



**HAL**  
open science

# Éveil aux langues et motivation au cycle 1

Alexandre Landes

► **To cite this version:**

| Alexandre Landes. Éveil aux langues et motivation au cycle 1. Education. 2019. dumas-02407091

**HAL Id: dumas-02407091**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02407091v1>**

Submitted on 8 Jan 2020

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1er degré**

**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**

**Année universitaire 2018 - 2019**

**EVEIL AUX LANGUES ET MOTIVATION AU CYCLE 1**

**LANDES Alexandre**

Directeur du mémoire : MONTEIRO Philippe

Assesseur : AZAOUI Brahim

Soutenu le 28 mai 2019.

Résumé : Le but de ces recherches était de savoir si l'éveil aux langues pouvait motiver des élèves dès l'école maternelle, et si cette expérience pouvait entraîner chez eux un désir d'apprendre des langues étrangères. Cette étude s'est déroulée dans une classe de petite et moyenne section comprenant 26 élèves. Les résultats obtenus montrent que dans l'ensemble, ces activités sont motivantes pour les élèves, dès le cycle 1. De même, un certain désir d'apprendre d'autres mots dans les langues étrangères a été noté à la suite de ces activités.

Mots clés : Eveil aux langues, motivation, école maternelle.

Abstract : During this study, the main goal was to observe if there is a correlation between language awareness and the will for nursery school children to be motivated and interested in learning foreign languages. The whole study was conducted in a class of 26 preschool pupils who were exposed to diverse language activities. The results were generally successful and promising. They showed that these activities were very interesting and thought-provoking to the children. Furthermore, the will to learn another language was present following our activities.

Key words : Language awareness, motivation, nursery school.

## **Remerciements:**

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M<sup>r</sup> Phillippe MONTEIRO pour son suivi, son guidage ainsi ses conseils dans l'écriture de ce mémoire.

Je remercie également l'équipe pédagogique de mon école pour son soutien dans la réalisation de ce projet. Plus particulièrement, merci à la collègue avec qui je suis en binôme sur la classe pour son aide pédagogique et matérielle.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement Clara pour ses relectures approfondies et critiques.

## SOMMAIRE

<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>Partie 1 : Cadre théorique et revue de littérature .....</b>	<b>7</b>
A. L'éveil aux langues .....	7
1. La démarche .....	7
2. L'état de l'art .....	8
B. La motivation .....	10
C. Motivation et éveil aux langues .....	13
<b>Partie 2 : Contexte et méthodologie .....</b>	<b>17</b>
A. Contexte.....	17
1. L'école.....	17
2. La classe .....	18
B. Méthodologie .....	19
1. Profil des élèves.....	19
2. Activités proposées .....	22
a) Les formules de salutations .....	23
b) L'écoute de chants / comptines.....	24
c) L'apprentissage d'une comptine.....	24
3. Le recueil des données .....	25
a) Quelles données recueillir ? .....	25
b) Comment recueillir les données ? .....	26
c) Les freins rencontrés .....	28
<b>Partie 3 : Résultats et analyses .....</b>	<b>30</b>
A. Analyse des résultats recueillis dans les activités d'éveil aux langues .....	30
1. Les salutations .....	30
2. « Frère Jacques » .....	33
3. Les activités d'écoute.....	34
B. Analyse des résultats recueillis hors activités d'éveil aux langues .....	35
C. Comparaison des résultats avec le profil des élèves .....	39
D. Nuances.....	40
<b>Conclusion .....</b>	<b>42</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>44</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>47</b>

## **Introduction**

Il est commun d'entendre que les Français font partie des plus mauvais élèves à l'échelle européenne comme mondiale lorsqu'on parle de compétences en anglais. Quelles sont les causes de cette lacune ? On peut supposer que l'enseignement scolaire des langues étrangères joue un rôle capital dans ce constat. Lorsque le sujet est évoqué avec des amis étudiants ou d'autres personnes de mon entourage, je me rends vite compte que beaucoup d'entre eux n'aiment pas aller en cours d'anglais ou autre langue étrangère. D'ailleurs, la raison donnée est souvent la même : « J'ai toujours été nul en anglais, ça ne m'a jamais intéressé... ». Il est alors légitime de se demander si ces personnes ont bénéficié d'un enseignement assez motivant.

Cela a attisé ma réflexion : dans une société où nous sommes de plus en plus susceptibles de rencontrer des personnes ne parlant pas français (par l'immigration ou le tourisme) comment peut-on communiquer avec ces personnes si nous ne parlons pas d'autres langues ?

Cette réflexion fut renforcée par un évènement survenu lors de mon premier jour en tant que Professeur des Ecoles Stagiaires. L'école, proche d'un Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile (CADA), accueille des élèves allophones. C'est le cas notamment pour un de mes élèves. Sa maman est d'origine nigériane et communique uniquement en anglais. En ce jour de rentrée scolaire, j'ai pu être déchargé de formation à la faculté pour rencontrer les élèves ainsi que leurs parents avec l'enseignante avec qui je partage la classe. Lorsque cet enfant arriva, je fus surpris que ma collègue se soit rapidement tournée vers moi pour l'accueillir. Elle s'est trouvée en difficulté pour communiquer avec sa maman car elle ne maîtrisait pas suffisamment l'anglais. Lors d'une discussion avec elle, les mêmes raisons qu'évoquées précédemment furent exprimées. Cette situation pouvant se retrouver dans d'autres métiers, il paraît primordial de motiver les enfants d'aujourd'hui à apprendre les langues étrangères.

Ces différents évènements et expériences m'ont poussé à envisager la mise en place de situations mettant mes élèves en contact avec d'autres langues. En effet, il me semble important de les sensibiliser à des nouvelles langues afin d'éveiller leur curiosité. Cependant, débutant dans l'enseignement, il n'était pas évident d'imaginer sous quelle forme mener des activités avec un tel objectif. Les heures de formation universitaires dédiées à la recherche étaient donc l'occasion de me renseigner sur les langues étrangères à l'école. Ces recherches m'ont permis d'en apprendre plus sur la didactique des langues et de rencontrer la démarche d'éveil aux langues. Celle-ci m'a semblé être une bonne façon d'intégrer les langues étrangères dès l'école maternelle et dans mon cas, dès la

petite section. J'ai donc décidé d'axer mon mémoire sur ce thème : l'éveil aux langues à l'école maternelle. Les renseignements que j'ai pu trouver sur cette démarche m'ont laissé penser qu'elle pourrait être assez motivante pour faire aimer les langues étrangères à mes élèves. En faisant le lien entre une telle démarche et les différentes expériences évoquées ci-dessus, la problématique de ce mémoire est devenue une évidence :

« Les activités d'éveil aux langues sont-elles motivantes pour des élèves de maternelle ? Cette démarche permet-elle de leur donner envie d'apprendre les langues étrangères ? »

Pour donner suite à cette problématique, il est possible de formuler les hypothèses suivantes :

H1 : Les activités d'éveil aux langues ne sont pas des activités motivantes pour les élèves.

H2 : Les moments d'éveil aux langues sont des activités motivantes pour les élèves.

H3 : On ne notera aucun désir particulier à apprendre les langues étrangères chez les élèves à la suite d'activités d'éveil aux langues.

H4 : Les activités d'éveil aux langues vont permettre de voir apparaître chez les élèves un désir d'apprendre les langues étrangères.

Pour tenter de répondre à cette problématique, je procéderai à une révision bibliographique en étudiant les aspects théoriques pouvant s'y rattacher. Dans un second temps, je présenterai le contexte de ces recherches ainsi que la méthodologie adoptée dans ce cadre. Enfin, j'exposerai les résultats obtenus et je les analyserai.

## **Partie 1 : Cadre théorique et revue de littérature**

### **A. L'éveil aux langues**

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

Cette partie sera consacrée à une définition et une mise en contexte de l'éveil aux langues. Puis, je présenterai l'état actuel des recherches s'y rattachant.

#### **1. La démarche**

Lors de mes recherches pour mettre mes élèves en contact avec des langues étrangères, j'ai rapidement appris l'existence de l'éveil aux langues. Michel Candelier en propose une définition en 2003 dans le cadre du projet EVLANG (Eveil aux langues à l'école primaire) :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (2003, p.20)

Cette définition permet de comprendre que l'éveil aux langues se différencie de l'enseignement des langues par plusieurs caractéristiques. Tout d'abord, les élèves ne sont pas uniquement mis en contact avec les langues que l'école a l'habitude d'enseigner mais au contraire, l'idée de ces activités est de proposer une multitude de langues aux élèves. C'est un des avantages de cette approche : des sonorités et cultures différentes peuvent être exploitées par les enseignants. Ensuite, Candelier explique que ces activités sont normalement suivies d'une réflexion sur les langues rencontrées. Par exemple, on peut imaginer un travail de comparaison entre les langues pour en remarquer les points communs et les différences (racines communes, phonèmes différents...).

En outre, Michel Candelier étaye ses propos en 2006. Il explique que l'ambition d'enseigner les langues n'est que secondaire dans la démarche de l'éveil aux langues. En effet, même « s'il est difficile d'imaginer qu'on puisse faire autre chose à l'école avec les langues que de simplement les apprendre », l'éveil aux langues ne se cantonne pas à un tel objectif. La finalité de cette démarche, soulevée par Candelier dans le cadre du projet EVLANG, est de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ». Cependant, à travers ces activités les élèves vont tout de même « développer des compétences qui sont mises au service de l'acquisition de compétences de communication, dans quelque langue que ce soit ». Ce relai au second plan de l'apprentissage d'une langue étrangère par ces activités est facilement explicable : la



quantité de langues proposées aux élèves ne permet pas de donner aux élèves le temps nécessaire à l'acquisition de compétences langagières. L'auteur explique donc que si cette approche ne permet pas l'apprentissage direct d'une langue étrangère, elle va tout de même permettre de préparer les élèves aux futures acquisitions linguistiques.

Concernant l'histoire de cette pédagogie, Chantal Domp martin-Normand l'expose en 2011. Elle nous renvoie en Australie dans les années 1970. A ce moment-là, ce pays connaissait une forte diversité culturelle. C'est alors dans une logique d'intégration et de politique éducative assimilationniste que pour la première fois un pays « imagine de présenter différentes langues aux enfants ». Puis, au Royaume-Uni, un rapport (le Rapport Bullock 1975) met en lumière les manques des jeunes anglais dans l'acquisition de la langue anglaise à la fin de leur scolarité. Dans le même temps, on constate un manque de motivation à apprendre des langues étrangères de la part de ces enfants. C'est alors que les travaux d'Eric Hawkins vont permettre de développer le « langage awareness movement » (littéralement : mouvement de sensibilisation aux langues). Ce mouvement est suivi par le rapport Swann de 1985 « recommandant explicitement l'introduction [...] d'activités d'éveil aux langues ». Par la suite, cette démarche permet le développement d'initiatives dans d'autres pays (France, Suisse Romande, Allemagne, Canada, Autriche...).

## **2. L'état de l'art**

Face à un tel engouement, il n'est pas étonnant que des scientifiques aient mené de nombreuses recherches.

Parmi les plus connues on retrouve le programme Eulang. Un ouvrage y est d'ailleurs consacré sous la direction de Michel Candelier en 2003. Il nous apprend que ce projet s'est déroulé dans cinq pays (France, Autriche, Espagne, Italie et Russie) entre décembre 1997 et juin 2001 et avait pour finalité de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ». Dans ce cadre, des enseignants ont été sollicités par des chercheurs afin de proposer des activités d'éveil aux langues à travers différents supports. Les résultats de cette étude sont présentés selon trois domaines : « le domaine des aptitudes métalinguistiques des élèves » (aptitudes à réfléchir sur les langues), « le domaine des attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle » et « le domaine de la motivation à apprendre des langues. ». Il est exposé que l'on observe un impact favorable de l'éveil aux langues dans ces trois domaines, sans toutefois être universel dans tous les échantillons d'élèves observés.

Yaëlle Helmstetter (2017) s'appuie d'ailleurs sur les travaux menés dans le cadre de ce programme pour réaliser son mémoire. Elle se demande « pourquoi et comment faire de l'éveil aux langues en cycle 1 ». Ses résultats montrent que l'éveil aux langues « permet de travailler les capacités de discrimination auditive et de réception de sons variés ». En revanche, selon elle, « le développement de capacités métalinguistique semble être un objectif trop ambitieux » avec des élèves de maternelle. Ainsi, on observe une dissonance entre les résultats de Y.Helmstetter en cycle 1 et ceux observés par le programme Eulang à l'école primaire. L'éveil aux langues à cet-âge permet également selon l'auteur de « prendre conscience qu'il existe plusieurs façons de communiquer » et aussi dans une moindre mesure de « favoriser un sentiment d'espace sécurisant » (Y. Helmstetter souligne ici qu'il est tout de même difficile de percevoir les effets sur le plan affectif). Enfin, ce mémoire apporte des idées sur le « comment » faire de l'éveil aux langues en maternelle : affichages, interventions extérieures, activités d'écoute etc...

De plus, le réseau Janua Lingarum, présenté par Michel Candelier en 2006 permet de se rendre compte de l'intérêt que suscite l'éveil aux langues dans différents pays. En effet, dans seize pays d'Europe étudiés, les résultats obtenus montrent que tous s'intéressent à cette démarche. Il en ressort également que les enseignants de ces différents pays sont généralement enthousiastes face à cette approche. Il en est de même pour les parents, même si quelques craintes peuvent être formulées.

En outre, Françoise Delpy fait, en 2005, l'état de la recherche concernant l'introduction des langues dès l'école maternelle. Il est à noter que cet article ne se focalise pas sur l'éveil aux langues mais sur l'enseignement des langues étrangères. Il ressort que les avis concernant cette pratique divergeaient déjà à l'époque. En effet, si certains affirmaient qu'il est bénéfique de démarrer un tel enseignement dès l'école maternelle, d'autres soulevaient des difficultés liées au facteur âge des enfants (prononciation encore non-acquise en langue maternelle, manque de concentration ...).

Pour suivre, en 2014 Pauline Bouissou se demande si la démarche d'éveil aux langues peut être source de progrès ou au contraire de confusion pour des élèves en cycle 1. Il semble d'après ses résultats que l'éveil aux langues à l'école maternelle « ne peut être qu'une aide » pour les élèves, dans la mesure où l'enseignant ne confond pas cette approche avec l'enseignement de langues

étrangères. Il faut donc être clair sur les activités proposées aux élèves pour qu'ils en tirent le bénéfice.

Ensuite, les recherches menées par Christine Hélot et Andrea Young mettent en exergue le rôle que les parents (notamment les parents allophones) peuvent jouer dans l'éveil aux langues de leurs enfants. Les auteurs expliquent que leur intervention renforce la légitimité de leurs savoirs. Egalement, ces recherches révèlent qu'après avoir été exposés à différentes langues, ces élèves de cycle 2 s'ouvraient plus aux autres langues et cultures, et reconnaissent tous les élèves (de quelconque origine) au sein de l'école.

Enfin, afin de faciliter la mise en place d'activités d'éveil aux langues, Christine Perregaux, Claire de Goumoëns, Dominique Jeannot et Jean-François de Pietro proposent en 2003 des exemples d'activités élaborées dans le cadre de l'approche EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole). De même, les recherches menées au Canada ont permis la mise en place d'un site internet ([www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)) mettant à disposition des ressources pour les enseignants souhaitant proposer de l'éveil aux langues à leurs élèves.

D'un point de vue institutionnel, le réseau Eurydice affirme en 2017 « l'apprentissage obligatoire de la première langue étrangère commence entre 6 et 8 ans dans la plupart des pays européens ». Ce rapport explique également que dans certains pays (Chypre par exemple), cet apprentissage est obligatoire dès 3 ans. En France, au regard des programmes de l'école maternelle de 2015, les enseignants sont tenus de mettre en place de « L'éveil à la diversité linguistique ». En effet, il est préconisé dès la moyenne section de faire découvrir aux enfants qu'il existe d'autres langues dans le monde que celles qu'ils connaissent. Ces préconisations n'imposent donc pas l'enseignement d'une langue étrangère en cycle 1, et laissent la possibilité de mettre en place de l'éveil aux langues dès l'école maternelle. L'enseignement obligatoire d'une langue étrangère commence lui à l'école élémentaire.

## B. La motivation

Cette partie sera consacrée à l'explication des différentes théories existant sur la motivation. Cet état de l'art permettra par la suite de guider l'orientation de mes recherches dans la collecte des données.

S'il est d'usage de penser que motivation et apprentissage sont étroitement liés, il n'en est pas plus évident de définir ce qu'est la motivation. D'ailleurs, Patrice Roussel (2000) et Mercè Bernaus<sup>1</sup> exposent tous deux la difficulté à définir ce terme. Ils citent Kleingina et Kleingina (1981) qui ont recueilli une multitude de définitions de la motivation. Selon Bernaus, toutes ces tentatives ont un point commun : « l'effort que quelqu'un consacre à accomplir un objectif final ».

Parmi les théories sur la motivation, l'une des plus connues est la théorie de Richard M. Ryan et Edward L. Deci : « Self-Determination Theory » (Théorie de l'autodétermination). Ces deux scientifiques exposent d'ailleurs en 2000 leur théorie datant de 1985.

Selon eux, il existe deux types de motivation :

- La motivation intrinsèque
- La motivation extrinsèque

La motivation intrinsèque serait issue d'un plaisir procuré qui serait interne à l'action. Concrètement, une personne intrinsèquement motivée à réaliser une action l'est car elle trouve du plaisir dans la réalisation même de celle-ci et non car elle attend une récompense ou par crainte d'une sanction. En effet, selon cette théorie, ce type d'attente relève de la motivation extrinsèque. Celle-ci est en fait guidée par une circonstance externe à l'action. Concrètement, une personne est extrinsèquement motivée si elle agit dans l'espoir de recevoir une récompense (bonne note ou argent par exemple) ou pour éviter une sanction (mauvaise note par exemple) et non car l'action en elle-même lui procure du plaisir.

Selon les deux auteurs, afin d'optimiser l'apprentissage, il est préférable de susciter la motivation intrinsèque des élèves. Enfin, il est à noter que la motivation intrinsèque n'est pas rattachée à une tâche particulière, c'est à dire que l'on peut être intrinsèquement motivé pour certaines tâches et pas d'autres, et que tout le monde n'est pas intrinsèquement motivé pour une même tâche.

Les activités que je proposerai à mes élèves viseront à augmenter la motivation intrinsèque des élèves. En effet, à la lecture de cette théorie, il me semble plus pertinent que la motivation résulte de l'action d'apprendre les langues étrangères plutôt que d'attendre une récompense. Ainsi, le plaisir ressenti serait réellement lié aux moments dédiés à l'apprentissage des langues étrangères.

---

<sup>1</sup> Article non daté publié sur le site du programme Janua-Linguarum : [http://jaling.ecml.at/french/page\\_accueil.htm](http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm)

La deuxième théorie retenant mon attention est celle de Rolland Viau (2009). En effet, cet auteur s'intéresse à la motivation en contexte scolaire. Il évoque l'idée de « dynamique motivationnelle » qu'il définit comme :

Un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (2009, p.12)

Selon lui, cette motivation est intrinsèque et peut varier en fonction de facteurs externes. En effet, Viau explique que si certains facteurs de ce phénomène relèvent de la pédagogie ou de l'enseignant, d'autres sont totalement incontrôlables par l'école (liés à la vie personnelle, à la société...).

De plus, afin de se rendre compte de cette dynamique, l'auteur nous renvoie à trois types de manifestations.

Tout d'abord, l'auteur relève l'importance du taux d'engagement de l'élève dans l'activité proposée. S'il est élevé, l'élève aura tendance à chercher des stratégies pour résoudre les différents problèmes qui lui sont posés. A contrario, un élève ne s'engageant pas dans l'activité proposée aura tendance à adopter des stratégies d'évitements pouvant être multiples. Par exemple, l'élève peut poser des questions inutiles, se lever, regarder ailleurs, faire répéter l'enseignant etc...

Ensuite, la persévérance de l'élève dans l'action est également une manifestation de la motivation selon Viau. Plus un élève persévère dans la tâche proposée, plus il est motivé à résoudre cette tâche.

Enfin, la dernière manifestation de la motivation que Viau énonce est l'apprentissage. Il tient cependant à nuancer ce dernier point. En effet, si un élève motivé par l'activité a plus de chances d'apprendre des notions ou compétences s'y rattachant que s'il n'est pas motivé, cela n'est pas suffisant. En effet, Viau énonce que « la dynamique motivationnelle est nécessaire à l'apprentissage, mais elle n'est pas suffisante ». D'autres facteurs externes à la motivation (tels que la vie personnelle, la vie sociale de l'élève) entrent donc en jeu pour l'apprentissage.

En conclusion, selon cette théorie, on peut affirmer qu'un élève motivé est un élève qui s'engage et persévère dans la tâche, et qui a de grandes chances d'en tirer des apprentissages.

En 2006, R. Chouinard, J. Archambault et C. Plouffe font d'ailleurs écho à la théorie de R. Viau puisqu'ils exposent que le désengagement et la non-persévérance entraînent l'évitement de la situation. Selon eux, une explication à ce phénomène est qu'assez tôt, les élèves se rendent compte que leur estime de soi est touchée chaque fois qu'ils fournissent des efforts dans une activité menant à un échec. Cela peut les pousser à tenter de se protéger plutôt que d'essayer de résoudre les problèmes posés. Ainsi, on observe que ces élèves ne prennent plus le risque de s'engager et de

persévérer dans une activité lorsqu'elle peut mener à un échec. Les auteurs décrivent là deux sortes de motivation. D'une part la motivation à faire l'activité qui est visible par un engagement certain et de la persévérance dans la tâche. D'autre part la motivation à contourner l'activité qui pourrait toucher l'estime de soi et dont le désengagement et la non-persévérance sont des signes. Il est évident que dans l'objectif de faire apprendre, la motivation à faire l'activité est celle que tous les enseignants tentent de voir apparaître chez leurs élèves.

Pour compléter ses propos, Mercè Bernaus expose des caractéristiques d'activités permettant selon elle de susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Parmi elles, on peut relever le caractère interdisciplinaire des activités, la notion de défi qu'elles doivent susciter, ou encore le fait qu'elles doivent permettre d'interagir.

Pour finir, la place de la motivation est également présente dans les programmes de l'école maternelle de 2015. En effet, on peut lire que « la mission principale de l'école maternelle est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ». Le rôle de l'enseignant en maternelle est donc de proposer des activités motivantes afin que les élèves y trouvent du plaisir et aient envie d'apprendre de nouvelles choses.

Toutes ces théories permettent d'en apprendre plus sur l'aspect psychologique de mes élèves. Je m'appuierai sur celles-ci afin de construire mes séances et recueillir les données nécessaires à mes recherches.

### C. Motivation et éveil aux langues

Si les travaux réalisés dans le cadre de l'éveil aux langues ainsi que les recherches menées dans le cadre de la motivation sont nombreux, les travaux mêlant les deux thématiques sont plus rares. Dans cette partie, je relaterai les recherches que certains auteurs ont pu mener sur la motivation et les langues étrangères.

Tout d'abord, Marianne Nikolov examine en 1999 la motivation des élèves hongrois de 6 à 14 ans à apprendre l'anglais. Lors de cette étude qui a duré 8 ans, quelques élèves ont été suivis pendant la

totalité des recherches, alors que d'autres étaient interrogés sur des périodes plus courtes. Chaque printemps, les chercheurs leur soumettaient un questionnaire identique. A la première question « pourquoi apprends-tu l'anglais ? » l'auteur regroupe les réponses en quatre catégories :

- L'expérience de classe (ce qu'il se passe en classe)
- L'enseignant (sa pédagogie, sa personnalité)
- Des raisons externes (ex. motivation liée à la famille)
- Des raisons utilitaires (ex. pouvoir communiquer dans d'autres pays)

Les résultats de ces recherches montrent que les sources de la motivation à apprendre l'anglais évoluent au fil de l'âge :

- Entre 6 et 8 ans, les élèves évoquent majoritairement le caractère amusant de ces moments d'apprentissage. Les raisons données montrent donc que leur motivation est plutôt dirigée vers l'expérience de classe et l'enseignant.
- Entre 8 et 11 ans, cette orientation de réponse est toujours omniprésente mais des raisons externes et parfois utilitaires commencent à être évoquées.
- Entre 11 et 14 ans, même si des raisons liées à l'expérience de classe sont toujours évoquées par les élèves, les raisons utilitaires sont de plus en plus citées.

Les deuxièmes travaux retenant mon attention sont ceux de Xinyi Wu (2003) ayant eu lieu en Chine. Elle cherchait à savoir si le type d'activité proposée à des élèves de 4 à 6 ans (élèves ayant donc à peu près le même âge que dans les recherches menées dans le cadre de ce mémoire) influence directement ou non leur motivation intrinsèque à apprendre l'anglais. Ses recherches montrent finalement que certaines caractéristiques dans les activités proposées (tâches moyennement difficiles, soutien pédagogique nécessaire) favorisent bien la motivation intrinsèque des élèves à apprendre l'anglais.

Les travaux de Wu sont d'ailleurs cités par Peter Edelenbos, Richard Johnstone et Angelika Kubanek lors d'une Commission Européenne sur les langues étrangères à l'école en 2006. Dans ce cadre, ces auteurs ont publié un rapport faisant état des recherches et principes à suivre pour l'enseignement des langues, et un chapitre de ce rapport est consacré à la motivation. Dans celui-ci, les auteurs citent différents travaux sur la motivation des élèves à apprendre les langues étrangères.

Ce rapport relate que globalement, les études citées permettent d'affirmer que les élèves de tout âge et de toute origine ont des attitudes positives face aux langues étrangères. Ils s'y intéressent et montre une certaine motivation face à ces moments.

Mihaela Brumen s'est quant à elle questionnée sur la motivation à apprendre les langues étrangères à l'école maternelle chez des enfants slovènes. Ses résultats montrent que les situations d'apprentissage des langues étrangères se révèlent être des moments amusants pour les élèves. Ceux-ci leur procurent beaucoup de plaisir ce qui entraîne une envie d'apprendre les langues étrangères. L'auteur énonce également la satisfaction et la fierté des élèves à disposer de compétences dans une langue qui n'est pas la leur. Enfin, Brumen se réfère à la théorie de Ryan et Deci<sup>2</sup> en évoquant l'importance de susciter et de maintenir la motivation intrinsèque des élèves de cycle 1 afin d'entraîner un bon apprentissage des langues étrangères.

En France, Gaëlle Callewaert s'intéresse en 2006 à l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. A travers trois expériences en classe assez courtes (2 semaines par classe) dans trois cycles différents (MS-GS / CP / CM1), elle cherche à comprendre pourquoi et comment enseigner les langues dès l'école maternelle. Elle affirme qu'à la suite des résultats obtenus l'enseignement d'une nouvelle langue est bien une source de motivation chez les élèves. Cependant, elle nuance ses propos en évoquant le faible échantillon d'élèves observés.

Enfin, il est important de mentionner les résultats évoqués précédemment par Candelier (2003)<sup>3</sup> à la suite du projet EVLANG. Ceux-ci ont montré que l'un des domaines dans lequel les chercheurs ont remarqué un impact favorable de l'éveil aux langues est celui de la « motivation à apprendre des langues ». En effet, malgré l'incapacité des auteurs à affirmer une relation entre motivation et comportement (car d'autres facteurs sont en jeu dans le comportement (ex. facteurs familiaux ou autres facteurs pédagogiques)), les élèves sont plutôt engagés dans les situations d'éveil aux langues. De plus, les résultats ont montré que « le curriculum d'activités Evlang a accru significativement le désir d'apprendre des langues chez les élèves de trois des huit échantillons concernés ».

---

<sup>2</sup> cf. Partie 1.B

<sup>3</sup> cf. Partie 1.A



Pour conclure, tous ces travaux permettent de voir que les activités mettant en jeu des langues étrangères sont source de motivation pour les élèves. Cependant, il est à noter que si elles s'étendent de la maternelle à 14 ans, la plupart des recherches évoquées dans ce chapitre portaient sur la motivation des élèves dans des moments d'enseignement des langues et non dans des moments d'éveil aux langues. La seule exception est le projet EVLANG. Cependant, il semble que le public concerné par ce projet soit un public sachant déjà lire (au vu des tests soumis par les chercheurs). Ce public n'englobe donc pas l'école maternelle. Aussi, il paraît intéressant de tenter d'enrichir tous ces travaux en se focalisant sur la motivation d'élèves de cycle 1 dans des moments d'éveil aux langues.

## **Partie 2 : Contexte et méthodologie**

Toutes les données recueillies et exposées dans la première partie de ce mémoire ont permis de poser un cadre théorique. Je m'y suis appuyé pour transposer cette démarche « globale » au contexte plus particulier du public visé par cette étude.

Dans cette partie, je préciserai quelques éléments de ce contexte avant d'exposer la méthodologie appliquée pour mes recherches.

### **A. Contexte**

Les recherches pour ce mémoire ont été menées dans la classe de petite et moyenne sections dans laquelle j'enseigne cette année. Dans cette partie, je présenterai l'école et l'équipe éducative y travaillant, ainsi que la classe en question.

#### **1. L'école**

L'école dans laquelle se sont déroulées ces recherches est une école maternelle se situant dans l'est de Montpellier. J'y exerce cette année en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire (PES). L'une des particularités de cette école est sa proximité avec un CADA (Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile). De ce fait, nous accueillons des élèves issus de familles migrantes en attente du statut d'asile. Ces élèves sont pour la plupart allophones et requièrent une adaptation constante de la part des enseignants.

Les cent quarante élèves inscrits dans l'école sont répartis en cinq classes : trois classes de petite et moyenne sections, une classe de moyenne et grande sections et une classe de grande section.

L'équipe pédagogique est souvent renouvelée. En effet, sur les six enseignants la constituant, trois d'entre eux (dont moi-même) exercent pour la première année dans cette école à la rentrée 2018. De même, lors de discussions entre collègues, j'ai appris qu'en cinq ans, l'école avait connu trois directrices différentes. Ce constat montre bien l'instabilité de l'équipe, à laquelle s'ajoute l'accueil d'un PES chaque année. Ces changements récurrents entraînent une difficulté de créer un projet à long terme sur l'école. Cependant, la directrice en poste lors de mon arrivée s'efforce d'en proposer avec notamment la mise en place de « Math'Arts », projet dans lequel les élèves réalisent des productions mêlant arts et mathématiques.

Pour ma part, je partage ma classe avec une collègue TRS (Titulaire Régionale de Secteur) arrivée cette année sur l'école. Nous découvrons donc ensemble le fonctionnement de cet établissement et tentons de proposer à nos élèves un enseignement complémentaire mais toujours cohérent.

Enfin, pour clôturer cette présentation, il me semble important de préciser la place des langues étrangères dans les classes de cette école. Il se trouve qu'aucune de mes collègues ne les utilise dans son enseignement. La seule exception est ma collègue en charge de la classe de grande section : celle-ci recevait un élève allophone parlant uniquement anglais. Elle traduisait donc ses consignes afin qu'il puisse comprendre le travail demandé, ce qui permettait aux autres élèves d'entendre des mots dans une langue étrangère. Cet élève ayant quitté l'école en décembre, les élèves ne sont plus sensibilisés à des langues différentes du français.

## **2. La classe**

J'exerce dans une classe de petite et moyenne sections regroupant seize élèves de petite section et dix élèves de moyenne section. Pour certains, il s'agit donc de la première année de scolarisation et de vie en groupe. Ils y découvrent la diversité et créent des relations avec d'autres enfants issus de milieux différents.

Parmi ces élèves nous accueillons trois enfants en petite section issus du CADA : un élève d'origine nigériane, une élève d'origine guinéenne et une élève d'origine ivoirienne. L'élève d'origine nigériane ne parlait pas français en arrivant à l'école (et ne le parle aujourd'hui que très rarement, uniquement par répétition). Celle d'origine guinéenne le parlait déjà un peu malgré quelques approximations. Pour finir, l'élève d'origine ivoirienne ne parlait pas français en arrivant mais a acquis des compétences langagières satisfaisantes depuis son arrivée.

D'un point de vue général, le niveau des élèves de la classe est assez hétérogène. Si les moyens ont un niveau de compétences et de connaissances homogène, les écarts sont assez conséquents entre les élèves de petite section.

Une élève de petite section nécessite la mise en place d'un PAI (Projet d'Accueil Individualisé). L'équipe de suivi de cet enfant a décidé la mise en place d'un temps de scolarisation restreint : sur les deux journées où j'enseigne, elle n'est présente que deux demi-journées (jeudi après-midi et vendredi matin). Il est donc difficile d'évaluer les effets que pourraient avoir l'éveil aux langues sur cette élève, étant donné qu'elle n'a pas participé à toutes les activités.

De plus, même si les préconisations ministérielles précisent que l'éveil à la diversité linguistique commence en moyenne section, j'ai proposé ces activités à l'intégralité de mes élèves. En effet, je trouve intéressant d'observer également la motivation des élèves de petite section dans de telles activités.

En outre, cette année en « alternance » entre la formation suivie à la Faculté d'Education (les lundis, mardis et mercredis) et le travail à l'école (les jeudis et vendredis) posent quelques contraintes. Parmi elles, la plus contraignante est le temps. En effet, il est difficile d'inclure des activités d'éveil aux langues dans l'emploi du temps sans sacrifier des contenus d'enseignement essentiels en travaillant deux jours par semaine. Le créneau horaire réservé à ces moments est forcément restreint. Pourtant, ils sont capitaux car les enfants ne sont en contact avec d'autres langues qu'en ma présence.

Tout de même, mesurant les bénéfices que pourraient avoir ces activités, j'ai tenté de multiplier le nombre de langues proposées à mes élèves dans un temps restreint. J'aimerais souligner que ces activités ont continué après l'écriture de ce mémoire.

## **B. Méthodologie**

Le contexte de cette étude a nécessité la mise en place d'une méthodologie particulière. En effet, ayant choisi d'observer les élèves de ma propre classe, les rôles de chercheur et d'enseignant se sont chevauchés. Il a donc fallu que j'adapte mes outils pour pouvoir mener ces recherches avec la meilleure validité méthodologique possible.

Dans cette partie, je détaillerai d'abord le profil des élèves concernés par cette étude, puis je présenterai les activités qui leur ont été proposées et je terminerai par préciser les méthodes employées pour recueillir les données.

### **1. Profil des élèves**

Comme évoqué précédemment, ces recherches ont été menées sur un échantillon de vingt-six élèves : seize de petite section et dix de moyenne section. Au cours de l'année, j'ai pu apprendre à les connaître. Cela m'a permis de créer un tableau décrivant leur profil, utile pour l'analyse des données recueillies.

J'ai d'abord jugé pertinent de répertorier dans le tableau 1 le comportement que je peux observer au quotidien chez les élèves. Puis, j'y ai inséré le contact qu'ils peuvent avoir avec des langues différentes du français hors de l'école. Pour le connaître, j'ai fait remplir un questionnaire aux parents (voir annexe 1).

L'intérêt de ce tableau fut de le comparer avec leur comportement pendant les activités d'éveil aux langues. Cette comparaison m'a permis d'approfondir l'analyse des résultats obtenus.

**Tableau 1 :** Comportement habituel des élèves dans les activités et contact qu'ils ont avec les langues en dehors de l'école<sup>4</sup>.

<b>Elève</b>	<b>Comportement habituel dans les activités</b>	<b>Contact avec les langues étrangères (autres que le français)</b>
Zoé	S'engage facilement dans les situations.	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
Thomas	Tendance à jouer plutôt que s'engager dans les situations.	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
Julia	Tendance à jouer plutôt que s'engager dans les situations.	Comprend un peu l' <b>arabe</b> (parlé à la maison) et regarde des dessins animés en <b>anglais</b> .
Fleur	S'engage facilement dans les situations.	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
Mathilde	S'engage dans les situations.	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
Kheira	S'engage dans les situations mais a tendance à déranger le bon déroulement de l'activité (élève perturbateur).	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
Sama (élève du CADA)	Tendance à vouloir jouer et se décourage face à une difficulté.	Parle et comprend le <b>français</b> (avec quelques approximations) et le <b>peul</b> (langue Africaine, parlée à la maison).
Eve	Difficultés à s'engager dans les situations et grosses difficultés à l'oral.	Comprend un peu l' <b>arabe</b> (parlé à la maison) mais ne le parle pas.
Lorenzo	S'engage dans les situations mais a tendance à déranger le bon déroulement de l'activité (élève perturbateur).	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
Julien	S'engage facilement dans les situations.	Comprend quelques mots en <b>espagnol</b> (langue parlée dans la famille) mais ne le parle pas.
Célia	Tendance à vouloir jouer plutôt que travailler.	Comprend très peu le <b>berbère</b> (langue parlée dans la famille) mais ne le parle pas.

<sup>4</sup> Par souci d'anonymat, le nom des élèves a été modifié.

Paul (élève allophone)	Tendance à jouer.	Parle et comprend l' <b>anglais</b> (parlé à la maison), comprend un peu l' <b>italien</b> et l' <b>edo</b> (langue parlée au Nigéria) et comprend le <b>français</b> .
Lila (élève du CADA)	Tendance à jouer.	Parle et comprend le <b>français</b> (quelques approximations) et le <b>bambara</b> (parlé à la maison).
Alicia	Difficultés à s'engager dans les situations.	Comprend un peu le <b>marocain</b> .
Brenda	Elève nécessitant un PAI / Veut jouer.	Non renseigné par les parents.
Karim	Difficultés à s'engager dans les situations.	Comprend le <b>tunisien</b> (parlé à la maison).
ZAKARI A	S'engage facilement dans les situations.	Comprend un peu l' <b>arabe</b> (parlé à la maison).
JADE	S'engage facilement dans les situations (moins facilement à l'oral).	Comprend un peu l' <b>arabe</b> (parlé par les grands parents).
KAREN	S'engage facilement dans les situations.	Regarde des dessins animés et apprend des chants en <b>anglais</b> .
JOHAN	S'engage dans les situations.	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
NATHIS	S'engage dans les situations.	Chante un peu en <b>anglais</b> .
CHLOE	Tendance à jouer plutôt que s'engager dans les situations.	Entend un peu de <b>persan</b> (parlé dans la famille).
LOAN	Difficultés à se concentrer dans les situations.	Entend un peu de <b>mauricien</b> (parlé dans la famille).
PAOLA	S'engage dans les situations (pas à l'oral).	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .
DAMIEN	S'engage dans les situations (moins à l'oral).	Chante et regarde des dessins animés en <b>anglais</b> et comprend un peu l' <b>italien</b> (parlé dans la famille).
FELIX	S'engage facilement dans les situations.	Uniquement en contact avec le <b>français</b> .

*Les élèves dont le prénom est écrit en majuscule sont des élèves de moyenne section. Les autres élèves sont des élèves de petite section.*

La lecture de ce tableau montre que les élèves adoptent habituellement deux types de comportement dans les activités diverses : ils s'engagent ou ont tendance à jouer. Cette dernière est surtout observable chez les élèves de petite section.

Ce tableau révèle également une forte diversité linguistique au sein de ma classe. En effet, quinze des vingt-six élèves sont en contact avec une ou plusieurs langues différentes du Français dans leur

environnement familial. Ces langues sont d'ailleurs d'origines diverses puisque ce tableau recense douze langues différentes du français

## 2. Activités proposées

Une fois le profil de mes élèves dressé, il a fallu que je réfléchisse aux activités que j'allais proposer aux élèves. Je me suis servi des recherches évoquées précédemment<sup>5</sup>, et notamment du programme EVLANG, du site ELODIL, des activités EOLE et des mémoires de Yaëlle Helmstetter, Pauline Bouissou et Gaëlle Callewaert.

La difficulté était de proposer des activités à la fois nouvelles et adaptées à l'âge des élèves. En effet, les activités décrites dans les recherches citées plus haut sont souvent inadaptées pour des élèves de maternelle (par exemple, l'écrit est impossible en cycle 1). Ne voulant pas imiter des programmes déjà mis en place, il était important pour moi de présenter l'éveil aux langues de façon différente. Evidemment, il est impossible de tout inventer et les séances que j'ai décidé de mener sont fortement inspirées de certaines activités proposées dans des recherches antérieures.

La première étape à la construction de ma séquence fut la sélection des langues qui allaient être présentées aux élèves. Deux choix s'offraient à moi : m'appuyer sur les langues parlées dans leur famille ou choisir moi-même les langues à découvrir. J'ai préféré opter pour la deuxième option. Celle-ci me laissait plus de liberté sur le choix des langues à aborder ce qui m'a permis d'en choisir certaines dont la plupart des enfants ne connaissaient pas l'existence. C'est ainsi qu'après plusieurs modifications, j'ai choisi de proposer six langues dans l'ordre suivant :

- Semaine n°1 : l'espagnol (langue latine)
- Semaine n°2 : le japonais (langue altaïque, japonique)
- Semaine n°3 : Le russe (langue slave)
- Semaine n°4 : l'anglais (langue germanique)
- Semaine n°5 : Le wolof (langue nigéro-congolaise)
- Semaine n°6 : Le chinois (langue sino-tibétaine)

---

<sup>5</sup> cf. Partie 1.

Comme on peut le remarquer, ces langues ont des origines différentes. Elles sont donc à la fois différentes du français mais également entre elles. Cela a permis aux élèves de découvrir une multitude de sonorités et intonations provenant de différentes parties du monde.

Dans un deuxième temps, j'ai élaboré une séquence comptant trois types d'activités : les formules de salutation, l'apprentissage d'une comptine et des moments d'écoute. Ce schéma a été répété pour chaque langue découverte. Chaque semaine, ces différentes situations ont permis l'introduction d'une nouvelle langue dans la classe.

#### a) Les formules de salutations

Je me suis appuyé sur les formules de salutations pour créer ma première activité d'éveil aux langues (voir annexe 2). Même si la pratique de ces formules est un classique dans l'éveil aux langues, j'ai tenté d'adopter une approche plus originale. Pour cela, j'ai imaginé l'élément déclencheur suivant : chaque semaine, l'enseignant reçoit un colis destiné à la classe qu'il ouvre avec les élèves (voir annexe 3). Dans ces colis se trouvent une marionnette, une carte postale, des drapeaux du pays en couleur ainsi que des drapeaux à colorier. Ce sont en fait des colis envoyés par les marionnettes en question. Les cartes postales contiennent les informations suivantes :

- Bonjour et au revoir dans la langue de provenance du colis ;
- Nom de la marionnette ;
- Nom du pays de provenance et langue parlée dans ce pays ;
- Nom de la capitale.

Après un temps de lecture de la carte postale par l'enseignant, durant lequel les élèves sont dans une phase d'écoute, un temps de réflexion est proposé. L'enseignant demande : « La marionnette nous a-t-elle parlé exclusivement en français ? », « Quels sont les mots que nous n'avons pas compris ? », « Qu'est-ce qu'ils peuvent vouloir dire ? ». Les enfants sont amenés à comprendre petit à petit ces salutations puis à les apprendre en les répétant.

Une fois ce temps terminé, l'enseignant propose un temps de coloriage du drapeau se trouvant dans le colis. Pour cela, les élèves se servent des drapeaux en couleur comme modèle pour colorier les



vierges avec les bonnes couleurs. Ce temps permet aux enfants d'assimiler chaque drapeau et de les différencier, ce qui m'a servi dans la collecte de certaines données<sup>6</sup>.

C'est pendant le temps d'accueil que s'est déroulée l'activité avec les élèves de petite section (par groupe de cinq ou six élèves). Les enfants de moyenne section y ont quant à eux participé en début d'après-midi (tous les élèves de moyenne section en même temps). Le choix du partage en groupes restreints est un choix permettant de concerner tous les élèves. Ces élèves étant jeunes, ils sont facilement déconcentrés par l'effet de groupe lors d'activités demandant de l'attention.

Ce colis sert de prétexte pour introduire les langues et les marionnettes. Chaque jour, les élèves sont invités à saluer les marionnettes déjà reçues dans leur langue d'origine.

#### *b) L'écoute de chants / comptines*

Une fois le colis ouvert et les salutations apprises par tous les groupes d'élèves, un moment a été consacré à l'écoute de comptines ou chants dans la langue hebdomadaire.

Cette deuxième activité d'éveil aux langues s'est déroulée en classe entière au coin regroupement. Celle-ci consiste en une écoute attentive d'une comptine dans une langue étrangère. L'idée est d'affiner leur écoute et découvrir les sonorités rattachées à la langue ciblée. Puis, l'enseignant laisse la parole aux enfants pour qu'ils puissent émettre leurs hypothèses sur ce qu'ils ont entendu, les émotions que la chanson leur a procurées etc... Cela permet d'avoir une réflexion sur la langue et un moment d'échange, guidé par l'enseignant. Ce moment se déroule en classe entière pour que les enfants soient rassurés et s'expriment plus librement.

#### *c) L'apprentissage d'une comptine*

La troisième activité mise en place dans le cadre de ces recherches est la découverte et l'apprentissage de la comptine « Frère Jacques » dans les différentes langues de la séquence (voir annexe 4). L'objectif de cette situation est que les élèves entendent et répètent une même comptine dans plusieurs langues. Cela permet de comparer les adaptations et de s'exercer dans d'autres langues. Pour pouvoir leur apprendre les différentes versions, il fallait d'abord que je trouve les adaptations de cette comptine dans les langues souhaitées. Pour cela, j'ai pu m'appuyer sur le site

---

<sup>6</sup> cf. Partie 2.B.3.b).

«demonstrations.free.fr/frere.jacques/» qui propose les adaptations de « Frère Jacques » dans plus de soixante dialectes différents.

Cette situation s'est déroulée en groupe classe au coin regroupement. Dans un premier temps, les élèves ont appris cette comptine en français. Puis, chaque semaine, une fois le colis ouvert par tous, on a procédé à l'apprentissage de cette comptine dans la langue hebdomadaire. D'abord, j'ai chanté seul la comptine et les enfants écoutaient. Puis, pour rendre l'apprentissage plus facile, j'ai découpé la comptine en isolant les phrases la constituant. Ainsi, je chantais d'abord la première phrase seul, et les élèves la répétaient. Ce procédé a été réutilisé jusqu'à ce que la comptine soit reconstituée et apprise dans son intégralité.

Ne maîtrisant pas assez les langues étudiées, j'ai l'accent français lorsque je chante. J'ai donc décidé de laisser aux élèves un moment d'écoute de cette comptine pour chaque langue. Celui-ci a servi à ce que les élèves entendent les bonnes sonorités et intonations de la langue à travers cette comptine.

Si pour chaque langue l'activité des salutations a été introduite en premier, l'ordre entre les deux suivantes n'a pas d'importance.

### **3. Le recueil des données**

Après avoir étudié le profil des élèves et explicité le contenu des séances, il convient de présenter les méthodes utilisées pour recueillir les données à analyser dans le cadre de ces recherches. Dans un premier temps, je décrirai quelles sont les données importantes à recueillir, puis j'exposerai les méthodes employées pour y parvenir, et finirai par expliquer quels ont été les freins au bon recueil de ces éléments à analyser.

#### *a) Quelles données recueillir ?*

La partie théorique développée plus haut<sup>7</sup> m'a permis de savoir quelles données il était important d'observer.

Tout d'abord, je me suis référé à la théorie de R. Viau pour observer les manifestations de la motivation qui sont l'engagement et la persévérance dans l'activité et l'apprentissage.

---

<sup>7</sup> cf. Partie 1.

Si l'engagement des élèves s'observe dans leur comportement (sont-ils concentrés, écoutent-ils, peut-on voir apparaître des stratégies d'évitement, etc.), leur persévérance s'observe majoritairement dans l'effort qu'ils fournissent pour réussir la tâche (font-ils des essais, utilisent-ils des stratégies de résolution de problème etc.). Il convient tout de même de préciser que dans le cadre de ces recherches, les activités proposées aux élèves ne posent pas de problème particulier à résoudre. Ceux-ci n'ont donc pas besoin de trouver des stratégies spécifiques pour réussir les activités. Ici, la persévérance est donc majoritairement observable dans les tentatives des élèves pour parvenir à prononcer les mots. Enfin, pour se rendre compte si les élèves ont appris grâce aux activités, des questions exigeant un réinvestissement des notions abordées peuvent être posées. Si les élèves y répondent correctement, cela traduit un certain apprentissage.

De plus, ayant pour but de susciter et mesurer la motivation intrinsèque de mes élèves<sup>8</sup>, il m'a fallu porter une attention particulière au plaisir des élèves. En effet lorsqu'on aperçoit de l'épanouissement chez des élèves en activité, il y a de grandes chances pour qu'ils soient motivés par ce qu'ils font dans cette activité. Ce plaisir s'observe dans le langage non-verbal (par des sourires et des expressions) et dans le réinvestissement personnel des notions de l'activité.

Enfin, pour répondre à la totalité de ma problématique, j'ai dû tenter de savoir si à la suite de ces activités d'éveil aux langues, mes élèves ressentaient le désir d'apprendre des nouvelles langues. On peut supposer que si les activités suscitent la motivation intrinsèque des élèves, ils auront envie d'apprendre d'autres langues étrangères. Cependant, il est pertinent de s'en assurer en tentant de voir si cette supposition se vérifie ou non grâce à certains outils détaillés ci-dessous.

#### *b) Comment recueillir les données ?*

Différentes méthodes ont été utilisées afin de recueillir les données en lien avec ce mémoire.

Tout d'abord, j'ai utilisé mon smartphone pour réaliser des **enregistrements vidéo dans la classe** (voir autorisation annexe 5). J'ai principalement enregistré les situations d'ouverture du colis ainsi que certains moments d'apprentissage de la comptine « Frère Jacques » et d'échange après l'écoute de chants en langues étrangères. Ces chants étaient diffusés à l'aide de mon téléphone relié à un poste. Je n'ai donc pas pu filmer les réactions des élèves pendant l'écoute.

---

<sup>8</sup> cf. Partie I.B. Théorie de Ryan & Deci.

L'enregistrement vidéo me semble pertinent car il a plusieurs utilités. Dans un premier temps, le film permet de stocker les données. Grâce à cela j'ai pu réviser les activités et ainsi remarquer certaines interventions non perçues en temps réel. Le fait de réobserver les séances postérieurement m'a aussi aidé à analyser les réponses verbales des élèves avec un autre regard. De plus, le film de classe permet de visionner les réponses non-verbales des élèves. En effet, la communication non-verbale de l'ensemble du groupe est difficile à observer pour l'enseignant. Le re-visionnage des différents films m'a alors aidé à observer le comportement de chaque élève, donnée importante dans ces recherches.

Cet outil a donc été utilisé pour relever l'engagement et la persévérance des élèves dans les activités d'éveil aux langues mais aussi afin d'observer leur plaisir au cours de ces activités.

De plus, j'ai tenu un **cahier de notes** qui m'a permis de relever toutes les données que je n'ai pas pu enregistrer. A chaque fois que j'observais des informations pertinentes pour mes recherches (ex. réinvestissement personnel d'une langue étrangère, demande d'apprendre un mot dans une autre langue), je les notais dans ce cahier. Elles ont pu survenir à différents moments de la journée, même lorsque nous n'étions pas dans une activité d'éveil aux langues. Par exemple, des élèves chantaient dans une autre langue dans la journée, des échanges non-prévus avec les parents au sujet de cette démarche, etc... Il n'était pas prévisible d'enregistrer une vidéo dans ces moments-là.

Le troisième outil que j'ai utilisé pour recueillir les données est le **questionnaire**. Les élèves étant trop jeunes pour apporter des réponses écrites, j'ai fait passer différents questionnaires aux parents. Cela permet aussi d'avoir des réponses plus sérieuses que si les élèves répondaient. En effet, certains enfants pourraient donner des réponses fausses ne sachant pas quoi répondre, ou voulant satisfaire l'enseignant. Même si certains parents ont aussi pu agir de la sorte, on peut supposer que la plupart aient compris les enjeux de ces questionnaires et ont répondu de manière objective.

Le premier questionnaire a été soumis en amont de la séquence d'éveil aux langues. Il était demandé si l'enfant était en contact avec des langues étrangères au français en dehors de l'école. Les réponses m'ont permis de dresser un profil langagier des élèves<sup>9</sup>. Puis, une fois les activités d'éveil aux langues terminées, j'ai distribué un deuxième questionnaire (voir annexe 6). Celui-ci concernait l'impact des activités d'éveil aux langues, potentiellement observable à la maison. Les retours ont complété les données déjà recueillies par d'autres outils.

---

<sup>9</sup> cf. Tableau 1 et questionnaire Annexe 1.

Pour évaluer l'envie de parler d'autres langues et le plaisir s'y rattachant, j'ai mis en place un outil spécifique. Pour donner suite aux activités, j'ai réalisé une **affiche (voir annexe 7)** que j'ai installée devant l'entrée de la classe. On y voit les drapeaux des différents pays rencontrés dans la séquence (ainsi que celui de la France). Chaque matin avant de rentrer en classe, les élèves, un par un, montrent du doigt le drapeau de leur choix pour me dire bonjour dans la langue de ce pays. Le choix d'une autre langue pour se saluer peut alors traduire une volonté de parler dans une langue différente ainsi que du plaisir à le faire.

Afin d'être sûr que le comportement que j'observais dans les situations d'éveil aux langues était lié à l'activité, j'ai dressé un **tableau** décrivant le comportement des élèves lors de ces activités<sup>10</sup>. Cela m'a permis de le comparer avec le tableau 1<sup>11</sup>. Si un changement de comportement est observé, positivement ou négativement, il traduit un effet de l'éveil aux langues.

Pour finir, j'ai mené des **entretiens** collectifs avec les élèves. J'ai demandé si les élèves avaient apprécié les activités proposées et s'ils aimeraient apprendre d'autres mots dans ces langues. Des réponses positives peuvent traduire un désir d'apprendre les langues.

### c) Les freins rencontrés

Durant la collecte des données, j'ai pu rencontrer certaines difficultés.

Tout d'abord, certains parents ne m'avaient pas rendu le questionnaire concernant le contact avec les langues avant le début de la séquence. Souhaitant tout de même m'appuyer sur cet outil, j'ai dû les relancer plusieurs fois afin de recueillir toutes les réponses souhaitées. Finalement, je suis parvenu à collecter toutes les données nécessaires pour pouvoir dresser le profil des élèves. Concernant le questionnaire post-séquence, je n'ai pas pu collecter toutes les réponses des parents. Ces données sont donc incomplètes mais permettent tout de même de donner une tendance à la question posée.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> cf. Tableau 3 en Partie 3.C.

<sup>11</sup> Cf. Partie 2. B.1.

<sup>12</sup> cf. Tableau 2 en Partie 3. B.

De plus, l'utilisation du film de classe a été assez difficile à mettre en place. Ces films étant tournés dans ma classe pendant que je menais une activité avec les élèves, j'étais à la fois dans le rôle d'enseignant et de chercheur. Dans ce cas, il est difficile de réagir à certains imprévus (téléphone qui s'éteint, stockage limite atteint, cadrage approximatif) sans abandonner la posture d'enseignant. Ne souhaitant pas laisser les enfants dans l'attente et l'incompréhension, j'ai préféré ne pas remédier à ces imprévus, au risque de perdre certaines données. Certains films ont donc été coupés trop tôt ou mal cadrés, ce qui rend les données plus difficiles à percevoir. Cependant, devant la multiplicité des activités et des séances, les données perdues représentaient une infime partie, comparées à toutes celles que j'ai pu recueillir.

Plus généralement, cette double posture a pu être un frein dans ces recherches. En effet, les imprévus font partie du quotidien d'un enseignant. En temps normal, nous les gérons sans difficulté. Or, cela est plus difficile lorsqu'on mène des recherches. Plusieurs fois, j'ai été dérangé dans les séances (obligation de mettre en pause la séance pour avoir le calme dans la classe, intervention d'un autre adulte coupant la séance etc..). Ces dérangements sont à prendre en compte dans le comportement des élèves et l'analyse qu'on en fait. Ceux-ci ont pu changer de comportement durant la situation à cause de ces imprévus.

Enfin, l'absentéisme des élèves a posé un problème pour avoir un recueil des données complet. Menant ces recherches au cycle 1, les élèves sont à un âge où ils forment encore leur système immunitaire. Ils tombent souvent malades et sont absents de l'école. Ainsi, certains élèves n'ont pas été en contact avec certaines langues. De même, une élève (Sama) a déménagé durant la séquence. Je n'ai pas pu faire remplir le questionnaire post-activités à ses parents. Les données la concernant sont donc incomplètes.

### **Partie 3 : Résultats et analyses**

Dans cette partie, je présenterai les données que j'ai recueillies et les analyserai. Tout d'abord, je m'intéresserai à la motivation des élèves perçue dans les différentes activités proposées. Puis j'étudierai les données collectées dans les moments non consacrés à l'éveil aux langues et les questionnaires. Ensuite, je comparerai les comportements apparus avec les tableaux de profil des élèves dressés préalablement. Enfin, je terminerai par nuancer les analyses décrites en apportant des informations complémentaires qu'il est important d'aborder.

#### **A. Analyse des résultats recueillis dans les activités d'éveil aux langues**

Dans un premier temps, j'ai pu recueillir des données dans les différentes activités dédiées à l'éveil aux langues pendant ces six semaines

##### **1. Les salutations**

La situation des salutations a été la première activité d'éveil aux langues proposée aux élèves. C'est grâce à celle-ci que j'ai récolté le plus de données car elle a sollicité le plus de séances.

Premièrement, il est à souligner que l'ensemble des élèves ont fait preuve d'une grande curiosité au cours de cette activité puisqu'ils s'y sont intéressés et ont posé des questions (ex. « On va faire quoi ? » ; « C'est quoi ?? » ; « C'est quel pays ? »).

J'ai aussi pu noter cette curiosité chez les élèves ne faisant pas partie du groupe choisi pour l'ouverture du colis. Plusieurs vidéos laissent apercevoir certains élèves, souvent de moyenne section, essayant de regarder et d'entendre le pays de provenance du colis alors qu'ils sont censés faire des activités d'accueil. Même si on pourrait penser que cela traduit un manque d'attention pour les activités de l'accueil, celles-ci sont ludiques et les élèves s'y épanouissent habituellement. Ce constat démontre donc un intérêt particulier porté à l'éveil aux langues : alors même qu'ils ne sont pas dans la situation, ces élèves veulent savoir quelle langue ils vont découvrir cette semaine. On peut associer cette curiosité au plaisir pris dans la découverte des langues. Or, la notion de plaisir reflète une certaine motivation à faire l'activité<sup>13</sup>. On peut alors affirmer que ces élèves ont été motivés par cette situation.

---

<sup>13</sup>cf. Partie 1.B. la motivation intrinsèque selon la théorie de Ryan & Deci

De plus, ce constat a été renforcé par les observations du groupe de moyenne section. J'ai pu observer que le groupe de moyens était plus intéressé par la situation, respectivement au groupe de petite section, bien que ceux-ci aient également montré de l'intérêt. En témoigne l'échange suivant enregistré lors de la séance n°3 :

*(Les élèves de moyenne section viennent de s'asseoir au coin regroupement et voient qu'un nouveau colis était arrivé.)*

Félix : - « On va ouvrir un nouveau colis ! Et je suis impatient de voir comment il s'appelle !  
»

*(Ouverture du colis. Les élèves aperçoivent le drapeau de la Russie)*

Nathis : - « Ah oui !! C'est le drapeau de la France !!! »

Moi : - « Non, tu vas voir ! »

Johan : - « C'est pas le drapeau de la France ! »

Nathis : - « Si, parce que y a bleu, blanc, rouge »

Johan : - « Oui mais debout ou allongé ? »

*(Je continue l'ouverture et présente les différents éléments présents dans le colis : une carte postale, une nouvelle marionnette et un nouveau drapeau.)*

Moi : - « Le drapeau de quel pays ça pourrait être ? »

Félix : - « On sait pas, tu peux nous le dire ?? »

[...]

*(Je demande les couleurs qu'on peut y voir et explique qu'il s'agit du drapeau de la Russie. Au fur et à mesure de la situation, on peut voir Damien s'approcher du colis.)*

*(Début de la lecture de la carte postale.)*

Moi : - « Priviet ! »

Johan : - « Ca veut dire quoi ? »

[...]

*(Fin de la lecture et apprentissage des salutations. J'explique que sur la carte postale, on peut voir écrit Russie en français, mais aussi dans l'alphabet russe.)*



Loan : - « Comment c'est le A en Russie ? »

Cet échange révèle aussi l'engagement des élèves dans cette situation. La première intervention de Félix laisse entrevoir l'engouement que provoque cette activité d'éveil aux langues chez les moyens. Ensuite, l'échange entre Nathis et Johan prouve que les élèves sont dans une démarche réflexive et comparative des pays qu'ils découvrent au fil des semaines. En outre, la seconde prise de parole de Félix ainsi que le fait que Damien cherche à se rapprocher le plus possible du colis montrent que cette activité attise la curiosité des enfants : ils veulent savoir de quel pays provient le colis. Enfin, les dernières questions de Johan et Loan traduisent un désir de comprendre et d'apprendre de nouvelles langues (ici le russe).

Chez les élèves de petite section, les enregistrements montrent qu'une grande majorité d'entre eux se sont engagés dans la situation. En effet, on peut y voir des élèves concentrés et écoutant l'activité. La plupart participent volontiers à cette activité sans montrer de signaux négatifs (comme par exemple des stratégies d'évitement). Ils répètent les mots étrangers, prennent la parole (ex. « Oh le drapeau il est blanc, bleu, rouge ! ») et des sourires sont visibles lorsque je parle une autre langue.

L'engagement étant une des manifestations de la motivation<sup>14</sup>, on peut également affirmer que les élèves ont été motivés par cette activité.

Ensuite, j'ai pu noter que tous les groupes montraient de la persévérance dans la situation. Comme expliqué auparavant, les élèves ne sont pas face à une situation-problème dans laquelle ils doivent réfléchir pour trouver une solution. L'activité n'en demeure pas moins complexe : les langues découvertes sont assez différentes du français et la prononciation de certains mots est parfois difficile. Or, j'ai pu observer des élèves produire beaucoup d'efforts pour bien prononcer. De même, ils ont fait différentes tentatives pour finalement arriver à la bonne prononciation des salutations.

La persévérance étant également une des manifestations de la motivation, les élèves ont donc été motivés par cette activité.

Pour finir, il convient tout de même de nuancer ces propos. En effet, si la plupart des élèves ont montré qu'ils étaient motivés par cette activité, certains ont montré des signes contradictoires à la motivation. Chez les petits, j'ai remarqué qu'un élève mettait en place des stratégies d'évitement

---

<sup>14</sup> cf. Partie 1.B Théorie de R. Viau.

(regarde ailleurs, parle d'autre chose) et qu'une élève écoutait, mais ne voulait pas participer oralement à la situation (elle a refusé de répéter les salutations dans toutes les langues proposées). Pour cette élève, ce comportement s'est réitéré dans toutes les situations (d'autres domaines également). Néanmoins, il est à souligner que cette situation ne l'a pas plus motivé que les activités habituelles.

Toutes ces données montrent donc que cette activité a motivé la plupart des élèves. De plus, la notion de plaisir apparente montre que cette motivation est intrinsèque.

## **2. « Frère Jacques »**

Chaque semaine, les enfants ont appris la comptine « Frère Jacques » dans une nouvelle langue après l'avoir chantée dans les langues qu'ils connaissaient déjà. Dans ces moments, j'ai récolté certaines informations.

D'abord, j'ai apprécié un fort engagement chez mes élèves. En effet, ils ont fait preuve de concentration et d'écoute pour apprendre cette comptine. L'apprentissage de comptines n'étant pas habituellement un moment dans lequel ils participent tous, j'ai été très surpris de voir que dans ces cas-là, la plupart des élèves ont chanté.

De même, ils ont fait preuve de persévérance dans ces activités. Tout comme dans la situation des salutations, les élèves ont redoublé d'efforts pour bien prononcer les différents mots de la comptine. Alors que certaines adaptations sont difficiles à apprendre, les élèves se sont appliqués et ont essayé de prononcer les paroles correctement.

Enfin, j'ai reconnu du plaisir chez les élèves puisque j'ai aperçu quelques sourires et que certains élèves m'ont demandé à chanter à la comptine dans d'autres langues étrangères. Néanmoins ce plaisir était moins apparent que dans l'activité des salutations. En effet, même si ces manifestations ainsi que leur participation plus active lors de l'apprentissage d'une comptine laissent penser que la situation leur procure du plaisir, les enfants ont montré moins d'enthousiasme et d'entrain que dans la première activité. Si j'ai pu observer de la motivation par l'engagement et la persévérance des

élèves, celle-ci relèverait donc plutôt de la motivation extrinsèque. Autrement dit, cela signifierait qu'ils ont plus participé pour me faire plaisir. On peut imaginer que l'introduction de la comptine n'était pas assez ludique, ou les élèves pas réceptifs aux comptines. Aussi, la simple répétition des paroles peut être un facteur ne suscitant pas de plaisir particulier chez les élèves.

A travers ces résultats, je constate que cette situation a motivé les élèves. Cependant, il semblerait que cette motivation soit plus extrinsèque qu'intrinsèque.

### **3. Les activités d'écoute**

Cette activité était différente des deux autres. En effet, ici les élèves n'ont pas été amenés à parler une autre langue. L'objectif était plutôt qu'ils entendent d'autres sonorités, comparent les différentes langues et réfléchissent à ce qu'ils ont entendu pour tenter de reconnaître la langue.

Durant l'écoute, j'ai aperçu différents types de comportement. Certains enfants ont fait preuve d'engagement dans l'activité, puisqu'ils ont écouté les comptines. D'autres au contraire ont profité de ce moment pour se dissiper entre camarades. Il semble donc qu'ils étaient peu engagés dans la situation. D'ailleurs, malgré mes tentatives pour avoir le silence, ceci a dérangé ceux qui voulaient écouter (en témoigne certaines interventions comme celle de Loan qui dit « J'ai rien entendu, ils n'ont fait que rigoler ! »).

Pendant les échanges, les élèves n'ont pas montré d'engagement. La réflexion et l'expression des ressentis sur les langues ont été quasi inexistantes. A la question « à votre avis, dans quelle langue était cette chanson ? », les élèves s'empressaient de dire une langue qu'ils connaissaient, sans réfléchir aux sons entendus. Cependant, ce genre de situation est très difficile pour des élèves de maternelle, car elle est très abstraite et peu ludique. Il est donc normal que les échanges suivant l'activité d'écoute aient été des moments où les élèves étaient peu actifs et motivés.

Dans cette situation, la persévérance n'a pas pu être observée car les élèves n'ont pas été confrontés à une difficulté quelconque. De plus, je n'ai pas ressenti un plaisir particulier chez les élèves lors de l'écoute.

Ces résultats mitigés montrent que cette activité a moyennement motivé les élèves. Si certains l'étaient, d'autres se sont moins engagés. Par ailleurs, la partie réflexive n'a pas eu le succès espéré.

### B. Analyse des résultats recueillis hors activités d'éveil aux langues

Parallèlement, j'ai pu remarquer que les activités d'éveil aux langues motivaient les élèves par d'autres moyens et pendant d'autres moments.

Dans un premier temps, le second questionnaire rempli par les parents m'a renseigné sur le désir des élèves à apprendre les langues étrangères. J'ai inséré dans le tableau 2 les réponses recueillies.

**Tableau 2 :** Réponses des parents à la question : « votre enfant vous demande-t-il d'apprendre des mots dans une langue différente du français ? »

<b>Elève</b>	<b>Demande d'apprendre des mots en langues étrangères</b>
Zoé	Oui, en anglais
Thomas	Non
Julia	Oui, en anglais
Fleur	Non
Mathilde	Oui, en anglais
Kheira	Oui, en anglais
Sama (élève du CADA)	Non renseigné
Eve	Non renseigné
Lorenzo	Non
Julien	Oui, en anglais et en espagnol
Célia	Non
Paul (élève allophone)	Non renseigné

Lila (élève du CADA)	Non
Alicia	Non renseigné
Brenda	Non renseigné
Karim	Oui, en anglais
ZAKARIA	Oui, en anglais et en wolof
JADE	Oui, en anglais et en arabe
KAREN	Oui, en anglais, espagnol et wolof
JOHAN	Oui, en anglais, japonais et wolof
NATHIS	Oui, « dans les langues découvertes en classe »
CHLOE	Oui, en anglais et en persan
LOAN	Oui, en mauricien et occitan
PAOLA	Non renseigné
DAMIEN	Oui, en anglais et italien
FELIX	Oui, en espagnol

D'après les informations notées dans ce tableau, les pourcentages sont les suivants :

- 58% de « oui »
- 19% de « non »
- 23% de « non renseigné »

Ces résultats montrent une tendance des élèves à vouloir apprendre de nouveaux mots dans les langues étrangères à la suite d'une séquence d'éveil aux langues. Cette tendance est encore plus visible chez les élèves de moyenne section, puisque les neuf questionnaires rendus pour ces enfants émettent une réponse positive à cette question. Cependant, on doit retenir que le pourcentage de questionnaire non-rendu peut fausser le résultat.

De plus, plusieurs évènements m'ont laissé penser que ces activités ont eu un impact motivationnel sur les élèves.

Tout d'abord, dès la première adaptation de « Frère Jacques » présentée, j'ai entendu les élèves la chanter en dehors de la classe. Par exemple, certains d'entre eux ont commencé à la fredonner alors que nous allions en parcours de motricité. De même, j'ai aussi entendu les élèves chanter une comptine en Wolof que nous avons écoutée en classe. Ceci révèle un certain plaisir à chanter dans les langues étrangères et contraste avec les résultats recueillis dans la situation « Frère Jacques ». Il est à noter que même si ce n'est pas forcément la seule raison qui les pousse à le faire, il est fort possible que ces élèves aient été intrinsèquement motivés à chanter ces chansons (d'autres raisons peuvent intervenir telle la mélodie entraînante de la comptine en Wolof).

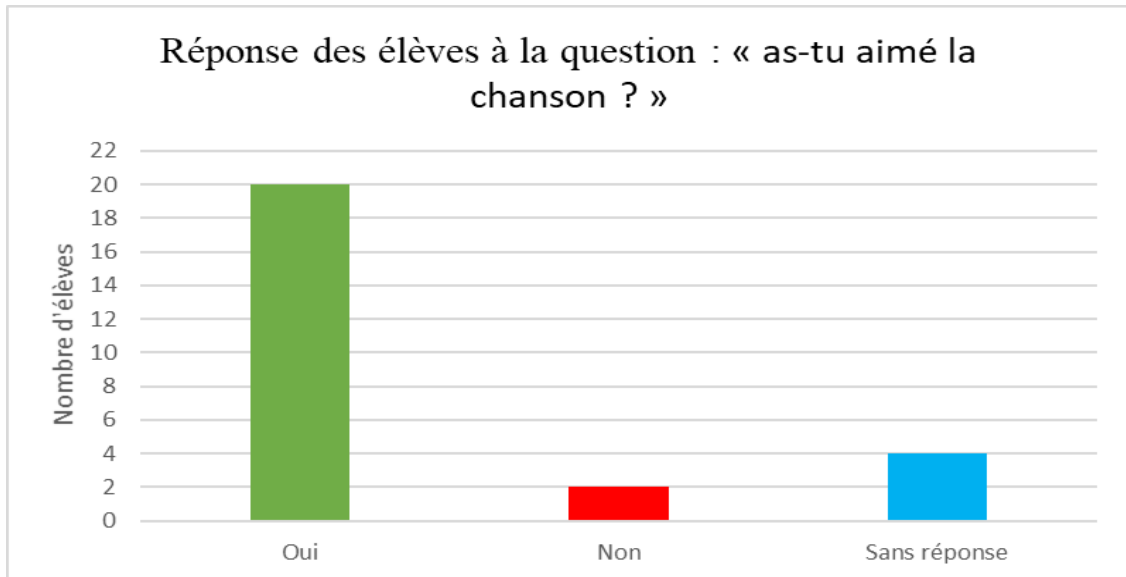
Puis, lorsque les élèves restant au temps périscolaire me voyaient quitter l'établissement à la fin de la semaine, ils m'ont dit au revoir dans la langue découverte dans la semaine. Cela traduit aussi un certain plaisir et une fierté à parler dans une langue étrangère. Encore une fois, cet événement montre que les élèves ont été intrinsèquement motivés à utiliser d'autres langues.

Enfin, dans des moments d'échanges avec les élèves, j'ai posé la question « aimerais-tu apprendre une autre langue ? ». Les réponses ont été très positives, et le panel de langues évoquées diversifié. Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que les élèves citent celles qu'ils ont découvertes en classe, certains m'ont répondu qu'ils aimeraient apprendre l'arabe, l'italien ou même le portugais. Cela reflète un désir certain d'apprendre d'autres langues suite à ces activités.

Ensuite, pendant les entretiens collectifs suivants les moments d'écoute, j'ai pu recueillir des réponses pertinentes pour mes recherches.

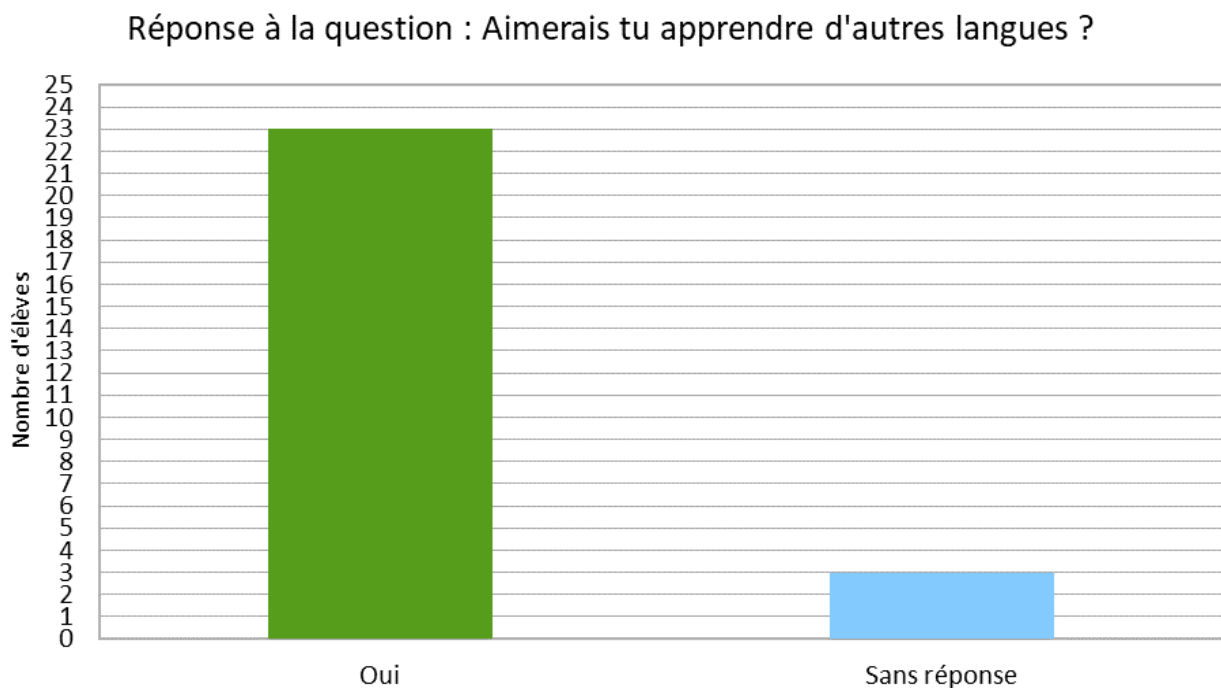
Dans ces moments, j'ai guidé mes questions afin de savoir si les élèves avaient pris du plaisir dans l'écoute et s'ils aimeraient apprendre à chanter des chansons étrangères. Par exemple, j'ai demandé : « Qu'est-ce que tu as pensé de cette chanson ? » ; « L'as-tu aimée ? » ; « Voulez-vous qu'on la réécoute ? » et « Aimerais-tu apprendre des chansons dans cette langue ? ».

Le graphique suivant répertorie les réponses des enfants à la question « as-tu aimé la chanson ? ».



Ce graphique montre que 77% des enfants ont répondu positivement, ce qui met en évidence le plaisir qu'ils ont pris dans l'écoute. Face aux réponses négatives, j'ai demandé aux élèves « Pourquoi elle ne-t-a pas plu ? ». Leur réponse s'est révélée intéressante. Ceux-ci m'ont répondu « Parce que moi je parle pas de cette langue » ou « Parce que c'est pas ma langue ». On peut supposer que l'incompréhension des paroles les a déstabilisés.

De plus, le prochain diagramme répertorie les réponses des élèves à la question « Aimerais-tu apprendre d'autres langues ? »



On peut y observer que 88% des élèves ont répondu par l'affirmative et que les 12% restant ne se sont pas prononcés. Je n'ai donc reçu aucune réponse négative. Cela traduit un fort intérêt porté à

l'apprentissage des langues étrangères. De plus, j'ai pu remarquer que des élèves qui ne s'étaient pas engagés dans la situation et prétendaient ne pas l'avoir aimée ont répondu « oui ». Ceci reflète une des limites des entretiens avec des jeunes enfants. En effet, il est commun d'observer une discordance dans le discours des élèves de cet âge.

Enfin, l'affiche que j'ai créée sur laquelle les enfants choisissent dans quelle langue ils me saluent avant de rentrer en classe a eu un franc succès. Dès sa première introduction, dix-huit élèves sur vingt-cinq (une élève ayant déménagé) ont choisi une langue étrangère pour me saluer. On peut donc affirmer que 72% des enfants apprécient et ont envie de parler dans une autre langue. Cela s'est confirmé les jours suivants puisque les élèves ont continué à choisir des langues étrangères pour me saluer. J'ai pu remarquer que les élèves ne sélectionnaient pas toujours la même langue pour me saluer mais variaient leur choix. Cela montre que toutes les langues les intéressent.

### C. Comparaison des résultats avec le profil des élèves

Pour pouvoir noter un réel effet sur la motivation des activités d'éveil aux langues, il faut comparer le comportement des élèves observé pendant ces moments avec le profil des élèves.

Pour cela, j'ai inséré dans le Tableau 3 le comportement observé pendant les situations d'éveil aux langues.

**Tableau 3 :** Comportement des élèves pendant les situations d'éveil aux langues

<b>Elève</b>	<b>Comportement pendant les activités d'éveil aux langues</b>
Zoé	A fait preuve de beaucoup d'engagement et de persévérance
Thomas	A fait preuve d'engagement et de persévérance
Julia	Difficultés à s'engager dans les situations (excepté dans la situation « Frère Jacques »)
Fleur	A fait preuve de beaucoup d'engagement et de persévérance
Mathilde	A fait preuve d'engagement et de persévérance
Kheira	A fait preuve d'engagement et de persévérance
Sama (élève du CADA)	A fait preuve d'engagement et de persévérance
Eve	Difficultés à s'engager dans les activités
Lorenzo	A fait preuve d'engagement et de persévérance
Julien	A fait preuve de beaucoup d'engagement et de persévérance
Célia	A fait preuve de beaucoup d'engagement et de persévérance
Paul (élève allophone)	Difficultés à s'engager dans les activités
Lila (élève du CADA)	A fait preuve d'engagement et de persévérance
Alicia	A fait preuve de beaucoup d'engagement et de persévérance



Brenda	Non observée (Très souvent absente)
Karim	A fait preuve d'engagement et de persévérance
ZAKARIA	A fait preuve de beaucoup d'engagement et de persévérance
JADE	A fait preuve d'engagement et de persévérance
KAREN	A fait preuve de beaucoup d'engagement et de persévérance
JOHAN	A fait preuve de beaucoup d'engagement, de persévérance et de curiosité
NATHIS	A fait preuve de beaucoup d'engagement, de persévérance et de curiosité
CHLOE	A fait preuve d'engagement et de persévérance
LOAN	A fait preuve d'engagement et de persévérance
PAOLA	A fait preuve d'engagement et de persévérance
DAMIEN	A fait preuve d'engagement et de persévérance
FELIX	A fait preuve de beaucoup d'engagement, de persévérance et de curiosité

Tout d'abord, je l'ai comparé avec la colonne du tableau 1 concernant le comportement des élèves durant les activités du quotidien.

J'ai constaté un écart significatif dans l'engagement et la persévérance des élèves. En effet, même ceux qui ont habituellement tendance à vouloir jouer et qui ne s'engagent que rarement dans les activités (comme Lorenzo, Célia ou Thomas) se sont engagés dans ces moments linguistiques. J'ai observé cet intérêt chez vingt-deux des vingt-six élèves de ma classe (85%). Parmi les quatre élèves n'ayant pas montré d'attrait pour ces situations, une d'entre eux n'a pas pu être suivie à cause de son absentéisme (Brenda). Les trois autres élèves sont des élèves repérés comme ayant des difficultés à s'insérer dans le milieu scolaire. Ces observations sont donc dans la continuité de ce qui est observé habituellement.

Ce constat traduit un réel effet de ces activités sur la motivation des élèves, puisque j'ai remarqué l'apparition d'indicateurs de la motivation dans ces moments chez la plupart des élèves.

Puis, j'ai comparé les informations du tableau 3 avec la colonne du tableau 1 concernant le contact préalable avec les langues étrangères. Une hypothèse pourrait être que les enfants déjà familiarisés avec les langues étrangères seraient plus motivés que ceux ne l'étant pas. Les résultats prouvent le contraire, puisque je n'ai pas observé de différence de motivation significative entre les élèves. Cela signifie alors que cette motivation était principalement due à ces activités.

#### D. Nuances

Si l'analyse des données recueillies me permet de porter des affirmations concernant la motivation des élèves dans les activités d'éveil aux langues, il convient tout de même de les

nuancer. En effet, si les effets de cette démarche sont significatifs, certains points doivent être abordés.

Premièrement, l'âge des élèves peut remettre en cause les résultats obtenus lors des entretiens collectifs. En effet, il est difficile d'affirmer que les réponses fournies par des enfants âgés entre trois et cinq ans soient toutes sincères et réfléchies. L'envie de faire plaisir à l'adulte, la difficulté pour des enfants à énoncer leurs ressentis ou encore l'effet de groupe peuvent induire des réponses ne reflétant pas réellement ce qu'ils pensent. Si une certaine légitimité peut être donnée à leurs réponses, il ne faut quand même pas tenir pour vrai toutes leurs affirmations.

Ensuite, l'analyse du comportement non-verbal n'est pas une science exacte. Si elle est l'objet de multiples théories (par exemple les travaux de Paul Ekman), il est difficile d'en retenir une s'appliquant à des enfants en bas âge. De plus, la possible interprétation subjective du chercheur peut fausser les résultats. Il est donc possible que j'aie mal interprété certains gestes ou comportements des élèves. Cela ne remet pas en cause toutes mes conclusions, mais il est important de le souligner.

Puis, il est à noter que la motivation des élèves est aussi influençable par la préparation didactique de l'activité. En effet, l'aspect ludique des situations proposées joue un rôle déterminant dans l'engagement des élèves. Si les activités d'éveil aux langues ne sont pas ludiques et attrayantes pour l'enfant, il est probable que ses effets concernant la motivation soient amoindris. Cependant, j'essaie de rendre toutes les situations (d'éveil aux langues ou d'autres domaines) les plus ludiques possible. Les différences de motivation observées entre les autres activités et celles de ces recherches proviennent alors majoritairement de leur contenu.

Enfin, il est important de rappeler que plusieurs facteurs influent sur la motivation. Si l'activité en elle-même tient un rôle important, d'autres facteurs interviennent. Parmi eux, certains sont totalement indépendants de l'activité (la vie personnelle de l'élève, l'humeur, la vie sociale etc..). Ceci représente une des limites de ces recherches.

## Conclusion

Ces recherches avaient pour objectif de déterminer si les activités d'éveil aux langues sont motivantes pour des élèves de cycle 1 et si elles pouvaient provoquer le désir des élèves à apprendre une ou plusieurs langues étrangères. Pour répondre à cet objectif, j'ai mis en place différentes situations mettant en jeu plusieurs langues dans une classe de petite et moyenne sections. Le nombre d'élèves observés est faible ce qui ne permet pas de généraliser ces résultats à grande échelle. Il serait pertinent de mener des recherches similaires dans d'autres contextes afin d'avoir des résultats plus complets. Néanmoins, mes recherches me permettent d'apporter des réponses à la problématique posée initialement.

Tout d'abord, je me suis demandé si les activités d'éveil aux langues pouvaient être motivantes dès la petite section. J'ai formulé les hypothèses H1 et H2 à la suite de ce questionnement. Les résultats explicités ci-dessus permettent d'affirmer que dans l'ensemble, ces activités sont motivantes pour des élèves de cycle 1. Seule l'hypothèse H2 est donc vérifiée. Cependant, certains élèves de petite section ont montré du désintérêt à l'éveil aux langues. Dans le cas présent, ces élèves sont ceux qui ont tendance à vouloir jouer dans toutes les activités proposées. Ce constat laisse tout de même penser que ces élèves étaient peut-être trop jeunes pour être motivés par de telles activités. Dans l'hypothèse où de telles recherches seraient menées à nouveau et que ce constat soit à nouveau observé, on peut supposer que le moment opportun pour commencer à introduire de l'éveil aux langues est la moyenne section.

Ensuite, j'ai tenté de savoir si la démarche d'éveil aux langues permettait de donner envie à des élèves de maternelle d'apprendre des langues étrangères. J'ai énoncé les hypothèses H3 et H4 afin de répondre à cette problématique. Les données recueillies lors des entretiens collectifs et des questionnaires montrent que ces activités ont suscité chez les élèves un désir d'apprendre des langues différentes du français. C'est donc l'hypothèse H4 qui s'est vérifiée. Cependant, pour se rendre compte du véritable impact des activités d'éveil aux langues sur le désir d'apprendre des langues étrangères, il est envisageable de mettre en place des recherches sur plusieurs années. Cela permettrait de suivre les enfants ayant reçu un tel enseignement. Observer leur cursus scolaire et leur orientation pourrait apporter des réponses plus complètes à ce questionnement.

En outre, si ces recherches ont mis en lumière la motivation que suscite l'éveil aux langues en cycle 1, il ne faut pas oublier que ce n'est pas le seul bénéfice de ces activités. Les précédentes recherches<sup>15</sup> ont montré que l'éveil aux langues a un impact favorable dans plusieurs domaines, comme le domaine métalinguistique par exemple. Il est donc encore plus pertinent de se servir de ces activités pour étoffer son enseignement.

Sur le plan personnel, ces recherches m'ont permis de découvrir et mettre en œuvre la démarche d'éveil aux langues, qui m'était jusqu'alors inconnue. Celle-ci a enrichi ma pratique d'enseignant et m'a permis d'acquérir de l'expérience. Je me suis pleinement épanoui à travers ces activités et les retours des familles ont été très positifs. Plusieurs parents ont tenu à me faire savoir qu'ils trouvaient cette démarche très appréciable et que leur enfant en parlait beaucoup à la maison. Ceci conforte les résultats de ces recherches et des précédentes concernant les bénéfices de l'éveil aux langues. D'ailleurs, pour en avoir parlé avec plusieurs collègues titulaires ou PES, je suis assez surpris et trouve cela dommage que cette démarche ne soit pas plus exploitée par les enseignants. A l'avenir, je continuerai de proposer de l'éveil aux langues à mes élèves.

---

<sup>15</sup> cf. Partie 1. A.

## **Bibliographie**

- Agence exécutive « Éducation, Audiovisuel et Culture ». (2017). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Edition 2017. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne
- Bernaus, M. (s.d.). *Attitudes et motivation à l'éveil aux langues*. Article Jaling repéré à [jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/MotivationFRN.pdf](http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/MotivationFRN.pdf)
- Bouissou, P. (2014). L'éveil aux langues à l'école primaire (Mémoire de master en éducation, Université de Toulouse 2, IUFM Midi-Pyrénées). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108478/document>
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717-732. doi : 10.1080/03004430.2010.485313
- Callewaert, G. (2006). Enseigner les langues étrangères dès la maternelle (Mémoire de concours de recrutement Professeur des Ecoles, Auxerre, IUFM Académie de Bourgogne). Repéré à <https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/0402776A>
- Candelier, M. (dir.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.cande.2003.01.
- Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire – Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. In D. Cunningham, R. Freudenstein & C. Odé (Eds.),

*Language Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV* (p.145-180). Belgrave

- Chouinard, R., Plouffe, C. & Archambault, J. (2006). Le soutien à la motivation scolaire. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : évaluation, prévention et intervention* (p.261-270). Montréal, Québec : gaëtan morin éditeur
- De Goumoëns, C., de Pietro, J.F., Jeannot, D. & Perregaux, C. (dir.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école* (vol. 1). Neuchâtel, Suisse : Conférence internationale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi : 10.1006/ceps.1999.1020
- Delpy, F. (2005). Les langues étrangères dès l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (36), 139-148. <https://doi.org/10.3406/spira.2005.1331>
- Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 12(2), 162-168. doi : 10.3917/lautr.035.0162.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. No. EAC 89/04, Lot 1 study). Brussels: European Commission.
- Helmstetter, Y. (2017). *L'éveil aux langues dès la classe de petite section de maternelle : proposition et analyse d'une démarche didactique* (Mémoire de master en éducation,

Université de Strasbourg, ESPE Académie de Strasbourg). Repéré à [https://publicationtheses.unistra.fr/public/memoires/2017/IFM/2017\\_Helmstetter\\_Yaelle.pdf](https://publicationtheses.unistra.fr/public/memoires/2017/IFM/2017_Helmstetter_Yaelle.pdf)

- Hélot, C. & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues, Hors série Sept 2003*, 187-200
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
- Ministère de l'Education Nationale. (2018). Programme du cycle 2. Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018.
- Nikolov, M. (1999). Why do you learn English ? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Reserach*, 3(1), 33-56. doi : 10.1191/136216899670790538
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail – Concept et théories*. Toulouse : Notes du LIRHE n°326. Repéré à [http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/lirhe\\_note\\_326-00.pdf](http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/lirhe_note_326-00.pdf)
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2ème ed.) Bruxelles, Belgique : de Boeck Université
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners : the impact of classroom environment. *System*, 31(4), 501-517. doi : 10.1016/j.system.2003.04.001

## Annexes

### Annexe n°1 : Questionnaire pour le contact avec les langues

#### Questionnaire

Dans le cadre de recherches concernant la motivation des enfants à apprendre les langues étrangères, j'aurais besoin que vous remplissiez ce questionnaire.  
Dans le respect de l'anonymat, le nom de votre enfant ne sera en aucun cas mentionné.

#### Nom de l'enfant

Combien de langues sont parlées à la maison ? Lesquelles ?

Quelles sont les langues que votre enfant comprend et/ou parle ?

Votre enfant demande-t-il d'apprendre des mots dans des langues étrangères ?

Avez-vous des moments spécifiques que vous partagez avec votre enfant durant lesquels vous parlez ou apprenez une langue étrangère ?

Merci d'avance,

LANDES Alexandre



## Annexe 2 : Fiche de préparation pour une séance du colis

LANDES Alexandre		Fiche de préparation		École maternelle Vasco de Gama	
<b>Titre de la séquence:</b> <u>Éveil</u> aux langues					
<b>Niveau:</b> PS - MS		<b>Séance n°</b> 5			
<b>Domaine:</b> Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions					
<b>Compétence travaillée:</b> Éveil à la diversité linguistique					
<b>Objectif de la séance:</b> Découvrir une nouvelle façon de s'exprimer et de nouvelles sonorités					
<b>Durée:</b> 10 min					
<b>Dispositif:</b> Atelier dirigé, groupe de 5 élèves. Les élèves sont sur un banc au coin regroupement					
<b>Matériel nécessaire:</b> "Colis" avec à l'intérieur : une marionnette, une carte postale, drapeaux en couleur et drapeaux à colorier					
Déroulement			Paroles du maître		
Présenter l'activité (1min)			« On a encore reçu un nouveau colis, ça vous dit qu'on l'ouvre ??? »		
Phase de découverte (4min)			<u>Ouverture du colis</u> <u>Lecture de la carte postale</u>		
Phase d'entraînement (2min)			« Quels sont les mots que vous n'avez pas compris ? » « On réécoute pour savoir comment <u>Biram</u> nous dit bonjour » <u>S'adresser à chaque élève en leur disant bonjour en wolof</u> <u>Faire de même pour dire au revoir</u> 		
Phase de coloriage (5min)			« Il me semble que dans le colis, on a aussi reçu des drapeaux du Sénégal pour qu'on puisse les colorier ! On y va ! »		
Réponses des élèves			Réponse du Maître		
Certains ne veulent pas répéter			Ne pas les forcer		
Certains ne respectent pas le code couleur			Les aider en leur montrant le modèle.		
<b>Critères de réussite:</b> Les élèves se sont engagés dans la situation, ils ont écouté et répété les mots nouveaux					
<b>Bilan:</b>					

Annexe n°3 : Le colis



## Annexe 4 : Fiche de préparation pour une séance « Frère Jacques »

LANDES Alexandre		Fiche de préparation		École maternelle Vasco de Gama	
<b>Titre de la séquence:</b> <u>Éveil</u> aux langues					
<b>Niveau:</b> PS - MS		<b>Séance n°</b> 2			
<b>Domaine:</b> Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions					
<b>Compétence travaillée:</b> Éveil à la diversité linguistique					
<b>Objectif de la séance:</b> Découvrir une comptine déjà connue dans une langue étrangère					
<b>Durée:</b> 10 min					
<b>Dispositif:</b> Classe entière. Les élèves sont sur un banc au coin regroupement					
<b>Déroulement</b>			<b>Paroles du maître</b>		
Rappel de la langue de la semaine et présentation de l'activité (2min)			« Cette semaine, on a reçu un colis. Qui se souvient d'où il venait ? » <i>Du Japon.</i> « Du Japon oui. Aujourd'hui on va apprendre à chanter Frère Jacques mais en japonais ! »		
Phase de découverte (2min)			« D'abord, vous allez écouter. » <b>Passer la comptine en japonais, puis la chanter seul fois.</b>		
Phase d'entraînement (5min)			« Maintenant, je vais chanter puis vous allez répéter. » <b>Chanter la première phrase, les élèves répètent. Faire de même pour les autres phrases.</b>		
Phase de conclusion (1min)			« Maintenant qu'on connaît toutes les paroles, on va pouvoir tout chanter ! » <b>Chanter la comptine entière en les aidant</b>		

<b>Réponses des élèves</b>	<b>Réponse du Maître</b>
Certains ne veulent pas chanter	Ne pas les forcer
<b>Critères de réussite:</b> Les élèves se sont engagés dans la situation, ils ont essayé de chanter la comptine en japonais	
<b>Bilan:</b>	

Annexe n°5 : Demande d'autorisation de filmer

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de recherches universitaires concernant la gestion d'une classe multi-niveaux, nous recevons trois étudiants qui souhaiteraient réaliser des films dans la classe. Votre enfant est donc susceptible d'être filmé durant leur visite.

Egalement dans le cadre de recherches concernant la motivation à apprendre les langues étrangères, je souhaiterais aussi filmer des situations de classe dans lesquelles votre enfant est susceptible d'apparaître.

Ces films sont destinés à être analysés par les trois étudiants ou par moi-même. Les images seront traitées avec respect et ne pourront en aucun cas être diffusées ni transmises à une autre personne.

A fin de respecter l'anonymat, le nom de votre enfant n'apparaîtra que dans ces quelques lignes.

Merci de votre compréhension.

Cordialement,

LANDES Alexandre

Je soussigné

moi-même       père       mère

de l'enfant ...

- Autorise / n'autorise pas les trois étudiants à filmer son enfant dans le cadre de leurs recherches universitaires. *(voir la motivation inscrite)*
- Autorise / n'autorise pas LANDES Alexandre à filmer son enfant dans le cadre de leurs recherches universitaires. *(voir la motivation inscrite)*

Traite

\*

Signature

Annexe n°6 : Questionnaire post-séquence

**Questionnaire n°2**

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de recherches que je mène, un premier questionnaire vous a été transmis afin d'en savoir plus sur le contact de votre enfant avec les langues. Suite à cela, votre enfant a été exposé à différentes langues, sous différentes façons. J'aurais donc besoin que vous répondiez aux questions suivantes.

**Nom de l'enfant:**

**Votre enfant vous a-t-il parlé des activités d'éveil aux langues ? Qu'en a-t-il dit ?**

**Avez-vous entendu votre enfant chanter la comptine "Frère Jacques" dans d'autres langues ?**

**Votre enfant vous a-t-il demandé d'apprendre des mots en Anglais, Russe, Japonais, Espagnol ou Wolof ? Dans une autre langue ?**

Merci d'avance,

LANDES Alexandre

Annexe n°7 : L'affiche

