



HAL
open science

L'éveil à la diversité linguistique en Moyenne Section : le projet Au tour du monde

Blandine Lemonnier

► **To cite this version:**

Blandine Lemonnier. L'éveil à la diversité linguistique en Moyenne Section : le projet Au tour du monde. Education. 2019. dumas-02510826

HAL Id: dumas-02510826

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02510826>

Submitted on 18 Mar 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.

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

Mention premier degré

Mémoire

L'éveil à la diversité linguistique en Moyenne Section

Le projet "Au tour du monde"

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

**soutenu par
Blandine Lemonnier
le 3 mai 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Yaël Grassin, directeur de mémoire

Lise Garnier, membre de la commission

Remerciements	
Introduction	1
1ère partie : Les jeunes élèves et les langues du monde.	3
1. Une multitude de langues : pour un individu et dans le monde	3
1.1. Les langues d'un individu : la distinction nécessaire entre langue maternelle, langue de scolarisation et langue étrangère.	3
1.2. La multitude de langues existant dans le monde : le regroupement en famille de langues.	6
2. Le plurilinguisme à dans l'enseignement primaire.	7
2.1. Vers une définition du plurilinguisme	7
2.1.1. La diversité linguistique : la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme	7
2.1.2. Le Conseil de l'Europe : de l'éducation plurilingue vers le CECRL	9
2.2. Le plurilinguisme dans l'enseignement primaire	11
2.2.1. Le cycle 1 : L'éveil à la diversité linguistique	11
2.2.2. Le plurilinguisme au cycle 2 et au cycle 3	13
3. Le développement de l'enfant au service de l'éveil au à la diversité linguistique.	14
3.1. La reconnaissance de la langue maternelle et d'une langue étrangère chez les enfants, les études de psycholinguistique	14
3.2. Le développement perceptif et les capacités d'écoute des élèves	16
3.3. Le développement de la notion d'espace	19
2ème partie : Mise en œuvre pédagogique.	22
1. Le démarrage du projet "Au tour du monde", partie n°1, le planisphère à cartes.	22
1.1. Méthodologie du planisphère et la lecture des cartes postales.	22
1.1.1. Le lancement du projet et la fabrication du planisphère.	22
1.1.2. La réception des cartes postales.	23
1.2. L'analyse du planisphère à cartes.	25
1.2.1. Le planisphère à cartes, une première approche de la représentation du monde.	25
1.2.2. La ritualisation et l'utilisation pédagogique des cartes postales.	26
1.2.3. Les limites du planisphère à cartes.	28
2. Le projet "Au tour du monde", partie n°2, Le répertoire des langues.	29
2.1. La méthodologie du répertoire des langues	29
2.2. L'analyse du répertoire des langues.	32
2.2.1 Les avantages du répertoire des langues.	32
2.2.2. Les limites du répertoire des langues.	33
3. L'analyse du projet "Au tour du monde".	34
Conclusion	35
Bibliographie	36
4ème de couverture	47

Remerciements

Je remercie tout particulièrement ma MAT, Audrey FRÉMIOT sans qui tout ce projet et ce travail de mémoire n'auraient pu être possible. Merci à toi de m'avoir épaulée et accompagnée dans ce projet. Merci pour tous tes conseils avisés et tes encouragements lorsque je pensais perdre pied.

Je remercie aussi toutes les personnes présentes dans la classe et qui ont été un soutien permanent, et notamment les ATSEM Alexandra et Flavie, qui ont je le sais, passé de long moments à la réalisation du planisphère avec les élèves et à la distribution des mots dans les cahiers de liaison.

Par la même occasion, je remercie toute l'équipe de l'école maternelle Berthe Hubert du Mans de m'avoir accueillie si chaleureusement dans leur équipe, et sans qui la lecture de certaines cartes aurait été encore plus compliquée voire ridicule.

Bien entendu, je remercie toutes les personnes qui se sont investies dans le projet en nous envoyant des cartes postales du monde entier. Notamment mon binôme de séminaire qui a préféré envoyer sa carte de Serbie plutôt que de me la donner en mains propres une semaine après.

Je remercie également M. GRASSIN, mon directeur de recherche, pour son aide précieuse et son enthousiasme vis-à-vis de ce travail de mémoire. Je remercie également sa collègue d'espagnol, qu'il a gentiment sollicitée pour l'envoi d'une carte en espagnol.

Enfin, je remercie mes proches qui ont toujours été là pour m'aider. Tout d'abord ma mère, qui a retourné ciel et terre afin que son entourage nous envoie des cartes postales et qui avec ma marraine a passé un certain temps à relire et corriger ce mémoire.

Je remercie bien évidemment, Quentin qui a passé de long moments à m'écouter réfléchir à voix haute sur mon plan ou ma rédaction et qui a régulièrement vu l'appartement dévasté par les découpages occasionnés par ce projet.

Introduction

Le choix de faire mon mémoire sur le plurilinguisme m'a semblé naturel. Pratiquant moi-même, le japonais de manière autodidacte puis en prenant des cours de chinois et de coréen lors de ma scolarité, j'ai développé une passion pour l'apprentissage de nouvelles langues et par leur biais de nouvelles cultures. Si pour beaucoup ces trois langues et cultures se ressemblent, c'est pourtant loin d'être le cas. Il y a selon moi une certaine satisfaction lorsque l'on est en mesure de dire qu'un individu parle en coréen ou bien que ce qui est écrit en japonais et non en chinois. Découvrir une nouvelle langue, afin de pouvoir communiquer avec toujours plus de personnes est une source de joie pour moi.

La maîtrise d'une langue étrangère, notamment l'anglais, est désormais un critère de recrutement de notre société mondialisée. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école n'est pas une priorité voire même celui-ci est parfois délaissé par certains enseignants. Dans l'esprit commun les français ne sont pas bons en langue, ou du moins ils n'ont pas confiance en leurs compétences linguistiques. Il s'avère que certains enseignants du premier degré ne s'estiment pas en mesure d'enseigner les langues vivantes, persuadés d'avoir un niveau de langue trop faible. D'autres ne perçoivent pas les intérêts et enjeux dans les petites classes, car les élèves ne seront pas en mesure de produire de réelles phrases et de comprendre le fonctionnement de la langue. Enfin, la maîtrise de la langue française étant déjà bien assez compliquée pour leurs élèves, ils n'ont pas établi de réels projets pour l'apprentissage des langues dans leur programmation annuelle. La majorité d'entre eux s'en tient au suivi d'une méthode ou d'un manuel. Pourtant le rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde* remis le 12 septembre 2018 par Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau établit comme recommandation principale « que l'apprentissage des langues doit commencer tôt, très tôt »¹. Mais alors, comment aborder l'éveil à la diversité linguistique avec des élèves de Moyenne Section non-scripteurs, qui ne se représentent pas encore l'immensité du monde, et sans que cela ne soit trop chronophage pour l'enseignant ?

Nos hypothèses de travail sont les suivantes : Est-ce que recevoir des cartes postales du monde entier aide l'élève à se représenter le monde ? Est-ce que l'éveil à la diversité linguistique permet une première représentation du monde pour l'élève ?

¹ TAYLOR, A., & MANES-BONNISSEAU, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde*. page 49.

² RAVEL, M. (s.d.). *Les familles de langues*. Consulté le 03 mars 2019 <<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/09/Drop-LANGUE-Les-familles-de-langues-1>

En définitive, il s'agit de répondre à la problématique suivant : Comment et pourquoi amener les élèves du cycle 1 à se représenter l'immensité du monde à travers l'éveil à la diversité linguistique ?

L'enjeu de ce mémoire serait alors de donner des pistes de travail pratiques aux enseignants du premier degré, et plus précisément de cycle 1, quant à l'éveil à la diversité linguistique et à l'ouverture culturelle au monde qu'il permet.

Dans un premier temps, nous définirons les termes de notre sujet. Ensuite nous établirons les enjeux du plurilinguisme et sa présence dans les programmes d'enseignement. Puis nous aborderons les notions essentielles du développement de l'enfant quant à l'éveil à la diversité linguistique. Enfin nous réaliserons l'analyse de l'expérimentation du projet « Au tour du monde » mené tout au long de l'année lors de mon stage filé en classe de Moyenne Section à l'école Berthe Hubert au Mans.

1^{ère} partie : Les jeunes élèves et les langues du monde.

1. Une multitude de langues : pour un individu et dans le monde.

1.1. Les langues d'un individu : la distinction nécessaire entre langue maternelle, langue de scolarisation et langue étrangère.

Afin de mieux saisir les subtilités de notre sujet, il est important de définir des termes fondamentaux comme langue, langue maternelle, langue de scolarisation et langue étrangère. Pour cela, nous nous sommes appuyé sur *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, rédigé par l'Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE) sous la direction de Jean-Pierre Cuq, qui a pour objectif de définir tous les termes et concepts importants en didactique des langues.

Langue :

Dans son exposé pour le CASNAV de Paris, Magali Ravel définit la langue comme un « système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication »².

Néanmoins le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* explique que le concept de langue en didactique repose en réalité sur deux aspects complémentaires : un aspect abstrait et systématique, la langue-idiome et un aspect social, la langue-culture.

L'aspect abstrait et systématique de la langue implique que la langue est « conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier (...) l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe et la sémantique »³. Cet aspect de la langue permet à une langue d'être un objet d'étude, d'apprentissage et d'enseignement.

Cependant Jean-Pierre Cuq explique que l'aspect social de la langue a longtemps été négligé. Mais depuis l'avancé des recherches en sociolinguistiques cet aspect longtemps oublié reprend tout sa légitimité. Il conclut sa définition de langue par « la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue »⁴.

² RAVEL, M. (s.d.). *Les familles de langues*. Consulté le 03 mars 2019 <<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/09/Drop-LANGUE-Les-familles-de-langues-Ravel.pdf>>

³ CUQ, J.-P., & ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris: CLE International. p.147

⁴ *Ibid.*

Langue maternelle :

Le terme « langue maternelle » par définition décrit la langue parlée par la mère de l'enfant. Cependant, on ne peut pas se réduire à cette simple définition. Jean-Pierre Cuq montre dans sa définition la difficulté de définir précisément langue maternelle tant ce terme à une histoire et des connotations.

Tout d'abord, anthropologiquement la langue maternelle n'est pas toujours celle de la mère de l'enfant. Elle peut être celle de la nourrice (substitut de la mère), ou encore celle du père. Le terme maternelle ne semble donc pas approprié pour définir concrètement ce qu'elle représente.

Jean-Pierre Cuq explique qu'en vérité par le terme "langue maternelle" on cherche à définir « la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi utilisée au sein de la communication »⁵. Jean-Pierre Cuq ajoute que « le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance de son maniement apparaissent parfois comme des traits définitoires »⁶ de la langue maternelle.

Cependant d'un point de vue sociopolitique, la langue maternelle d'un individu est souvent associée à la ou l'une des langues nationales. Or on sait que la langue maternelle d'un individu peut être une langue régionale ou bien issue d'une communauté immigrée du pays. De plus d'un point de vue historique, il n'était pas rare qu'un individu utilise une langue pour communiquer au sein de sa communauté et qu'il utilise une autre langue pour l'aspect culturel et officiel.

De part les difficultés qu'entraîne le terme de langue maternelle, la communauté scientifique s'accorde désormais sur l'emploi de termes plus neutres comme L1 ou langue première de l'individu.

La langue première d'un individu est la langue « qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage »⁷.

Langue officielle et langue de scolarisation :

Après avoir défini la langue maternelle d'un individu, il nous semblait important de préciser la définition de langue officielle et de langue de scolarisation. Lorsqu'une langue est désignée comme langue officielle d'un pays, elle est l'une des langues utilisée par l'institution. Elle sera donc utilisée dans la justice, dans l'administration, dans les secteurs législatifs et commerciaux mais aussi dans l'éducation.

⁵ CUQ, J.-P., & ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris: CLE International. p. 151

⁶ *Ibidid*

⁷ *Ibidid*.

De fait, la langue de scolarisation d'un individu est une langue officielle du pays de résidence. Cette langue de scolarisation est « apprise et utilisée à l'école et par l'école »⁸.

Notre société étant de plus en plus cosmopolite, il n'est pas rare de nos jours de voir arriver des enfants à l'école pour qui la langue première est différente de la langue de scolarisation. Ces enfants doivent donc apprendre et maîtriser cette nouvelle langue, dont « le niveau atteint (...) conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant »⁹.

Le fait qu'en plus d'être la langue officielle, la langue de scolarisation de l'individu induit d'autres enjeux. En effet, la langue de scolarisation d'un individu est à la fois objet de communication, tous les savoirs disciplinaires qu'on lui enseignera seront donnés dans cette langue, mais cette langue fera aussi l'objet d'enseignement. À l'école, la langue de scolarisation est un enjeu en soi. On doit parler cette langue pour apprendre et on doit apprendre à maîtriser de mieux en mieux cette langue.

Langue étrangère :

Lorsque l'on regarde la définition de langue étrangère dans *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* la première phrase utilisée est « Toute langue non maternelle est une langue étrangère »¹⁰.

Cependant, Jean-Pierre Cuq distingue tout de même 3 degrés de xénité ou de degré d'étrangeté entre les langues.

- La distance géographique ou matérielle : « généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait de ce type de langue »¹¹, Jean-Pierre Cuq prend ici l'exemple du japonais par rapport au français.
 - La distance culturelle : Jean-Pierre Cuq précise que même si deux langues semblent proches géographiquement, leurs références culturelles ne sont pas forcément proches elles aussi. Comme par exemple le français et l'espagnol, ou l'espagnol et l'italien.
 - La distance linguistique : celle-ci est mesurable par le biais des familles de langue, dont nous parlerons plus précisément dans une partie ultérieure.
- (cf. 1.2. p.9)

⁸ CUQ, J.-P., & ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris: CLE International. p.149.

⁹ *Ibidid.* p.150

¹⁰ *Ibidid.*

¹¹ *Ibidid.*

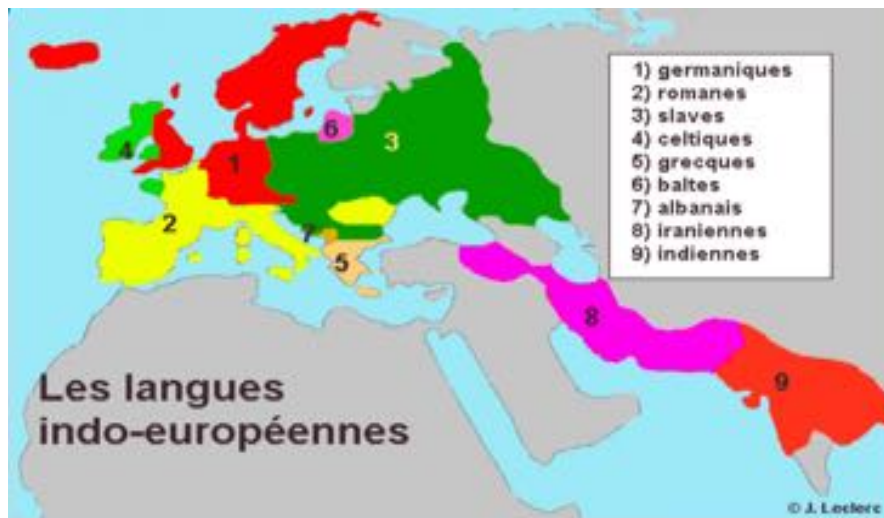
Jean-Pierre Cuq ajoute qu'en « didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle »¹². Il précise que le degré de xénité d'une langue n'influe aucunement sur son apprentissage. Que cette langue étrangère soit proche géographiquement, culturellement ou bien linguistiquement de notre langue maternelle les processus d'appropriation de cette langue étrangère seront exactement les mêmes.

1.2. La multitude de langues existant dans le monde : le regroupement en famille de langues.

En linguistique comparative des chercheurs ont tenté de réunir et former différentes familles de langues reliées linguistiquement par une langue ancêtre commune appelée protolangue. De fait, la protolangue du français est le latin. Notre langue appartient donc à la famille des langues romanes.

C'est grâce à l'étude des protolangues, que l'on retrouve de similitudes entre l'espagnol, le français et l'italien notamment.

Lorsque l'on regarde les langues présentes en Europe on peut remarquer qu'il y a des langues germaniques, romanes, slaves, celtiques, grecques, baltes, albanais, iraniennes et indiennes. Ces familles de langues sont regroupées dans une grande famille de langues appelée la famille des langues indo-européennes.



¹² CUQ, J.-P., & ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris: CLE International. p.150.

Dans son exposé *Les familles de langues* pour le CASNAV de Paris, Magali Ravel¹³ explique que le classement génétique des langues repose sur plusieurs critères : le lexique (par comparaison lexicale), le phonétisme, la morpho-syntaxe.

Pourquoi s'intéresser aux différentes familles de langues ? Comme nous avons pu le constater une langue est à la fois un objet abstrait et objet de culture. Lorsque l'on sait que l'empire romain s'est étendu dans tout l'ouest de l'Europe, on comprendra que le français, l'italien et l'espagnol fassent partie de la famille des langues romanes. Regrouper les langues en familles de langues c'est aussi une manière de constater l'impact des événements historiques et culturels d'un territoire.

Les chercheurs estiment qu'il existerait plus de 200 familles de langues ce qui montre bien le nombre important de langues, dialectes et patois présents dans le monde. L'apprentissage des langues est donc un réel enjeu pour nos sociétés actuelles. Dès lors au sein de notre société mondialisée, comment apprenons-nous à nos élèves à appréhender la diversité linguistique du monde.

2. Le plurilinguisme dans l'enseignement primaire.

2.1. Vers une définition du plurilinguisme

2.1.1. La diversité linguistique : la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme

Par définition, la diversité linguistique représente la multitude de langues qui sont parlées dans le monde. Pourtant c'est une notion complexe souvent complétée par des termes comme multilinguisme ou bien plurilinguisme. Mais quelle est la différence ?

Bien que les deux termes aient la même origine latine, *lingua* signifiant «langue» multilinguisme et plurilinguisme sont à mettre en perspective. Dans son article *Plurilinguisme : enjeux sociaux et ressources éducatives*, Laurent Gajo nous dit que « le multilinguisme s'applique à la diversité linguistique d'un territoire (...) alors le plurilinguisme se réfère aux compétences de l'individu »¹⁴. Il définit alors les différents phénomènes de contact de langues qui nous permettent de mieux saisir la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme.

¹³ RAVEL, M. *Les familles de langues*. Consulté le 03 mars 2019 <<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/09/Drop-LANGUE-Les-familles-de-langues-Ravel.pdf>>

¹⁴ GAJO, L. (2012). *Plurilinguisme : enjeux sociaux et ressources éducatives*. Revue japonaise de didactique du français, n.7/2, p.11-21, p.13

Tout d'abord, les enjeux du multilinguisme qui s'analysent en fonction d'un territoire donc au niveau collectif (macro). Laurent Gajo explique que la reconnaissance des langues, et donc la diversité linguistique d'un territoire, est un processus complexe. Il est dû à de nombreux paramètres comme l'histoire du territoire, et la reconnaissance par l'état de cette langue. En effet, il faut noter qu'une langue peut être officielle, nationale, régionale, patrimoniale ou bien encore se présenter sous forme de dialectes et de variétés.

Le deuxième niveau d'analyse est celui du plurilinguisme, et concerne le niveau individuel (micro). Celui-ci tient davantage de la construction de l'identité de l'individu et des ressources qu'il peut retirer de ses différentes langues. « L'individu bi-plurilingue peut compter sur un répertoire pluriel, fait de l'expérience de plusieurs langues et cultures »¹⁵. En effet, un individu bi-plurilingue par sa maîtrise des langues et cultures associées aurait à sa disposition plus de ressources et cela serait bénéfique pour lui dans sa formation personnelle.

On comprend alors que la diversité linguistique et le contact des langues entre elles, s'analysent à différents niveaux : par le biais du multilinguisme d'un territoire et par le plurilinguisme d'un individu. Laurent Gajo ajoute qu'il existe un troisième et dernier niveau d'analyse de la diversité linguistique qui s'insère entre les deux premiers : celui des institutions publiques (mésos).

Lorsque les institutions publiques « prennent en compte la diversité linguistique et culturelle, c'est dans un processus à double sens »¹⁶. Elles « amènent la diversité collective au plus près des pratiques de l'individu, de sa conscience linguistique et culturelle »¹⁷ et tendent à « faire du plurilinguisme de l'individu une richesse collective, dans un mouvement de reconnaissance de l'hétérogénéité des communautés »¹⁸.

Laurent Gajo nous explique par ailleurs que c'est ce double processus qui est à l'origine des projets de diversification du système éducatif, et l'une des raisons pour laquelle on parle désormais en Europe d'éducation plurilingue.

¹⁵ Gajo, L. (2012). *Plurilinguisme : enjeux sociaux et ressources éducatives*. Revue japonaise de didactique du français, n.7/2, p.11-21, p.13

¹⁶ *Ibid.*, p.14

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

2.1.2. Le Conseil de l'Europe : de l'éducation plurilingue vers le CECRL

Dans un objectif de prise en compte de la diversité linguistique et d'équité sociale, l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe se sont penchés sur une politique linguistique commune à tous les États membres. Nous nous pencherons plus particulièrement sur les travaux du Conseil de l'Europe qui sont désormais les textes de référence pour la didactique et la politique linguistique et éducative européenne.

Le Conseil de l'Europe définit 4 principes fondamentaux de l'éducation plurilingue et interculturelle :

- “La reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle
- Droit de chacun d'utiliser ses variétés linguistiques (comme moyen de communication, vecteur d'apprentissage, forme d'expression de ses appartenances).
- Le droit de chaque apprenant à faire l'expérience et à acquérir la maîtrise des langues et des dimensions culturelles qui s'y rattachent
- La place centrale du dialogue humain, qui s'effectue essentiellement par les langues. L'expérience de l'altérité à travers les langues et les cultures qu'elles véhiculent constitue la condition (nécessaire, mais non suffisante) de la compréhension interculturelle et de l'acceptation réciproque”¹⁹

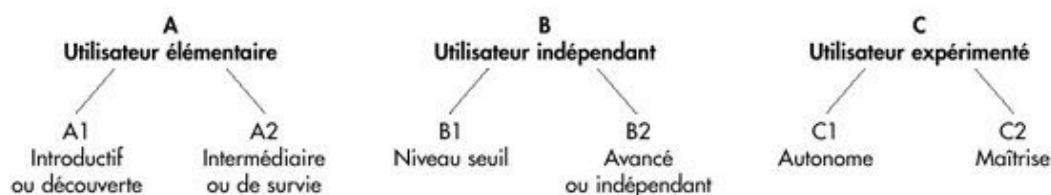
Ainsi pour le Conseil de l'Europe et ses principes fondamentaux de l'éducation plurilingue et interculturelle, l'apprentissage des langues permet le dialogue entre les différents individus de ses États membres ou du moins l'acceptation de ces différences linguistiques. Cela facilite l'ouverture culturelle nécessaire à la construction d'une Europe équitable et plurilingue.

Pour aller plus loin quant à l'apprentissage des langues, le Conseil de l'Europe a conçu un outil de référence commun à tous ses États membres : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Désormais l'apprentissage des langues dans les pays membres de l'Europe se base sur les mêmes fondements.

¹⁹ Conseil de l'Europe. *Education plurilingue et interculturelle : définition et principes fondateurs*. Récupéré le 18 décembre 2018 du site du Conseil de l'Europe : <<https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>>

En effet, le CECRL définit 6 niveaux d'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale.



L'échelle de compétence langagière globale définie par le CECRL.

Le niveau A, celui de l'utilisateur élémentaire est celui travaillé au cours de la scolarité obligatoire. Le niveau B, l'utilisateur indépendant est travaillé au lycée et le niveau C, l'utilisateur expérimenté correspond davantage au niveau travaillé à l'université.

Ainsi, désormais nous sommes en mesure d'évaluer les progrès de l'apprenant dans son apprentissage d'une langue peu importe la langue et peut importe le pays dans lequel on se trouve. Le CECRL, au-delà de définir le niveau de compétence de l'apprenant, établit un nouveau paradigme d'apprentissage des langues.

L'objectif de l'apprentissage d'une langue, pour répondre au cadre de l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe, repose principalement sur le fait que l'apprenant doit apprendre cette langue dans le but de communiquer dans cette nouvelle langue. L'aspect de communication est primordial pour le Conseil de l'Europe et donc dans le CECRL.

La compétence de communication de l'apprenant en langue étrangère s'analyse « en groupes d'activité de communication langagière »²⁰ :

- ❖ Les activités de réception :
 - Écouter et comprendre
 - Lire et comprendre
- ❖ Les activités de production :
 - Écrire
 - Parler en continu
- ❖ Les activités d'interaction :
 - Réagir et dialoguer
- ❖ Les activités de médiation :
 - Comme la traduction et l'interprétation.

²⁰ EDUSCOL. (2014). *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Consulté le 18 décembre 2018 sur : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>

La compétence de communication se décompose en trois grandes composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, et la composante pragmatique. Ainsi l'apprentissage d'une langue se base désormais sur une démarche actionnelle qui repose sur ces principes:

- L'apprenant est acteur dans son apprentissage.
- L'apprentissage, la séquence d'apprentissage, doit mener à la réalisation d'une tâche, avec des objectifs clairs.

De fait, l'apprenant doit savoir pourquoi il apprend les différentes notions. Depuis l'instauration du CECRL, l'apprentissage "descendant" des langues basé uniquement sur l'apprentissage de la grammaire ou de la conjugaison de la langue est proscrit. Si l'apprenant apprend ces notions de grammaire et de conjugaison c'est dans l'objectif par exemple d'écrire, de présenter son meilleur souvenir d'enfance. L'utilisation des temps passés seront nécessaires à la réalisation de cette tâche, c'est pourquoi on lui apportera cette notion.

Le paradigme de l'enseignement des langues étrangères change alors du tout au tout.

“On passe d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme”

²¹.

2.2. Le plurilinguisme dans l'enseignement primaire

2.2.1. L'éveil à la diversité linguistique

Le rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, d'Alex TAYLOR et Chantal MANES-BONNISSEAU indique qu'il faut « Au primaire commencer tôt, très tôt, le plus tôt possible selon les chercheurs »²² l'enseignement des langues vivantes étrangères. Il se trouve que le Bulletin Officiel du 26 mars 2015 qui définit les contenus d'enseignement de l'école maternelle définit un objectif linguistique pour le cycle 1 « l'éveil à la diversité linguistique ». Il est défini ainsi :

“À partir de la **moyenne section**, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux,

²¹ EDUSCOL. (2014). *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Consulté le 18 décembre 2018 sur : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>

²² TAYLOR, A., & MANES-BONNISSEAU, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde*. p63.

comptines...) ou auxquelles ils **peuvent donner du sens** (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que **la communication peut passer par d'autres langues que le français** : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur”²³

À travers la lecture de ce court extrait du Bulletin Officiel du cycle 1 concernant l'éveil à la diversité linguistique, on remarque que l'objectif principal visé est bel et bien l'ouverture au monde qui entoure nos jeunes élèves. Même si les compétences linguistiques « sont modestes », il semble nécessaire que les élèves soient en contact avec d'autres langues que celle enseignée à l'école.

Dans le programme d'enseignement du cycle 1 l'éveil à la diversité linguistique se situe dans le domaine “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions”. Au regard des objectifs du programme, les élèves sont amenés au cours du cycle 1 à comprendre les fonctions de l'écrit, à découvrir le principe alphabétique et à acquérir une conscience phonologique.

De fait, bien que l'éveil à la diversité linguistique soit présent comme sous-objectif de la partie concernant l'oral, il nous semblait important de permettre aux enfants de découvrir l'existence de différents codes graphiques. Selon nous, l'éveil aux langues ne peut se réduire à la discrimination auditive des langues. Il doit aussi permettre aux élèves de comprendre que même si le code graphique est différent, l'aspect communicatif de la langue utilisée reste présent.

Le Bulletin Officiel du cycle 1 précise que l'éveil aux langues doit se faire des situations auxquels les élèves peuvent donner du sens. Il précise que les comptines et les albums sont des bons médiateurs. D'autant qu'il existe de nombreux albums jeunesse simple d'accès et traduits dans de nombreuses langues comme par exemple l'album *Un peu perdu* de Chris Haughton.

²³ MENESR, *Bulletin Officiel, hors-série n°2 du 26 mars 2015*, cycle 1. p.7

2.2.2. Le plurilinguisme au cycle 2 et au cycle 3

Contrairement à à l'objectif d'éveil à la diversité linguistique en cycle 1, les termes "diversité linguistique" et "plurilinguisme" sont absents des programmes d'enseignement du cycle 2 et du cycle 3.

En effet, lorsque l'on analyse la partie Langues Vivantes du BO de 2015 du Cycle 2, on remarque qu'en entrant dans la scolarisation obligatoire le paradigme de l'apprentissage de langue vivante (étrangère ou régionale) change. On passe d'une logique d'éveil à la diversité linguistique en cycle 1 à une logique d'apprentissage et d'étude d'une langue vivante, étrangère ou régionale dès le cycle 2.

Cependant, en ne faisant aucune recommandation sur la langue vivante, étrangère ou régionale à étudier, le plurilinguisme est sous-entendu dans les programmes. En effet, il n'est précisé nulle part que la langue étudiée doit être l'anglais, ou bien qu'elle doit être la même durant toutes les années du cycle. Ainsi l'apprentissage de l'anglais comme première langue vivante étrangère est une volonté de l'enseignant et/ou de l'équipe enseignante.

Si l'on poursuit l'analyse du Bulletin Officiel du cycle 3, dans les compétences attendues en langues vivantes on remarque que dans la partie phonologie, présente dans les activités culturelles et linguistiques, le lien phonie/graphie (l'alphabet) doit être étudié selon les langues. Pourtant, l'alphabet anglais est le même que le nôtre, alors que l'étude de l'alphabet coréen est une tout autre histoire mais envisageable selon les programmes.

De plus, concernant le plurilinguisme et l'ouverture culturelle qu'il permet, il est précisé dès la partie de présentation dédiée aux langues vivantes étrangères ou régionales que "Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture. " (BO du Cycle 2)²⁴. Bien entendu il en est de même dans le programme de Cycle 3 où l'apprentissage de la langue est "Indissociable de (...) l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer"²⁵.

²⁴ MENESR, *Bulletin Officiel, hors-série n°11 du 26 novembre 2015, cycle 2*

²⁵ MENESR, *Bulletin Officiel, hors-série n°11 du 26 novembre 2015, cycle 3*

3. Le développement de l'enfant au service de l'éveil au à la diversité linguistique.

3.1. La reconnaissance de la langue maternelle et d'une langue étrangère chez les enfants, les études de psycholinguistique

Comme le précisent Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau dans leur rapport, plus l'enseignement des langues étrangères vivantes commence tôt mieux c'est. En effet, de nombreux chercheurs ont montré que « *les enfants bilingues développent des capacités d'acquisition du lexique, de repérage des sons, de mémoire et d'adaptabilité qui constituent d'indéniables atouts pour eux.* » (Ranka Bijeljic Babic, chercheuse au CNRS),²⁶

De nombreuses études montrent que l'enfant réussit avant ses trois ans à reconnaître et à maîtriser tout l'environnement acoustique de sa langue maternelle (prosodie, phonétique, ...).

Dès la naissance, et ce grâce à la perception pré-natale des sons par le fœtus, les nourrissons sont en mesure de distinguer leur langue première d'une autre langue. En effet, Bénédicte de Boysson-Bardies, dans son ouvrage *Le Langage, Qu'est-ce que c'est ?*, montre qu'à l'aide de l'étude des mouvements de succion des nourrissons lors de leur écoute de langues, les chercheurs étaient en mesure d'observer leur "préférences". Ainsi, « les bébés français têtent plus fort à l'écoute de phrases françaises que de phrases russes »²⁷

Les études des capacités perceptives des nourrissons vont plus loin encore. Bénédicte de Boysson-Bardies explique que les nourrissons distinguent les caractéristiques rythmiques des langues lorsqu'elles sont très différents :

« Les bébés français arrivent même à distinguer entre le japonais et l'anglais qu'ils n'ont jamais entendus, mais dont les caractéristiques rythmiques sont très différentes. Ces mêmes bébés ne réagissent pas si les deux langues sont proches comme l'italien et l'espagnol. Il semble donc que, dès la naissance, les nourrissons catégorisent les langues selon des classes rythmiques ».²⁸ (page 139).

Néanmoins, Ranka Bijeljic Babic dans son chapitre *Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce*, dans *L'acquisition du langage vol.1*, répertorie les théories de psycholinguistique quant à l'acquisition, pour les enfants bilingues, de leur langue première et de leur langue seconde. Elle y précise que les enfants bilingues ne sont pas en mesure de

²⁶ TAYLOR A, MANES-BONNISSEAU C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. p.24.

²⁷ BIJELJAC-BABIC, R. (2017). *L'enfant bilingue: de la petite enfance à l'école*. Paris: Odile Jacob. p.139.

²⁸ *Ibidid.*

distinguer la présence de deux langues différentes dans leur environnement avant l'âge de 2 ans.

Si les enfants inconsciemment sont en mesure de reconnaître la prosodie et les phonèmes de la langue de leur sphère familiale, dans le cas des enfants bilingues la distinction entre les deux langues de leur environnement n'est pas encore clairement établie.

De plus, il semblerait qu'à partir de 12 mois, les enfants commencent à ne plus être autant sensibles aux différences phonétiques des langues. La langue maternelle prend le dessus. Les distinctions phonétiques des autres langues par rapport à la langue maternelle de l'enfant ne sont plus repérées.

Dans son article *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?*, Christelle Dodane (Maitre de conférences à Montpellier) précise que les enfants traitent la langue entendue par contours d'intonation. Elle explique que jusqu'à ses 6 ans, l'enfant continue à analyser, bien que de manière moins efficiente que lorsqu'ils étaient nourrissons, les intonations des langues. De fait, l'enfant s'intéresse encore jusqu'à cet âge à la prosodie d'une langue étrangère, et serait en mesure de l'imiter.

Christelle Dodane rappelle que selon la théorie de Guberina (1991) quant à "l'âge heureux", les enfants en maternelle développe de grandes facilités à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Bien entendu, il convient de préciser que ce n'est pas en étant en simple contact avec la langue étudiée que l'enfant va l'apprendre et la parler parfaitement. L'apprentissage d'une langue se fait sur le long terme et doit surtout être entretenu.

Dans le cadre institutionnel actuel, il n'est pas attendu des élèves de cycle 1 de pratiquer et d'étudier spécifiquement une langue. Mais les études et recherches montrent que les élèves de cycle 1 ont une capacité de perception des intonations des langues que nous avons perdu nous adultes. Bénédicte de Boysson-Bardie, dans son ouvrage *Comment la parole vient aux enfants* (2005), explique que l'exposition à une multitude de langues étrangères pour les élèves de maternelle permet d'entretenir les capacités d'écoute et de reproduction de ces langues et ce parce que leur oreille possède encore une plasticité qu'ils perdront avec l'âge.

Pour citer Bénédicte de Boysson-Bardies, dans *Le Langage : qu'est-ce que c'est ?*:

« Plus une langue étrangère est apprise tard, plus les chances de la parler sans trop d'accent sont faibles. Notre oreille comme notre conduit vocal se sont en quelque sorte spécialisés pour l'écoute et la production des sons de la langue qui a nous bercés dès notre naissance. »²⁹

L'apprentissage d'une nouvelle langue ne se fait pas aussi simplement lorsque nous sommes adultes que lorsque que nous sommes enfants . Dans son chapitre *L'acquisition de la phonologie et du bilinguisme précoce*, Ranka Bijeljac Babic met en opposition les capacités linguistiques des bilingues “précoces” qui ont toujours été exposés à deux langues dans leur environnement familial dès la naissance et des bilingues “tardifs”. Les études neuroscientifiques montrent que l'aire du langage dans le cerveau n'est pas activée lorsque le bilingue tardif entend des phrases dans sa langue seconde contrairement aux bilingues précoces.

De fait, Ranka Bijeljac Babic fait référence pour expliquer ce fait à l'étude de Johnson et Newton (1989) qui montre que l'âge critique quant à l'acquisition d'une nouvelle langue se situe entre 6 et 8 ans. Cette étude précise la théorie de Lenneberg (1967) qui estimait cet “âge critique” à la puberté.

3.2. *Le développement perceptif et les capacités d'écoute des élèves*

Le rapport remis par Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau recommande de travailler dès l'enseignement primaire « la musicalité, la phonologie et l'accentuation de la langue ».³⁰

Le terme “musicalité” nous pousse à faire un lien souvent négligé entre l'enseignement dans langues vivantes étrangères et l'éducation musicale. Pourtant nous citerons Bénédicte de Boysson-Bardies qui affirme qu'une « **oreille musicale** sensible aux différences phonologiques et prosodiques des langues facilite aussi la compréhension et la production de langues étrangères ».³¹

De plus, elle dédie une partie entière à la définition de “la musique de la langue”, pour aborder la prosodie de la langue et son rôle dans l'accès au sens des mots. Selon elle, « la prosodie donne à une langue son enveloppe “musicale”. Elle caractérise la chaîne parlée en termes d'organisation mélodique (la voix monte et descend au cours des énoncés) et dynamique (durée, rythme).»³²

²⁹ BIJELJAC-BABIC, R. (2017). *L'enfant bilingue: de la petite enfance à l'école*. Paris: Odile Jacob. p.141

³⁰ TAYLOR, A., & MANES-BONNISSEAU, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde*. p.50

³¹ BOYSSON-BARDIES, B. DE. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est?* Paris: Odile Jacob. p.143

³² *Ibid.* p.43

Selon la définition de Jean-Pierre Cuq, la prosodie « fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l’accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l’intonation, que l’on qualifie d’éléments prosodiques (...) du langage »³³. Ce sont « les éléments prosodiques (qui) configurent, avec les phonèmes, la forme sonore des langues »³⁴. Jean-Pierre Cuq rappelle l’importance de la fonctionnalité des éléments prosodiques. C’est grâce à eux que l’on peut coder et décoder correctement les messages oraux, mais aussi contextualiser le message notamment avec la présence d’accents régionaux ou bien selon l’intonation utilisée permettant de reconnaître la présence ou non d’une interrogation dans le discours.

On ne peut s’empêcher lorsque l’on connaît les 4 paramètres du son que sont la hauteur, la durée, l’intensité et le timbre d’analyser les définitions de prosodie par ces deux auteurs en les rapportant au domaine de l’éducation musicale.

Dans son ouvrage *Développer les capacités d’écoute à l’école : écoute musicale et écoute des langues*, Jacquotte Ribière-Raverlat établit clairement le lien entre l’écoute active en éducation musicale et l’écoute active dans l’enseignement des langues.

Dans son enseignement l’éducation musicale, tout comme l’enseignement des langues étrangères, se divise en deux grands champs de compétences extrêmement liées : la production et la perception.

Jacquotte Ribière-Raverlat explique que le terme de perception renvoie désormais davantage au traitement de l’information, elle continue en expliquant que « l’on peut considérer l’écoute musicale comme une activité de “traitement de l’information sonore” ». ³⁵

En éducation musicale il est nécessaire de distinguer “entendre” et “écouter”.

Le fait d’entendre un son, un bruit est un acte inconscient qui résulte de la vibration de notre tympan suite à une onde sonore qui traverse notre conduit auditif jusqu’au fond de notre oreille interne pour enfin arriver à notre cerveau. Nous ne choisissons pas d’entendre mais l’on choisit d’écouter. Lorsque l’on cherche la définition du verbe écouter sur le dictionnaire Larousse en ligne sa définition est celle-ci : « être attentif à un bruit, à un son... ». La distinction entre écouter et entendre résulte bien dans l’intention et l’attention. Contrairement au fait d’entendre qui est inné, écouter est une posture à acquérir.

³³ CUQ, J.-P., & ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris: CLE International. p.205

³⁴ *Ibid.*

³⁵ RIBIÈRE-RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d’écoute à l’école: écoute musicale, écoute des langues* (1. éd). Paris: Presses universitaires de France. p26-27.

On peut distinguer différents types d'écoute :

- L'écoute plaisir ou passive, pour laquelle notre attention est portée sur l'objet sonore mais où aucun travail n'est demandé.
- L'écoute active qui est l'écoute travaillée à l'école

L'écoute active en éducation musicale est le fait de porter son attention sur un élément particulier désigné par une consigne. Elle est donc en opposition avec l'écoute passive.

Il faut apprendre aux élèves à se rendre disponible mais aussi à reconnaître, à distinguer, chercher l'élément demandé. Selon le document Eduscol Pédagogie de l'écoute : les mécanismes de la perception, l'éducation musicale en classe a pour objectif de :

- « Développer les capacités d'appréhension immédiate
- D'enrichir le « lexique intérieur » pour faciliter l'identification
- De développer la mémoire musicale, et les capacités de discrimination
- D'enrichir le vocabulaire, de multiplier les références auditives et les repères culturels pour développer les facultés d'estimation »³⁶

Tout comme les capacités psychomotrices des individus se développent petit à petit durant l'enfance, les capacités perceptives de l'enfant ne sont pas encore équivalentes à celles des adultes. Ainsi Jacquotte Ribière-Raverlat définit et catégorise les capacités perceptives des enfants en éducation musicale en fonction l'âge des enfants.

De 3 à 6 ans	L'enfant développe progressivement des capacités d'identification, mais la perception reste globale. Il ne parviendrait pas, selon Jacquotte Ribière-Raverlat, à saisir l'organisation d'une œuvre. À cet âge, l'enfant juxtapose les sensations sans mettre en relation les éléments. Les tâches de discrimination sont donc difficiles si ce n'est impossible.
À 6 ans	À partir de 6 ans, l'enfant est progressivement en mesure de sélectionner des informations, isoler une composante de la musique. Son écoute devient donc de plus en plus analytique. L'enfant peut sélectionner et mettre en relation des informations, les tâches de discriminations (pareil/ pas pareil) deviennent accessibles.
De 7 à 15 ans	L'enfant développe des capacités perceptives polyphoniques/ développement des associations sémantiques, des capacités d'estimation, d'écoute polyphonique et de structuration dans le temps.

Tableau réalisé selon Jacquotte Ribière-Raverlat, *Développer les capacités d'écoute musicale, écoute des langues.*

³⁶ EDUSCOL. (s.d.) *Pédagogie de l'écoute : les mécanismes de la perception.* (en ligne).

Alors que les études en psycholinguistique montrent que les enfants sont capables dès la naissance de reconnaître les prosodiques des langues (cf. partie 3.1, p.16), Jacquotte Ribière-Raverlat montre qu'il est primordial de travailler et d'entretenir les capacités d'écoute des enfants et ce dès le plus jeunes âge.

Développer les capacités d'écoute à travers l'écoute active doit se faire de façon régulière. Une simple séance, à un instant T, ne suffit pas à développer les capacités d'écoute de nos élèves. Ce qui est important c'est la fréquence des séances.

On peut pour compléter, mettre en lien le développement des capacités d'écoute et les recommandations du rapport d'Alex Taylor telle que celle qui consiste à « réaménager les horaires pour des séances moins denses mais plus fréquentes : 15 à 20 minutes par jour dans le premier degré (...) »³⁷.

Il nous paraît évident de préciser que la durée des extraits à étudier lors d'une écoute active en éducation musicale ou en langues vivantes dépend de l'âge des élèves. En ce qui concerne les élèves de cycle 1, on estime que la durée maximale d'un extrait se situe entre 1 et 2 minutes.

3.3. *Le développement de la notion d'espace*

La diversité linguistique et le plurilinguisme ne peuvent pas être séparés de la construction de la notion d'espace chez l'enfant. Si, pour nous adultes, la distinction ville/pays/monde nous paraît d'une simplicité enfantine c'est pourtant loin d'être le cas. Comment permettre aux enfants une ouverture culturelle sur le monde sans être nous-même au fait de la construction du concept d'espace chez nos élèves ?

La notion d'espace dans sa construction et sa définition se décline en trois grande catégories : l'espace en géographie, l'espace en mathématiques, et l'espace en psychologie. Dans le cadre de cette recherche nous nous intéresserons davantage à l'espace en psychologie. Le psychologue Jean Piaget s'est intéressé longuement à l'évolution et à la construction de l'espace chez l'enfant. Il a établi qu'il existerait quatre stades : l'espace subi, l'espace vécu, l'espace perçu et l'espace conçu.

³⁷TAYLOR, A., & MANES-BONNISSEAU, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde.* p.51

Âge	Stades de structuration de l'espace selon Jean Piaget
De 0 à 3 mois	L'espace subi : L'enfant n'a pas d'emprise sur l'espace.
Jusqu'à 2-3 ans	L'espace vécu : <u>Construction de l'espace perceptif</u> <ul style="list-style-type: none"> - Stade sensori-moteur. - L'enfant perçoit les objets entre eux dans l'espace, et par rapport à lui. - L'enfant vit physiquement les situations et développe des capacités à traiter des informations. - Ce stade est caractérisé par la construction du schème de l'objet permanent et la construction de l'espace proche.
Jusqu'à 5-6 ans	L'espace perçu : <u>Construction de l'espace représentatif</u> <ul style="list-style-type: none"> - Stade préopératoire, stade de la réversibilité (décentration). - L'enfant perçoit les objets à partir d'un autre point de vue que le sien. - Il commence à percevoir les situations spatiales et les orientations avec un début de mémorisation. - Il commence à penser l'espace en dehors de lui-même, il peut se le représenter sans s'y déplacer.
Jusqu'à 10-11 ans	L'espace conçu : <u>Construction de l'espace projectif</u> : <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant peut représenter l'espace en dehors de tout déplacement. - Décentration de la personne et de la pensée par rapport à l'espace. - Notion de perspective, lecture de plan, représentation des volumes, latéralité, notion d'horizontalité et verticalité, repérage dans un espace bidimensionnel. <p>C'est par ces expériences motrices que l'enfant va parvenir à l'espace projectif.</p>

Tableau réalisé d'après Jean-Michel Guilhermet (académie de Grenoble), *Les stades de structuration de l'espace chez l'enfant*, décembre 2011

La catégorisation de Piaget des stades de structuration de l'espace chez l'enfant nous permet de comprendre que jusqu'à l'âge de ses 3 ans l'enfant ne conçoit pas l'espace sans l'expérimentation. Cependant, entre 5 et 6 ans l'enfant commence à percevoir l'espace, à se le représenter sans pour autant avoir besoin de se déplacer effectivement.

Cette structuration de l'espace chez l'enfant explique l'apparition de la discipline "géographie" dans les programmes d'enseignement qu'à partir du cycle 3, soit en CM1 quand l'espace devient un espace conçu selon Piaget.

Nous avons conscience qu'il ne serait pas adapté de faire une étude approfondie de l'activité humaine et des représentations de l'espace, et donc du monde avec des élèves de cycle 1. Pourtant, le cycle 1 étant le cycle des apprentissages premiers, utiliser un vocabulaire géographique spécifique tel que planisphère ou bien globe terrestre ne peut être que bénéfique pour leur apprentissage futur de la géographie. Permettre aux élèves de rencontrer un planisphère ou un globe terrestre, savoir que ce sont des représentations de la Terre, est une première approche de la géographie pour des élèves de cycle 1.

2^{ème} partie : Mise en œuvre pédagogique.

Le projet abordé dans cette seconde partie a été réalisé dans une classe de Moyenne Section à l'école Berthe Hubert au Mans dans laquelle j'ai eu l'occasion de faire mon stage filé. Au début de l'année scolaire, la classe avait 31 élèves, mais suite à quelques départs l'effectif de la classe était de 27 en avril.

L'école est située au coeur du quartier Gare Sud du Mans, qui est un quartier assez cosmopolite. De fait, la plupart des élèves de l'école sont issus de communauté et cultures diverses. Pourtant très peu des élèves parlent une autre langue que le français chez eux et avec leurs parents.

1. Le démarrage du projet “Au tour du monde”, partie n°1, le planisphère à cartes.

1.1. Méthodologie du planisphère et la lecture des cartes postales.

1.1.1. Le lancement du projet et la fabrication du planisphère.

Le projet “Au tour du monde” a été lancé en novembre 2018 et se terminera à la fin de l'année scolaire en juin 2019. L'objectif de recevoir des cartes postales venues de l'étranger et écrites dans la langue du pays d'envoi était de permettre aux élèves de comprendre qu'il existait d'autres langues dans le monde.

Nous avons commencé le projet par la lecture de l'album *Olga* de Laurence Bourguignon et Quentin Gréban. Dans cet album, la vache Olga part de sa prairie pour aller explorer le monde. Elle voyage en Asie, en Afrique, en Australie avec tous les moyens de locomotion possibles (montgolfière, bateau, train ...) et finit par revenir par hasard dans sa prairie. Cet album, a été un prétexte pour aborder les notions de globe terrestre et de planisphère avec les élèves. À la fin de la lecture nous leur avons expliqué le projet.

La séance suivante a été consacrée à l'écriture d'un message pour inviter le monde entier à nous envoyer des cartes postales. Nous avons alors, ma Maître d'Accueil Temporaire (MAT) Audrey Frémiot et moi-même, publié ce message sur nos réseaux sociaux personnels. En effet, nous savions que nous avions plusieurs connaissances à l'étranger qui pourrait envoyer des cartes postales. De plus, nous avons rédigé l'après-midi même un message à

destination des parents afin qu'ils aient connaissance du projet et qu'ils contactent eux aussi leur réseau s'ils le souhaitent.

En parallèle, les élèves ont fabriqué leur planisphère sur lequel nous accrocherions les cartes postales. Chaque élève est venu participer à la confection du planisphère.



Photo du planisphère fini et accroché au tableau de la classe.

Une fois le planisphère achevé, nous avons placé une gomme rouge désignant l'emplacement de la France sur : le planisphère authentique, le globe terrestre et sur le nouveau planisphère³⁸ de la classe. Cette gomme rouge est un repère pour les élèves afin qu'ils sachent où nous sommes dans le monde quelque soit le support utilisé.

Le planisphère à cartes a ensuite été accroché dans le couloir, afin que tous (élèves, personnels et parents) visualisent l'avancé du projet et les cartes postales reçues par la classe.

1.1.2. La réception des cartes postales.

Au départ, les cartes postales reçues à l'école étaient amenées aux élèves par les adultes lors du temps de regroupement avant la récréation. Nous avons très vite remarqué que les élèves n'étaient pas assez acteurs dans la réception des cartes postales.

Nous avons donc décidé de mettre en place une boîte aux lettres dans la classe. L'élève de service avait donc pour mission de vérifier le contenu de la boîte aux lettres chaque matin. Nous devons avouer que l'intérêt suscité par la boîte aux lettres était tel que tous les élèves vérifiaient si elle était pleine ou non. L'élève de service avait donc davantage pour mission d'accrocher la carte postale au tableau si ce n'était pas lui qui la trouvait.

³⁸ Afin de simplifier la lisibilité de ce travail, nous appellerons désormais le planisphère réalisé par les élèves "le planisphère à cartes". Le planisphère "authentique" est un planisphère normal déjà présent dans la classe avant le projet.

En rendant les élèves plus acteurs par la présence de la boîte aux lettres de la classe, l'intérêt des élèves pour le projet a considérablement augmenté. Nous n'étions plus ceux qui lisaient des cartes postales reçues comme par magie mais ceux qui lisaient des cartes qu'ils avaient reçues. Très vite, les élèves ont eu comme premier réflexe en arrivant dans la classe d'aller vérifier le contenu de la boîte aux lettres.



Boîte aux lettres de la classe et le globe terrestre à la gomme rouge.

Lorsque la carte lue était dans une langue, que nous adultes de la classe, nous étions en mesure de traduire nous le faisons. Mais il arrivait que parfois nous ne connaissions pas la langue utilisée. Cela nous permettait de montrer aux élèves la multitude de langues existant dans le monde, qu'elles étaient toutes très différentes et que nous ne pouvions pas toutes les comprendre tout comme eux.

À la fin de chaque lecture de carte, nous montrions le pays d'envoi sur le planisphère et sur le globe terrestre de la classe, puis nous allions accrocher la carte sur le planisphère à cartes.

1.2. L'analyse du planisphère à cartes.

1.2.1. Le planisphère à cartes, une première approche de la représentation du monde.

La première carte postale que nous avons reçue, mi-novembre 2019, venait de la côte ouest des États-Unis. Lorsque nous avons montré aux élèves où cela se situait sur le globe terrestre et sur le planisphère authentique, tous ont estimé qu'elle ne venait pas de loin. Nous avons bien sûr conscience que cela était normal et nous avons donc choisi d'insister sur le fait que la carte postale avait dû traverser les États-Unis et un océan avant de venir à nous.

Plus tard dans l'année, après avoir reçu de nombreuses cartes d'Europe (Allemagne, Autriche et Roumanie entre autres) nous avons reçu une carte postale du Vietnam. Nous étions en janvier 2019, cela faisait donc 2 mois que le projet avait commencé et la réaction des élèves face à la distance parcourue fut tout autre. En effet, nous nous sommes rendues compte que certains élèves avaient déjà commencé à percevoir l'espace et l'immensité du monde.

Voyant que certains étaient interpellés par le fait que pour leur montrer le Vietnam sur le globe terrestre il fallait absolument le tourner (qu'il était impossible de voir et la gomme rouge et le Vietnam en même temps) nous avons choisi d'aller encore plus loin avec eux. Nous avons pu montrer la grande distance séparant la France et le Vietnam en leur expliquant que si chez nous il faisait jour, au Vietnam il faisait nuit.

Par la suite, alors qu'au début du projet certains élèves me montraient l'Australie sur le globe terrestre comme lieu d'habitation car pour eux ils vivaient très loin de l'école, tous ont compris que la gomme rouge représentait la France et non plus l'école. Leur vision du monde a donc changé au cours du projet.



Le planisphère à cartes en avril 2019.

1.2.2. La ritualisation et l'utilisation pédagogique des cartes postales.

Au fur et à mesure du projet, les élèves ont commencé à être habitués à notre démarche qui était toujours la même :

- 1) Découverte de la carte, accrochage au tableau jusqu'au regroupement d'avant la récréation
- 2) Lecture de la carte sur le temps regroupement avant la récréation :
 - Lecture par l'enseignant.
 - Est-ce que quelqu'un a compris ce qui était écrit?
 - Dire en quelle langue est écrite la carte, et traduction si l'on connaît la langue.
 - Dire de quel pays provient la carte
 - Montrer le pays en question sur le planisphère et sur le globe terrestre
 - Demander si la carte vient de loin ? Est-ce qu'on avait déjà reçu une carte dans cette langue ?
 - Affichage au tableau de la carte jusqu'à la pause déjeuner
- 3) Accrochage de la carte sur le planisphère à cartes durant la pause déjeuner.

Le temps dédié aux cartes postales était comparable à un rituel. Ce qui était une volonté de notre part dès la création du projet. Permettre aux élèves d'être confrontés à la diversité linguistique sans que cela ne soit trop chronophage pour l'enseignant.

De plus, même si je n'étais en stage que les mardis, ma MAT continuait la lecture des cartes postales en mon absence ce qui renforçait l'aspect rituel du projet.

D'un point de vue plus linguistique, même si nous n'étions pas des locuteurs natifs, ou bien que nous ne connaissions pas la langue utilisée sur la carte nous avons toujours essayé de lire la carte afin que les élèves entendent la langue.

L'intérêt des cartes postales était double pour nous. Permettre aux élèves par notre lecture des cartes postales d'entendre d'autres langues que le français mais aussi permettre aux élèves de saisir l'une des fonctions de l'écrit par la communication un message qui leur était destiné dans une autre langue et venant d'un interlocuteur absent. L'aspect graphique des langues ne pouvait de fait pas être négligé.

Confronter les élèves aux différents codes graphiques a été un enjeu de taille dès le début du projet. Mais comment permettre à des élèves n'ayant pas encore acquis le principe alphabétique du français de remarquer les différences de graphie d'autres langues? Comment les amener à s'intéresser aux différentes formes d'écriture ?

Nous sommes parties du fait que les premiers écrits des élèves de maternelle les concernent directement. Dès la petite section, les élèves sont amenés à reconnaître leur prénom parmi tous ceux de la classe. Cet apprentissage du prénom continue sur les deux autres années du cycle 1, avec dès la Moyenne Section l'apprentissage de l'écriture de leur prénom sans modèle puis en Grande Section de la reconnaissance des lettres en script et en cursive et de l'écriture de leur prénom en cursive.

De fait, nous avons choisi d'interpeller les élèves sur les différentes graphies de leur prénom dans d'autres langues que le français. Nous avons la chance d'avoir plusieurs personnes ressources dans l'école :

- la décharge de ma MAT, Julie Palussière qui vient tous les jeudis et qui parle et écrit couramment russe.
- une AVS de l'école Khadija Cherrar qui parle et écrit couramment l'arabe.
- mes connaissances personnelles de la langue coréenne ont aussi été mises à contribution.

À nous trois, nous avons pu respectivement traduire et écrire devant les élèves leur prénom en russe, en arabe et en coréen. Ces traductions ont fait l'objet d'un changement d'étiquette porte-manteau.



Exemple d'étiquette porte-manteau

1.2.3. Les limites du planisphère à cartes.

Après avoir commencé la construction de l'immensité du monde chez nos élèves, nous avons remarqué quelques manques à notre projet de planisphère à cartes.

Tout d'abord, les élèves n'écoutaient de nouvelles langues étrangères que de manière éphémère. Nous aurions pu sélectionner les cartes postales lues, voire enregistrer leur lecture pour qu'à chaque nouvelle carte on demande aux élèves si la nouvelle langue abordée ressemble à l'anglais ou bien à l'espagnol. Notre seule comparaison des langues se limitait à la langue de la carte postale et au français. Il en allait de même pour la comparaison des différentes graphies. Une fois accrochée, la carte postale ne nous était plus accessible et parfois les élèves eux-mêmes ne savaient plus dans quelle langue était écrite les cartes postales déjà reçues.

Bien que nous tentions toujours de rappeler quelles langues nous avons déjà rencontrées durant la lecture des cartes, les élèves n'avaient comme comparaison des langues que le nom.

L'écoute de la langue se limitant à la simple lecture d'une carte postale, qui une fois lue ne sera plus entendue par les élèves, nous ne travaillions au final que l'aspect géographique de la diversité des langues.

De plus, sauf cas exceptionnels comme la carte en arabe ou bien la carte en russe, nous n'étions pas des locuteurs natifs ou experts. Les éléments prosodiques de la langue étaient forcément altérés par notre prononciation à la française.

Nous nous sommes rendues compte que notre projet avait atteint sa limite dans sa forme actuelle. Afin de répondre à ce manque d'oral du planisphère à cartes, nous avons élaboré un nouvel outil : le répertoire des langues.

2. Le projet “Au tour du monde”, partie n°2, Le répertoire des langues.

Le seconde partie du projet “Au tour du monde” a commencé en début mars 2019. Le planisphère à cartes et les étiquettes porte-manteau avaient donc déjà été finis. Le répertoire des langues avait comme objectif premier d’être un repère et une concrétisation du projet pour les élèves et leur famille.

2.1. La méthodologie du répertoire des langues

Après avoir listé toutes les langues rencontrées avec le planisphère à cartes, nous nous sommes demandé : comment garder une trace du travail effectué tout au long de l’année ?

En effet, nous avons déjà remarqué que les élèves avaient oublié que nous avions reçu une carte en chinois ou bien en serbe. Partant de ce constat nous nous sommes rendues compte que nous avons rencontrés pas moins de 10 langues au cours de l’année : L’allemand, l’anglais, l’arabe, le chinois, le coréen, l’espagnol, le roumain, le russe, le serbe, et le vietnamien. La quantité de langues rencontrées étant importante, il était légitime pour les élèves de ne pas être mesure de distinguer toutes les langues.

Nous avons donc choisi de mettre en place un répertoire dans lequel il y aurait une page de présentation de la langue (son nom, une photo des cartes postales reçues dans cette langue, les endroits du monde où cette langue est parlée).

De plus, pour répondre au manque de productions authentiques dans les langues rencontrées de la première partie “le planisphère à cartes” nous avons choisi d’inclure dans le répertoire des langues un QR code. Celui-ci en étant scanné à l’aide d’un téléphone ou d’une tablette, permet à l’utilisateur d’accéder à la page internet choisie. Dans notre répertoire des langues, le QR Code mène les utilisateurs à l’écoute de “l’histoire de l’âne du mollah” lue dans les langues concernées pas ce répertoire. Ces traductions de “l’histoire de l’âne du mollah” sont issues du “Projet Langues et Grammaire en (Ile-de-) France” monté par le CNRS.



La page de présentation de la langue, ici l'anglais.

Afin de rendre les élèves acteurs et de les confronter aux différentes graphies des langues présentes dans le répertoire des langues, nous avons proposé aux élèves sous forme d'atelier dirigé de venir écrire des mots dans d'autres langues.



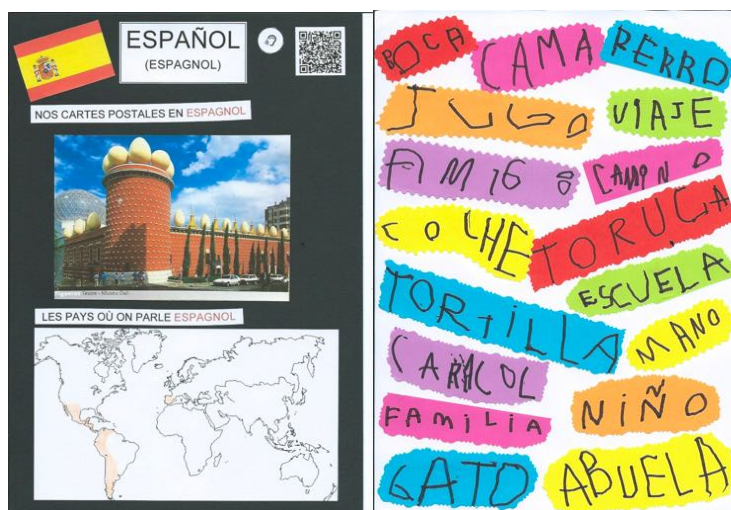
Un petit groupe d'élèves volontaires écrivant en espagnol.



Un élève écrivant le verbe “manger” en chinois.

Pour les langues telles que le chinois, le serbe, l’anglais ou l’espagnol nous avons sélectionné différents mots aléatoires allant d’école, à galette, en passant par père ou bien glace et dormir. En revanche en ce qui concerne le russe, l’arabe et le coréen, nous avons proposé aux élèves d’essayer d’écrire la traduction de leur prénom déjà présente sur leur étiquette porte-manteau.

Une fois que tous les mots et prénoms des volontaires ont été écrits, nous avons regroupés leurs essais sur une page afin qu’ils soient en miroir de la page de présentation de la langue.



La double page de l’espagnol : à gauche la page de présentation de la langue et à droite les essais des élèves.

Une fois le répertoire des langues achevé, celui-ci a été envoyé dans les familles. En effet, un élève par jour pouvait rapporter le répertoire des langues dans sa famille jusqu’au prochain jour d’école. Nous y avons bien entendu glissé une présentation succincte du projet et de l’utilisation du répertoire à l’attention des parents.

Pour les élèves n'ayant pas le répertoire des langues "physique" mais voulant tout de même aborder leur journée et les langues qu'ils avaient pu découvrir grâce aux cartes postales nous avons distribué un mot explicatif aux parents avec tous les QR codes présents dans le répertoire des langues.

Lorsque le répertoire des langues est de retour dans la classe, il est en accès libre aux élèves qui, s'ils le souhaitent, peuvent le consulter à tout moment. Enfin, lorsque nous avons un moment, ou bien pour retrouver l'attention ou calmer nos élèves avant de commencer un temps de regroupement, nous leur faisons écouter "l'histoire de l'âne du mollah" dans l'une des langues du répertoire.

2.2. L'analyse du répertoire des langues.

2.2.1 Les avantages du répertoire des langues.

Par la réalisation du répertoire des langues nous avons pu combler certains manques du planisphère à cartes. Nous avons pour objectif que le répertoire des langues soit une trace physique et concrète pour les élèves et leur famille du projet d'ouverture au monde réalisé au cours de l'année. L'objectif a été sans nul doute atteint.

Néanmoins, nous avons été surpris par le regain d'implication des parents dans le projet suite au lancement du répertoire des langues. En effet, le mardi suivant la distribution du mot expliquant le lancement de la création du répertoire des langues aux parents, une mère d'élève a apporté, à la demande de sa fille, un billet de Gambie d'où était originaire le père de l'enfant. Un autre élève a souhaité apporter son livre sur l'alphabet japonais pour le présenter à la classe.

Tous ces petits "trésors", permis par le soutien des familles au projet, ont été l'occasion d'approfondir l'ouverture au monde de nos élèves.

De plus par l'accessibilité à "l'histoire de l'âne du mollah" a comblé le manque de productions authentiques dans les langues du répertoire et a enlevé l'aspect éphémère de la lecture de carte.

2.2.2. Les limites du répertoire des langues.

Le répertoire des langues tel qu'il est, comporte aussi quelques lacunes que nous pourrions améliorer si nous devions le refaire.

Tout d'abord, le répertoire des langues a peut-être fait une apparition trop tardive dans le projet et ce pour deux raisons :

- Les pages de présentation des langues auraient pu être élaborées dès la réception d'une carte. Ainsi le visuel pour les élèves du nombre de langues rencontrées aurait été construit au fur et à mesure de l'avancée du planisphère à cartes, contrairement à ce qui a été fait. Cela aurait aussi pu permettre de déterminer avec eux si la langue de la nouvelle carte est une nouvelle langue ou bien si nous l'avions déjà rencontrée.
- L'outil répertoire des langues aurait pu être un outil permanent de la classe et donc avoir un espace dédié dans la classe. Bien entendu, celui-ci ne serait pas parti dans les familles avant l'arrêt total du planisphère à cartes. Avoir le répertoire des langues à disposition des élèves, aurait certainement rendu son utilisation plus naturelle. En arrivant à la fin de l'année et partant directement dans les familles, l'appropriation du répertoire des langues n'a pas été complet pour les élèves. Il aurait peut-être été préférable qu'il soit construit et utilisé bien en amont.

De plus, bien que le répertoire des langues comporte des QR Codes, nous n'avions pas le matériel nécessaire dans la classe pour que l'utilisation des tablettes et des QR Codes se fasse de manière autonome par les élèves. En effet, même si nous nous sommes procuré des tablettes afin qu'ils puissent découvrir le fonctionnement des QR Codes, l'utilisation des tablettes aurait dû faire l'objet d'un apprentissage spécifique. Néanmoins, l'écoute de "l'histoire de l'âne du mollah" dans les différentes langues du répertoire de manière autonome était tout de même possible car nous avons gravé un CD. Les élèves pouvaient donc écouter "l'histoire de l'âne du mollah", tout en feuilletant le répertoire des langues. Mais l'écoute d'une langue était davantage déterminé par la piste du CD que la page du répertoire choisi par l'élève comme nous l'envisagions avec les QR Codes.

3. L'analyse du projet “Au tour du monde”.

Le projet “Au tour du monde” avait pour objectif premier de permettre aux jeunes élèves de commencer à se représenter l'immensité du monde et appréhender la multitude de langues présentes dans le monde.

Au regard de nos observations, notre objectif semble avoir été atteint. Pour répondre à nos hypothèses de travail “Est-ce que recevoir des cartes postales du monde entier aide l'élève à se représenter le monde?” et “Est-ce que l'éveil à la diversité linguistique permet une première représentation du monde pour l'élève ?”, il semble que dans les deux cas la réponse est oui. Les élèves de la classe sont désormais en mesure d'expliquer avec leurs propres mots que le globe terrestre et le planisphère sont des représentations du monde à une échelle moindre. Ils ont conscience qu'en réalité le monde est très grand, et cela est certainement dû à l'utilisation toute l'année du planisphère à cartes et du globe terrestre pour positionner les pays d'envoi de nos cartes postales.

Cependant, l'éveil à la diversité linguistique ne peut se limiter à une aide quant à la représentation de l'immensité du monde. L'éveil à la diversité linguistique doit être l'occasion pour les élèves de rencontrer d'autres langues orales ou écrites. De fait, pour ne pas se limiter à la simple lecture de cartes postales et positionnement des cartes sur le planisphère, il est nécessaire de travailler l'écoute dans un projet d'éveil aux langues. Passer par un répertoire des langues est une solution, néanmoins nous aurions pu mettre en place d'autres outils comme un loto des langues ou bien des cartes à doigts sonores.

Conclusion

Pour conclure, l'éveil à la diversité linguistique en maternelle n'a pas à se limiter à l'apprentissage d'une comptine ou d'une comparaison d'album dans une autre langue.

Dans notre étude nous avons davantage travaillé la perception des langues pour les élèves de maternelle. Néanmoins nous aurions pu amener les élèves à produire davantage. Pourquoi pas, ajouter dans les rituels l'utilisation des "bonjours" dans certaines langues rencontrées dans l'année. Il est possible que les élèves ne soient pas en mesure de produire d'eux-mêmes, mais leur demander de répéter ou bien de deviner dans quelle langue nous lui avons parlé serait tout à fait envisageable selon nous.

On pourrait alors se questionner quant à l'importance, au rôle et impact des productions dans d'autres langues (orales, ou écrites, ou bien même gestuelles) dans l'éveil à la diversité linguistique ?

Enfin, notre travail de recherche et notre projet avaient pour ambition de travailler l'éveil à la diversité linguistique par l'éveil aux langues du monde. Mais nous aurions pu, aborder la diversité linguistique sous un autre angle. Au cours de nos recherches nous nous sommes demandé si la présence d'un interlocuteur physique communiquant dans une autre langue, comme une mascotte par exemple amènerait les élèves à appréhender la diversité linguistique.

Au delà de leur donner des connaissances quant à la langue utilisée par la mascotte, ne pourrait-on pas envisager l'élaboration de stratégie de communication lorsque l'on ne comprend pas son interlocuteur ?

Bibliographie

- BERNICOT, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant* (1. éd). Paris: Presses Univ. de France.
- BIJELJAC-BABIC, R. (2017). *L'enfant bilingue: de la petite enfance à l'école*. Paris: Odile Jacob.
- BIJELJAC-BABIC, R. (2000). Chapitre 6. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Vol. I* (p. 169). <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0169>
- BOYSSON-BARDIES, B. DE. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est?* Paris: Odile Jacob.
- BOYSSON-BARDIES, B. DE. (2005). *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris: O. Jacob.
- CALVET, L.-J. (2017). *La sociolinguistique*. Paris: PUF.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- CUQ, J.-P., & ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris: CLE International.
- DODANE, C. (2009). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?*, *La Clé des Langues (en ligne)*, Lyon, ENS de LYON/DGESCO, novembre 2009. Consulté le 10/04/2019. URL : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere>
- DOMPMARTIN-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. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0162>
- DUVERGER, J. (2007). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Consulté à l'adresse http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf
- EVENOU, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, 30(1), 11. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0011>

- FLORIN, A. (2013). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- GAJO, L. (2012). *Plurilinguisme : enjeux sociaux et ressources éducatives*. Revue japonaise de didactique du français, n.7/2, p.11-21. En ligne : http://sjdf.org/pdf/7_2article_revue.pdf
- MARTINEZ, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Consulté à l'adresse <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://www.cairn.info>
- NADER-GROSBOIS, N., & THIRION-MARISSIAUX, A.-F. (2011). Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit. In N. Nader-Grosbois, *La théorie de l'esprit* (1^{er} éd., p. 21). <https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0021>
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, (3), 51-71.
- RIBIÈRE-RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école: écoute musicale, écoute des langues* (1. éd). Paris: Presses universitaires de France.
- SIMON, D.-L. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (n°151), 265-276.
- TAYLOR, A., & MANES-BONNISSEAU, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf
- THIBERT, R. (2010). *Pour des langues plus vivantes à l'école. Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 58, novembre. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=58&lang=fr>.

Sources internet

- RAVEL, M. (s.d.). *Les familles de langues*. Consulté le 03 mars 2019
URL : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/09/Drop-LANGUE-Les-familles-de-langues-Ravel.pdf>
- GUILHERMET, J.-M. (2011). *Les stades de structuration de l'espace chez l'enfant*, Consulté le 20 décembre 2019.
URL : http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/pdf/notion_d_espace.pdf
- VOISE, A.-M., (s.d.), *Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire ?*, (en ligne). Consulté le 10 avril 2019.
URL : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_VOISE_MEF-v2.pdf

Textes officiels

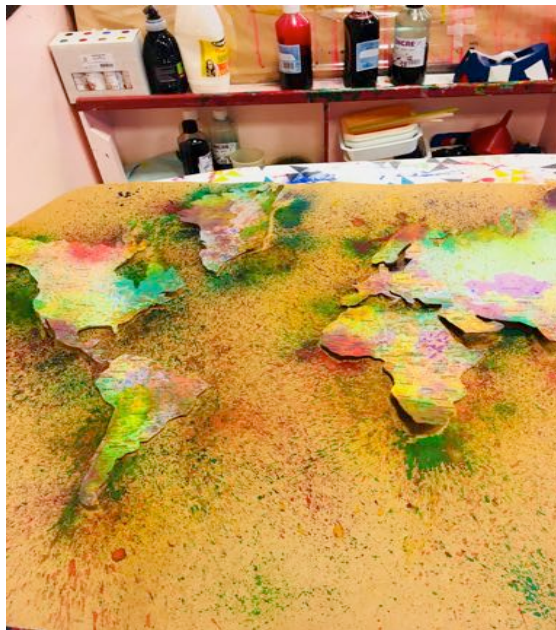
- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>
- Conseil de l'Europe. *Education plurilingue et interculturelle : définition et principes fondateurs*. Récupéré le 18 décembre 2018 du site du Conseil de l'Europe :
<https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>
- EDUSCOL, (s.d.). *Pédagogie de l'écoute : les mécanisme de la perception*, (en ligne).
Consulé le 18 décembre 2018
URL : <http://eduscol.education.fr/education-musicale/se-former/eclairages-sur-la-pedagogie/pratiques-decoute/pedagogie-de-lecoute-les-mecanismes-de-la-perception.html>
- MENESR, *Bulletin Officiel, hors-série n°11 du 26 novembre 2015, cycle 3*
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- MENESR, *Bulletin Officiel, hors-série n°2 du 26 mars 2015, cycle 1*
https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- MENESR, *Bulletin Officiel, hors-série n°11 du 26 novembre 2015, cycle 2*
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Annexes

Annexe n°1 : Photos de la fabrication du planisphère à cartes.



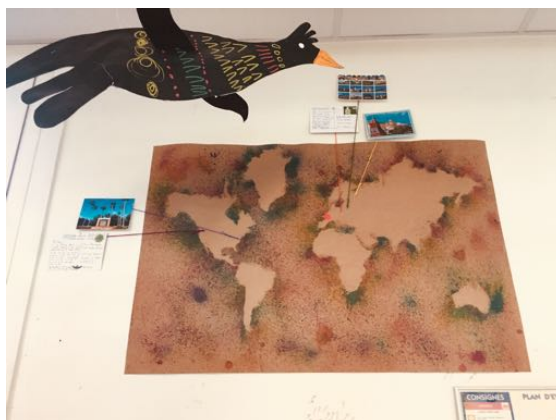
Une élève en train de fabriquer le planisphère à cartes avec l'ATSEM



Le planisphère à cartes avec ses pochoirs



Sous le pochoir du planisphère à cartes



Le planisphère à cartes en décembre 2018

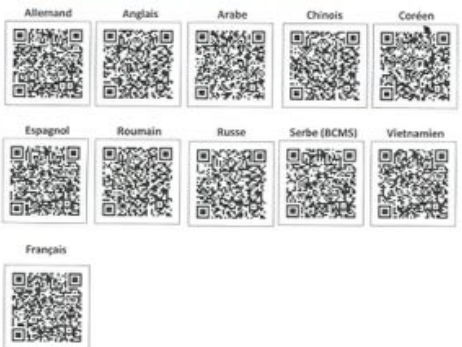


Madame, Monsieur,
 Dans le cadre du projet d'éveil aux langues du monde, vous avez pu observer les nombreuses cartes postales que notre classe a reçues ainsi que le prénom de votre enfant écrit en langues étrangères.
 Pour aller plus loin nous avons créé un répertoire des langues rencontrées cette année.
 Prenez un temps pour feuilleter ce répertoire avec votre enfant, il aura grand plaisir à vous montrer son travail.
 Les langues rencontrées au cours de l'année ont été rangées par ordre alphabétique. Les QR Codes présents sur chaque page vous permettent d'écouter l'histoire de « l'âne du mollah » dans les différentes langues du répertoire.

Ce répertoire va circuler dans toutes les familles, merci de le rapporter dès demain.

Cordialement,
 Mme Lemonnier (stagiaire)
 Mme Frémont

Site : http://if12.pro12.lamp.cnrs.fr/jeux-igdl/histoire_ane/index.html



DEUTSCH
(ALLEMAND)

NOS CARTES POSTALES EN ALLEMAND









LES PAYS OÙ ON PARLE ALLEMAND



GLÜCK
MUND JUNGE
GEBURTSTAG
LACHEN
SCHULE
MADCHEN
FREUND LIEBE

ENGLISH
(ANGLAIS)

NOS CARTES POSTALES EN ANGLAIS



LES PAYS OÙ ON PARLE ANGLAIS




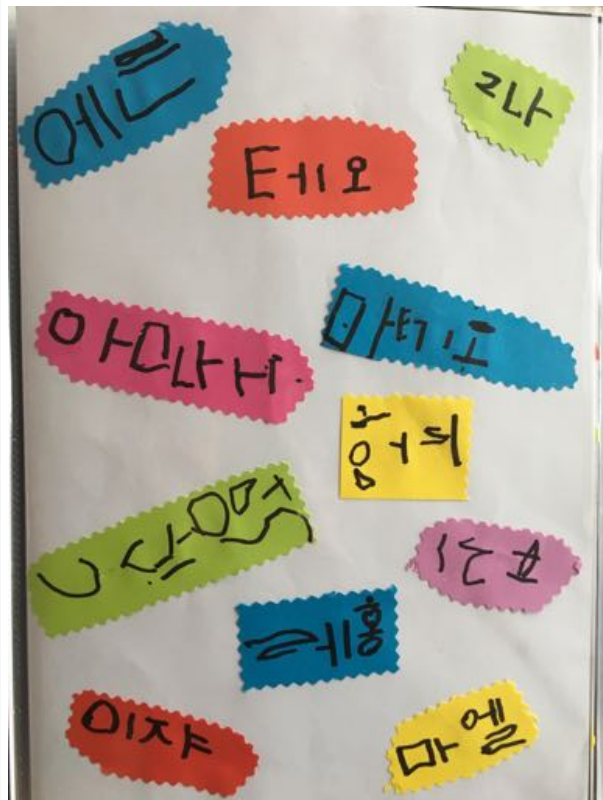
FATHER COUNTRY
LAND SCHOOL
MOTHER CAR
ICE-CREAM WORLD
FOOT BOY
TOUR STEEP
BIRD FRIEND
FRIEND


 **한국말**
(CORÉEN)

NOS CARTES POSTALES EN CORÉEN

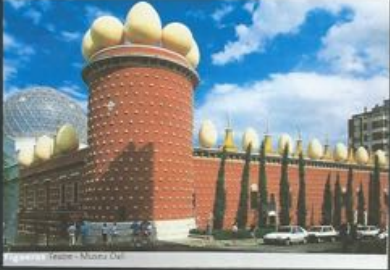
 

LES PAYS OÙ ON PARLE CORÉEN


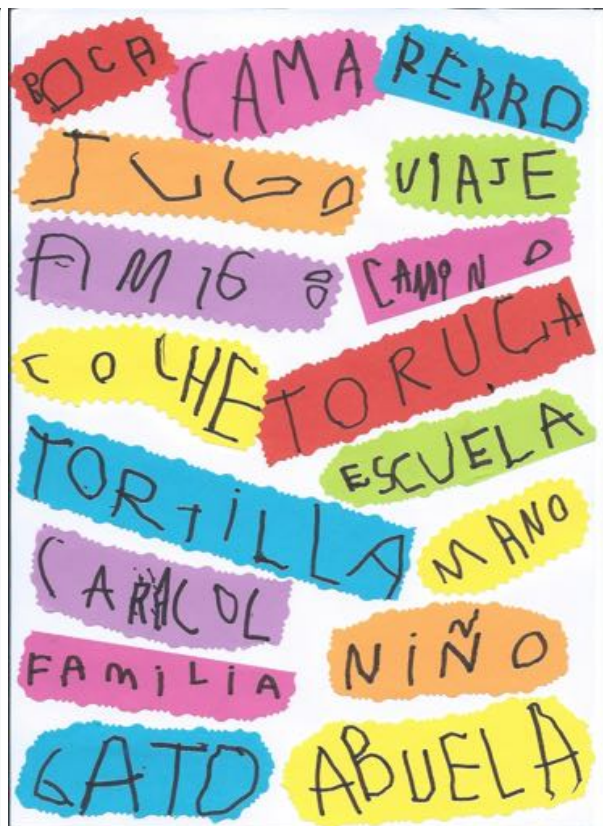




 **ESPAÑOL**
(ESPAGNOL)

NOS CARTES POSTALES EN ESPAGNOL




LES PAYS OÙ ON PARLE ESPAGNOL





 LIMBA ROMÂNĂ (ROUMAIN)


NOS CARTES POSTALES EN ROUMAIN




LES PAYS OÙ ON PARLE ROUMAIN




A LO NOR
 FURCA PASARE
 CUVANT BANI
 DRAGOSTE
 FUSTĂ SCAUN
 PĂRIUȚI LUNH
 PAȚ DE

 РУССКИЙ (RUSSE)

NOS CARTES POSTALES EN RUSSE



LES PAYS OÙ ON PARLE RUSSE



НОС Москва
 АТЮ Р НОБН
 ЛЕОН МАУЛ
 ШРН
 ШМВЗ
 ПРЪИ ЕЛ

 **СРПСКИ**
(SERBE)



NOS CARTES POSTALES EN SERBE



LES PAYS OÙ ON PARLE SERBE



МАЈЛА
ШКОЛА
ЗДРАВ
БОГАТА
СУЏА
ПАРНО
ПЛАВА
ИЛИ

ЖИВОТ
ШКОЛА
БОГАТА
ПАРНО
ПЛАВА
ЖИВОТ

 **TIẾNG VIỆT**
(VIETAMIEN)



LES PAYS OÙ ON PARLE VIETAMIEN



NOS CARTES POSTALES EN VIETAMIEN



BÚTCHÌ
RƠI
THỊT BÓ
HỒCSINH
YÊU
CẢM ƠN BAN
MÁY TÍNH
NHÀ C
L E P U H

4ème de couverture

Résumé

L'éveil à la diversité linguistique est généralement abordée à travers l'apprentissage de comptines et la lecture d'album dans d'autres langues. Mais est-ce la seule manière d'en faire avec des élèves de cycle 1 ?

Par la réalisation d'un projet tout au long de l'année, travaillé principalement sur les temps de regroupement en Moyenne Section, nous avons choisis de construire chez les élèves l'immensité du monde et la multitude de langues parlées aux quatre coins du globe.

Ce mémoire aborde l'éveil à la diversité linguistique en cycle 1 et tente de répondre à la problématique suivante : Comment et pourquoi amener les élèves du cycle 1 à se représenter l'immensité du monde à travers l'éveil à la diversité linguistique ?

Après avoir défini les différentes langues d'un individu bilingue, puis analysé la place du plurilinguisme dans l'enseignement primaire et les programmes, nous nous sommes penchés sur l'étude du développement perceptif des enfants de maternelle et sur les notions mises en jeu dans notre sujet.

Mots-clés : éveil à la diversité linguistique, plurilinguisme, cycle 1, perception, projet.

Résumé (en anglais)

Raising consciousness of linguistic diversity is generally tackled in preschool learning songs and reading books in English, Spanish or German. But is it the only way to discover other languages?

For one year, we worked on a project with children in preschool during their time of consolidation before morning breaks. We tried to build their vision of the world's vastness and its diversity of languages.

This research questions the following issue : "Why is it important to help kindergarten children develop their representation of the world through their awareness of linguistic diversity ?"

First we will define the different languages for a bilingual person, then we will analyse the place of plurilinguism in the official curriculum, and finally we will focus on the psychological abilities of kindergarten children.

Key words : consciousness of linguistic diversity, plurilinguism, kindergarten, preschool, perception.