci impacte la discrimination auditive des élèves dans leur langue maternelle. Ce questionnement m'a permis d'élaborer la problématique suivante :

**Dans quelle mesure l'éveil aux langues permet-il une meilleure discrimination auditive dans la langue maternelle des élèves ?**

Mon champ de recherche a concerné le cycle 1, non seulement parce que je suis responsable d'une classe de maternelle, mais il a été guidé également par les recherches en neurosciences qui ont démontré la facilité des jeunes enfants à être sensibles aux nouvelles sonorités.

J'ai choisi de présenter 3 parties, elles-mêmes réparties en sous-parties. Tout d'abord, je parlerai de la définition de l'éveil aux langues, pour ensuite tracer son

évolution au sein des programmes de l'école primaire depuis 2002. De plus, un bref historique de l'éveil aux langues à partir des années 80 sera décrit.

La communication et la distinction entre langue et langage seront abordées pour ensuite passer à la question de la plasticité cérébrale des jeunes enfants. Dans ma recherche je me suis interrogée sur la définition de l'écoute et je parlerai des moyens pour la mettre en place à travers un dispositif : les comptines. Je terminerai mon cadre théorique avec une définition de la conscience phonologique en me référant aux programmes officiels.

Dans la deuxième partie, je parlerai du protocole en détaillant le public, les exercices utilisés et la manière dont j'ai procédé pour l'analyse des données.

Enfin, j'interpréterai les résultats pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises à l'issue de ma partie théorique.

## I. CADRE THÉORIQUE

### 1. *L'éveil aux langues : historique et définitions*

#### 1.1. *Qu'est-ce que l'éveil aux langues ?*

Le terme « éveil » apparaît pour la première fois dans le programme de l'école maternelle de 2015, au sein du domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il me semble opportun de définir ce mot car il ne s'agit pas de l'apprentissage d'une langue, mais d'une initiation aux différentes langues, afin d'éduquer les élèves à l'altérité et leur faire comprendre que, dans le monde, les êtres humains communiquent de différentes façons.

Grâce à l'éveil, nous ne nous arrêtons pas à la simple découverte des langues, mais nous nous intéressons réellement à celles-ci pour mieux les comprendre.

Impossible de ne pas citer Michel Candelier, professeur émérite à l'université de Maine et fondateur du projet EVLANG, qui définit l'éveil aux langues en ces termes :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non la langue maternelle de certains élèves).<sup>1</sup> »

L'éveil permet aux élèves de mettre en avant leur propre culture, comprendre les langues découvertes et de les comparer avec leur langue maternelle. Partir des origines des élèves leur permet de trouver leur identité et leur place dans la société. Le travail autour de divers codes linguistiques les incite à réfléchir sur la langue. Il est donc nécessaire de montrer, dès l'école maternelle, les multiples alphabets, qui reflètent la diversité culturelle mondiale et peuvent pousser les élèves à retrouver certaines similitudes. La découverte des langues leur permet, dans un premier temps, de se décentrer et de comprendre la complexité du monde qui les entoure.

---

<sup>1</sup> MARTINE KERVRAN, *Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ?* in SPIRALE – Revue de Recherches en Education, 2006 N°38, p. 28

Dans un second temps, elle permet une réflexion sur la langue maternelle enseignée à l'école (similitudes et différences avec les autres).

Martine Kervran, agrégée d'anglais, reprend un concept fondamental expliqué dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues ». Pour s'ouvrir à l'altérité, il convient de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle qui permet à chaque individu de communiquer, sans forcément maîtriser complètement les langues, mais en se présentant comme un « acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures »<sup>2</sup>.

Il me semble intéressant de souligner que le but ultime de l'éveil aux langues est celui de préparer les individus à coexister dans un monde qui se veut pluriculturel, c'est-à-dire un monde animé par une dynamique des relations entre les groupes. Culture et langue sont inséparables et, à travers l'éveil aux langues, les élèves deviennent sensibles aux différentes cultures.

---

<sup>2</sup> Cadre européen commun de référence in MARTINE KERVRAN, *Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ?* in SPIRALE – Revue de Recherches en Education, 2006 N°38, p. 27

1.2. *L'évolution de l'éveil aux langues dans les programmes de l'école primaire à partir de 2002*

Après la création des Communautés puis de l'Union européenne, la volonté d'ouvrir les frontières et de mêler différentes cultures a joué un rôle important dans le système éducatif de divers pays. En France, dans les programmes de 2002, nous trouvons ainsi une ouverture aux langues étrangères et régionales en école maternelle, puis l'apprentissage de l'anglais en classe de grande section.

Les raisons de ce premier contact avec une langue étrangère sont énoncées ainsi dans les textes officiels :

« [L'] éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles, [l'] acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés [et la] familiarisation avec la diversité des cultures et des langues. <sup>3</sup>».

De plus, une attention particulière est prêtée aux langues maternelles des élèves, qui doivent être valorisées individuellement.

Alors que les programmes de 2002 mentionnent donc un premier contact avec une langue étrangère, ceux de 2008 ne font aucune référence spécifique à l'ouverture linguistique. A l'époque, la France souhaite renouer avec les fondamentaux de la République et du roman national, qui apparaît dans les programmes d'histoire-géographie. Le contexte socio-économique, également, entre en ligne de compte. C'est dans cet esprit que les programmes de l'école élémentaire de 2008 préconisent l'apprentissage d'une langue étrangère à partir du cycle 2.

Le terme « éveil » apparaît pour la première fois dans le programme de l'école maternelle de 2015. Il est assez innovant et doit permettre de s'aligner sur les exigences toujours plus insistantes concernant l'ouverture aux cultures dans un contexte plurilingue.

---

<sup>3</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°1 du 14 février 2002, p. 24.



L'intitulé « éveil à la diversité linguistique » me semble intéressant, puisqu'à travers celui-ci, l'école cherche à prendre en considération l'actualité et la contemporanéité de la France, qui assiste à un brassage de cultures différentes sur son territoire. Cet éveil doit commencer à partir de la moyenne section et aborder différentes langues, en partant du bagage culturel des élèves. Le programme nous donne quelques pistes de mise en œuvre, pour cette activité, afin de prendre conscience « que la communication peut passer par d'autres langues que le français. »<sup>4</sup>

La place de la communication orale dans la vie quotidienne représente le point de départ de cette démarche. Je parle d'une « démarche », car l'objectif préconisé par le système éducatif français est celui d'ouvrir l'esprit des élèves, les confronter aux différentes sonorités pour mieux comprendre le monde qui nous entoure. Cette compréhension, qui passe par les codes propres à chaque langue, le langage et les réflexions sur la langue maternelle des élèves, sont à la base du projet de l'éveil aux langues.

### *1.3. Bref historique de l'éveil aux langues*

L'éveil aux langues scolaire trouve ses origines en Grande-Bretagne dans les années 80. Le courant « language awareness », qui est traduit en français par Agneta M-L. Svalberg par « prise de conscience des langues et du langage <sup>5</sup>», naît de la nécessité de donner aux enseignants les moyens de faire comprendre la langue, sans passer forcément par l'apprentissage de la grammaire. L'objectif est de développer des compétences multiples : susciter l'intérêt des élèves anglais pour les cultures et les langues, développer des aptitudes métalinguistiques pour faciliter l'entrée dans l'écrit et reconnaître et valoriser les langues minoritaires présentes sur le territoire.

A la suite du lancement de ce programme anglophone, et en raison de la nécessité de « développer le bien-être social et la meilleure entente possible »<sup>6</sup> entre les différents membres des Communautés européennes, les pays ont vu l'émergence d'autres courants, comme le programme EVLANG, acronyme de l'« éveil aux

---

<sup>4</sup> Id., Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p. 7.

<sup>5</sup> SVALBERG, Agneta M-L. *Language awareness and language learning*, p. 288

<sup>6</sup> MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, p. 82.

langues », instauré par le professeur des universités Michel Candelier à la fin des années 90.

Ce projet relance l'intention première du courant anglophone, à savoir : former les élèves pour qu'ils soient capables de vivre dans des sociétés diverses. Puisque nous ne pouvons pas réduire la langue à la simple découverte de son alphabet et de sa sonorité il faut fournir aux élèves les clés nécessaires de sa compréhension finale, ce qui passe aussi par l'aspect culturel.

À travers ce programme, les élèves peuvent acquérir des connaissances, mais également des attitudes (savoir-être) et aptitudes (savoir-faire) spécifiques à chaque langue. C'est ce que Sophie Genelot, maître de conférences en sciences de l'éducation, explique en présentant les résultats concernant le programme EVLANG, testé dans cinq pays de l'Union européenne.

Grâce à son protocole expérimental, des améliorations, du point de vue de la motivation pour apprendre une langue, de la discrimination et mémoire auditives ainsi que de l'ouverture aux cultures, ont été reconnues dans certains pays<sup>7</sup>.

## *2. La langue et le langage*

Dans la communication nous distinguons deux actions : recevoir et produire. Dans la réception, nous sommes confrontés avec un émetteur qui nous transmet un message. Nous le recevons si celui-ci est accessible. Le message arrive à la personne si la langue et le registre de l'émetteur sont connus par le récepteur.

L'éveil aux langues fait référence à deux aspects de la communication : la langue et le langage. Lorsque nous communiquons dans une langue, nous accédons à son langage, défini par les linguistiques comme un « instrument de la communication humaine lié à une capacité de l'individu et qui implique l'existence d'un dispositif neurophysiologique : cerveau, mémoire, appareil auditif et phonatoire... »<sup>8</sup>. Cet outil de communication s'appuie sur la langue, qui « est la manifestation de cette

---

<sup>7</sup> GEVELOT, Sophie, *Evlang : bilan de trois années de recherches sur l'éveil aux langues dans l'enseignement primaire*, [en ligne]

<sup>8</sup> MARTINEZ Pierre, Op. cit., p.15.

capacité, en tant que système de signes articulés formant un code admis par tous, c'est-à-dire une institution collective. »<sup>9</sup>

Il peut donc y avoir divers langages réunis sous une même langue. À travers l'éveil aux langues, les élèves peuvent accéder aux divers codes et effectuer des comparaisons entre les différents registres utilisés. Ils peuvent ainsi de suite, au passage à l'écrit comparer les langues, les registres avec leur langue maternelle et y réfléchir.

Dès la comparaison entre les différents codes, les élèves acquièrent des compétences dites métalinguistiques. Il s'agit de comprendre la structure de la langue française en s'appuyant sur les différences ou similitudes avec d'autres langues. Ce travail peut être mené plus aisément à partir du cycle 2, puisque les élèves passent du langage oral à l'écrit. En école maternelle, le but de présenter différents codes permet aux élèves de découvrir divers alphabets, et également développer des stratégies pour en déduire des similitudes. En maternelle la traduction de leur prénom en diverses langues permet aux élèves de faire référence à ce qui est connu pour résoudre la tâche (longueur du prénom, lettres reconnues, même initiale...).

---

<sup>9</sup> Ibid.

### 3. *La question de la plasticité cérébrale chez les jeunes enfants*

L'intérêt de l'éveil à la diversité linguistique dès l'école maternelle, s'appuie sur des recherches en neurosciences, qui montrent la création de multiples synapses dans le cerveau du bébé. Le neuroscientifique Stanislas Dehaene explique que, depuis la naissance, les faisceaux cérébraux du nourrisson sont nombreux et des synapses sont activées dès les premiers moments de son apparition.<sup>10</sup>

Le nourrisson commence à explorer le monde qui l'entoure à travers une approche sensorielle. L'ouïe étant, des cinq sens, le premier à être complètement formé dès le stade embryonnaire. Ainsi, à sa naissance, le bébé répond aux stimuli extérieurs de l'environnement proche comme, par exemple, des voix familiales.

Pendant sa croissance l'enfant connaît une période dite sensible, pendant laquelle les connexions neuronales présentent une capacité particulière à s'adapter aux entrées de l'environnement proche. C'est à ce moment que l'enfant reçoit et « discrimine » les sons de son entourage. Cette phase connaît un pic important à 20 mois et continue jusqu'à 9-10 ans. Cette période est définie par Claude Hagege, « période critique<sup>11</sup> » (entre 7 mois et 10 ans). Selon lui, si les enfants n'accèdent pas aux différentes sonorités pendant cette période il y a « une mise en veille des capacités fonctionnelles non sollicitées.<sup>12</sup> ».

À partir de 10 ans, voire 11 ans, l'enfant est confronté à une difficulté croissante, dans la reconnaissance des sons non familiers, et l'oreille devient moins sensible aux sonorités inconnues. C'est dans cette optique que le travail d'éveil aux langues s'insère pour permettre aux élèves, dès le plus jeune âge, de découvrir les différents phonèmes caractéristiques de chaque langue et d'affiner son écoute.

---

<sup>10</sup> DEHAENE Stanislas, *Plasticité cérébrale et bilinguisme : atouts et difficultés des migrants*, [Vidéo en ligne].

<sup>11</sup> HAGEGE, Claude, *L'enfant aux deux langues*, p. 28

<sup>12</sup> Ibid.

#### 4. Comment apprendre à écouter ?

Les enseignants, à l'école, passent leur temps à demander aux enfants de bien écouter. Mais qu'est-ce qui se cache derrière ce verbe ?

Ecouter signifie mettre en place un « comportement d'écoute »<sup>13</sup>. Ce savoir-faire est le résultat d'une fusion entre différentes sphères. Selon Jacquotte Ribière-Raverlat, professeure de musique, il est en stricte relation avec « l'état antérieur de l'auditeur »<sup>14</sup>, son bagage personnel qui est constitué de son vécu et de sa sphère personnelle. À cela s'ajoute une phase perceptive, dans laquelle l'individu doit accéder à la mémorisation de ce qu'il a entendu pour le projeter et le transformer en phonèmes. Les phonèmes n'ont pas de sens tout seuls, c'est la raison pour laquelle, dans un deuxième temps, l'individu doit les assembler pour construire des mots, en passant par les syllabes. Une fois cet exercice complété, l'individu bascule dans la compréhension de la parole, si les mots font partie de son vocabulaire.

Ce mécanisme demande une élasticité cérébrale importante, davantage encore pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas celle parlée à l'école. C'est un savoir-faire qui se construit progressivement et qui prévoit une participation active de l'individu dans la phase d'écoute.

Pour faciliter le développement de l'écoute, dès l'école maternelle les enfants sont sensibilisés aux différentes intonations, rythmes et sonorités grâce à l'introduction des comptines, poèmes et chansons.

##### 4.1. Le rôle des comptines

C'est en considérant pleinement le développement de l'enfant, que l'école maternelle insiste sur l'importance d'introduire des comptines pour éprouver « du plaisir en jouant avec les mots et les sons »<sup>15</sup>. Mais également pour éduquer l'oreille des jeunes enfants. Les comptines « favorisent une approche ludique qui attire

---

<sup>13</sup> RIBIERE-RAVERLAT Jacquotte, *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris, PUF, p. 160.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Id., *Ressources maternelle, mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie II.3 -Lien oral-écrit-Comptines, formulettes, jeux de doigts*, p. 7. [en ligne].

l'attention sur les unités distinctives de la langue et préparent, de manière implicite puis explicite, le travail de structuration et les premiers traitements réflexifs. Jouer avec la langue consiste alors à s'occuper de la forme et non du sens. »<sup>16</sup>

En jouant avec les sonorités propres à chaque comptine, les élèves perçoivent les accentuations de chaque phrase et sont ainsi sensibilisés aux rythmes de la mélodie<sup>17</sup>. Exploiter les comptines dans la perspective d'initier les élèves aux différentes langues, permet aussi d'accéder à différentes sphères culturelles : à travers la musique, les instruments utilisés et les onomatopées, qui varient selon la culture de référence, les élèves peuvent découvrir une partie du patrimoine culturel d'un pays donné.

Afin d'aider les élèves à la mémorisation des mots, des gestes peuvent accompagner le texte, ainsi que des expressions faciales. Outre leur aspect ludique, qui motive en règle générale les élèves, les comptines peuvent servir à accentuer des syllabes ou des phonèmes peu voire pas familiers.

La nature répétitive des comptines et sa structure syntaxique simple représentent un avantage pour sa mémorisation et les jeunes enfants sont capables de développer « deux compétences utiles à la construction perceptive chez l'enfant : affiner sa discrimination auditive et l'aider à se forger des stratégies d'écoute, qui sollicitent la mémoire et intègrent les contraintes temporelles spécifiques à la parole et à la musique. »<sup>18</sup>

#### *4.2. La conscience phonologique dans les programmes de l'école maternelle*

L'éducation à l'écoute passe par l'utilisation de la musique mais elle trouve aussi sa place dans d'autres domaines.

Dans « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », nous retrouvons la réflexion autour la conscience phonologique, qui permet aux élèves de développer leur propre écoute. Par conscience phonologique, il convient d'entendre « l'aptitude à

---

<sup>16</sup> Ibid., p. 8

<sup>17</sup> RIBIERE-RAVERLAT Jacquotte, Op. Cit., p. 193.

<sup>18</sup> Ibid., p. 153

se représenter de manière consciente et explicite la langue comme une séquence d'unités sonores (mots, syllabes, phonèmes) »<sup>19</sup>.

A partir de la moyenne section, les élèves commencent à segmenter les phrases en mots, pour passer à la segmentation syllabique dans un second temps. Après l'acquisition de ces notions, en grande section, le travail syllabique continue pour déboucher sur la perception des différents phonèmes qui composent la syllabe et le mot.

L'initiation, dès l'école maternelle, au domaine de la conscience phonologique, prépare les élèves à l'entrée en CP, où la priorité est laissée à la lecture. Selon différentes recherches, les enfants qui possèdent une bonne conscience phonologique trouvent facilement des stratégies de décodage pour appréhender rapidement la lecture.

Les activités liées à la conscience phonologique passent par l'éducation à l'écoute. Cette discrimination auditive se construit petit à petit chez l'enfant qui, dans un premier temps, retrouve dans différents mots la même syllabe modèle, localise sa position dans un mot, pour arriver ensuite à reconnaître deux mots qui riment et trouver le ou les phonèmes qui composent la rime.

Sur le site Eduscol des repères de progressivité pour l'entrée dans la conscience phonologique sont proposés.

Tout d'abord, l'élève commence par la syllabe, « l'unité plus facile à percevoir. Ce n'est qu'après avoir manipulé de diverses façons les syllabes et repérer des rimes (baignoire-poire) – ce qui peut prendre du temps – qu'il s'attachera, une fois prêt, à percevoir des éléments plus petits entrant dans la composition des syllabes, les phonèmes »<sup>20</sup>.

Certains documents annexes expliquent qu'il faut commencer par des sons-voyelles simples, pour passer ensuite aux consonnes appelées « constrictives », dont le son peut être prolongé par la vibration des cordes vocales. Dans les attendus de fin du cycle 1, le programme de maternelle est clair : les élèves doivent être capables de

---

<sup>19</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Ressource maternelle : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.2 -Lien oral-écrit. Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique* [en ligne].

<sup>20</sup> Ibid.

« discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives) <sup>21</sup>. ».

## *5. La problématique*

La curiosité suscitée par les lectures effectuées m'a poussée à m'interroger sur l'intérêt de réaliser des séquences d'éveil aux langues pour vérifier si celles-ci ont un impact sur la conscience phonologique des élèves. Plusieurs programmes d'éveil aux langues se sont interrogés sur la possibilité d'améliorer la discrimination auditive des enfants à travers l'éveil aux langues. C'est en me référant à la recherche de personnalités comme Michel Candelier et Martine Kervran, qui est toujours d'actualité, que j'ai pu élaborer la problématique suivante :

### **Dans quelle mesure l'éveil aux langues permet-il une meilleure discrimination auditive dans la langue maternelle des élèves ?**

Je voudrais montrer que, grâce à une sensibilisation des langues à l'école maternelle, les élèves peuvent affiner leur écoute et mieux discriminer les sonorités de la langue maternelle.

#### *5.1. Les hypothèses liées à la problématique*

Quand nous parlons d'éveil aux langues nous pouvons réfléchir à l'intérêt de le proposer pour permettre aux élèves d'éprouver du plaisir dans un futur apprentissage des langues, ouvrir à l'altérité dans un souci de devenir un citoyen du monde, mais encore de réfléchir sur le code de la langue française grâce aux comparaisons avec des langues étrangères. Ces hypothèses ne feront pas l'objet de mon mémoire puisque j'ai souhaité me concentrer sur les bénéfices de l'éveil aux

---

<sup>21</sup> Id., Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.



langues sur la discrimination auditive, et plus précisément sur les compétences phonologiques.

Ce questionnement m'a amené à réfléchir à 3 points principaux :

- Le choix des supports dans la présentation d'une séquence d'éveil aux langues
- La discrimination d'une syllabe, sa localisation dans une liste des mots donnée
- Le repérage des phonèmes simples dans un texte

La question des supports a été abordée lors de la conception des séquences d'éveil aux langues, qui ont fait l'objet d'un projet sur l'année. En effet une mascotte qui fait le tour du monde a été la situation déclenchante pour permettre aux élèves de découvrir différents pays.

De plus l'utilisation des comptines, des onomatopées dans les différentes langues et d'images pour mieux mémoriser les mots m'a permis d'utiliser différents dispositifs lors des séquences.

Le choix des supports me semble compliqué à tester dans un protocole et avec ce mémoire je voudrais vérifier si l'éveil aux langues peut être aperçue comme un levier dans les activités phonologiques.

Les hypothèses que je testerai sont les suivantes :

- **L'éveil aux langues permet une amélioration dans la localisation d'une syllabe dans une liste des mots.**
- **L'éveil aux langues permet de faciliter la perception d'une syllabe et des phonèmes simples (son-voyelles et consonnes constructives).**

Pour tester ces hypothèses, j'ai sélectionné six élèves de grande section, avec trois niveaux différents de maîtrise des activités phonologiques qui représenteront mon groupe témoin.

Je comparerai les résultats avec un groupe test, composé de six élèves de grande section de la classe d'une collègue (qui présenteront les mêmes niveaux de maîtrise

que les élèves de ma classe), pour voir si l'éveil aux langues les a aidés à progresser dans le repérage des syllabes et des phonèmes.

## II PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

### 2.1. *Le contexte*

L'école primaire de Cour Cheverny est située dans le village homonyme et elle accueille 235 élèves (90 en maternelle et 145 en élémentaire). L'école maternelle est composée de 4 classes, avec des effectifs qui restent corrects : une classe de TPS-PS, une de MS-GS, une de PS-MS et une classe de GS.

Globalement les familles assurent un bon suivi des enfants et les aident à progresser dans des bonnes conditions.

### 2.2. *La population du protocole*

En me référant aux programmes de l'école maternelle, et plus précisément aux attendus de fin cycle, j'ai testé mon protocole sur une population âgée de 5 à 6 ans. J'ai en responsabilité une classe de moyenne et grande sections, composée de 19 moyens et seulement 5 grands. L'expérimentation a concerné les 5 grands de la classe auxquels j'ai ajouté un élève de moyenne section né en février, présentant des compétences phonologiques similaires aux élèves du niveau supérieur. Les élèves de grande section sont nés à la fin de l'année excepté l'un d'entre eux né en janvier, ce qui réduit l'écart entre individus, qu'à cet âge, peut être important.

J'ai utilisé l'éveil aux langues comme outil et moyen de vérifier si, à travers une sensibilisation aux langues diverses, les élèves amélioraient la discrimination auditive dans leur langue maternelle. A ce titre, vous trouverez en annexe deux des séquences proposées tout au long de l'année (**cf. Annexe I**). En parallèle des séquences pluridisciplinaires, dans lesquelles l'éveil aux langues a une place prépondérante, nous avons commencé une correspondance avec une école en Italie. Dans ma pratique professionnelle, l'éveil aux langues fait partie des rituels instaurés dans la classe (répondre à l'appel en disant « bonjour » dans diverses langues, chanter des comptines simples, répondre aux devinettes...).

Le groupe appelé « test », puisqu'il a suivi l'éveil aux langues durant l'année scolaire, est composé de 5 grands et d'1 moyen, pour un total de 3 filles et 3 garçons. La parité de genre est anodine puisque j'ai un effectif restreint.

Le groupe témoin, composé de 6 élèves de grande section de la classe d'une collègue, est ainsi reparti : 3 filles et 3 garçons. J'ai décidé de prendre la même quantité de garçons et de filles du groupe test, pour ne pas biaiser l'expérimentation. Dans chaque groupe le niveau des élèves est hétérogène.

### *2.3. Les conditions de la mise en place du protocole*

Pour répondre aux hypothèses de ma question de recherche, j'ai mis en place un protocole composé de 6 exercices de nature différente (détaillées dans le paragraphe suivant), avec chacun un objectif déterminé.

Pour pallier aux inquiétudes des élèves, j'ai choisi de les prendre individuellement, dans une salle, au calme et à l'abri de tout bruit afin d'instaurer un climat de confiance et de bienveillance. J'ai souhaité créer une atmosphère paisible pour qu'ils puissent se concentrer davantage et être attentifs.

Le respect du rythme biologique des élèves de maternelle est très important. Pour cela, j'ai échelonné mon protocole en trois parties, afin de les maintenir parfaitement éveillés.

Sur une matinée, ils ont réalisé un maximum de deux exercices consécutifs, pour ensuite retourner en classe et revenir dans un deuxième temps.

La récolte des données s'est ainsi relevée laborieuse, puisque la mise en place du protocole entier a duré 3 journées complètes : les trois premiers vendredis du mois de mars, de 9 heures à 15 heures 30.

Les exercices ont été utilisés une seconde fois afin de comparer les données de deux passages et confirmer ou infirmer les hypothèses.

Pour le recueil des données de mai, les mêmes conditions décrites auparavant ont été respectées, pour que l'expérimentation ne soit pas faussée.

#### 2.4. *Les exercices du protocole*

Avant d'analyser les exercices, je voudrais brièvement rappeler les deux hypothèses élaborées pour répondre à ma question de recherche :

1. L'éveil aux langues permet une amélioration dans la localisation d'une syllabe au sein d'une liste des mots dans la langue maternelle.
2. L'éveil aux langues permet de faciliter la perception d'une syllabe et des phonèmes simples (sons-voyelles et consonnes constructives).

Le premier exercice avait pour objectif de repérer la même syllabe dans une liste de quatre mots. Ceci permet de répondre à l'hypothèse numéro 2 concernant la perception d'une syllabe dans une liste des mots. Nous savons que pour dégager une règle ou répondre à une question il convient de donner plusieurs exemples. J'ai décidé d'en donner quatre pour que les élèves puissent s'en souvenir en les gardant en mémoire. Effectivement, dans cet exercice, qui développe chez les élèves leurs capacités à avoir « un comportement d'écoute active », ces derniers ont dû, dans un premier temps, être attentifs pour pouvoir recevoir les informations et, dans un second temps, garder dans leur mémoire de travail les mots donnés pour pouvoir les analyser et les décortiquer.

Le choix des mots n'était pas anodin. Pour avoir accès à la langue comme objet d'étude, j'en ai choisis certains dont la sphère sémantique était inconnue aux élèves (rabougri – abouti pour la syllabe « bou »). (**cf. Annexe II**).

L'objectif du second exercice était de localiser une syllabe dans une liste des mots et permet de répondre à la première hypothèse. Comme pour le premier, aucun support visuel n'était nécessaire ; il s'agissait de développer leurs capacités d'écoute. Pour répondre à la question, les élèves ont dû montrer l'affiche correspondante à la position de la syllabe modèle (**cf. Annexe III**). Par rapport à l'exercice précédent, la syllabe était donnée aux élèves afin qu'ils puissent se concentrer uniquement sur sa position au sein du mot, et de ne pas rajouter une difficulté supplémentaire.

Les troisième et quatrième exercices concernaient la recherche et la correspondance de deux mots ayant la même attaque ou la même rime. Ces exercices permettent de répondre aux deux hypothèses. En effet, dans un premier temps l'enfant doit être capable de reconnaître la syllabe ou le phonème commun aux deux mots pour ensuite en trouver l'emplacement (en attaque ou rime).

Pour varier les supports et aider les élèves à retrouver les mots plus facilement, une planche avec des images a été utilisée. Le but était d'associer l'image de la planche avec une deuxième image, dont le mot possédait la même attaque ou la même rime. (**RA**dis- **RA**quette / **IAIT**-for**ET**). (**cf. Annexe IV**).

Comme vous pouvez le constater en annexe, j'ai préféré présenter aux élèves une planche dont l'objectif était de trouver les mots avec la même attaque, puis une seconde où il s'agissait de trouver les mots avec la même rime. Le mélange de mots sur une même planche, selon moi pourrait perturber les élèves dans leur analyse.

Les termes choisis font partie du vocabulaire connu à cet âge, mais je me suis permise, pour certains, de nommer les images, certaines pouvant être mal interprétées.

Le cinquième exercice consistait à trouver le mot qui ne contient pas le même son que les autres. Cette activité permet de vérifier si les élèves sont capables de reconnaître des phonèmes simples et discriminer le « mot-intrus ». Ils ont eu une bande sur laquelle quatre images étaient présentées. (**cf. Annexe V**). Après avoir répété à voix haute les quatre mots, il leur fallait trouver l'intrus et l'indiquer à l'enseignante. Il s'agissait essentiellement de discriminer des phonèmes simples, principalement des voyelles. J'ai demandé aux élèves de répéter à voix haute, pour vérifier s'ils trouvaient le mot correspondant à l'image, afin qu'ils puissent se l'approprier grâce à la répétition.

Enfin, le sixième exercice consistait en une classification des mots selon le phonème d'attaque. Il permet de vérifier si les élèves discriminent les phonèmes simples. Pour cela, j'ai choisi de proposer deux planches (**cf. Annexe VI**) : une qui présentait une comparaison entre le phonème [s] et [ʃ] ; une seconde dont l'objectif est de classer les mots qui commencent par une consonne occlusive [p] et [b].

J'ai décidé de présenter la planche sous la forme d'un tableau avec deux colonnes, car les élèves sont habitués depuis le début de l'année cette méthode de

classification. Pour les aider dans la reconnaissance des phonèmes, j'ai positionné en haut de chaque colonne « l'alpha » correspondant au phonème à identifier. « La planète des alphas » est une méthode utilisée en grande section et en CP, pour aider les élèves à découvrir les activités phonologiques et la lecture en cycle 2. Un choix tout sauf anodin, puisque cet outil pédagogique est utilisé par mon binôme et ma collègue de grande section.

### *2.5. Les procédures d'analyse utilisées*

J'ai décidé d'analyser les données d'un point de vue quantitatif.

Pour l'approche quantitative, j'ai créé des diagrammes qui montrent le taux de réussite par élève sur la totalité des exercices (**cf. Annexe VII**). Dans chaque représentation, nous avons un système binaire : soit l'élève n'a pas commis d'erreurs (« validé »), soit il a commis au moins une erreur (« non validé »). Cela m'a permis d'avoir une vision globale de la performance de chaque élève.

Des diagrammes qui montrent la faisabilité de chaque exercice sont mis en annexe pour voir le taux de réussite des deux groupes (**cf. Annexe VIII**). Pour cela, j'ai décidé d'utiliser le même système binaire, décrit ci-dessus.

Pour avoir une analyse plus fine des erreurs commises par les élèves, j'ai constitué des diagrammes dans lesquels la quantité d'erreurs dans les exercices « non validés » est mise en avant (**cf. Annexe XI**).

La comparaison du total d'exercices validés et non validés ainsi que l'analyse plus fine des erreurs me permettent d'avoir un regard plus précis sur les progrès des élèves dans les activités phonologiques proposées.

### III DISCUSSION

#### 3.1. Analyse des résultats

À la suite du deuxième passage du protocole, j'ai pu constater que, de manière générale, les élèves ayant suivi l'éveil aux langues obtiennent des résultats supérieurs aux élèves du groupe témoin. Avant de passer à l'interprétation des résultats je décrirai simplement ce que je peux remarquer en comparant les graphiques.

#### Groupe test

Elève	Exercice(s) validé(s) protocole 1	Exercice(s) validé(s) protocole 2	Exercice(s) en plus validés
A1	3	3	
A2	2	5	<b>+ 3</b>
A3	1	3	<b>+ 2</b>
A4	2	2	
A5	1	3	<b>+ 2</b>
A6	1	2	<b>+ 1</b>

Comparaison du taux de réussite de chaque élève

#### Groupe témoin

Elève	Exercice(s) validé(s) protocole 1	Exercice(s) validé(s) protocole 2	Exercice(s) en moins validés
B1	3	3	
B2	4	4	
B3	2	1	<b>-1</b>
B4	1	0	<b>-1</b>
B5	1	0	<b>-1</b>
B6	1	1	

Comparaison du taux de réussite de chaque élève



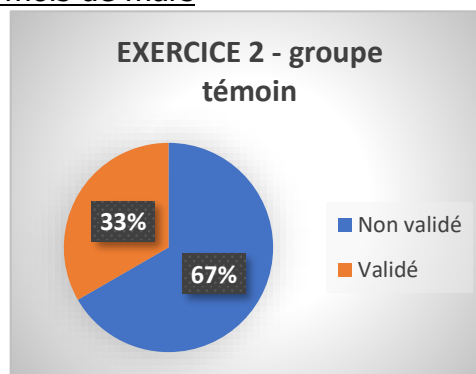
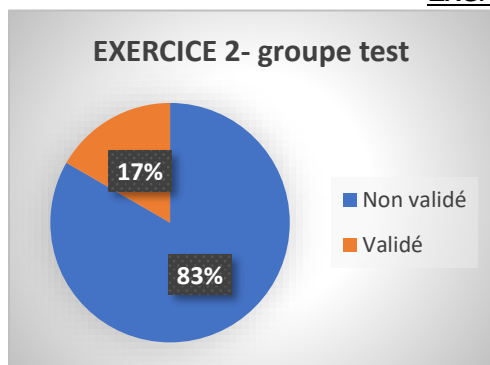
Si nous allons se référer à la quantité d'exercices validés il se pourrait que l'éveil aux langues joue un rôle significatif dans la discrimination auditive des élèves puisque le groupe test valide plus d'exercice que le groupe témoin, lors du deuxième passage.

Si nous observons le taux de réussite de la totalité des exercices sur l'ensemble de deux groupes, nous pouvons constater que, dans le groupe test, le nombre d'élèves qui a réussi le même exercice augmente (pour les exercices 2, 3, 5 et 6), alors que les exercices 1 et 4 restent invariables. Dans le groupe témoin nous nous retrouvons confrontés avec une baisse des taux de réussite pour l'exercice 2 et 4 et aucune amélioration est visible dans les exercices restants.

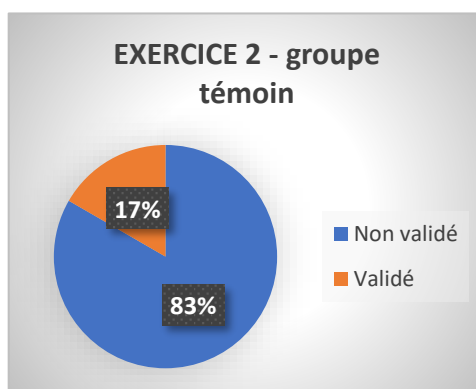
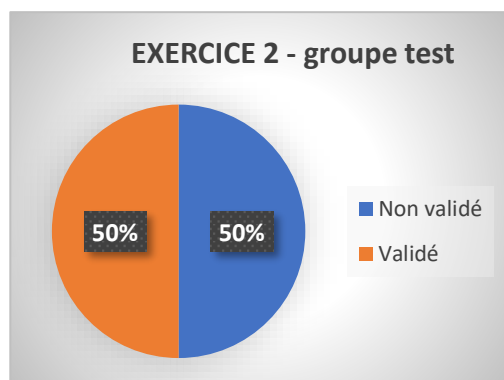
L'exercice 2, qui prévoit la localisation d'une syllabe donnée dans une liste des mots, est révélateur de la situation ambivalente entre les deux groupes. Si le groupe test améliore le score lors du deuxième passage (de 17 % le taux de réussite de l'exercice passe à 50%) ce n'est pas le cas pour le groupe témoin. Celui-ci voit une baisse du nombre des élèves qui réussit, de 33% il passe à 17%.

### Comparaison de deux groupes – exercices 2

#### Exercice 2 testé au mois de mars



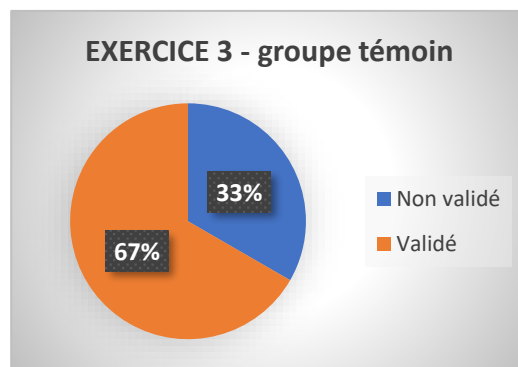
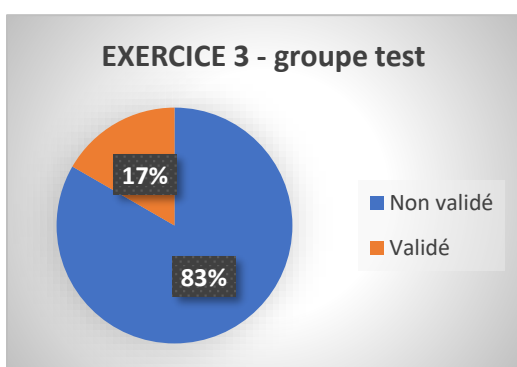
#### Exercice 2 testé au mois de mai



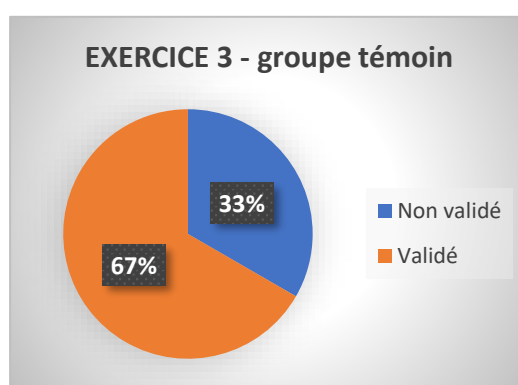
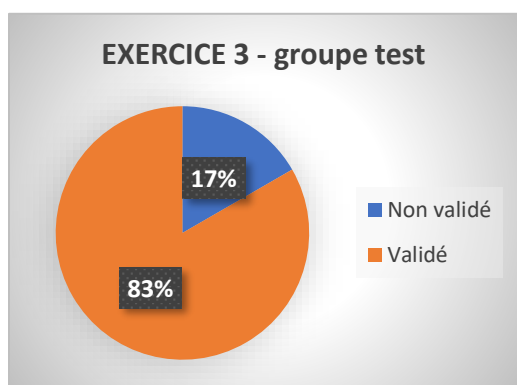
Si, dans le groupe test, pour l'exercice 3, nous pouvons affirmer que le taux de réussite de l'exercice a augmenté considérablement (de 17% il passe à 83%, 5 élèves sur 6 ont réussi l'exercice), ce n'est pas le cas pour le groupe témoin où le pourcentage de réussite ne varie pas. Ensemble à l'exercice 2, celui-ci permet d'avoir un panoramique des progrès effectués par le groupe test, par rapport au groupe témoin.

### Comparaison de deux groupes – exercice 3

#### Exercice 3 testé au mois de mars



#### Exercice 3 testé au mois de mai

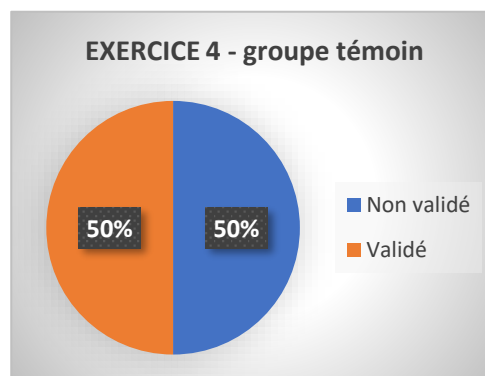
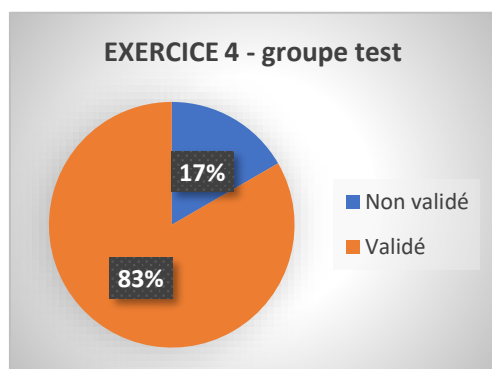


L'exercice 4 nous montre que le pourcentage de réussite n'augmente pas pour le groupe test, alors que nous pouvons constater une baisse du taux de réussite pour le groupe témoin, qui passe de 50% à 33%.

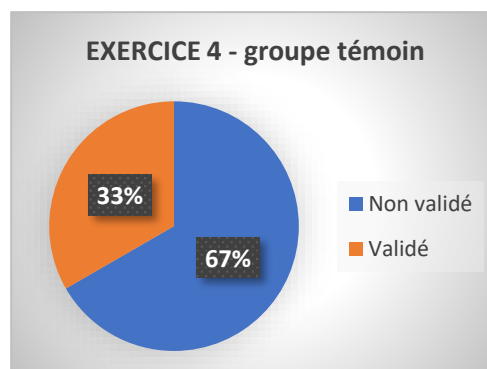
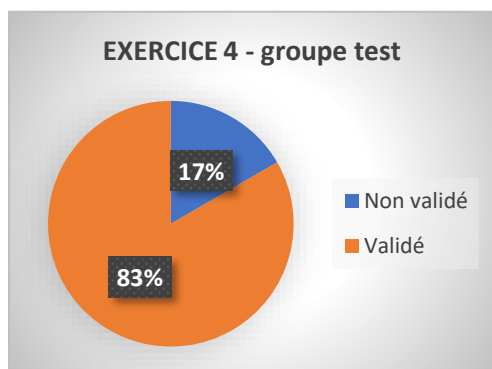
La baisse qui reste modeste ne peut pas permettre d'affirmer que l'éveil aux langues puisse avoir une incidence sur cet exercice.

#### Comparaison de deux groupes - exercice 4

##### Exercice 4 testé au mois de mars



##### Exercice 4 testé au mois de mai



L'exercice 5 présente une petite amélioration pour le groupe test (de 0% il passe à 17%), alors que le taux de réussite de l'exercice par rapport au groupe témoin ne varie pas. Les mêmes résultats sont visibles pour l'exercice 6.

Si nous comparons les graphiques concernant les erreurs commises par chaque élève dans les exercices non validés, nous pouvons constater que dans le groupe test il y a une baisse effective des erreurs pour 5 élèves sur 6. Une élève performante voit une hausse lors du deuxième passage (les erreurs de 10 passent à 12, sur la totalité des exercices).

Dans le groupe témoin nous observons une baisse du nombre d'erreurs pour 4 élèves, un élève reste stable et un autre subit une hausse. D'un total de 23, sur la totalité des exercices, les erreurs passent à 32. Cet élève présente des difficultés importantes dans toute activité phonologique.

#### Groupe test

Elève	Totale erreurs protocole mars	Totale erreurs protocole mai
A1	10	<b>12</b>
A2	14	2
A3	15	9
A4	13	8
A5	21	12
A6	20	14

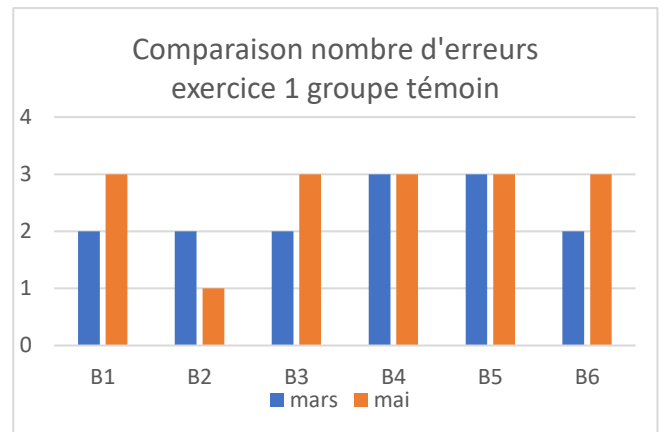
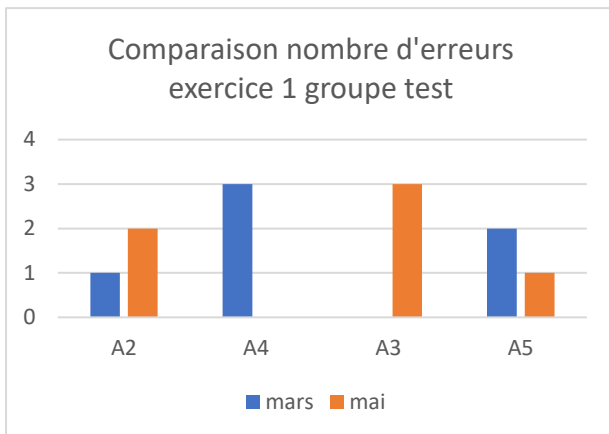
#### Groupe témoin

Elève	Totale erreurs protocole mars	Totale erreurs protocole mai
B1	9	5
B2	4	2
B3	21	16
B4	28	25
B5	23	<b>32</b>
B6	20	20

Passons maintenant à l'observation des histogrammes, dans le but d'analyser chaque exercice et vérifier les progrès des élèves. Nous pouvons constater qu'un exercice en particulier a posé des grosses difficultés à tous les élèves, quel que soit le groupe (exercice 5), dans la mesure où ils ont obtenu le même résultat (« non validé ») au mois de mars.

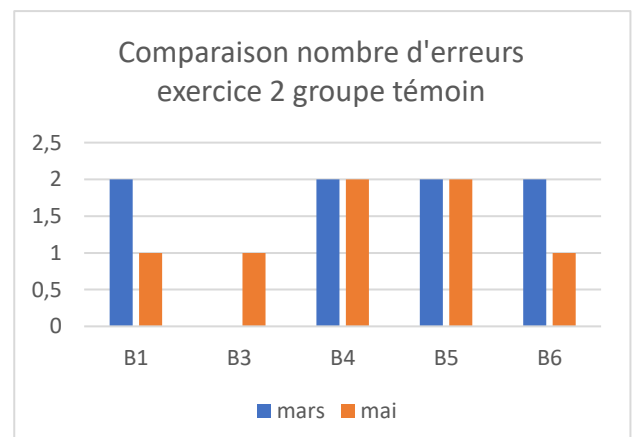
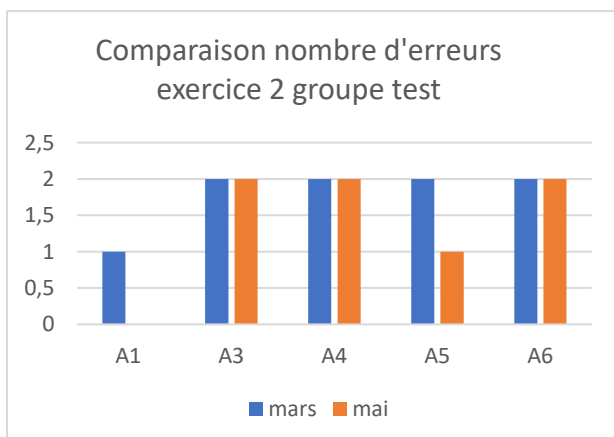
Lors du deuxième passage, au mois de mai, un seul élève du groupe test a validé l'exercice (il s'agit de l'élève de moyenne section).

L'exercice 1, concernant la recherche d'une syllabe au sein d'une liste des mots, a déstabilisé le groupe témoin, puisque personne n'a réussi à valider cet exercice lors de deux passages. Alors que, dans le groupe test, 4 élèves ont réussi au moins une fois l'exercice.



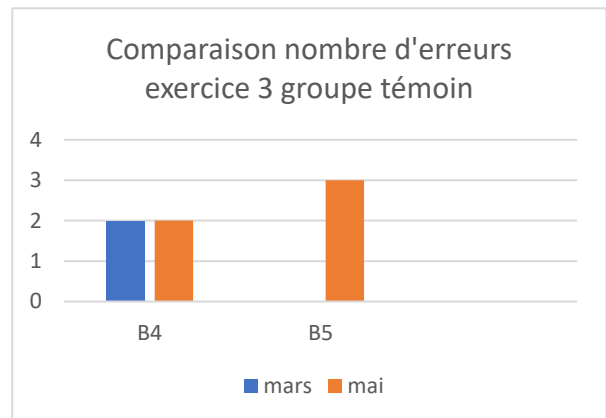
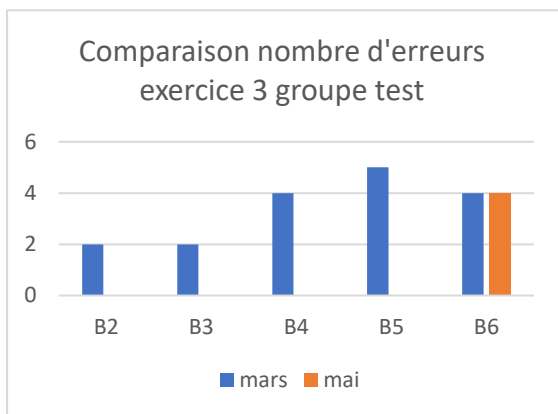
Il est étonnant de constater que plusieurs élèves qui avaient commis moins d'erreurs en mars, ne le valident pas en mai. Cela est intéressant si nous analysons les réponses données par les élèves. Elles seront reprises dans la partie « interprétation des résultats ».

Si nous regardons l'exercice concernant la localisation d'une syllabe donnée dans un mot (exercice 2) nous pouvons constater que, dans le groupe test, 5 élèves n'avaient pas su le valider au mois de mars. Lors du second passage trois sujets restent stables alors que les deux autres améliorent leurs résultats. Dans le groupe témoin, si 4 élèves n'avaient pas réussi l'exercice au mois de mars, ce sont 5 élèves qui ne le

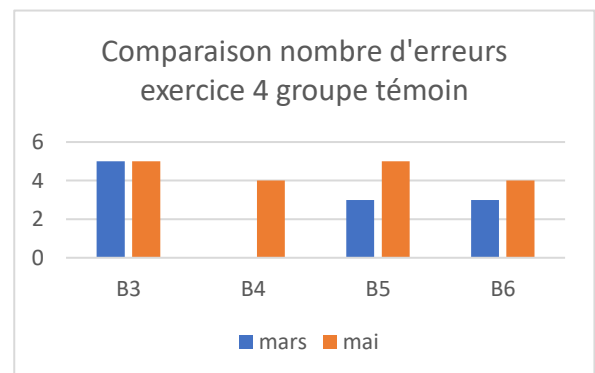
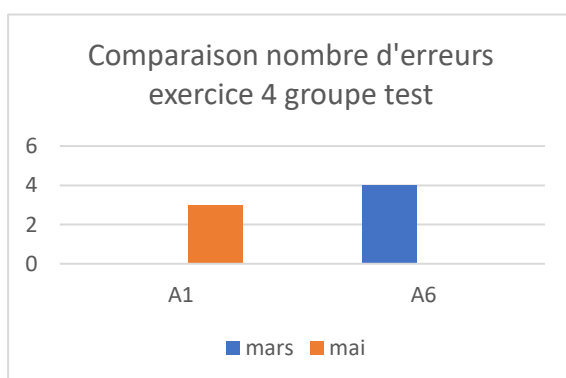


valident pas au mois de mai. Dans le groupe deux personnes restent stables alors que deux autres améliorent leurs performances et une régresse.

L'exercice 3, (associer deux images qui ont la même attaque), qui avait posé des difficultés au mois de mars, voit une augmentation de réussite au mois de mai, pour 4 élèves sur 5 du groupe test. Alors que le même exercice, qui en mars avait posé des difficultés à deux élèves du groupe témoin, reste invalidé. Avec une régression pour un élève.



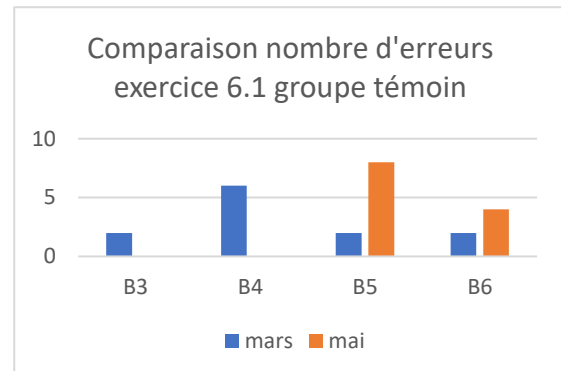
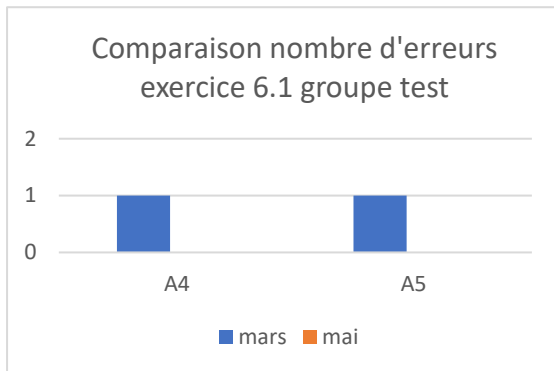
Concernant l'exercice 4, une seule personne du groupe test ne valide pas l'exercice en mars, alors qu'une enfant qui l'avait validé la première fois, ne le réussit pas en mai. Dans le groupe sans éveil aux langues, la moitié des enfants le valide en mars et 4 enfants sur 6 ne parviennent pas à le valider en mai, avec une régression pour 3 enfants sur 4.



La classification des images selon le phonème d'attaque ([ʃ] ou [s] -exercice 6.1-) s'est dévoilée assez simple pour le groupe test. Seulement deux élèves ont commis

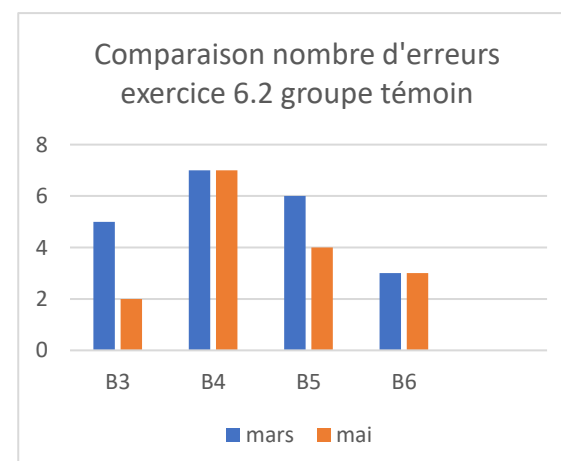
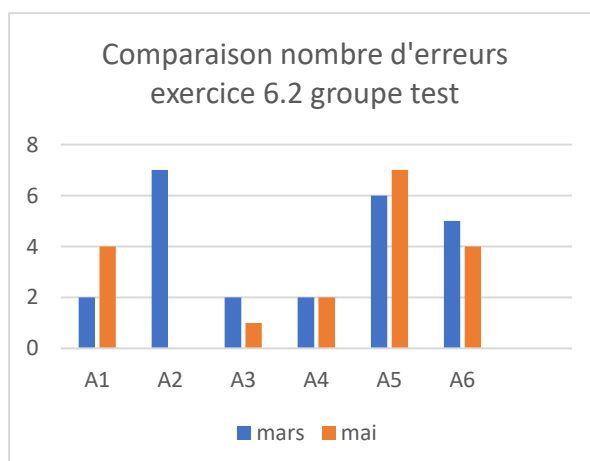
quelques erreurs au mois de mars. Tout le monde, lors du second passage, a validé l'exercice.

Pour le groupe témoin, 4 élèves avaient présenté des difficultés au moins de mars. Ce sont que deux élèves qui présentent encore des lacunes au mois de mai.



Le tri des images selon leur phonème d'attaque ([b] ou [p] -exercice 6.2-) a posé des problèmes au groupe test, en particulier. Si nous regardons le recueil de données du mois de mai, nous pouvons constater que les erreurs restent encore importantes. Si deux élèves ont amélioré leur score, ce n'est pas les cas pour le reste du groupe. Une hausse d'erreurs pour deux élèves est observée et le restant du groupe reste stable.

Dans le groupe témoin, il n'y a que 4 élèves sur 6 à ne pas avoir validé l'exercice 6.2. Si nous comparons les graphiques du mois de mars avec ceux du mois de mai, nous nous observons que deux élèves ont commis moins d'erreurs en mai et les deux autres restent stables. Dès l'observation de cet exercice nous pouvons constater qu'aucun individu du groupe témoin n'a régressé.



### 3.2. *Interprétation des résultats*

L'analyse des données de la présente recherche révèle que, de manière générale, le groupe test a amélioré son score lors du deuxième passage. Les progrès du groupe test sont plutôt importants pour deux exercices : le numéro 2 et le 3.

Si nous reprenons la première hypothèse concernant la localisation d'une syllabe dans une liste des mots, nous pourrions affirmer que grâce à l'éveil aux langues les élèves peuvent progresser et améliorer cette compétence.

La localisation d'une syllabe semblerait plus facile si la syllabe est au milieu du mot (exercice 2) ou elle est au début (exercice 3).

Si l'emplacement d'une syllabe semblerait plus facile pour les élèves qui ont bénéficié, pendant toute l'année, de l'éveil aux langues, ce n'est pas le cas pour le repérage des phonèmes simples (exercice 4, 5 et 6).

Bien que nous puissions constater une légère amélioration du groupe test sur le groupe témoin (pour les exercices 5 et 6), le score est minime pour en tirer une conclusion significative.

L'identification d'une syllabe dans une liste des mots se révèle également compliquée. Les deux groupes n'améliorent pas leurs résultats lors du deuxième passage.

Je me suis questionnée sur les raisons de cette conséquence et il me semble nécessaire de présenter les réponses données par les élèves à cet exercice.

En regardant le tableau, il semblerait que la notion de syllabe ne soit pas assimilée par le groupe témoin qui répond à la question : « quelle est la syllabe qui est la même dans chaque mot ? » en répétant un mot de la liste.

#### Groupe test

Elève	Réponses données à la demande : quelle est la syllabe qui est la même dans chaque mot ?
A1	Bou – va – pe
A2	Ti – tra – je ne sais plus
A3	I – v - pe



A4	Bou – va – pe
A5	Bou – v – pe
A6	Bou – va – pe

Groupe témoin

Elève	Réponses données à la demande : quelle est la syllabe qui est la même dans chaque mot ?
B1	Je ne sais pas (répété 3 fois) elle hésite et elle ne donne pas la réponse – pétard
B2	Boulangerie – va – pe
B3	Abouti – valise – perroquet
B4	Abouti – avatar – pétanque
B5	Bambou – travailler – perroquet
B6	Rabougri – travailler – quet

En prenant en considération l'analyse des données nous ne pouvons pas affirmer que toutes les hypothèses ont trouvé une réponse positive lors de la mise en place du protocole. En effet la seule hypothèse qui pourrait trouver une réponse affirmative est la première : l'éveil aux langues permet une amélioration dans la localisation d'une syllabe.

*3.3. Les limites du protocole*

Après le lancement du protocole je me suis questionnée sur la modalité choisie. Tout d'abord le passage individuel des élèves a pu intimider certains élèves du groupe témoin qui ne sont pas habitués à travailler avec moi. Cela a pu jouer sur leur confiance et a pu les induire en erreur.

De plus la modalité choisie n'a pas permis aux élèves d'effectuer les activités à la même heure. Nous connaissons l'importance du rythme biologique des enfants, qui sont plus attentifs après 9 heures et après 15 heures et ils subissent une baisse

d'attention à la mi-journée et à la fin de la matinée. La fatigue ou le manque de concentration peuvent être également des facteurs perturbateurs dans la mise en place du protocole.

Pour les deux passages j'ai respecté en partie le rythme de l'enfant, bien qu'il y ait des enfants qui soient passés vers 11 heures. Ce choix a été dicté par les contraintes liées au fait de n'être qu'à mi-temps dans la classe et aux impératifs de l'ESPE.

L'exercice numéro 2 avait comme objectif de localiser la position d'une syllabe dans une liste des mots. Nous pouvons constater que le groupe témoin régresse lors du deuxième passage. Cela peut s'expliquer en prenant en considération les résultats du premier exercice. En effet, si les élèves du groupe témoin n'ont pas assimilé la notion de syllabe, alors sa localisation reste compliquée.

Pour aider les élèves à se repérer dans un mot, je leur ai montré les affiches utilisées tout au long de l'année dans les deux classes qui permettent de visualiser la position de la syllabe modèle. (**Cf. Annexe X**)

Je pensais que cela aurait apporté une aide supplémentaire à l'activité d'écoute.

En outre, cet exercice n'a peut-être pas fonctionné car je n'ai pas anticipé toutes les difficultés des élèves. La consigne donnée ne prenait pas en considération la difficulté des élèves à comprendre le sens de la lecture.

A la place de l'utilisation de la phrase suivante : « la syllabe est-elle au début, au milieu ou à la fin du mot ? », j'aurais pu opter par : « est-elle en première, deuxième ou troisième position ? ». Effectivement, je me suis aperçue que le réflexe des élèves était de compter le nombre de syllabes des mots donnés. Pour cette raison le support visuel et la mauvaise consigne peuvent avoir induit en erreur certains élèves. La décision de procéder avec deux groupes (un test et le second témoin) m'a fait réfléchir sur la question de l'éthique. L'école de la République prévoit la réussite pour tous. En travaillant de cette façon on peut constater que le partage des connaissances et l'ouverture à différentes cultures ont été traités par un seul groupe. Il serait intéressant, dans un deuxième temps, de pouvoir en faire profiter aussi au groupe témoin.

### *3.4. Les perspectives de la recherche*

L'enfant, pendant sa scolarité, se trouve confronté à l'apprentissage d'une langue étrangère à partir du cycle 2. Parallèlement à cet apprentissage, l'enseignant peut proposer un éveil aux langues, dans un projet pluridisciplinaire (par exemple en étudiant une œuvre musicale, en lien avec les arts plastiques). Cela permet aux enfants d'accepter l'existence de différentes langues et de s'y intéresser.

Au-delà de l'ouverture à l'altérité et à la diversité linguistique, il serait intéressant de proposer l'éveil aux langues comme outil pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue maternelle des élèves. Des réflexions sur les règles grammaticales de la langue française pourraient être menées en la comparant avec des énoncés écrits dans d'autres langues. L'objectif serait celui de dégager des règles grammaticales comme, par exemple, la position de l'adjectif par rapport au nom. Il serait ainsi intéressant de vérifier si l'éveil aux langues pourrait servir à gommer les difficultés grammaticales, qui représentent souvent un obstacle pour les élèves de l'école élémentaire.

## CONCLUSION

À travers ce mémoire j'ai pu réfléchir à l'intérêt de proposer des séquences d'éveil aux langues dans une classe de maternelle pour améliorer leur discrimination auditive.

Le but était de vérifier si celui-ci pouvait impactait les réflexions sur la conscience phonologique des élèves en maternelle.

En regardant les résultats du protocole, nous nous apercevons que, si le groupe test a fait des progrès intéressants dans la localisation d'une syllabe par rapport au groupe témoin, l'hypothèse ne peut pas être totalement validée puisque l'échantillon reste trop restreint pour en tirer une véritable conclusion.

De plus, la deuxième hypothèse concernant la reconnaissance d'une syllabe ou d'un phonème simple est infirmée puisque le taux de réussite des exercices n'est pas important. Si à cela nous ajoutons les limites du protocole, nous ne pouvons pas affirmer que les hypothèses soient confirmées.

Néanmoins nous ne pouvons pas négliger le constat qui permet d'affirmer que globalement le groupe test a progressé dans la majorité des exercices par rapport au groupe témoin, qui, quant à lui régresse dans certaines activités lors du deuxième passage.

Pour appuyer ces premiers résultats, il serait intéressant d'une part, d'augmenter l'échantillon du protocole, et d'autre part de suivre une cohorte tout au long du cycle 1. Si nous prenions des élèves de moyenne section, nous pourrions les suivre jusqu'à la fin du cycle pour nous baser sur un protocole expérimental plus solide pour la validation des hypothèses.

En conclusion ce mémoire m'a permis de m'interroger sur ma pratique professionnelle, en m'ouvrant au domaine de l'éveil aux langues qui m'est très cher. En effet celui-ci pourrait être le point de départ pour des séquences pluridisciplinaires, qui aideraient les enfants à apprendre et comprendre le monde qui les entoure.

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES :

HAGEGE CLAUDE. *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob. Paris : Editions Odile Jacob, 1996. 289 p. ISBN : 2-7381-0340-5.

MARTINEZ P. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, 2017. 126 p.(Que sais-je?, 3199)ISBN : 978-2-13-079964-1.

RIBIERE-RAVERLAT J. *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF, 1997. 207 p.(L'Éducateur). ISBN : 2-13-048588-X.

### ARTICLES DE REVUE :

GEVELOT S. « Eulang : bilan de trois années de recherches sur l'éveil aux langues dans l'enseignement primaire, [en ligne] ». Genève: [s.n.], 2001. Disponible sur : < <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/contributions/sophie.pdf> > (consulté le 2 février 2019)

KERVAN M. « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ». *Spirale. Revue de recherches en éducation* [En ligne]. 2006. n°38, p. 27-35. Disponible sur : < <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1267> >

SVALBERG A. M.-L. « Language awareness and Language Teaching ». *Language Teaching*. octobre 2007. n°40, p. 287-308.

### DECRET, LOI, CIRCULAIRE :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 2 du 26 mars 2015 ». 2015.

### SITES WEB :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Bulletin officiel de l'éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002 ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm> > (consulté le 30 janvier 2019)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < [https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm) > (consulté le 21 mars 2019)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Ressource maternelle : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.2 -Lien oral-écrit. Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique* [En ligne]. Disponible sur : < [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress\\_c1\\_Section\\_2\\_partie\\_2\\_Activites\\_phonologiques\\_569598.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf) > (consulté le 5 février 2019)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Ressource maternelle, mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie II.3 -Lien oral-écrit- Comptines, formulettes, jeux de doigts.* [en ligne]. Disponible sur : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Ressource maternelle, mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie II.3 -Lien oral-écrit- Comptines, formulettes, jeux de doigts.* [en ligne]. Disponible sur : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress\\_c1\\_langage\\_oralecrit\\_comptines\\_529187.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf) > (consulté le 30 janvier 2019)

VIDEO EN LIGNE :

DEHAENE S. *Plasticité cérébrale et bilinguisme: atouts et difficultés des migrants* [En ligne]. Paris, Collège de France : [s.n.], 2016. Disponible sur : < <https://www.college-de-france.fr/site/colloque-2016/symposium-2016-10-13-12h15.htm> > (consulté le 18 janvier 2019)

## ANNEXES

### Annexe I

Titre de la séquence : La Russie			Niveau : MS-GS		
Domaine d'apprentissage :			Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Période : 3
Objectifs :	Découvrir un nouveau pays Discriminer des sons				
Compétences :	Je suis capable de dire « bonjour » en Russe Je suis capable de réciter la comptine « Ladoushki ladoushki » Je suis capable de retrouver dans les mots des sons communs				
Séances Notion	Objectif séance		Supports Dispositif	Activités des élèves	Lien avec autres apprentissages
	<b>Vocabulaire</b>	<b>Savoir-faire</b>			

<p>1. <b>Objectif de la séance</b> : dire bonjour en Russe</p>	<p>« privet » Mascotte : chien qui s'appelle Jazz Nom du pays : Russie</p>	<p>Les élèves à la fin de la séance doivent être capable de répondre à l'appel en russe. Ils écoutent la mascotte répéter plusieurs fois le mot « privet ».</p>	<p>Mascotte de la classe Carte du monde Drapeau de la Russie Dispositif : groupe collectif</p>	<p>L'enseignante présente la mascotte au groupe classe. Les élèves se présentent à la mascotte. La mascotte annonce qu'elle fera le tour du monde, pour que les élèves puissent découvrir de nouveaux pays : elle commencera par la Russie. Présentation du pays sur la carte du monde, avec son drapeau. Après avoir écouté la mascotte dire « privet », ils répondent à l'appel en russe.</p>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'oral</p>
<p>2. <b>Objectif de la séance</b> : découverte de la comptine « Ladoushki ladoushki »</p>	<p>Mots de la chanson « Ladoushki ladoushki »</p>	<p>Travail sur la prononciation et l'articulation des mots de la comptine.</p>	<p>CD piste 41 Dispositif : groupe collectif</p>	<p>Les élèves découvrent dans un premier temps la comptine. Ils essayent de comprendre de quoi elle parle en écoutant la bande sonore et les gestes de l'enseignante. Ils essaient de répéter les mots et les gestes.</p>	<p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique : l'univers sonore</p>



<p>3. <b>Objectif séance :</b> découverte d'un objet typique russe : la poupée russe</p>	<p>Poupée russe : « matriochka » en russe Description de l'objet : Poupée qui contient à l'intérieur d'autres poupées plus petites. Couleurs de la poupée : marron, rouge, jaune Graphismes présents : spirale, fleurs</p>	<p>Travail sur la description d'un objet. Observation de la poupée russe.</p>	<p>Poupée russe, mascotte Dispositif : groupe collectif</p>	<p>Les élèves découvrent dans un premier temps la poupée russe. Ils l'observent, ils l'ouvrent.</p> <p>Réponses attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une poupée</li> <li>- Description de la poupée : il y a dans le ventre d'autres poupées.</li> <li>- Description sur les couleurs, schéma corporel, graphismes</li> </ul> <p>L'enseignante apporte le mot en russe pour cet objet : « matriochka ».</p> <p>Les élèves prononcent plusieurs fois le mot.</p>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'oral Explorer le monde : la matière</p>
--	--	---	---	---	--

<p>4 et 5</p> <p><b>Objectif de la séance :</b> fabriquer une matriochka</p> <p>Deux séances pour la fabrication de la matriochka</p>	<p>Rappel du mot en russe de la poupée russe : « matriochka »</p> <p>Actions utiliser pour la fabrication de la matriochka : découper, coller, peindre à l'encre, dessiner des graphismes déjà rencontrés</p>	<p>Les élèves doivent être capable de découper et coller les différentes matriochkas. Ils doivent connaître les différents graphismes rencontrés jusqu'à maintenant pour pouvoir décorer la poupée russe.</p>	<p>Patron de la poupée russe sur feuille A3 ciseau colle (+ agrafes pour consolider la structure mises par ATSEM) encre pinceau feutres fins</p>	<p>Les élèves découvrent sur la feuille A3 le patron de la matriochka.</p> <p>Ils essaient de comprendre comment faire pour lui donner du volume.</p> <p>Réponses attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut des ciseaux et il faut découper le gabarit</li> </ul> <p>Ils vont chercher les ciseaux et ils découpent les différents patrons. (MS : jusqu'à 4 GS : jusqu'à 6)</p> <p>Ils s'aperçoivent que la matriochka est blanche.</p> <p>Réponses attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut colorer la matriochka</li> </ul> <p>Matériel à disposition : encre et pinceaux</p>	<p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique</p>
---	---	---	--	--	---

<p>6. <b>Objectif de la séance</b> : découverte de l'alphabet cyrillique</p>	<p>Alphabet cyrillique Prénoms des élèves</p>	<p>Les élèves doivent connaître les prénoms de camarades de la classe.</p>	<p>Etiquettes prénoms de la classe Etiquettes prénoms de la classe avec alphabet cyrillique Mascotte</p>	<p>Les élèves découvrent les étiquettes avec l'alphabet cyrillique. Ils comparent l'écriture de leur prénom avec celle de leur prénom en alphabet latin.</p>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'écrit</p>
<p><b><u>Prolongements :</u></b> Découverte d'un autre pays</p>					

Titre de la séquence : Le Carnaval au Brésil et en Italie			Niveau : MS-GS		
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			Période : 4		
Objectif :	Préparer une ronde dansée et un déguisement pour fêter carnaval				
Compétences :	Je suis capable de définir la fête de carnaval Je suis capable de réciter la comptine « Samba lé lé » et la comptine « arriva il carnevale » Je suis capable d'assembler différents matériels pour réaliser un déguisement Je suis capable de danser sur un rythme définit Je suis capable d'affiner mon écoute				
Séances Notion	Objectif séance		Supports Dispositif	Activités des élèves	Lien avec autres apprentissages
	Vocabulaire	Savoir-faire			

<p>1. <b>Objectif de la séance :</b> observer des images, des photos, des albums, des objets</p> <p>30 minutes</p>	<p>Masque, boa, confettis, plumes, maquillage, album, arlequin, album, livre, défilé, déguisement, pays, char, drapeau Italie et Brésil</p>	<p>Les élèves à la fin de la séance doivent être capable de reconnaître la fête du Carnaval.</p>	<p>Mascotte de la classe Carte du monde Drapeau italien et brésilien (à donner comme remédiation) Objets Livres Valise</p> <p><b>Dispositif :</b> coin regroupement</p>	<p>L'enseignante présente la valise aux élèves. Phase déclenchante : Jazz est parti pendant les vacances et il vous a apporté plein d'objets différents. Les élèves découvrent le contenu de la valise, ils analysent les différents objets et ils émettent des hypothèses :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De quelle fête s'agit ?</li> <li>2. Dans quels pays Jazz est parti ?</li> <li>3. Quel jour correspond au début du Carnaval ? (Apporte de la notion du mardi gras)</li> </ol>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'oral</p> <p>Construire ses premiers outils pour structurer sa pensée :</p>
--	---	--	---	---	---

<p>2. <b>Objectif de la séance :</b> se repérer dans le temps</p>	<p>Calendrier, jours de la semaine, mardi gras, carnaval</p>	<p>Les élèves doivent être capable de retrouver le jour correspondant au mardi gras sur le calendrier.</p>	<p>Calendrier en cursive pour GS Calendrier en majuscule pour MS Gommettes <b>Dispositif :</b> par atelier</p>	<p>Les élèves regardent le calendrier des mois de Février, Mars et Avril et ils cherchent le jour qui correspond au début du Carnaval.</p>	<p>Explorer le monde : se repérer dans le temps</p>
---	--	--	--	--	---

<p>3.</p> <p><b>Objectif séance :</b> comprendre la notion de fête et de déguisement</p> <p>30 minutes</p>	<p>Fête, carnaval, déguisement,</p>	<p>Les élèves répondent aux questions de l'enseignant et ils échangent entre eux.</p>	<p>Photos sur le thème de Carnaval affichées au tableau</p> <p><b>Dispositif :</b> coin regroupement</p>	<p>« A quoi reconnaît-on une fête ? » / « qu'est-ce que nous faisons lors d'une fête ? »</p> <p>Réponses attendues des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On chante, on rit, on danse, il y a de la musique, nous sommes contents, nous mangeons, on boit....</li> </ul> <p>+ éventuelles évocations des fêtes vécues par les élèves</p> <p>« Si nous voulons faire une fête de Carnaval à l'école, que devons-nous faire ? »</p> <p>Réponses attendues par les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut se déguiser</li> <li>- Il faut danser sur une musique</li> <li>- Il faut chanter</li> </ul> <p>« Qu'est-ce que se déguiser ? »</p> <p>Réponses attendues par les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre des costumes</li> <li>- Mettre un masque</li> <li>- Se maquiller</li> <li>- Ils donnent des exemples</li> <li>-</li> </ul> <p>« Qui s'est déjà déguisé ? »</p> <p>Les élèves racontent leur expérience</p>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Echanger avec les autres</li> <li>- Oser entrer en communication</li> </ul>
--	-------------------------------------	---	--	---	--

<p>4 et 5</p> <p><b>Objectif de la séance :</b> fabriquer le déguisement</p>	<p>Déguisement, matériels différents (bouchons, assiettes en plastiques, sacs en papier, plumes, pailles, raphia, pots, chenilles, papier crépon,...) colle, ciseaux..</p> <p>+ rappel parties du corps qui se forment le visage.</p>	<p>Les élèves commencent la fabrication des grosses têtes.</p>	<p>Différents matériels, colle, ciseaux, gouache</p> <p><b>Dispositif :</b> par atelier</p>	<p>L'enseignant annonce aux élèves qu'ils iront préparer leur déguisement pour célébrer la fête de carnaval.</p> <p>Situation déclenchante : nous allons imaginer que nous sommes partis dans un pays qui s'appelle : le pays des grosses têtes. Nous nous déguiserons en habitants du pays des grosses têtes »</p> <p>« A votre avis, qu'est-ce qu'ils ont les habitants du pays des grosses têtes ? »</p> <p>Réponses attendues par les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des grosses têtes</li> <li>- Des gros yeux</li> <li>- Une grande bouche</li> <li>- Des grandes oreilles...</li> </ul> <p>Les élèves découvrent les différents matériels et commencent à réfléchir sur comment fabriquer leur grosse tête.</p>	<p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique : assembler des matériels différents pour fabriquer un objet en volume</p> <p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'oral</p>
--	---	--	---	---	--



<p>6. <b>Objectif de la séance :</b> fabrication des bracelets</p>		<p>Les élèves doivent être capable de découper le patron du bracelet. Ils doivent être capable d'utiliser différents matériaux et nouer le raphia (travail sur la motricité fine)</p>	<p>Patron en papier 14 cm x 7,5 cm Boules de cotillon Raphias Colle  <b>Dispositif :</b> par atelier</p>	<p>Les élèves commencent à découper le patron pour fabriquer le bracelet (fabrication d'1 ou 2 bracelets selon le rythme des élèves)  Ils décorent le bracelet avec des boules de cotillon de différentes couleurs (contrainte : il ne faut pas qu'il y ait 2 couleurs égales l'une à coté de l'autre)</p>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'oral  Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique : assembler des matériels différents pour fabriquer un objet en volume</p>
<p>7. <b>Objectif de la séance :</b> découvrir la comptine « Samba lé-lé »  20 minutes</p>	<p>Brésil, instruments de musique (tambourin, maracas, cloche agogo)</p>	<p>Les élèves doivent être capable de faire une écoute active.</p>	<p>Parole comptine Support musical  <b>Dispositif :</b> coin regroupement</p>	<p>Les élèves découvrent la chanson. Ils essaient de deviner les différents instruments de musique.</p>	<p>Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité artistique : l'univers sonore</p>

<p>8. <b>Objectif de la séance :</b> danser sur un rythme musical</p>		<p>Les élèves savent reconnaître le rythme de la musique.</p>	<p>Chanson « Samba o lé o lé »  <b>Dispositif :</b> groupe classe</p>	<p>Les élèves commencent à réfléchir sur les pas de la ronde dansée.</p>	<p>Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique : communiquer avec les autres au travers d'actions à visée artistique ou expressive</p>
<p>9. <b>Objectif de la séance :</b> comprendre la diversité culturelle</p>	<p>Brésil, Italie, Arlequin, samba, instruments musique brésilienne, déguisements, Venise, Rio de Janeiro..</p>		<p>Deux vidéos qui présentent le carnaval à Rio et à Venise. Vidéoprojecteur</p>	<p>Les élèves comparent les différentes coutumes des populations en regardant la vidéo.</p>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : à l'oral</p>
<p><b><u>Bilan :</u></b></p>					

## Annexe II

Ecoute active et repérage de la syllabe

Consigne : je vais te dire 4 mots. Quelle est la syllabe qui est la même dans chaque mot

### Syllabe « bou »

Bambou, boulangerie, rabougri, abouti

### Syllabe « va »

Valise, vallée, travailler, avatar

### Syllabe « pé »

Apaisée, perroquet, pétard, pétanque

## Annexe III

Consigne : je vais te donner 4 mots et tu vas me montrer où se trouve la syllabe « ti ».

Ecoute bien !

**Attitude**, **matinée**, **antivol**, **bâtiment**

### Syllaba « la »

**Maladie**, **salami**, **Mélanie**, **calamar**

Affiches disponibles :



**Syllabe au milieu**

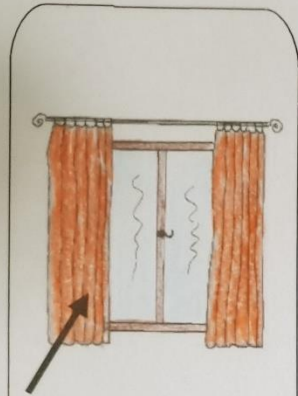


**Syllabe à la fin du mot**



**Syllabe au début du mot**

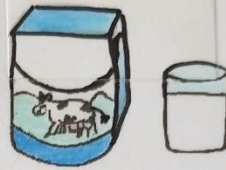
Annexe IV



rideau



mouton



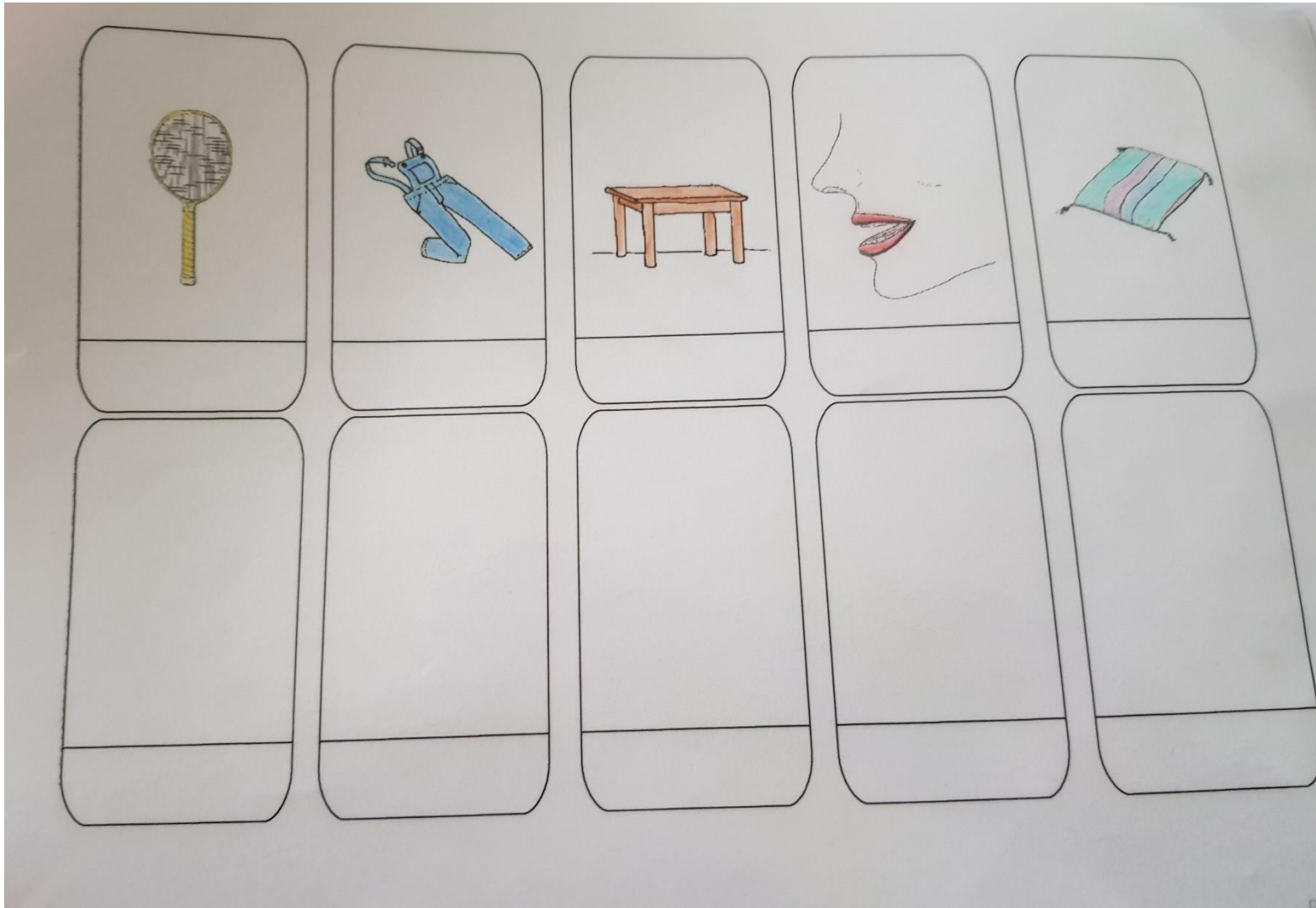
lait



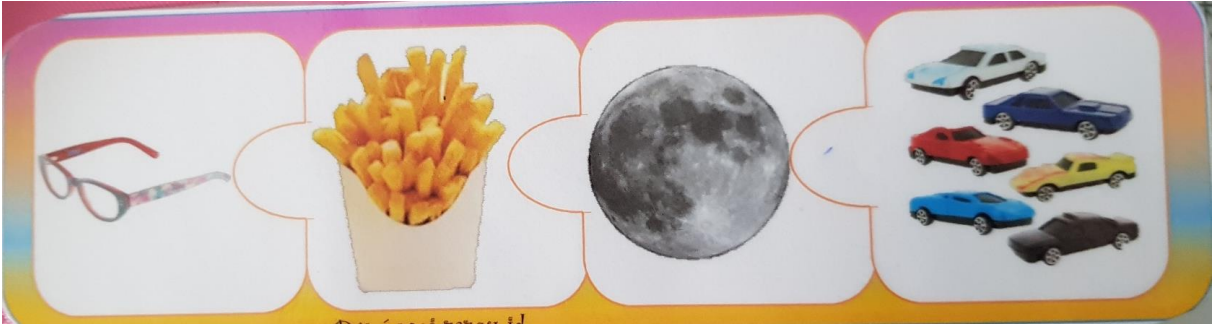
cagoule



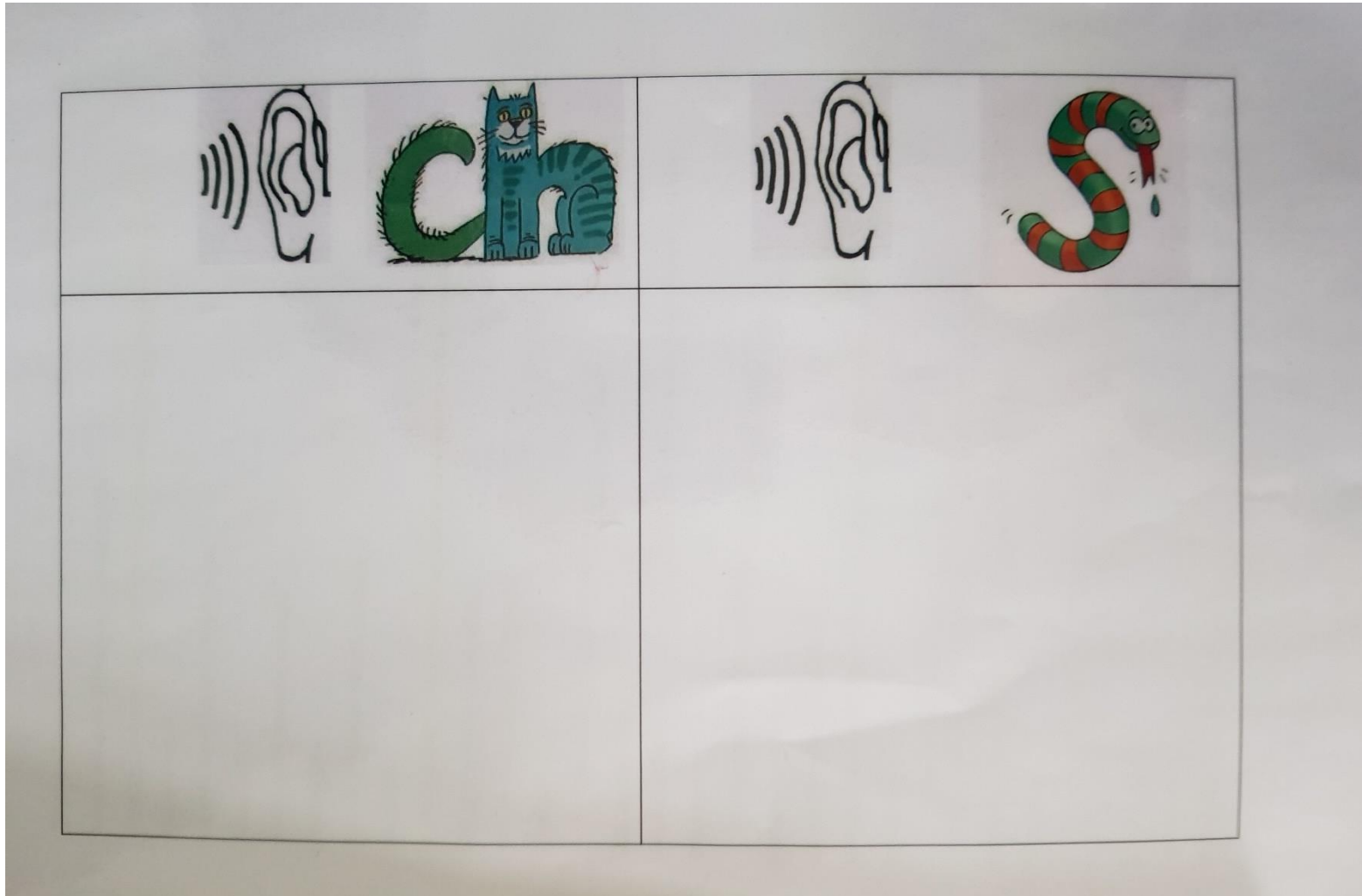
couverture

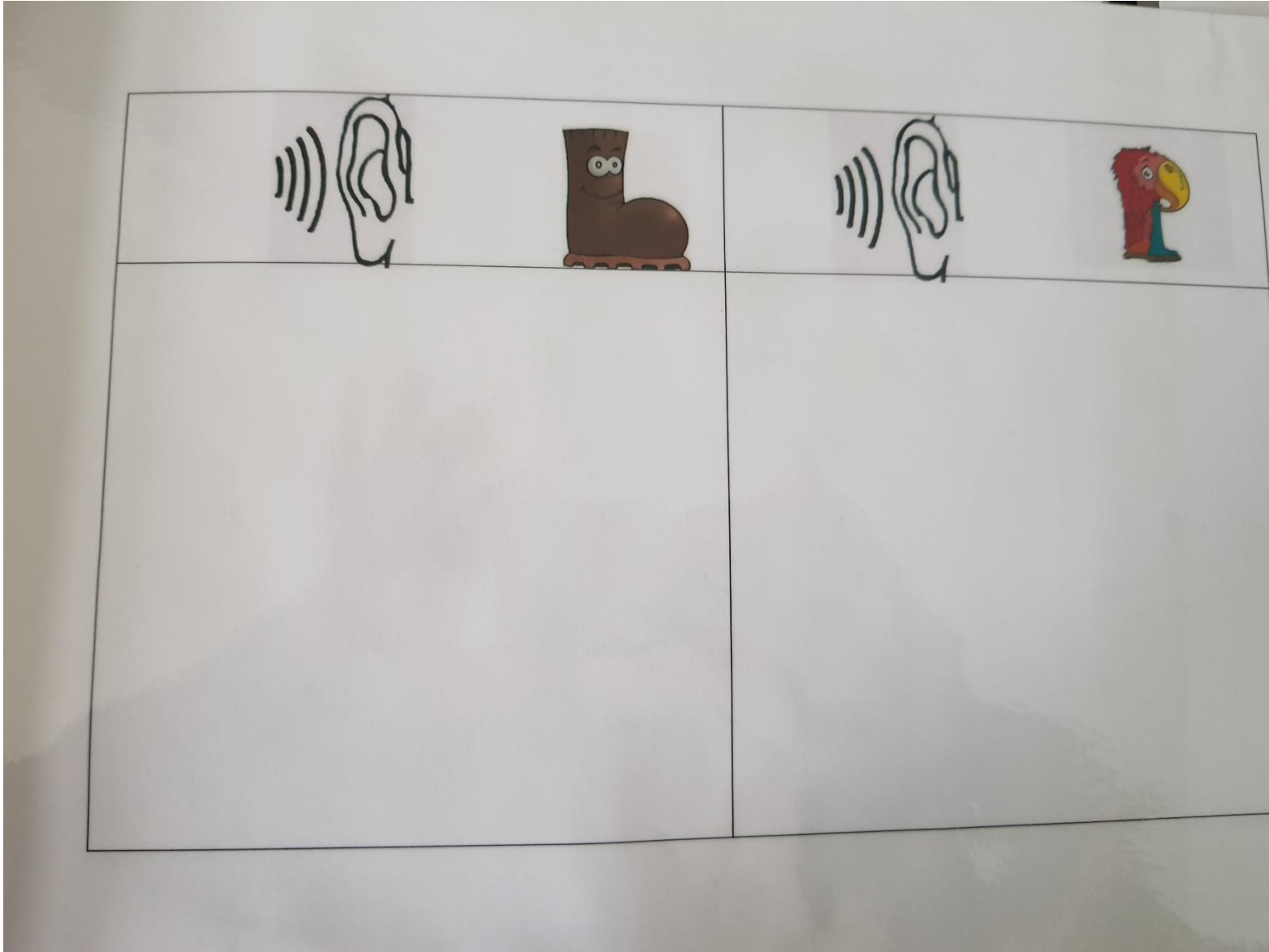


**Annexe V**



Annexe VI

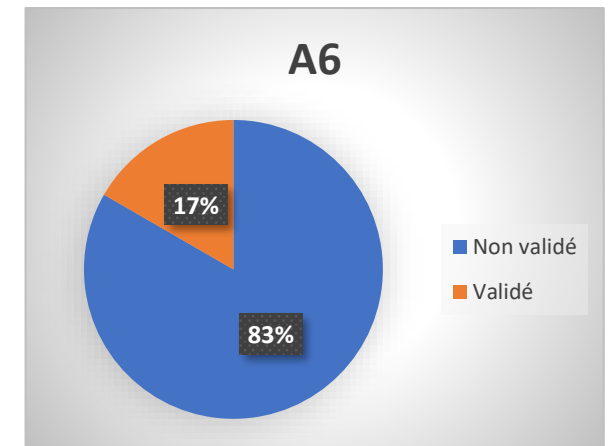
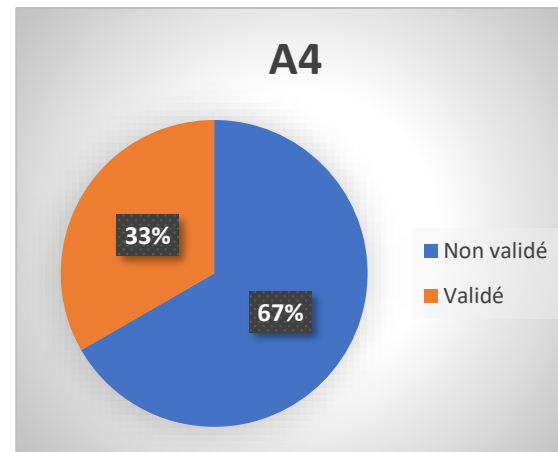
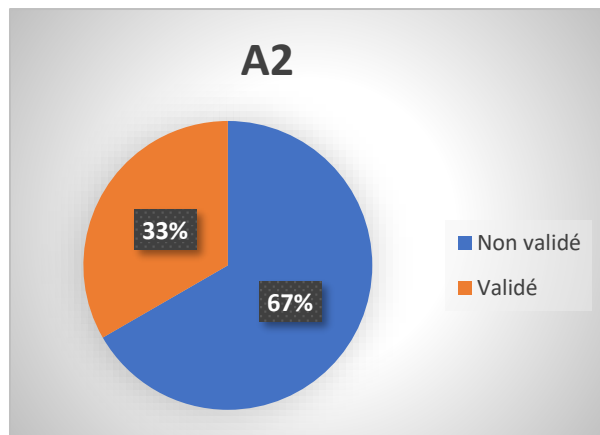
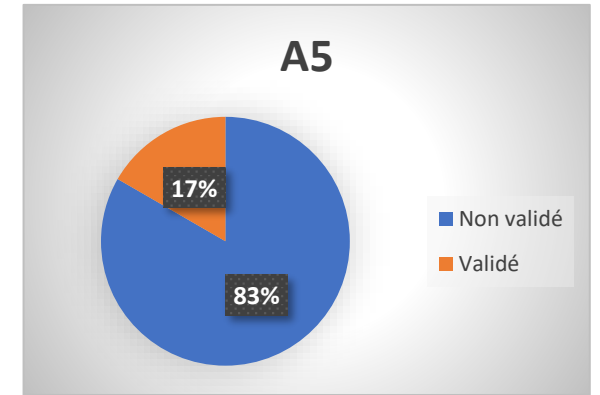
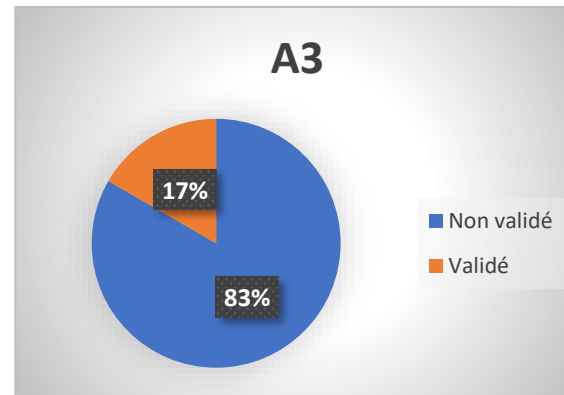
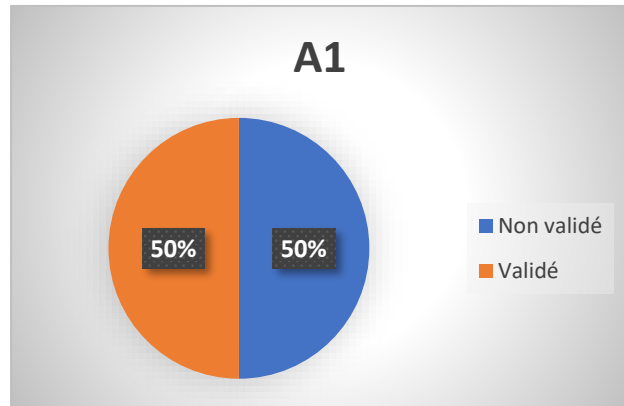




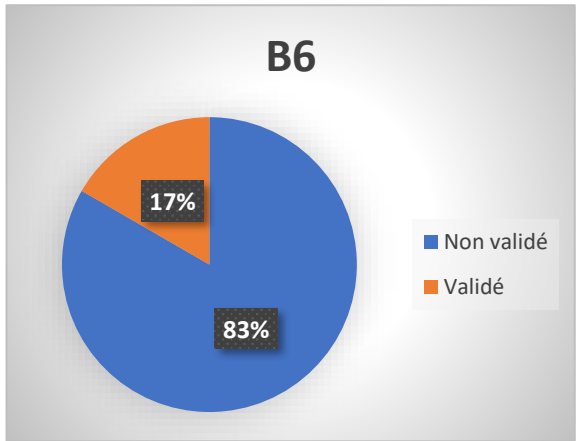
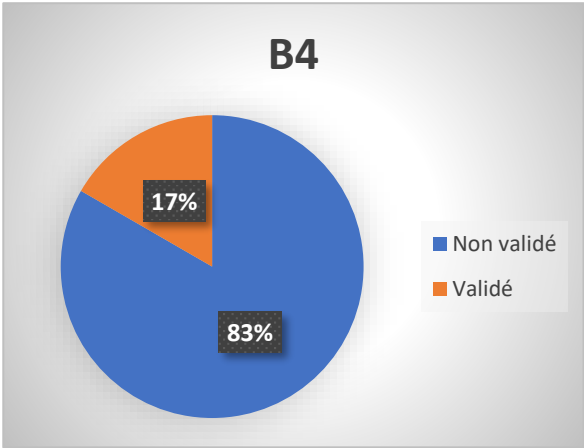
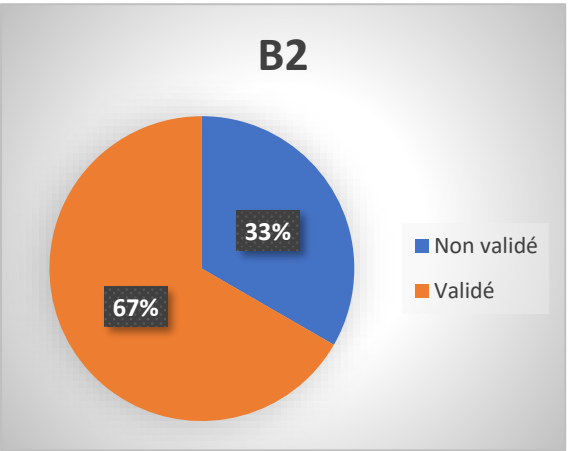
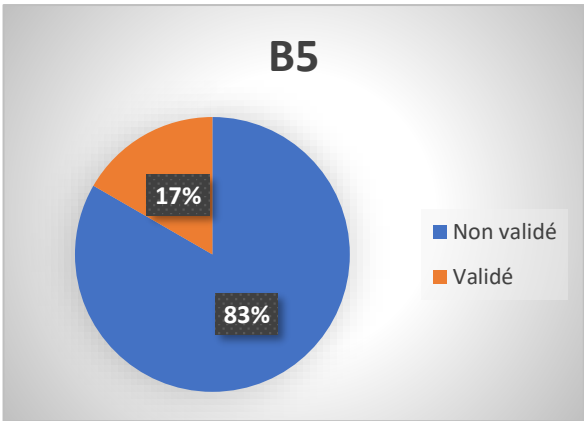
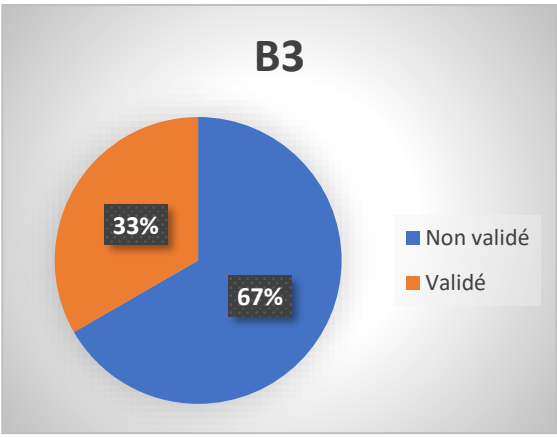
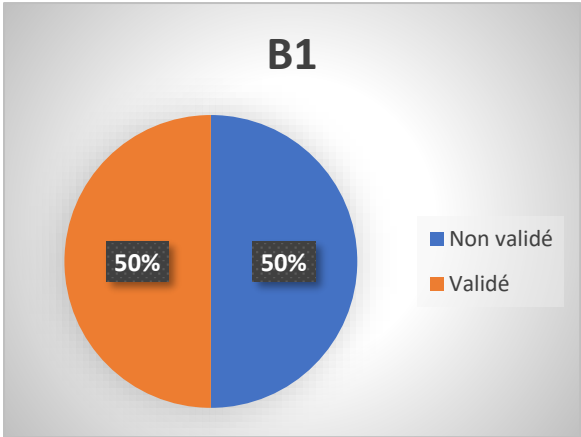


## Annexe VII

### GRUPE AVEC EVEIL AUX LANGUES

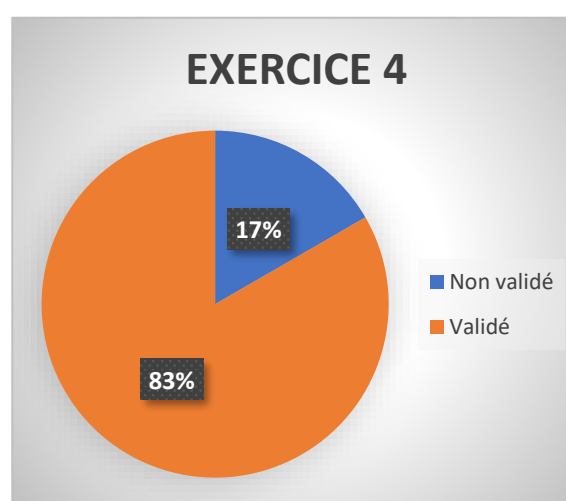
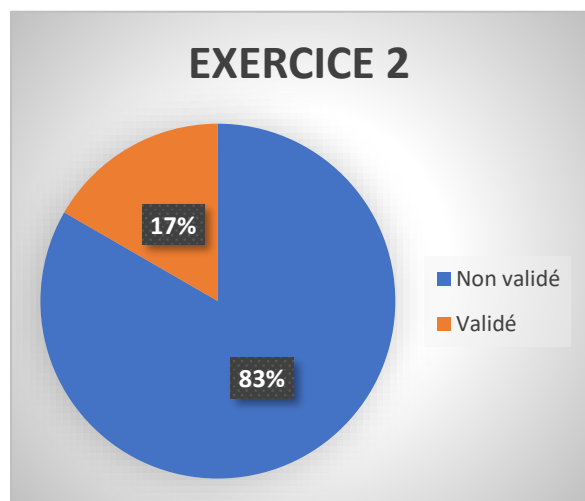
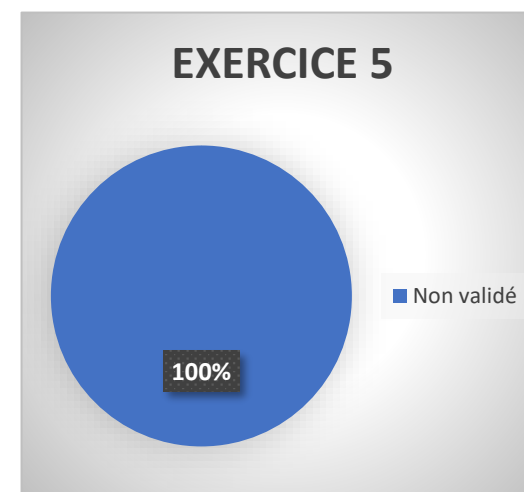
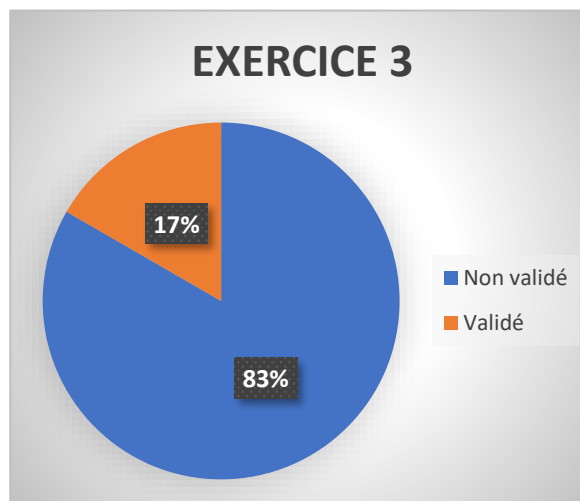
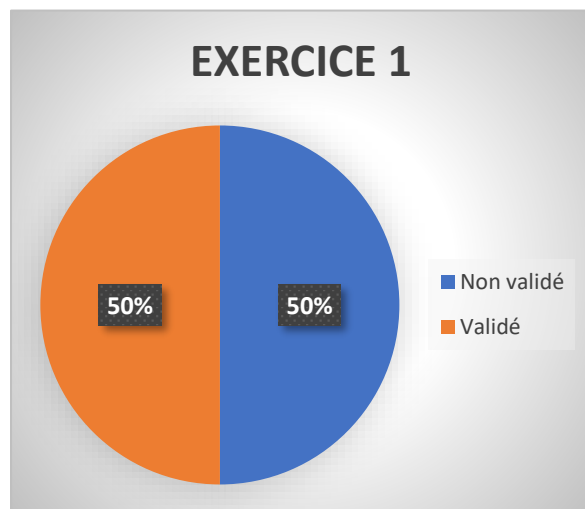


**GROUPE SANS EVEIL AUX LANGUES**

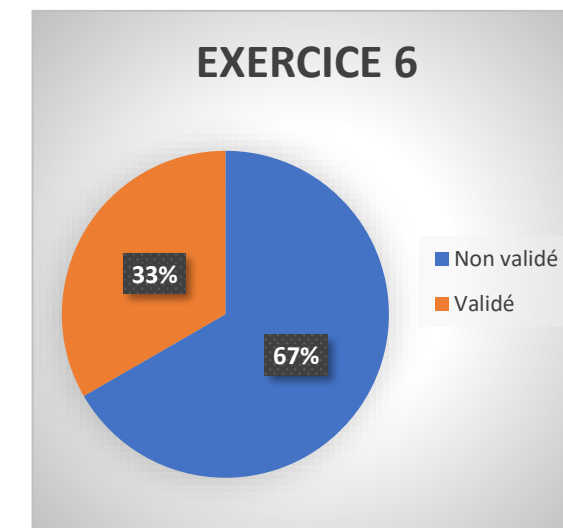
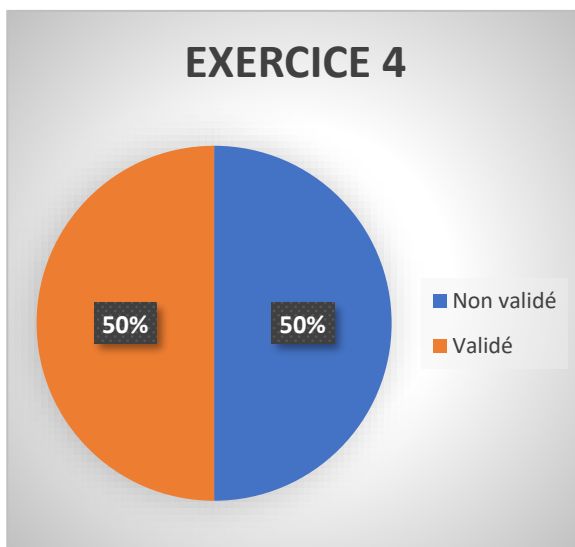
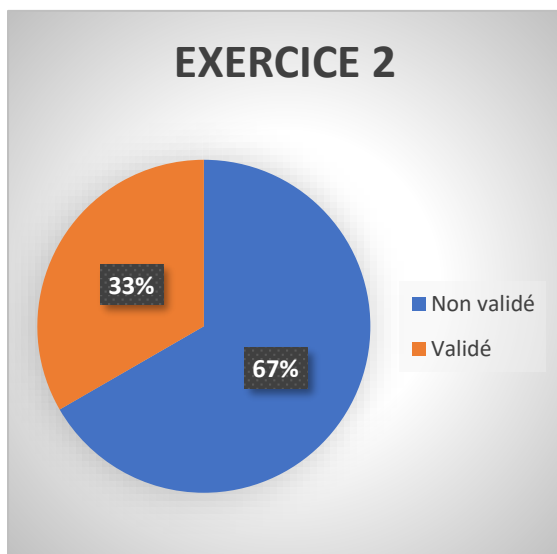
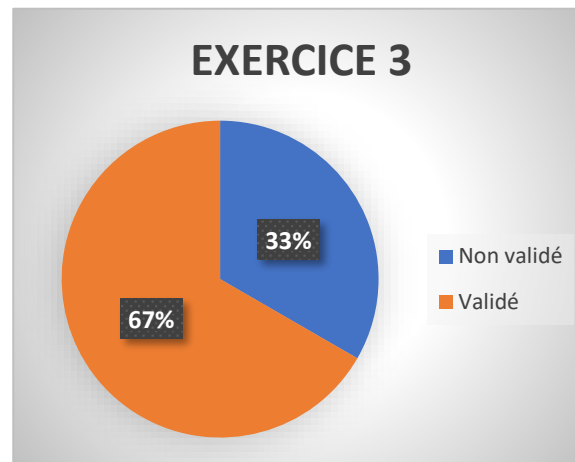


## Annexe VIII

### TAUX DE REUSSITE DE CHAQUE EXERCICE DU GROUPE AVEC L'EVEIL AUX LANGUES

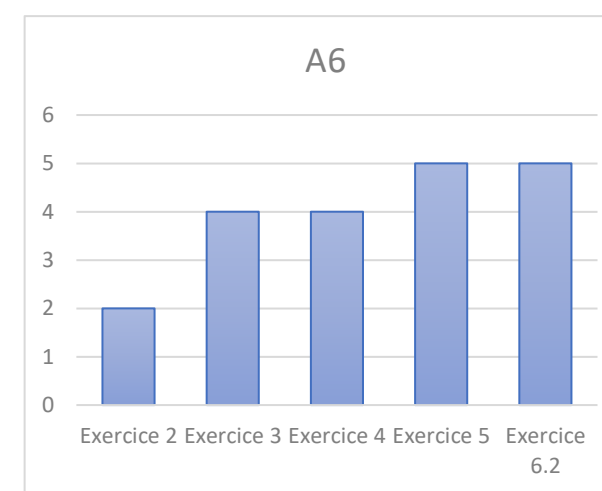
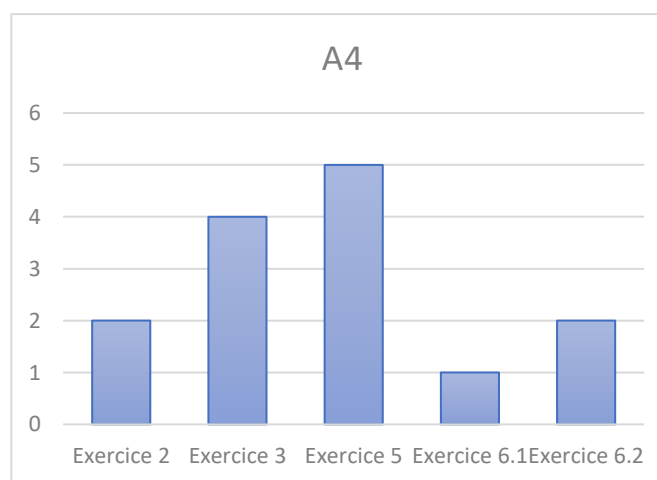
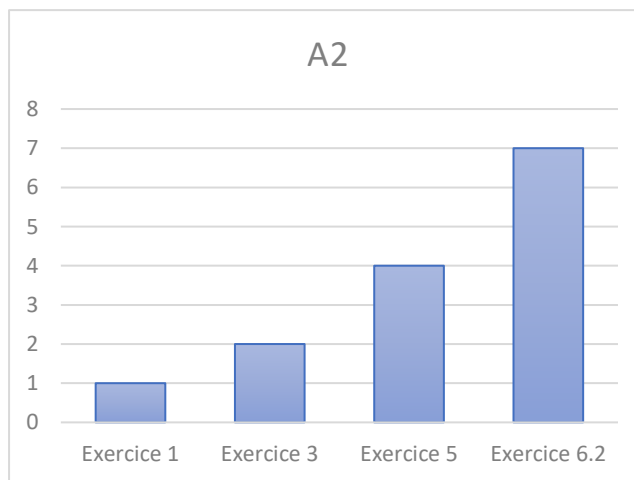
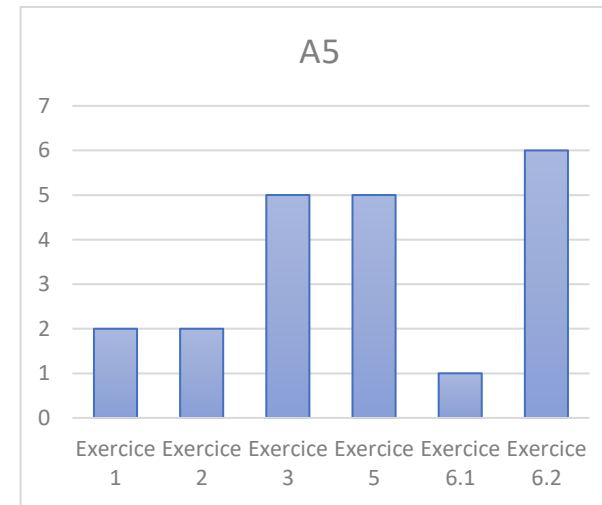
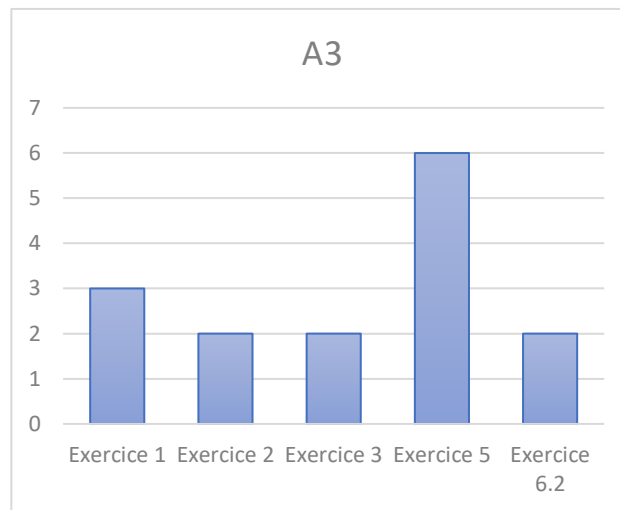
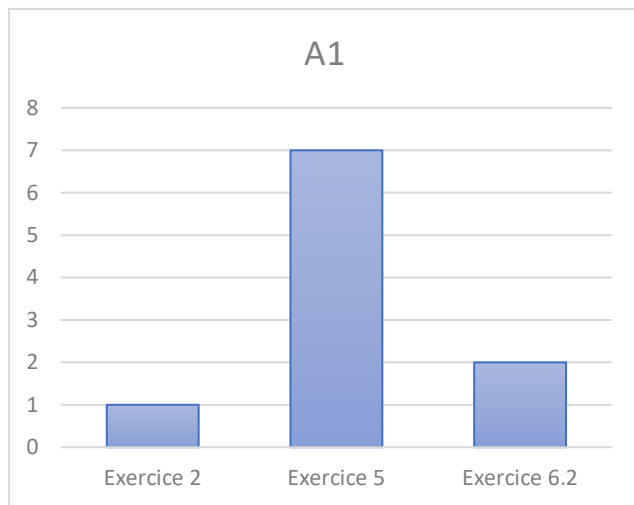


**TAUX DE REUSSITE DE CHAQUE EXERCICE DU GROUPE SANS L'EVEIL AUX LANGUES**

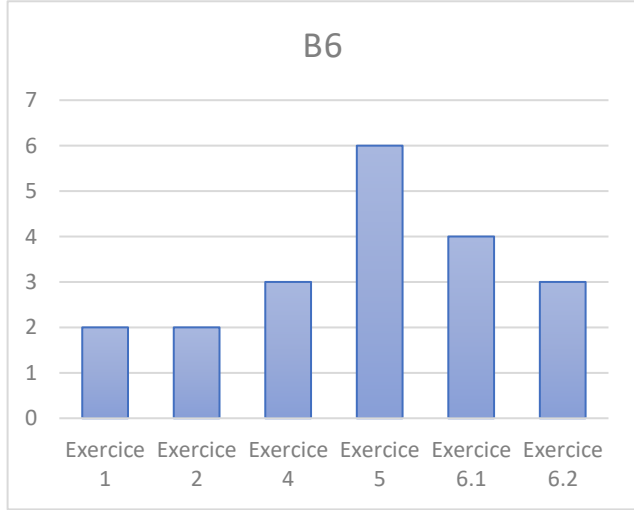
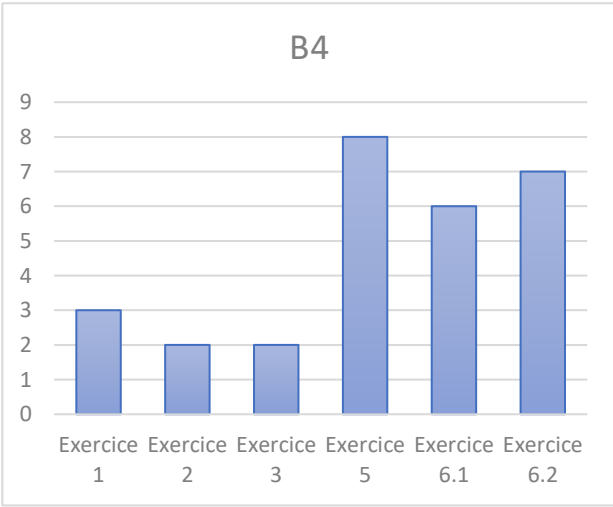
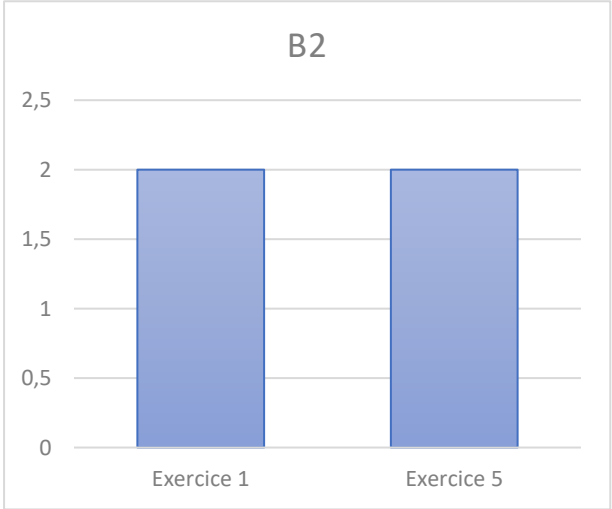
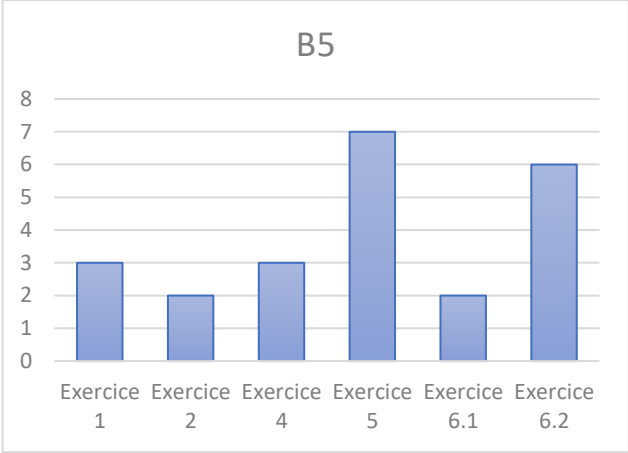
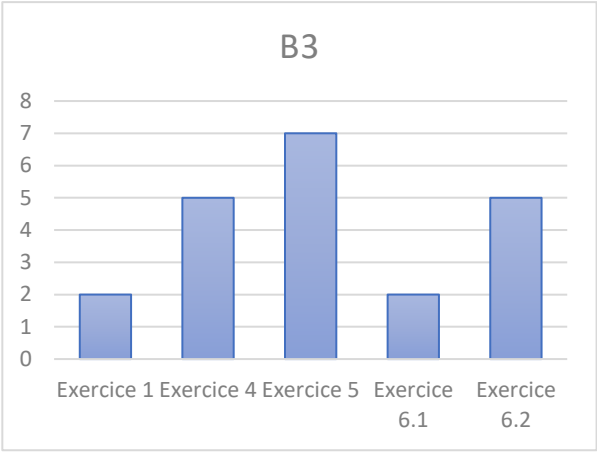
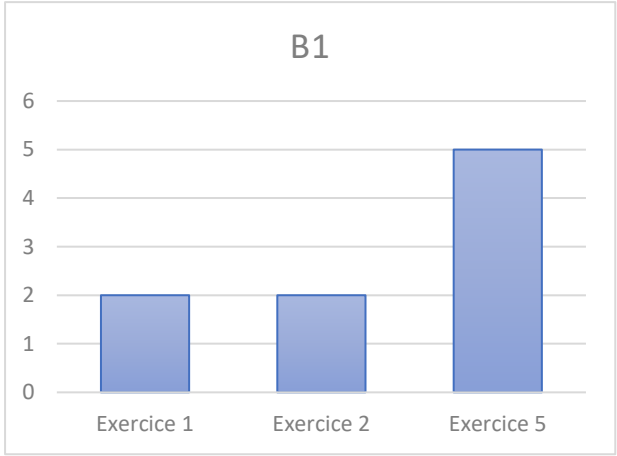


## Annexe IX

### ERREURS PAR EXERCICE PAR ELEVE (GROUPE AVEC EVEIL AUX LANGUES)



# ERREURS PAR EXERCICE PAR ELEVE (GROUPE SANS EVEIL AUX LANGUES)



## Annexe X



Affiche: la syllabe est au milieu du mot



Affiche: la syllabe est à la fin du mot



Affiche: la syllabe est au début du mot

### *Résumé français*

Plusieurs recherches depuis les années 80 se sont penchées sur l'importance d'enseigner l'éveil aux langues à l'école maternelle. L'objectif de l'étude que j'ai menée est d'évaluer l'impact de l'éveil aux langues sur les activités phonologiques des élèves de grande section. La problématique est par conséquent la suivante : **dans quelle mesure l'éveil aux langues permet-il une meilleure discrimination auditive dans la langue maternelle des élèves ?**

Pour répondre à cette question, un protocole a été testé sur deux groupes d'élèves (un groupe test et un groupe témoin). Les réponses récoltées ne permettent pas de confirmer les hypothèses testées car l'échantillon reste trop petit. Néanmoins, l'expérimentation montre que le groupe test a amélioré son score par rapport au groupe témoin dans certains exercices du protocole.

A partir de ces résultats, nous pourrions affirmer que l'éveil aux langues pourrait avoir joué un rôle dans les progrès des élèves dans les activités phonologiques.

### Mots clés

Eveil aux langues – conscience phonologique – école maternelle

### Abstract

Several researches since the 80s have focused on the importance of teaching language awareness since the nursery school. The objective of this study is to evaluate the impact of language awareness on the phonological activities of students. The question is: **To what extent can language awareness help young pupils refine their auditory discrimination skills in their mother tongue?**

To answer this question, a protocol had been tested on two groups of students. The answers collected do not confirm the hypotheses tested because the sample remains too small. Nevertheless, it is obvious that the test group improved its score compared to the control group in some protocol exercises.

If we consider the answers, we could affirm that language awareness could play an important role in phonological activities.

### Keyword

Language awareness – phonological awareness – nursery school