



**HAL**  
open science

## Les langues “ maternelles ” à l’école

Anne-Lyse Melin

► **To cite this version:**

| Anne-Lyse Melin. Les langues “ maternelles ” à l’école. Education. 2019. dumas-02525024

**HAL Id: dumas-02525024**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02525024>**

Submitted on 30 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**

# Les langues « maternelles » à l'école

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

**Soutenu par Anne-lyse MELIN**

Le 19 juin 2019

En présence d'un jury composé de :  
**Christine HUBERT, Directrice de mémoire**  
et  
**Agnès Delon, Membre de la commission**

# Remerciements

En préambule de ce mémoire je souhaite remercier en premier lieu Madame Christine Hubert, ma directrice de mémoire, pour son suivi ainsi que les précieux conseils qu'elle m'a prodigués dans le but de faire évoluer mes recherches et mes analyses.

Je souhaite également remercier Madame Agnès Delon membre de la commission pour son soutien et son aide et pour m'avoir permis d'assister à d'autres séances, de trouver des partenaires et d'interroger ses collègues.

Par la même occasion je souhaite vivement remercier d'une part la directrice de l'AFALAC pour tous les supports, conseils et informations qu'elle m'a fournies et sans lesquels je n'aurais pas pu mener à bien ce travail de recherche. D'autre part, tous les enseignants qui m'ont accordé de leur temps pour répondre à mes questions.

Enfin, je tiens à remercier les élèves de maternelle et de CM2, ma binôme ainsi que les enseignants titulaires de mes lieux de stages, pour m'avoir accueillie, étayée et permis d'expérimenter en classe. Mais aussi mes proches pour leur soutien, la relecture et la correction orthographique.

# Table des matières

Sommaire.....	3
<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>1. CADRE THEORIQUE</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Définition des termes</b>	<b>6</b>
1.1.1. Distinction entre langue et langage.....	6
1.1.2. Multilinguisme et plurilinguisme.....	7
1.1.3. Langues maternelles, langues de scolarisation, langues vivantes.....	9
<b>1.2. Ce que dit l'institution</b>	<b>11</b>
1.2.1 Selon les programmes.....	11
1.2.2 Selon le CECRL.....	17
1.2.3 État des lieux des politiques linguistiques.....	19
<b>1.3-L'état de la recherche</b>	<b>20</b>
1.3.1 L'école face à la diversité linguistique.....	20
1.3.2 L'ouverture aux langues.....	22
<b>2. CADRE OPERATOIRE</b>	<b>27</b>
2.1. Hypothèses.....	28
2.2. Expérimentation.....	29
2.2.1 Contexte.....	29
2.2.2 Descriptions des séances et questionnaires.....	32

<b>3. RESULTATS ET ANALYSE DES SEANCES ET QUESTIONNAIRES.....</b>	<b>38-50</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>51-52</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>53-55</b>
<b>Annexes 1.....</b>	<b>56</b>
<b>Annexes 2.....</b>	<b>57</b>
<b>Annexes 3.....</b>	<b>58</b>
<b>Résumé du mémoire.....</b>	<b>59</b>

## Introduction

Tout d'abord, je dois préciser que la question des langues maternelles à l'école a toujours suscité mon intérêt car j'ai été scolarisée dans un environnement bilingue (français/créole martiniquais). Au collège nous avions la possibilité de choisir le créole en option LCR (Langue Culturelle Régionale), choix que j'ai fait mais que certains élèves ne comprenaient pas car ils estimaient que le créole on le parlait mais que ça ne servait à rien de l'apprendre à l'école car on ne peut rien en faire dans le monde du travail.

Arrivée au lycée j'ai regretté que plus rien ne nous soit proposé par rapport au créole. Ce n'est qu'une fois à l'université que j'ai pu avoir à nouveau le choix et ce uniquement en première année, de choisir un parcours où l'on étudiait le créole. En choisissant donc le parcours Espagnol/LCR pour préparer ma licence d'Espagnol mon intérêt pour les langues s'est accru car nous avons commencé à aborder en profondeur la formation des langues, dont les règles de graphie du créole, la linguistique autant en espagnol qu'en créole, et autres domaines.

J'ai donc entrepris de préparer le CRPE tout en m'interrogeant sur la manière de donner une place aux langues dans les enseignements que je mettrais en place dans ma classe. Mon questionnement a donc d'abord porté sur l'enseignement des langues dès le plus jeune âge (enseignement précoce, âge seuil, manière de procéder...). La lecture d'un article l'an dernier<sup>1</sup> portant sur écrire pour se dire à l'école m'a amené vers d'autres questionnements tel que : « Comment enseigner à des élèves quand on a une culture différente d'eux et comment prendre en compte leurs différences culturelles à eux ? » J'ai également eu la chance en première année de master d'effectuer mes stages dans des établissements en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) et en REP + et donc de faire face à une grande mixité culturelle et linguistique. Je me suis alors interrogée sur ce qu'il était possible de faire en classe pour valoriser cette richesse. Ainsi je me suis penchée un peu plus cette année sur la question des langues « maternelles », sur la place qu'elles doivent occuper à l'école et sur les effets que cela produirait.

---

<sup>1</sup> Hubert, B. (2014, 1 avril). Faire de sa vie une fiction. Récupéré 9 décembre, 2018, de <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/2792?lang=en>

Cela m'a amené à me demander, **dans quelle mesure la valorisation des langues et cultures d'origine des élèves pourrait-elle représenter un levier pour leur donner le goût des langues vivantes ?**

## 1. Cadre théorique

Cette citation de Goethe<sup>2</sup>: « *Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen* », que l'on pourrait traduire par « *Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue.* » révèle un enjeu majeur. Elle nous apprend en fait que les langues étrangères constituent une richesse dans laquelle nous devons puiser pour mieux appréhender notre propre langue.

### 1.1 Définition des termes

#### 1.1.1 Distinction entre Langue et langage

Tout d'abord je commencerai par clarifier certains termes et préciser l'approche que j'en retiendrai pour mon analyse. En effet, selon le contexte et par rapport à la variété de notions auxquelles ils peuvent renvoyer, ces termes peuvent prendre des sens différents et donc porter à confusion.

Les termes langue et langage sont particulièrement représentatifs de ce dilemme car phonétiquement très proches et dans l'usage au quotidien souvent substitués l'un à l'autre. Or si l'on se réfère simplement aux définitions du dictionnaire la distinction entre les deux peut paraître plutôt évidente au premier abord. La langue étant définie comme un « *système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux* ».<sup>3</sup> Une définition du terme parole est ensuite proposée afin de différencier ce dernier du terme langue : « *Système abstrait sous-jacent à tout acte de parole* »<sup>4</sup>. Le langage quant à lui renvoie à la « *capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de*

---

<sup>2</sup> *Maximes et réflexions*, Johann Wolfgang von Goethe (trad. S. Sklower), éd. Brockhaus et Avenarius, 1842, partie 2, p. 35

<sup>3</sup> Définition du dictionnaire Larousse

<sup>4</sup> : Ibid.

*signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue) » ; et à « tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication : Langage gestuel »<sup>5</sup>. Cependant quand on cherche dans les synonymes de « langue » on trouve entre autres, le mot « langage », quand le mot « langue » est employé pour désigner un « *système d'expression défini en fonction du groupe social, en fonction de la personne qui l'utilise, par la nature de la communication et le type de discours, par l'époque où il est utilisé* ». Par ailleurs cette opposition entre langue et parole est un concept fondamental de la théorie de Ferdinand de Saussure<sup>6</sup>. Pour lui la distinction entre les deux vocables est nette. Il définit le langage comme la « *capacité, universelle et innée, qui permet à chacun d'entre nous de communiquer et d'interagir avec les autres Hommes* » et la langue comme « *un outil, qui nécessite un apprentissage et s'acquiert au fur et à mesure de sa vie, et permettant à un groupe de personnes de communiquer* »<sup>7</sup> Mon travail portera donc sur la valorisation des langues (en tant qu'outils) parlées par les élèves et/ou leurs parents à la maison. Ce qui m'amène à distinguer également les termes de plurilinguisme et multilinguisme.*

### **1.1.2. Bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme**

**« Dans l'acceptation courante le bilinguisme est une compétence égale, comparable à la maîtrise d'une langue natale, dans les deux langues »<sup>8</sup>.** Il s'agit là d'une définition qui suppose une maîtrise parfaite des deux langues par le locuteur qui serait capable de passer à sa guise d'une langue à l'autre. Néanmoins la plupart des chercheurs rejettent cette définition utopique, considérant que rares sont ceux qui possèdent une maîtrise égale dans les deux langues qu'ils utilisent. De ce fait, le bilinguisme pourrait alors se définir comme une capacité à pouvoir communiquer avec aisance dans deux langues différentes car bien souvent l'usage que l'on fait de chacune est différent, les compétences développées pour chacune d'elles le sont aussi. Par ailleurs, différentes situations de bilinguisme sont possibles, par exemple celle de « bilinguisme d'état » où deux langues sont reconnues comme langue officielle. Une autre langue que celle parlée régulièrement par les individus

---

<sup>5</sup> : Ibid.

<sup>6</sup> Psychologue, psychiatre

<sup>7</sup> *Cours de Linguistique générale* (1913), Ferdinand de Saussure, éd. Payot, 1972, p. 116

<sup>8</sup> Azeroual, S., Barry, M., Boudier, M., Maligot, C. & Popova, O. (2016). Usage des langues et plurilinguisme. *Hypothèses*, 19(1), 255-266. doi:10.3917/hyp.151.0255.

peut être aussi officialisée dans leur pays. Il y a également bilinguisme quand une seconde langue est apprise à l'issue d'un cursus scolaire. Mais la situation de bilinguisme qui sera l'objet de ma réflexion est surtout le fait d'avoir et de parler une langue de scolarisation (le français), et d'utiliser en même temps la langue de son pays d'origine ou une autre langue (transmise par les parents avant la scolarisation).

Plus que d'utiliser une autre langue que le français il est même question d'utiliser plusieurs langues. C'est ce que les linguistes appellent plurilinguisme. Cependant, ils en donnent généralement une définition large sans faire nécessairement de différences entre bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme. Il m'a donc paru intéressant de citer cette définition du plurilinguisme entendu comme « *le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe* »<sup>9</sup> J'ai choisi de la mettre en parallèle avec cette définition du multilinguisme défini par le Conseil de l'Europe dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : « *On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale* ». <sup>10</sup>

J. Garmadi par exemple affirme que « *chaque locuteur acquiert (et pratique par la suite) une seule langue dans le noyau familial, dans le domaine de la vie privée. Puis, il devient plurilingue dès qu'il prend part à l'interaction sociale hors de la famille, dans le domaine public.* »<sup>11</sup> Cette affirmation me semble quelque peu réductrice et nier par exemple les situations de diglossie<sup>12</sup>. Ici une définition plus complète serait peut-être celle-ci : « *Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des*

---

<sup>9</sup>A. Tabouret-Keller, « Plurilinguisme et interférences », dans *La Linguistique. Guide alphabétique*, A. Martinet dir. Paris, 1969, p. 305-310

<sup>10</sup>CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues. (s.d.). Récupéré 14 avril, 2019, de <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

<sup>11</sup>Garmadi, J. (1981). *La Sociolinguistique*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

doi:10.3917/puf.garma.1981.01.

<sup>12</sup> Situation où les deux langues sont acquises en même temps mais que l'une d'elle possède un statut sociopolitique différent

*compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » tiré également du CECRL<sup>13</sup>. Bien qu'on pourrait regretter dans cette définition du plurilinguisme l'emploi de « **La** langue de la maison », on peut dire néanmoins que celle-ci, ainsi que celle du multilinguisme proposé par le CECRL nous permettent de comprendre clairement la distinction faite entre les deux termes. En effet, le terme qui se rapporte à mon étude est le plurilinguisme car il concerne l'expérience langagière d'un individu capable de communiquer dans plusieurs langues tandis que le terme multilinguisme fait référence à la coexistence de diverses langues sur un territoire ou dans une société.

Un constat regrettable est que « le plurilinguisme est souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange ». <sup>14</sup> Mais en réalité cette aptitude à manipuler deux, voire plusieurs langues ne serait-elle pas un atout pour ces élèves, une richesse pour la classe dans laquelle ils se trouvent ? De plus certains chercheurs comme Jim Cummins évoquent « une supériorité des enfants bilingues au niveau des compétences métalinguistiques, ainsi que dans l'apprentissage d'autres langues étrangères » <sup>15</sup>

### **1.1.3. Langues maternelles, langues de scolarisation, langues vivantes**

En ce qui concerne la locution langue maternelle, elle suscite d'emblée un débat car on aurait tendance à l'assimiler au fait que la langue serait transmise par la mère si l'on s'en tient à l'étymologie latine du mot « maternel ». Pour renverser la controverse on substitue souvent le mot « natale » ou encore « première » au mot maternel on aura également recours aux groupes prépositionnels « de la mère-patrie » ou « d'origine ». Peu importe le terme employé tous renvoient principalement à la langue que l'on apprend en premier, dans l'environnement familial, de façon naturelle. Dans le Dico des définitions<sup>16</sup> la langue maternelle apparaît également comme « la langue qui est parlée par les natifs du pays où la

---

<sup>13</sup> CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues. (s.d.). Récupéré 14 avril, 2019, de <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

<sup>14</sup> Représentations sociales des langues et enseignements, « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Danièle Moore et Véronique Castellotti, 2002

<sup>15</sup> Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme. « Linguistique ». Amandine Mailfert, 2013. Dumas-00845509

<sup>16</sup> : Définition de LANGUE. (s.d.). Récupéré 3 novembre, 2018, de <https://www.cnrtl.fr/definition/langue>

personne habite ». Le Dictionnaire Encyclopédique Quillet<sup>17</sup> apportait une petite nuance définissant la langue maternelle comme « langue du pays où l'on est né ». Ces définitions ne couvrent pas l'ensemble des cas. Dans certains cas l'enfant apprend deux langues en même temps, par exemple dans les sociétés créolophones ou quand des dialectes et patois sont parlés en plus de la langue officielle. Il peut s'agir d'enfants ayant des parents immigrés. L'enfant apprend en même temps la langue des parents et celle du pays d'accueil. Dans les régions et/ou pays avec plusieurs langues officielles, au Canada par exemple, les enfants apprennent à parler le français et l'anglais, ou en Belgique où il y a trois langues officielles, les enfants adoptent bien souvent les différentes langues comme langue maternelle. Au vu de la complexité à définir ce terme je préciserais que la définition à laquelle se rapporte le terme dans mon travail englobe la ou les langues acquises dans le contexte familiale qu'elles soient transmises par les parents simultanément ou avant le français sans prendre en compte le degré de maîtrise des élèves.

Cela nous amène néanmoins à parler de la différence existante entre langue maternelle (entendue comme langue première) et langue de scolarisation encore appelée langue seconde. Tout d'abord, il faut préciser qu'elle concerne essentiellement les enfants qui ne parlaient pas le français avant leur scolarisation comme les élèves allophones (ENAF : élèves nouvellement arrivés en France). Par ailleurs le degré de maîtrise des élèves en langue de scolarisation surpasse généralement celui de la langue première. Cela est dû au fait que les parents favorisent bien souvent, la maîtrise de la langue de scolarisation afin de s'assurer que leur enfant soit parfaitement inclus dans la société dans laquelle ils seront amenés à évoluer. Ils craignent également qu'il y ait interférence entre les différentes langues et que le cursus scolaire de leurs enfants en soit impacté. De ce fait beaucoup d'entre eux ne transmettent pas leur langue à leurs enfants voir leur interdisent de parler ces langues. Il en résulte que de plus en plus d'élèves sont monolingues bien qu'ayant des parents plurilingues. Au final, le français tend à être plutôt la langue première et la langue des familles plutôt une langue que les enfants entendent qu'une seconde langue dans laquelle ils sont capables de s'exprimer. Cela concerne principalement ceux qui parlent des langues dites minorées ou langues de l'immigration ou des langues essentiellement orales. Car en effet en ce qui concerne les langues européennes ou encore les langues dites « langues de grande diffusion » comme l'anglais, l'italien, l'espagnol, ou encore le chinois, étant donné que ce sont des langues qui passent par l'écrit elles sont généralement valorisées par l'école et étudiées en tant que langues vivantes étrangères (LVE). Le plurilinguisme d'un élève parlant ces langues

---

<sup>17</sup> Dictionnaire Encyclopédique Quillet, éd. 1975, article langue

sera généralement valorisé et non considéré comme un obstacle. Le plurilinguisme promu par l'enseignement des LVE semble donc être au premier abord comme le dit Christine Hélot un « plurilinguisme d'élite »<sup>18</sup>. Par le terme langues vivantes on sous-entend les langues qui sont toujours parlées par opposition aux langues mortes qui ne sont plus utilisées par des communautés à des fins de communication locuteurs<sup>19</sup>. En énonçant cette définition je me sens obligée d'émettre cette pensée qu'il est du devoir de l'institution de veiller à ce que les langues minoritaires ne deviennent pas des langues mortes.

## 1.2. Ce que dit l'institution

### 1.2.1 Selon les programmes

→ Dans les programmes de maternelle :

Contrairement à des anciens programmes comme ceux de 1989 par exemple où l'on ne proposait à l'étude qu'une seule langue étrangère, sans doute dans une volonté de mettre en avant et préserver le monolinguisme français, progressivement les programmes ont permis une ouverture aux langues, plus large. C'est en effet dans les programmes de 2002 qui font suite à la création du CECRL qu'un bouleversement majeur s'opère. C'est à partir de ces programmes que la notion de découverte de la diversité linguistique et culturelle est mise en avant. C'est à eux que l'on doit l'apparition des langues régionales à l'école, entendus comme langues autres que les français implantés en France depuis longtemps (basque, breton, langue d'oc) mais n'incluant pas les langues de l'immigration ou des variantes du français. On y trouve également des éléments encourageants permettant d'accorder une place aux langues et cultures d'origines des élèves. On peut citer à ce propos le fait que « la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains élèves » doit être prise en compte. En utilisant le terme de langues parlées sur le territoire cela offre la possibilité de s'appuyer sur un panel de langues sans aucune restriction. Et la nécessité de « prendre soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère qui fréquentent l'école ». Au travers de cette diversité, il est possible d'effectuer des « rapprochements qui manifestent le caractère

---

<sup>18</sup>Hélot, C. (2013). 1. Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la

<sup>19</sup> [www.europalinga.eu](http://www.europalinga.eu)

universel de cette culture. »<sup>20</sup> Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, « l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe ». Ces programmes préconisent donc une grande ouverture à la diversité en mettant en valeur les langues et cultures des élèves mais aussi en apportant aux élèves bilingues voir plurilingues ou dont le français n'est pas la langue maternelle un soutien particulier. Néanmoins aucune mention n'est faite de la façon de mettre en place toutes ces mesures, ni des actions et activités à mettre en œuvre par l'enseignant.

Les programmes de 2008 sont quant à eux centrés sur les savoirs fondamentaux on pourrait même y voir un abandon de l'ouverture aux langues. Bien que le fait d'encourager les activités d'écoute, de redite, de mémorisation d'histoire et comptines variées ainsi que « l'importance de nourrir la curiosité des élèves dans la découverte du monde »<sup>21</sup> offre tout de même une certaine liberté qui pourrait permettre d'y intégrer des langues diverses et cultures variées.

Cependant, en consultant la brochure à l'attention des professeurs, intitulé « Le langage à l'école maternelle » publié en 2011 qui vient compléter les programmes de 2008 on trouve à nouveau des éléments en faveur de la prise en compte de la diversité des langues et cultures. En effet, dans le paragraphe concernant le choix des textes, il est « indispensable » de confronter les élèves à des textes divers et cette variété peut passer par « des textes d'ici et d'ailleurs jouant sur la diversité des langues et des cultures. » La littérature de jeunesse permet de prendre en compte la diversité culturelle des élèves, car « ceux qui viennent d'ailleurs peuvent retrouver des contes et des mythes liés à leurs origines ; les personnages, les univers recréés par l'illustration, des noms ou des formules sont familiers à leurs proches. » Il est « possible également que les grands frères ou grandes sœurs viennent à l'école pour lire un livre », ce qui peut être très important « pour valoriser des familles dont le français n'est pas la langue maternelle ». De plus, dans une logique de transversalité l'enseignant peut puiser dans les supports utilisés en « didactique des langues vivantes » (flashcards, lotos, memory...) pour rendre plus « attractives, rythmées et efficaces » des séances de langage.

Dans le paragraphe consacré aux élèves à besoins particulier, la valorisation des langues maternelles est encouragée, et elles ne sont pas considérées comme « préjudiciables à l'apprentissage du français ». Bien au contraire, les parents sont incités à permettre à leurs

---

<sup>20</sup>Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°1 du 14 février 2002 II - ÉCOLE MATERNELLE

<sup>21</sup>Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°3 du 19 Juin 2008 – Programme de l'école maternelle

enfants d'acquérir une bonne maîtrise de celle-ci. En ce qui concerne les enseignants, il leur est recommandé de « faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe ». Toute une rubrique est consacrée à ces recommandations. Les objectifs étant de « rassurer les enfants sur le statut de leur langue » ; mais aussi liés « à la citoyenneté (ouverture à la différence, qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et liés à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à l'analyse.

Dans les programmes de l'école maternelle du 26 novembre 2015 il est explicitement question d'éveil à la diversité linguistique, titre d'un sous-domaine du domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce dernier étant très synthétique on peut le citer entièrement ici :

*"À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur."*

Bien qu'étant la rubrique où l'on devrait trouver le plus d'éléments concernant l'éveil aux langues nous sommes forcés de constater que les informations sont très succinctes et qu'aucune mention n'est faite de la valorisation des langues premières des élèves. Ce qui est paradoxal au vu des éléments relevés précédemment pour les programmes de 2008. On pourrait y voir un changement d'orientation drastique quant à la valorisation de la diversité linguistique en maternelle.

Cependant, en analysant le Bulletin Officiel dans son intégralité, on peut notamment voir dès le premier paragraphe, que dans le but de favoriser le bien-être et la scolarisation des enfants, les programmes préconisent qu'une attention particulière soit portée à la diversité des familles. Cela représente une première ouverture qui permet de penser la prise en compte des langues des familles au sein de l'école.

De plus, dans le paragraphe 3 il est précisé que pour établir « les bases de la citoyenneté des élèves » il est nécessaire de les ouvrir à « la pluralité des cultures dans le monde ». Cela leur permettra de se construire « une première sensibilité aux expériences morales » (en éprouvant de l'empathie et en questionnant les stéréotypes). L'idée derrière le terme de « pluralité des cultures » n'est pas explicitée, nous ne pouvons donc pas savoir ce

qu'il faut en tirer. Par ailleurs, il aurait été intéressant là aussi de préciser que cette ouverture peut s'appuyer sur la diversité des cultures déjà présentes au sein de la classe, de l'école ou encore des familles.

Il y a néanmoins d'autres éléments exploitables dans les différents domaines :

Dans le domaine 1, (Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, il est question de travailler sur le langage, entre autres en « écoutant d'autres langues parlées ». A travers ces moments de réception les élèves sont amenés à « reconnaître, rapprocher et catégoriser »

On pourrait s'appuyer également sur le domaine 3 (agir s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques) car l'éveil à la diversité linguistique passe par des moments de langages à plusieurs. A travers la compréhension d'histoires entendues, l'écoute de supports sonores de différents styles et cultures par exemple, où, intéressés par la ou les langues qu'ils entendent, les élèves font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour reproduire et mémoriser les sons, les comptines et chansons qu'ils entendent. Cela participe à l'acquisition des attendus de fin de cycle qui sont d'« avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et d'exprimer son ressenti ou sa compréhension sur un extrait musical ».

Il s'agit également d'une part de pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes en se détachant du sens des mots. Ils doivent donc être capables selon les attendus de fin de cycle de « repérer des régularités dans la langue orale en français mais aussi le cas échéant dans une autre langue ».

D'autres parts, le but est aussi de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent quelle que soit la langue valent du langage.

Dans le domaine 5 (explorer le monde), il est aussi question de permettre aux élèves de découvrir des pays et des cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Néanmoins cette découverte se ferait « en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues », à travers des projets visant à « communiquer à distance avec des personnes parfois très éloignés ».

Il semble important de préciser que lorsqu'on consulte les ressources d'accompagnement d'Eduscol l'éveil à la diversité linguistique n'y figure pas.

Tous ces éléments nous amènent à conclure que même si les programmes de maternelle proposent une ouverture aux langues et cultures significative et une certaine liberté pédagogique, rien n'est réellement spécifié en ce qui concerne le bagage linguistique et culturel des élèves en la mise en œuvre concrète en classe.

#### → Dans les programmes pour les cycles (2, 3, 4) de 2008

Le premier point soulevé pour les langues vivantes dans le BO de 2008 concerne la conscience des élèves de l'existence de langues différentes dans leur environnement. En effet cela peut engendrer une attitude d'ouverture, sinon de curiosité par rapport aux langues et les élèves peuvent de ce fait avoir déjà des compétences auditives ou autres qui se développent.

Il est recommandé pour la classe de CP de sensibiliser les élèves à « une langue vivante, à l'oral ». Au CE1 une « association entre l'oral et l'écrit doit être opérée dans l'enseignement d'une langue, en mettant au premier plan les activités liées à l'oral ». On peut s'étonner que dans ce paragraphe sur les langues vivantes, aucune mention ne soit faite de l'aspect culturel. Ayant à aborder le vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ces deux éléments me semblent être des pistes qu'il serait bon de prendre en compte pour faire progresser les élèves en ce sens. Néanmoins, il est possible d'utiliser certains éléments contenus dans la rubrique « Découverte du monde » tel que le fait de devoir acquérir des connaissances sur le monde. C'est donc dans les attendus de fin de cycle, dans les éléments visant à acquérir la compétence n°5 du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (les représentations du monde et l'activité humaine), en lien avec la culture humaniste, que la notion de culture est réellement abordée et que des exemples de situation pouvant être exploités sont énoncés (« dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts, s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage) ; et découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays »).

#### → Dans les programmes pour les cycles de 2015 et 2018

Pour l'enseignement des langues vivantes en cycle 2 et 3 la préoccupation première d'une séance de langues doit être de « donner l'envie d'apprendre des langues diverses et s'ouvrir à d'autres cultures. ». Partir d'une culture et d'une langue présente dans l'environnement familial des élèves représente donc un levier indéniable pour mettre les élèves en confiance pour les amener vers ces découvertes.

En seconde préoccupation apparaît la stimulation de la curiosité. « De ce fait il est important de combiner langue et culture, car la culture sous toutes ses formes trouve sa place dans une approche communicative ». Dans ce cadre des activités ritualisées répétitives et quotidiennes sont préconisées pour une véritable progression. « Les thèmes à aborder doivent être proche des enfants. » D'ailleurs on trouve dans les ressources d'accompagnement des pistes, à adapter, faire évoluer en fonction des profils des élèves et des données propres à la classe. Néanmoins on n'y trouvera pas de pratiques de classe détaillées, ce qui laisse aux enseignants une certaine liberté pédagogique. C'est à eux d'apprécier comment atteindre les objectifs du programme.

On relèvera également qu'il est fait mention du fait que les connaissances acquises par les élèves en dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, sont nombreuses et variées (aussi bien en ce qui concerne la langue orale que la culture), qu'il faut en tenir compte et qu'il faut les valoriser car « ces connaissances implicites peuvent être utilisées comme fondement des apprentissages explicites ». Dans ce cas la question est de savoir comment mettre en place cette valorisation, et que proposer aux élèves ?

Nous retiendrons également que les programmes mettent l'accent sur le fait qu'il faille absolument qu'il y ait une continuité et une progressivité tout au long de la scolarité obligatoire, sans oublier de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (allophones, nouvellement arrivés, etc...). Or lorsqu'on consulte les documents d'accompagnement les langues sur lesquels s'appuient les ressources sont essentiellement des langues de grande diffusion bien souvent inconnues des élèves avant qu'ils les aient abordées à l'école et les langues régionales. De plus le domaine « éveil à la diversité linguistique » est remplacé par celui des Langues Vivantes Étrangères et régionales qui visent à faire acquérir aux élèves des compétences communicationnelles orales et écrites principalement en anglais et de façon optionnelle dans des langues hautes.

### **1.2.2 Selon le Cadre Européen Commun de référence pour les langues**

Publié en 2001 par le Conseil de l'Europe ce document est un support pour apprendre, enseigner et évaluer. Il a pour but d'encourager le développement du plurilinguisme et donc l'acquisition d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle » En effet il vise avant tout à « *l'interaction entre différentes langues peu importe le degré de maîtrise de chacune d'elle* » par les individus et « *l'expérience de plusieurs cultures* ». En définissant des niveaux de compétences sachant que le degré d'acquisition varie d'un individu à un autre, la « maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues » semble ne pas être son objectif principal.

Le document s'organise dans des tableaux qui présentent des compétences « spécifiques, linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques et socioculturelles. » Il est élaboré selon une échelle de niveau de maîtrise allant du « niveau introductif (A1) » en passant par les niveaux « intermédiaire (A2), seuil(B1), avancé(B2) et autonome(C1) » pour arriver au niveau maîtrise(C2) ». Cependant ces tableaux ne présentent pas de compétence qui intègre réellement plusieurs langues qui les relient entre elles, que l'on pourrait nommer « compétence plurilingue intégrative »<sup>22</sup>. En effet il est tout à fait possible d'avoir des niveaux d'acquisition différents dans les langues que l'on utilise mais cela n'empêche en aucune façon une interaction entre celles-ci.

Si l'on tient compte des ambitions présentées dans les parties théoriques du CECRL, commencer systématiquement des séances d'éveil aux langues, et cela dès la moyenne section, pourrait sans doute permettre de gravir progressivement certains échelons à allure différente bien sûr dans les différentes langues. Néanmoins en assurant une continuité des pratiques, et une mise en relation des langues, des compétences indéniables pourraient se développer. Tout d'abord en maternelle, les élèves développeraient essentiellement la compétence « comprendre » du CECRL, en passant essentiellement par l'écoute. Progressivement en élémentaire ils pourraient acquérir celles de la « compréhension en lecture, l'expression orale, pour prendre part à une conversation, et en continu » ; et idéalement aboutir à des compétences à l'écrit. Des activités de production comme évoquées dans le cadre pourraient alors sans doute être menées en fin de cycle 3 grâce à un encadrement par des élèves locuteurs natifs qui auraient alors un rôle de « référent ». Bien entendu il s'agit d'hypothèses non vérifiées mais permettant de mettre en évidence le fait que pour développer « les compétences à communiquer langagièrement et à interagir culturellement » et respecter la logique du CECRL, qui vise à n'exclure aucune langue, l'éveil aux langues pourrait être un point de départ essentiel. Pour se faire il serait intéressant que l'école puisse faire une place à toutes les langues présentes sur le territoire « quel que soit leur statut scolaire et social, qu'il s'agisse des langues premières des élèves, des langues proposées à l'enseignement dans les programmes, des langues et variantes de langues de l'environnement ou de toute autre langues ».

### **1.2.3 État des lieux des politiques linguistiques**

---

<sup>22</sup>Eveil aux langues et approches plurielles De la formation des enseignants aux pratiques de classe C. Balsiger, D. B. Köhler, J-F. De Pietro et C. Perregaux

Il faut savoir/Il convient de rappeler que les langues n'ont pas toujours eu une place importante à l'école. Il me paraît donc essentiel d'effectuer un retour dans l'histoire pour évoquer les changements majeurs qui ont jalonné cette évolution. Tout d'abord, l'introduction de l'enseignement des Langues Vivantes en France remonte à l'année 1829 et concerne particulièrement les classes du secondaire. C'est H. de Vatimesnil qui en est le principal instigateur.<sup>23</sup> En 1950 l'école primaire ouvre ses portes aux langues vivantes étrangères. Les premières expérimentations concernent essentiellement les élèves de cours moyens, on parle alors « d'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères » (EILE) impulsé par Lionel Jospin)<sup>24</sup>. Cet enseignement réside sur la base du volontariat des enseignants. Celle-ci sera suivie par la création « du dispositif ILV (Initiation aux Langues Vivantes) », intégrant de manière officielle l'enseignement des LV dans les programmes des cycles 2 et 3. Cette initiation débute réellement en classe de CE1. Elle se poursuit jusqu'au secondaire dans une logique d'intensification années après années. La formation des enseignants aux langues vivantes devient alors une priorité. Des « actions en matière de formation doivent désormais être envisagées à échelle départementale et académique » F. BAYROU (Ministre de l'Éducation Nationale de 1993 à 1997)<sup>25</sup>. Puis en parallèle de l'élaboration par le Conseil de l'Europe du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui apporte une nouvelle vision, Jack Lang, alors ministre de l'éducation nationale (2000-2002) instaure un enseignement des Langues Vivantes à partir de la grande section de maternelle. Dans ces deux approches le but est officiellement le même : une ouverture aux langues européennes et ce, le plus tôt possible dans le cursus scolaire. Cette mise en place se fait progressivement, bien que quelque peu ralenti par les mesures prises par Luc Ferry au début des années 2000. Mais la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la république du 8 juillet 2013 relance la dynamique en réaffirmant cette volonté que « tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire (cour préparatoire), de l'enseignement d'une langue vivante étrangère ». Et comme vu précédemment dans l'analyse des programmes de 2015, l'éveil à la diversité linguistique est instauré dès la moyenne section

Par ailleurs, comme on a pu le voir dans les programmes et comme on peut le voir dans la loi de refondation « l'apprentissage des langues étrangères parlées dans les pays avec lesquels des accords de coopération régionale sont en vigueur » est promu. Mais ils offrent

---

<sup>23</sup>Puren Christian. L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique. In: Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français ? pp. 8-19

<sup>24</sup>Pauline Liss. L'anglais au service de l'apprentissage du français pour les élèves en difficulté. Education. 2017.

<sup>25</sup>Marion Cavailles. Évolutions de l'enseignement des langues à l'école primaire. Education. 2012.

aussi la possibilité que l'enseignement « des langues et cultures régionales soit favorisé, prioritairement dans les régions où elles sont en usage ». J'ajouterais également qu'ils encouragent le fait que « les élèves puissent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles pouvant être utilisées à cette fin. » A la lecture de ces deux textes, ainsi que celle du CECRL on peut noter également une grande importance de l'aspect culturel qui doit être largement pris en compte dans l'élaboration des séances car permettant aux élèves de s'ouvrir à l'autre et sur le monde et de remplacer le jugement stéréotypé par une curiosité bienveillante. Cela démontre une volonté de mettre en avant, dans les textes institutionnels le fait que l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle représente un levier essentiel pour accéder au domaine 2 du Socle Commun de Connaissance de Compétences et de Culture : « La formation de la personne et du citoyen ».

## 1.3 Ce que dit la recherche

### 1.3.1 L'école face à la diversité linguistique

Dans le contexte de mondialisation actuel et par rapport à toutes les migrations familiales qui s'effectuent, la diversité linguistique et culturelle qui en découle ne peut être ignorée. L'école, miroir de la société se trouve inéluctablement impactée par ces bouleversements. Néanmoins, la prise en compte effective de cette diversité reste pourtant très peu présente dans les pratiques scolaires alors qu'elle constitue un atout majeur permettant de créer du lien au-delà des frontières. En effet, comme le démontre une enquête (Clerc, 2007) effectuée auprès d'enseignants intervenant en classe « ordinaire » en zone d'éducation prioritaire, interrogés par écrit sur leur vision du plurilinguisme de leurs élèves, il arrive que cette ou ces langues soient considérées comme un handicap, les propos de cette enseignante de CRI en témoigne : « je pense que c'est un handicap dans la mesure où peu d'élèves maîtrisent véritablement l'arabe [...] la connaissance de leur langue d'origine est approximative tant sur le plan syntaxique que sur le plan lexical .<sup>26</sup>. Ces propos traduisent également une pensée selon laquelle être bilingue ou plurilingue ne constitue un atout que si on possède une maîtrise parfaite orale et écrite des langues.

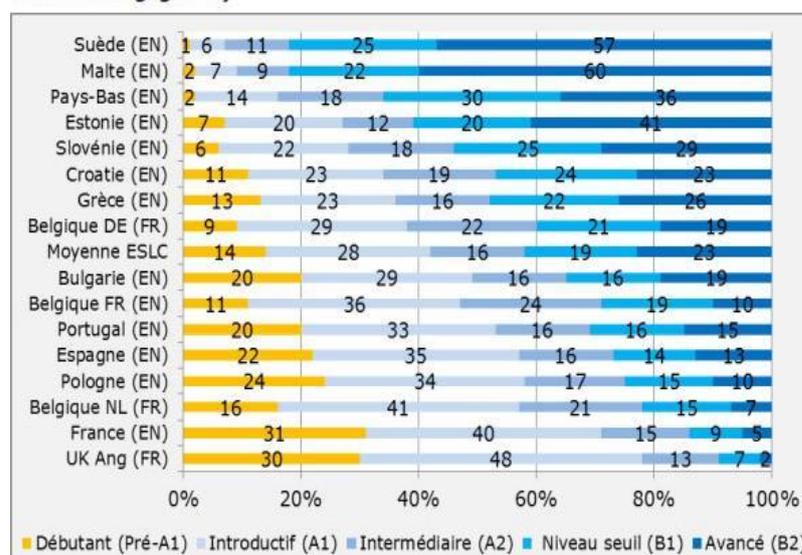
Par ailleurs, les programmes font généralement référence à Une langue vivante sans préciser laquelle mais dans les faits c'est essentiellement l'anglais qui est étudié en France, sinon qui occupe le statut de première langue vivante suivie généralement de l'espagnol (à partir de la

---

<sup>26</sup>Stéphanie Clerc, « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », Repères, 38 | 2008, 187-198.

cinquième). D'autres parts, les enquêtes internationales montrent que les français sont mauvais possèdent un niveau plus faible en langues étrangères.

**Schéma 2 : Première langue étrangère. Pourcentage d'élèves de chaque système éducatif ayant atteint les différents niveaux (moyenne des 3 activités langagières)**



L'apprentissage de la première langue vivante par pays et niveau © Commission européenne

Cette enquête semble valider l'hypothèse énoncée précédemment. Plus précisément elle montre que les français ont de bons résultats au niveau débutant et introductif mais qu'ils sont peu nombreux à atteindre le niveau seuil voir celui avancé. D'autres études montrent que c'est surtout l'expression orale qui fait défaut.

Il convient de se demander d'où résulte ce faible taux de réussite. La recherche tend à l'expliquer par le manque de formation ou la formation inappropriée des enseignants. Selon Bernard Viselthier, docteur en études germaniques, leur manque de maîtrise leur poserait des difficultés à s'exprimer uniquement en langue cible ce qui empêcherait les élèves de s'imprégner suffisamment de la langue. Le domaine des langues a d'ailleurs été supprimé des épreuves du CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles) bien que toujours présent dans la maquette de formation du Master MEEF. Par ailleurs certains chercheurs s'accordent à dire que le problème vient du fait que les élèves pensent en français et non dans la langue étudiée<sup>27</sup>. Se pose alors la question du traitement de l'erreur en France, la nécessité d'une production parfaite n'incite pas à la prise de risque, à s'exprimer et au lâcher prise.<sup>28</sup>

<sup>27</sup>Alex Frame, « Les Français, mauvais élèves de la classe de langues ? De la communication pour sortir du mythe », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 1 | 2006, mis en ligne le 14 mai 2012.

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3221> ; DOI : 10.4000/apliut.3221

<sup>28</sup>Estelle Riquois, « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 29 janvier 2018, URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5829> ; DOI : 10.4000/apliut.5829

D'autres chercheurs attribuent cette hétérogénéité des niveaux soit au pessimisme soit au perfectionnisme des Français ou encore à la complexité de la langue française. Selon une étude du Cnesco (Conseil national de l'évaluation du système scolaire) c'est l'introduction effective dès le plus jeune âge qui ferait défaut. Ce conseil tout comme Brigitte Gruson<sup>29</sup>, dénonce le manque d'heures dévolues aux séances de langue dans les maquettes. Il explique aussi cette situation par le fait qu'« on a longtemps cru que le développement du plurilinguisme ferait régresser notre propre langue »

Loin de vouloir avancer une réponse exacte à cette question c'est l'étude des possibilités qui fera l'objet de mon analyse. Plus particulièrement les approches faisant appel à l'ouverture aux langues, car dans la mesure où l'école se réclame d'être dans une dynamique où les élèves doivent s'ouvrir au monde, la diversification linguistique et culturelle ne serait-elle pas un levier essentiel pour faire partager aux élèves certaines valeurs de la république qui en découlent soit la tolérance, et l'ouverture aux autres par exemple.

### **1.3.2 L'ouverture aux langues**

Une sensibilisation, de plus en plus tôt, ou faisant appel à des pédagogies diverses, à l'intercompréhension entre langues parentes, à la mise en place d'une didactique intégrée ou s'inspirant de programmes de recherches tel que Evlang, Eurydice, Eole ou Elodil, basées sur les approches plurielles et l'ouverture à l'altérité, apportent néanmoins des pistes intéressantes, qui pourraient permettre de faire évoluer les choses.

Les premiers travaux ayant poussé la réflexion en ce sens sont ceux de Eric Hawkins et son équipe en Angleterre dans les années 80, dont les axes fondamentaux sont de « combattre l'échec scolaire en langue, favoriser les relations entre les groupes ethniques, placer le langage dans ses dimensions cognitives, mettre en évidence le lien entre les langues, la communication et la citoyenneté pour comprendre les notions d'égalité et de diversité culturelle afin de les accepter »<sup>30</sup>. Il est l'un des premiers à aborder la notion de « language awareness »<sup>31</sup>. Ces approches seront reprises par Moore en 1995 et ailleurs dans le monde, en Europe, par exemple avec l'élaboration du projet EOLE par Christiane

---

<sup>29</sup> Maître de conférences émérites en didactique des langues

<sup>30</sup>Zoé Du Castel. L'intérêt de l'approche éveil aux langues pour des élèves allophones en maternelle (Grande section). Education. 2016. <dumas-01412327>

<sup>31</sup>Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

Perregaux et ses confrères, mais aussi dans les pays francophones sous la dénomination « éveil aux langues » (Équipe de Michel Candelier, 2003) à travers les projets EVLANG (partenariat avec la Suisse (dont une bonne partie des chercheurs constituait l'équipe EOLE), l'Autriche, l'Italie et l'Espagne, 1997-2000) et Juana Linguarium( 2000-2004).<sup>32</sup> Comme le confirme les dire de l'association ÉDILiC (Éveil à la DIversité LInguistique et Culturelle) l'Éveil aux langues s'est développé dans d'autres pays et au-delà des frontières européennes (projet ELODiL au Canada en 2002 puis en Colombie en 2005). Comme nous l'avons vu précédemment l'éveil aux langues s'inscrit également dans les programmes sous la dénomination d'éveil à la diversité linguistique et est en lien étroit avec les travaux du conseil de l'Europe, en complémentarité avec le CECRL pour le développement du plurilinguisme. Ces projets ont également conduit à l'élaboration du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures).

Que sous-entend donc ce terme d'éveil aux langues ?

L'éveil aux langues entre dans la catégorie des approches plurielles car il ne vise pas l'étude d'une langue en particulier mais une approche faisant appel à plusieurs langues et cultures. En effet il ne s'agit pas d'étudier mais de découvrir de façon active, de mettre en contact différentes langues du monde, peu importe leur statut, et en s'intéressant aussi aux langues présentes dans l'environnement (langues des familles...). Cet éveil répond à trois objectifs : cognitif, affectif et social. Le but est d'éduquer les élèves au plurilinguisme, c'est à dire de créer chez eux une attitude positive d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Cela permet aux élèves de mieux comprendre le monde et de développer leur citoyenneté. Il s'agit également pour eux de « développer des capacités d'observation et de raisonnement et des aptitudes facilitant l'accès à la maîtrise des langues enseignées ».<sup>33</sup>

En d'autres termes, l'éveil aux langues peut aussi être utilisé comme levier pour l'étude de la ou des langue(s) que l'école se destine à enseigner. Grâce aux activités proposées dans les démarches pédagogiques tel que l'écoute, la reproduction, la répétition de mots dans d'autres langues; la mémorisation; la différenciation de sons; la distinction, reconnaissance de syllabes (appropriation du langage) ; et découverte des cultures), l'éveil aux langues permet de surcroît de rentrer dans des approches interdisciplinaires, « qui se révèlent susceptible de contribuer au développement de ce que l'on appelle des compétences

---

<sup>32</sup>Eveil aux langues et approches plurielles de la formation des enseignants aux pratiques de classe, C. Balsiger; D. Béatrix Kölher ; J-F de Pietro et C. Perregaux

<sup>33</sup>[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/eveil\\_408514.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/eveil_408514.pdf)

transversales »<sup>34</sup> telles que la capacité à « observer/analyser les langues, à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre un phénomène concernant une autre langue »<sup>35</sup>, à exposer ou discuter un point de vue, faire des recherches, ou manifester de la curiosité .

Pour M. Candelier :

*« 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. »<sup>36</sup>*

Le problème fondamental auquel se heurte cette approche est la vision que les individus ont des langues et leur intérêt pour la diversité de ces langues d'où l'importance de développer des outils pour bousculer ces représentations.

« Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission »<sup>37</sup>.

## **DESCRIPTION DES TROIS PROJETS MAJEURS :**

### [EVLANG](#)

Pour illustrer mon propos je propose tout d'abord une présentation du programme EVLANG initié par M. Candelier. L'expérience, menée par une équipe d'une trentaine de chercheurs, concerne environ cent trente classes de primaire des cinq pays cités précédemment. Il s'agissait de mettre en place un dispositif dont l'enjeu était de montrer que les hypothèses avancées se vérifiaient. C'est à dire que le programme conduise réellement les élèves vers une ouverture aux autres, qu'il permette de valoriser chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades, de leur donner envie d'apprendre des langues et en accroître l'éventail proposé, de développer leur capacité

---

<sup>34</sup>Candelier, M. (2003). Chapitre 1. Evlang : les enjeux. Dans : Michel Candelier éd., L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne (pp. 19-38). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.cande.2003.01.0019.

<sup>35</sup>L'éveil aux langues pour éduquer au plurilinguisme, pour prendre en compte et aider à construire la compétence plurilingue, Michel Candelier

<sup>36</sup>Extrait du projet envoyé à la Commission européenne, 1997

<sup>37</sup> Amin Maalouf (1998) Les identités meurtrières, Paris 1998

de réflexion sur les langues « familières ou non et leur culture linguistique »<sup>38</sup>. En d'autres termes, il s'agit de vérifier que l'approche d'éveil aux langues les amène vers une véritable ouverture à la diversité linguistique et culturelle dont les principaux bénéfices seraient d'« améliorer leur compétence à apprendre des langues, et leur compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle ». Un effet, sur les compétences à développer en ce qui concerne la langue de scolarisation, est également attendu ainsi qu'une optimisation de l'interdisciplinarité, par exemple avec la géographie, l'histoire, le dessin et la musique, etc... Evlang accorde une attention particulière à la manière de conduire les activités, et donc s'est également attaché à la production de supports didactiques et à la formation des enseignants. Les résultats de ces travaux sont plutôt positifs et ils ont montré que "l'effet Evlang" existe bien et que certains des attendus précédemment énoncés se vérifiaient. Néanmoins ce bilan est à nuancer car il diffère d'une école ou d'une classe à l'autre où les mêmes aptitudes et attitudes ne sont pas développées. Ces variations sont dues à différents facteurs : caractéristiques sociodémographiques (ça veut dire quoi ?), pratique de l'enseignant, niveau scolaire général des élèves, etc.<sup>39</sup>

#### EOLE:

En ce qui concerne le programme EOLE destiné à des élèves de la 1<sup>ère</sup> enfantine à la 6<sup>ème</sup> primaire (basé sur le système scolaire suisse cet intervalle correspond à la moyenne section jusqu'au CM1) l'objectif prioritaire était le développement d'une « culture langagière plurilingue ». Ces approches visaient à doter les élèves de stratégies et d'outils pour développer leur curiosité, « leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières » et les amener à découvrir et comprendre le fonctionnement de langues de même famille, de leurs langues et des langues minoritaires parlées par de nombreux élèves (par la comparaison, la discrimination auditive et visuelle) compétences « utiles pour l'appropriation de la langue écrite ». Il s'agissait aussi de leur permettre d'aborder les langues dans une approche interdisciplinaire (langues, histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, arts plastiques, musique, etc.)<sup>40</sup> Au final, cette approche aura conduit à la production de supports didactiques proposant des activités riches et variées dont vont s'inspirer d'autres projets importants en faveur de la promotion de la diversité

---

<sup>38</sup><http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

<sup>39</sup> Candelier, M. (2003). Chapitre 1. Evlang : les enjeux. Dans : Michel Candelier éd., *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 19-38). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.cande.2003.01.0019.

<sup>40</sup> Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., De Pietro, D., Zurbriggen, E. (2003) *Education et ouverture aux langues à l'école*, Volume 1, Neuchâtel : CIIP

linguistique et culturelle. Mais les objectifs ambitieux de ce programme demande à ce que ces actions soient menées sur le long terme et en tenant compte du développement de l'enfant.

### ELODIL

Ce projet lancé au Québec par F. Armand et D. Dagenais reprend une partie des activités proposées dans le programme EVLANG pour les adapter au contexte Québécois. Mais dans cette approche de nouvelles activités sont également proposées intégrant le numérique. Le fruit de leur travail fait également l'objet d'une publication de contenus en ligne très complets visant à donner des outils et supports aux enseignants évoluant en « milieu pluriethnique et plurilingue » et ceux désireux de « développer les compétences interculturelles, les compétences langagières et l'ouverture à la diversité linguistique de leurs élèves »<sup>41</sup>. Le Canada étant un pays en faveur de la diversité linguistique et culturelle, les approches d'éveil y ont un impact beaucoup plus fort et l'accent est mis d'avantage sur l'aspect social et identitaire et donc « sur la langue comme vecteur d'intégration à une société. L'éveil aux langues y est perçu comme un vecteur essentiel du vivre ensemble et une manière de travailler à l'acceptation de la diversité, ceci étant une composante essentielle de la citoyenneté »<sup>42</sup>

En conclusion, ces approches ont donc une visée commune : le développement d'attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Accroître l'intérêt des élèves pour les langues à travers ces méthodes d'éveil, en passant par une réflexion sur les langues, leurs similitudes et différences, en utilisant des matériaux divers et variés, leur permet de développer des aptitudes, réutilisables dans les autres disciplines.

---

<sup>41</sup> <https://www.elodil.umontreal.ca/>

<sup>42</sup> Zoé Du Castel. L'intérêt de l'approche éveil aux langues pour des élèves allophones en maternelle (Grande section). Education. 2016. <dumas-01412327>

## 2. Cadre opératoire

Avant même de pouvoir trouver une problématique et mettre en place des activités d'éveil aux langues dans mes classes, j'ai d'abord assisté à deux séances d'éveil aux langues dans l'école maternelle dans laquelle j'étais en stage durant l'année scolaire 2017-2018 (grande et moyenne section). Lors de ces séances un parent parlant la langue abordée était présent comme co-animateur avec un intervenant de l'association AFALAC (Association Familles Langues Cultures) dont le but premier est de faire de la diversité présente dans les écoles une richesse. Les élèves semblaient prendre beaucoup de plaisir à suivre ces séances et paraissaient très investis. En effet, ils étaient très attentifs et participaient activement.

En parallèle, j'ai appris qu'un partenariat allait également se mettre en place avec l'AFALAC, au sein de mon école pour proposer des actions lors des matinées des familles. Je me suis donc rapprochée de cette association. Car compte tenu de la diversité culturelle et linguistique des classes où j'étais en stage, mettre en œuvres des activités pouvant valoriser celle-ci s'est naturellement imposé à moi. J'en suis arrivée à définir et affiner ma problématique que je cite ici : « Dans quelle mesure la valorisation des langues et cultures d'origine des élèves peut-elle représenter un levier pour l'apprentissage des langues vivantes ? » Dans cette optique, il fallait que je vérifie sur le terrain ce que j'avais tiré de mes recherches et observations et si les hypothèses qui m'étaient venues se vérifiaient ou non.

### 2.1. Hypothèses

Plusieurs hypothèses me sont donc venues à l'esprit à savoir :

- Tout d'abord, valoriser les langues et cultures familiales pourrait éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues et cultures du monde. Ce qui les amènerait à considérer cette diversité comme une richesse à découvrir et partager.
- D'autres parts, cette mise en valeur déconstruirait peut-être l'hégémonie de l'anglais parmi les langues étrangères.
- Par ailleurs reconnaître et en valoriser leur culture familiale et leur plurilinguisme aiderais les élèves à gagner en estime de soi, en estime des autres, et par la même occasion renforcerait le lien école famille

- Ainsi ils s'intéresseraient et s'habituerait à l'écoute de sonorités à travers d'autres langues.
- De ce fait, les élèves développeraient non seulement leurs compétences d'écoute mais aussi de réflexion sur la langue et donc des compétences transdisciplinaires.
- Enfin, mener des séances d'éveil aux langues dans la continuité des cycles dans des classes où il existe une grande diversité linguistique produirait des résultats plus significatifs.

## **2.2. Expérimentation**

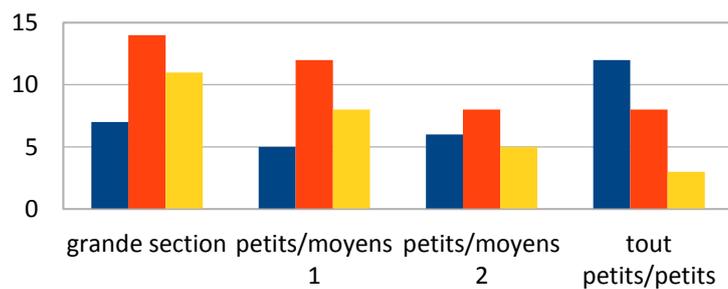
### **2.2.1 Contexte**

Pour vérifier mes hypothèses et tenter de répondre à ma problématique j'ai organisé des activités de découverte de bonjours plurilingues dans ma classe de grande section. Le but était d'amener les élèves à se rendre compte qu'il existe une multitude de langues. Je leur ai aussi proposé des lectures d'albums à double voix (français/langue des élèves) et des petits jeux autour du vocabulaire. Il s'agissait de faire prendre conscience aux élèves que beaucoup de langues, autres que le français, étaient parlées dans la classe. Le but était également, par le biais d'une approche ludique, qu'ils se rendent compte qu'une même idée pouvait s'exprimer avec différents mots et que d'une langue à l'autre on retrouve des sonorités similaires ou complètement différentes. Grâce à la participation des parents nous avons bénéficié d'un apport culturels et d'une prononciation authentique pour la lecture des histoires, tout en visant des enjeux d'inclusion aussi bien pour les parents que pour les élèves.

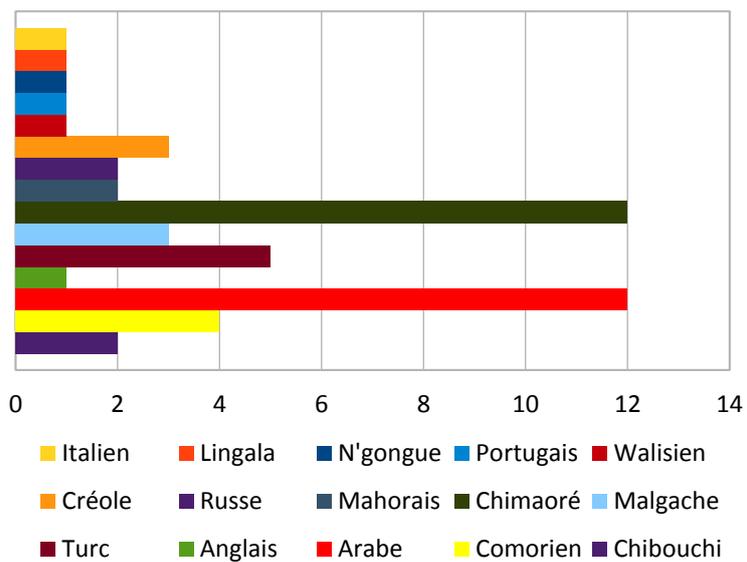
J'ai aussi pris l'initiative de réaliser un sondage pour connaître les différentes langues parlées par les élèves et par leurs parents dans la classe mais aussi dans l'école.

## Sondage sur les langue école maternelle

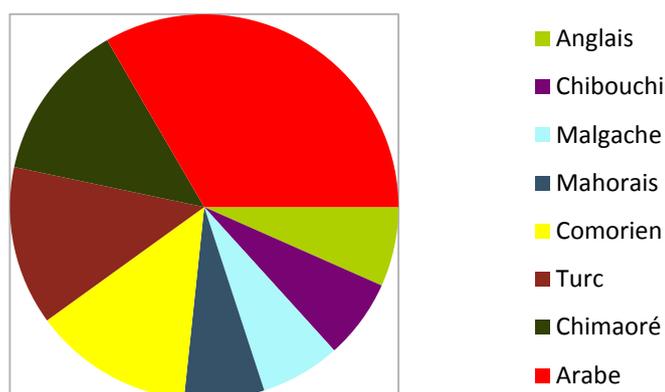
- Familles ne parlant que le français
- Familles parlant une autre langue que le français
- Familles où les enfants parlent aussi la langue



## Les langues de l'école



## Les langues de la grande section



Egalement en stage sur une courte période, dans une classe de CM2. J'ai eu l'occasion d'assister à une séance d'anglais dans la classe et j'ai remarqué que plusieurs élèves n'étaient pas très investis ; Ayant constaté qu'ils parlaient plusieurs langues dans les rangs, à la récréation ou pour échanger lors de travaux de groupe (surtout pour leur projet radio).

Je les ai donc incités à parler de leurs pays et leur langue d'origine et à réaliser des petits dialogues dans ces langues. Mon premier questionnement était de savoir dans quelle mesure l'approche d'éveil aux langues serait transposable en élémentaire vu qu'elle ne figure pas dans les programmes de cycle 3. Les élèves étant capables à ce stade de pousser d'avantage la réflexion je leur ai donc soumis par la suite, un questionnaire pour avoir leurs ressentis et leurs opinions sur ces séances.

Mon travail de recherche m'a également conduit à interroger des enseignants ainsi que la directrice de l'association, sur leurs pratiques, leurs observations, et leurs opinions en matière d'enseignement ou d'éveil aux langues à travers des questionnaires que je leur ai soumis afin de recueillir un maximum de données pour apporter des réponses plus concrètes à ma problématique.

## 2.2.2 Description des séances et questionnaires

### DANS MA CLASSE DE GRANDE SECTION EN STAGE FILÉ

Pour l'écoute des bonjours plurilingues, à chaque bonjour, j'ai fait correspondre un petit ours ou une petite tortue de couleurs différentes que j'ai présenté comme des amis qui avaient voyagé un peu partout dans le monde et étaient venus partager leurs découvertes avec la classe <sup>43</sup>. Les élèves devaient dire s'ils savaient à quoi correspondent les mots entendus et une fois identifié que c'était des bonjours, dire s'ils en connaissaient parmi ceux écoutés ou s'ils en connaissaient d'autres. Nous avons ensuite fait un petit jeu d'écoute et de répétition où les élèves devaient indiquer si les mamans ou papas ours et tortues avaient trouvé leurs petits en fonction des bonjours entendus<sup>44</sup>. Pour finir, j'ai expliqué aux élèves, qu'on allait pouvoir découvrir chaque semaine des histoires et des jeux que nos amis ont rapportés de leur voyage et qu'à la fin on essaierait de produire un petit spectacle pour la fin de l'année en utilisant tout ce qu'on aurait appris.

### SÉQUENCE SUR LE MACHIN

Tout d'abord, cette séquence s'est déclinée en trois séances avec l'arabe comme langue d'appui. Cette période de stage filé ayant été interrompue par les vacances suivies de ma période de stage massé en primaire nous avons donc écourté celle-ci et abordé à mon retour une nouvelle séquence.

Toutes les séances débutaient par une nouvelle écoute des bonjours plurilingues puis nous saluions en particulier la tortue parlant Arabe, dans sa langue. Pour la première séance les élèves ont ensuite écouté l'histoire du Machin en arabe<sup>45</sup>, tandis que je manipulais les marottes des personnages dans le décor (histoire qu'ils avaient déjà étudiée en français avec le maître). Les élèves devaient trouver de quelle histoire et de quelle langue il s'agissait. Nous avons ensuite procédé à un jeu de memory pour jouer avec le vocabulaire des animaux

---

<sup>43</sup> CF Photo n°1 annexe 1

<sup>44</sup> Approche des bonjours plurilingues inspirée du programme Elodil

<sup>45</sup> Le Machin, Stéphane Servant, 2006, Cf photo 7 Annexe 2

contenus dans l'histoire. (Les élèves écoutaient les enregistrements audio pour voir s'ils entendaient les mêmes mots pour les différentes cartes). L'objectif de cette séance était d'amener les élèves à se familiariser avec les sonorités et le vocabulaire des animaux en arabe et à prendre plaisir à découvrir un univers sonore différent du français.

En deuxième séance nous avons refait les jeux des bonjours et des animaux mais par petits groupes cette fois-ci.

Les autres séances devaient porter sur le vocabulaire des vêtements contenus dans l'histoire. De plus, cette même histoire devait être abordée dans une autre langue en y incluant la participation des parents. N'ayant pas pu les réaliser, des ressources tels que l'histoire du machin en plusieurs langues accompagnée des marottes ont donc été mises à disposition des élèves dans des sacs à histoires afin qu'ils les ramènent chez eux pour en profiter avec leurs parents.

## **DANS MA CLASSE DE CM2 EN STAGE MASSÉ**

En guise de warm 'up les élèves ont écouté la chanson Polyglotte de Henri Dès au début de chaque séance.

Elle a servi de point de départ du questionnement pour la première séance. Les élèves devaient s'interroger sur la raison pour laquelle je leur avais fait écouter cette chanson et sur ce que pouvait signifier le mot Polyglotte. Nous avons ensuite défini collectivement ce terme ainsi que les termes bilingues et plurilingues en les décortiquant, en analysant préfixe et radical.

Cette séance avait pour objectif d'amener les élèves à se rendre compte des différentes origines et de la variété des langues connues au sein de la classe. Mais également de sensibiliser leurs oreilles à une première écoute de mots simples (bonjour) dans les langues maternelles des élèves.

Nous avons poursuivi notre séance par une collecte de données afin de remplir le tableau ci-dessous. En même temps je leur ai fait passer un globe sur lequel il nous montrait les pays d'où ils viennent et nous les matérialisons avec une gommette jaune si au moins un des élèves savaient parler couramment la ou les langue(s) évoquée(s) et bleu si ce n'était pas

le cas. Les élèves partageaient avec la classe les langues qu'ils parlaient et nous complétions le tableau. S'ils le pouvaient ils nous disaient comment on dit bonjour dans ces langues.

PAYS D'ORIGINE	NOMBRE D'ÉLÈVES	LANGUES PARLÉES
Italie	1	Italien
Maroc	2	Arabe, Chleh
Réunion	1	Créole réunionnais
Turquie	3	Turc
Kosovo	1	Kosovar
Mayotte	4	Comorien, Chimaoré
Russie	4	Russe
Algérie	1	Arabe
Tunisie	1	Arabe
Sénégal	1	Wolof
Guyane	4	Créole guyanais, surinamien, Takitaki

Le travail de collecte des données amorcé en séance 1 a été poursuivi en séance 2 car nous avons dû écourter la première faute de temps. A la fin de cette séance nous avons réalisé ensemble le coin jardin des langues, en remplissant la fleur des langues de la classe, puis nous l'avons affichée et placé le globe en dessous<sup>46</sup>. L'objectif était que leurs langues et cultures soient représentées physiquement dans la classe afin d'accentuer la prise de conscience de leur légitimité.

Pour la troisième séance, l'objectif était d'amener les élèves à partager leurs connaissances sur les langues et se familiariser avec les sonorités des différentes langues de la classe. En passant d'abord par un écrit brouillon sur ardoise puis en faisant une petite présentation orale devant la classe les élèves ont produit des petits dialogues pour se saluer,

---

<sup>46</sup>Cf. photo 2 annexe

et décliner succinctement leur identité en travaillant par groupes, qu'ils avaient constitués librement<sup>47</sup>. J'ai pris soin d'insister sur l'importance d'avoir une attitude positive et bienveillante, pour se mettre dans un processus de découverte et de partage dans le respect de chacun.

### QUESTIONNAIRES ELEVES

- A la suite de ces séances j'ai pris les élèves par petits groupes sur un temps informel pour leur soumettre le questionnaire que j'avais élaboré afin de recueillir leurs impressions et opinions sur le fait de mettre en place ce genre de séances en classe, et sur leurs préférences en matière de langue.

### RETOUR EN MATERNELLE SEQUENCE AUTOUR DES EMOTIONS

Les objectifs de cette séquence composée de 5 séances étaient d'amener les élèves à se familiariser avec quelques mots de vocabulaire autour des émotions dans des langues parlées par certains camarades ; prendre plaisir à échanger et découvrir les cultures et les langues de chacun ; et comparer les langues en présence (régularités, distinctions...).

J'ai choisi de réutiliser la chanson Polyglotte, de Henry Dès dont nous chantions le refrain au début de chaque séance. Ensuite en fonction de la langue abordée (le français et le chimaoré puis le turc et enfin l'arabe) la tortue ou l'ours introduisait le ou les parent présent (le cas échéant), nous répétons le bonjour correspondant, puis nous reprenions le bonjour en arabe en y ajoutant les nouveaux. L'objectif était de mettre les élèves en condition pour la suite.

#### L'album multilingue

A partir de l'album Les émotions du petit éléphant<sup>48</sup> dont nous avons visionné les illustrations par le biais d'un Kamishibaï. Comme pour le Machin, il s'agissait d'une histoire

---

<sup>47</sup>Cf. photos 3 et 4 annexe

<sup>48</sup>Les émotions du petit éléphant, Édouard Manceau, 2007 (Photo 5 Annexe 2)

simple à structure répétitive. Les élèves ont pu écouter l'histoire à travers une lecture français-chimaoré (toute l'histoire en français, questions de compréhension, puis histoire en chimaoré) et une lecture français-turc (lecture alternée à double voix phrase par phrase). Pour la première séance la lecture a été faite par deux parents d'élèves. La deuxième séance le parent lisant en chimaoré ayant eu des difficultés de lecture j'ai repris l'histoire cette fois avec une lecture à double voix comme pour le turc en ayant recours à un enregistrement audio. Pour la troisième, c'est une maman parlant le turc qui s'est jointe à nous.

### **Les jeux**

A partir de cet album ainsi que des flashcards<sup>49</sup> représentant les trois principales émotions de l'histoire, nous avons procédé au fil des séances à la répétition du vocabulaire en y associant gestes et attitudes. Ensuite nous avons mis en place différents jeux (écoute active (déplacement vers la bonne émotion reproduite au format A3 et répartie dans trois coins de la classe; mémoire; la bonne image (repérer l'émotion entendue sur une bande avec les trois émotions; Kilitoc (être le premier à toucher la bonne émotion avec son bâton); la bonne bande (après écoute retrouver la bande correspondant à la bande témoin). Pour certains jeux les émotions étaient écoutées d'abord dans une seule puis dans les deux langues (turc, chimaoré). Le vocabulaire était donné par le parent parlant la langue abordée et à défaut nous utilisons des supports audio.

Les élèves ont également participé à une activité visant à effectuer un repérage de régularités dans les langues : nombre de syllabe dans les mots, mots qui se ressemblent dans chaque langue puis comparaison avec le français.

### **Nos origines**

Au cours de la dernière séance, à travers un petit exposé présenté par des parents parlant arabe nous avons découvert des coutumes et spécialités culinaires de l'Algérie.

Les pays d'origine des élèves ont été matérialisés également sur le globe au fil des séances et en dernière séance, sous la dictée des élèves, j'ai rempli la fleur avec les bonjours qu'ils connaissent sauf un que le parent présent a écrit en arabe sous le regard des élèves rassemblés autour de lui.

---

<sup>49</sup> CF photo 6 annexe 2

Pour les retours au calme les élèves se sont imprégnés des sonorités dans différentes langues à travers l'écoute de petites chansons ou comptines. Le but était d'éveiller leur curiosité et ils faisaient des propositions pour essayer de deviner de quelle langue il s'agissait.

### **Les traces**

Un enregistrement du vocabulaire vu au cours de la séquence sur les émotions a été réalisé avec l'application comphone sur la tablette afin de garder une trace et les différentes chansons ont également été mises en libre accès sur les ordinateurs de la classe pour que les élèves les réécoutent à leur guise. J'ai également pu filmer certaines séances.

Par ailleurs, j'ai eu l'occasion d'assister à une matinée des familles en présence de l'AFALAC. Aux cours de celle-ci trois parents étaient venus pour raconter deux histoires à double voix aux élèves (français-arabe et français-chibouchi<sup>50</sup>), en collaboration avec la directrice de l'association qui manipulait en même temps des marottes dans des tapis à histoires. La directrice m'ayant sollicitée pour traduire des histoires en créole, la matinée des familles suivante j'ai pu participer à une lecture d'album à double voix (créole-français) en collaboration avec elle.

## **QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS ET MEMBRES DE L'AFALAC**

- En parallèle, consciente que ma propre expérience ne suffirait pas à apporter des réponses complètes aux questions soulevées par mon sujet, j'ai, comme évoqué dans ma partie contextualisation, élaboré des questionnaires, en choisissant de les adresser autant à des enseignants pratiquant l'éveil aux langues dans leur classe qu'à des enseignants pour lesquels ce n'était pas le cas. Parmi ces derniers il y avait des enseignants de primaire et de maternelle, cinq du Mans et deux de Martinique. J'ai aussi questionné la responsable de l'association AFALAC pour avoir un retour sur son expérience forcément bénéfique pour approfondir mes recherches. Les questionnaires leur ont été transmis à tous par mail.

---

<sup>50</sup> Langue de Mayotte

Mes questions portaient essentiellement sur les langues en présence, sur leur prise en compte dans les classes et sur l'apport que cela pourrait éventuellement représenter pour les élèves. D'autres questions visaient à interroger les enseignants sur leur vision du plurilinguisme des élèves et le rapport qu'ils établissent avec l'acquisition du français. D'autres encore ouvraient le questionnement sur la formation reçue par les enseignants en matière d'ouverture à la diversité linguistique. J'ai également orienté mon questionnement vers un éventuel impact des séances d'éveil aux langues sur les élèves de primaire qui les auraient vécus en maternelle.

### **2.2.3 Résultats et analyse des séances et questionnaires**

#### **Hypothèse n° 1: Partir des langues et cultures des familles pour éveiller la curiosité des élèves et faire de la diversité une richesse à découvrir**

##### **Curiosité pour les pays d'origine :**

Au premier abord cette hypothèse semble se vérifier car dans les deux classes les élèves étaient curieux de savoir d'où venait chacun d'entre eux. Lors de la phase de matérialisation des pays d'origine des élèves sur le globe certains s'étonnaient de la distance qui existait entre ces pays et la France. Quand je leur expliquais que les parents de ces élèves avaient quittés leur pays et avaient traversés toutes ces distances pour venir s'installer en France ils ouvraient de grands yeux. Ce qui témoigne de l'implication suscitée en eux.

##### **Intérêt pour la langue**

Découvrir des langues différentes, des langues qu'ils ne connaissaient pas, les langues de la classe, a également eu un impact sur les élèves.

Pour l'histoire en turc les élèves de grande section ont d'emblée cherché à savoir quelle langue parlait la maman. Cette dernière nous a appris que pour produire certains sons il était nécessaire de faire monter le bout de sa langue vers son palet. Ce petit exercice a été très apprécié par les élèves qui se sont tous prêtés au jeu et ont pu se rendre compte que certains sons peuvent exister dans une langue et pas dans une autre. Ils demandaient aussi, souvent à leurs camarades ou aux parents, comment ont dit tel ou tel mot, et s'amusaient à les répéter. J'avais face à moi des élèves calmes et investis dans la séance. Il s'était vraiment installé un climat de classe serein propice aux apprentissages.

Aussi, avoir demandé au parent d'écrire le mot bonjour en arabe sur la fleur m'a permis de remobiliser les élèves en fin de séance. Celui-ci leur a expliqué les différences entre l'écriture arabe et l'écriture française et également entre le nombre de lettres

On peut donc en déduire que pendant que les élèves baignaient dans d'autres langues et cultures, aussi bien ceux qui parlent d'autres langues que ceux ne parlant que le français, leur intérêt à découvrir l'autre grandissait

De plus, deux élèves de CM2 ont trouvé le nom des langues amusant, par exemple le Taki-taki<sup>51</sup>, car cela faisait penser à une chanson qui s'intitule de cette façon, ou encore les mots en eux-mêmes dans certaines langues.

Bien que E. relève qu'en général les élèves ne doivent pas parler dans leur langue dans la classe elle dit avoir aimé découvrir les langues des camarades

Il me semble que les réponses de ces deux élèves que je nommerais J. et M. peuvent servir à illustrer mes propos.

J. - : *« Découvrir des langues différentes c'est super! »*

Et M. - : *« Tout le monde parlait dans sa langue, en fait je ne savais pas qu'il y avait plein de camarades qui parlent plein de langue dans la classe. »*

A la fin de la première séance en CM2 une élève originaire de Mayotte est venue me trouver pour me dire « il était trop bien ce cours » lorsque je lui ai demandé pourquoi, elle m'a répondu « parce qu'on a entendu plein de bonjours et qu'on montrait son pays pour que les autres voient c'est où notre pays. »

Au cours des séances, aussi bien animatrice que co-animatrice mais aussi apprenante, grâce aux parents et aux élèves je découvrais et apprenais en même temps qu'eux.

### **Quelques points apportant des nuances à l'analyse des résultats**

Tout d'abord, la dernière séance en grande section bien qu'un peu longue a permis également d'atteindre les objectifs fixés mais plutôt que de nous parler oralement des coutumes culinaires de l'Algérie, faire vivre aux élèves une séance de cuisine à partir d'une recette typique, où les parents parleraient uniquement arabe aurait permis d'éveiller d'avantage la curiosité des élèves. Le choix des activités proposées par l'enseignant a donc un rôle à jouer dans la validité de cette hypothèse.

De surcroît, comme le montre l'état des lieux dressé avec les élèves en CM2 l'arabe est une des langues les plus présentes dans cette classe. Les élèves sont donc certainement habitués à entendre parler cette langue dans leur environnement proche. Pourtant, un des élèves, désireux de partager ses connaissances et d'en apprendre davantage, s'est retrouvé face à un groupe, composé uniquement de filles parlant arabe, réticentes voir hostiles à l'idée qu'un élève parlant une autre langue se joigne à elle. Ce comportement peut s'expliquer de différentes façons (affinité, communautarisme) mais il révèle un problème majeur contre

---

<sup>51</sup> Langue parlée en Guyane

lequel nous tentons de lutter avec l'éveil aux langues, qui est le manque d'ouverture à l'autre très important chez certains élèves, voir un rejet de la diversité de l'autre.

Il a fallu, pour tenter de remédier à cette situation leur rappeler les règles de bienveillance énoncées en amont et préciser l'intérêt de la démarche. Mais bien qu'elles aient accepté sa présence elles ne l'ont pas réellement inclus dans leur groupe.

### **Limites de la recherche :**

Résultats à nuancer car

- Manque de temps pour aller jusqu'au bout de la démarche
- Aspect culturel moins travaillé en classe, moins évoqué dans les enquêtes

### **Prolongements possibles**

Toutefois, les séances vécues par les CM2 les ont motivé à proposer des prolongements pour leur projet radio comme des exposés sur leurs pays et des poèmes ou chansons dans leur langue.

Ils ont aussi suggéré, de pouvoir parler de leur histoire, qu'on fasse des jeux avec des mots à faire deviner, d'écouter des musiques dans d'autres langues, de pouvoir parler des danses, des recettes, de ramener des dictionnaires ou quelque chose qui vient de leur pays, qu'on fasse plus de séances, une séance par langue, des exposés, de regarder des documentaires et découvrir des langues supplémentaires

En remédiation ils ont proposé qu'on parle de l'origine des parents et qu'on prenne plus de temps pour parler de leurs langues au tableau.

Compte tenu de la richesse et de la pertinence des propositions je crois pouvoir dire qu'ils se sont vraiment approprié cette expérience.

### **Quel impact sur le goût pour les langues**

Selon les intervenantes AFALAC interrogées « *En primaire les élèves développent un goût particulier ça se voit plus et ils ont moins peur de voir de nouvelles langues et les autres ont un autre regard sur eux et prennent en compte ce qu'ils disent.* Pour les élèves ne parlant que le français il est également question d'être capable de « *s'ouvrir à la diversité et à la différence* ».

En effet, faire preuve de curiosité fait partie des aptitudes essentielles pour « *apprendre à apprendre les langues* » ainsi les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages.

De plus les élèves bilingues de la classe de Mme O. enseignante en Martinique *apprécieraient particulièrement les séances de langues vivantes.*

D'ailleurs dans les ressources éducol on peut relever que les langues vivantes « sont un moyen de découvrir des langues et cultures inconnues et de stimuler la curiosité ». Valoriser les langues et cultures des familiales des élèves, permettant selon ces résultats, de développer leur curiosité pour les langues et cultures du monde cela peut donc

représenter un facteur tangible pour développer l'affection des élèves pour les langues vivantes.

A ce propos il convient de citer également M. Candellier dont les dires sont reformulés dans un mémoire de recherche, qui résume bien la situation : *« la valorisation des langues du répertoire linguistique des élèves » leur permet de prendre conscience de la richesse des cultures et des langues de chacun. Les élèves sont valorisés et la classe devient un environnement interculturel et plurilingue »*<sup>52</sup>.

## **Hypothèse n° 2: Sensibiliser les élèves à la diversité des langues et des cultures pour déconstruire la notion de langue de prestige**

Tout d'abord, il est clair que de nos jours, la place hégémonique de l'anglais est avérée. En France, l'apprentissage de l'anglais est non seulement naturel mais obligatoire et ce dès l'école primaire. Pourtant si l'on tient compte des résultats avancés précédemment on pourrait penser que l'engouement dont font preuve les élèves pour découvrir des langues et cultures diverses constitue un argument que l'on pourrait parfaitement reprendre ici car il témoigne de l'ouverture à la diversité se développant chez les élèves grâce à l'expérimentation mise en place.

### **Au regard des sondages :**

D'autre part, en se reportant au tableau et aux diagrammes résultant de mes sondages sur les langues, cela saute aux yeux que l'anglais n'est la langue maternelle d'aucun élève sauf une petite de grande section.

Cela m'amène donc à soulever quelques questions.

Notamment, celle-ci que j'ai posé à mes élèves de CM2:

« Si vous aviez le choix quelle langue aimeriez-vous étudier en premier ?

### **L'opinion de mes élèves de CM2**

Selon la majorité des élèves l'anglais serait utile mais il serait plus facile et plus intéressant de commencer par apprendre des langues qu'ils connaissent parce qu'ils ont l'habitude. Ils en dégagent également un certain nombre d'atouts soit la possibilité de voyager dans les pays des élèves de la classe qui, connaissant la culture pourront les « aider et corriger la maîtresse » et la faculté de pouvoir « *apprendre aux autres et apprendre des autres* ». Ils ajoutent que de cette façon « ce sont les élèves qui vont donner des informations au lieu d'aller sur internet ». Pour finir il convient de citer la réponse la plus révélatrice de l'impact de l'éveil aux langues sur ces élèves: « on va pouvoir entendre des langues particulières »

---

<sup>52</sup> Angèle Guillaumin. L'éveil aux langues en maternelle. Education. 2015. dumas-01412719

Notons que ce questionnaire leur a été soumis après expérimentation des séances d'éveil aux langues. Bien qu'ayant été de courte durée, j'ai l'impression que leur vision des choses en a été quelque peu bouleversée.

A l'inverse, même après les séances d'éveil deux de mes élèves restent persuader que « le plus important c'est d'apprendre l'anglais parce que c'est la langue parlée dans le monde entier et qu'on en a besoin pour travailler et que les langues c'est important mais que la priorité c'est l'anglais. »

A la lumière de ces réponses je constate que les avis des élèves sont mitigés mais surtout que l'anglais semble bien avoir une place centrale pour eux.

### **Retour vers les sondages**

Toutefois si je me réfère de nouveau à mes sondages, pas moins d'une quinzaine de langue au total sont présentes dans l'école maternelle (sans compter les parents n'ayant pas répondu au sondage) et une douzaine pour la classe de CM2 (ce qui laisse penser que l'école en compte encore plus au total).

Les 23 élèves de cette classe rapportent qu'ils viennent d'un autre pays ou que leurs parents qui y sont nés et y retournent pour des vacances. Sur ces 23 élèves 8 parlent couramment les langues citées dans le tableau les autres connaissent des mots ou expressions dans ces langues.

En analysant le tableau on constate que l'arabe et le russe font partie des langues les plus représentées. Étant des langues que je qualifierais de hautes comme j'ai pu en faire la distinction dans ma partie théorique, les supports oraux et écrits pour les enseigner ne manquent pas, donc pourquoi ne pas les proposer à l'étude dans cet établissement au même titre que l'anglais qui y conserve sa place dite de prestige. Des actions comme l'initiative du partenariat fait avec l'AFALAC par exemple et autres actions visant à promouvoir l'éveil aux langues pourraient également être envisagées et généralisées dans tous les établissements en éducation prioritaire pour les élèves allant de la petite section au Cm2. Cela pourrait constituer un argument en faveur d'un changement de grande envergure, encore faudrait-il réussir à faire bouger l'opinion publique pour que cela se mette en place.

### **Et les enseignants qu'en pensent-ils ?**

Je n'ai pas eu de réelles données à ce sujet car ma question de départ était mal formulée mais j'ai pu desceller des pistes intéressantes dans les questionnaires soumis aux enseignants.

En effet, j'ai souhaité les interroger sur les formations qu'ils reçoivent en matière d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, car comme nous avons pu le décrypter en analysant les programmes des cycles 2 et 3, cette ouverture constitue une des préoccupations premières du cours de langue qui vise à « donner l'envie d'apprendre des langues diverses et s'ouvrir à d'autres cultures ». Ils répondent donc que les formations qu'ils reçoivent sont soit orientées vers l'anglais (d'ailleurs les assistants dont bénéficient leurs écoles sont essentiellement spécialistes de l'anglais), soit vers les langues européennes. On donc dire que tant que l'institution ne mettra pas en place un véritable plan bien défini pour la diversité linguistique et culturelle et n'introduira pas de formations en ce sens avec

une véritable marche à suivre les choses auront bien du mal à avancer. C'est également le statut des langues qui doit être repensé.

### **Prolongements**

J'ai tout de même réfléchi à quelques prolongements possibles par exemple en « explorer le monde je pourrais aborder avec les élèves une séance sur les langues les plus parlées au monde par rapport au nombre de locuteurs les parlant.

### **Remédiation**

Ma remédiation porterait avant tout sur mes questionnaires, en y ajoutant davantage de questions permettant de se faire une idée des représentations des enseignants sur la place de l'anglais et sur les éventuelles possibilités de faire évoluer la situation.

## **Hypothèse n° 3: Reconnaissance et valorisation de leur culture familiale et de leur plurilinguisme pour développer leur estime de soi, des autres, et renforcer le lien école famille**

- Ainsi ils s'intéresseraient et s'habituerait à l'écoute de sonorités à travers d'autres langues.
- De ce fait, les élèves développeraient non seulement leurs compétences d'écoute mais aussi de réflexion sur la langue et donc des compétences transdisciplinaires.

Enfin, mener des séances d'éveil aux langues dans la continuité des cycles dans des classes où il existe une grande diversité linguistique produirait des résultats plus significatifs

### **Valorisation du plurilinguisme, l'enrôlement dans la tâche:**

Premièrement, pour gagner en estime de soi il faut que les enfants se sentent valorisés. Pour que cette valorisation soit possible il est nécessaire d'établir un climat propice aux apprentissages dans la classe. Ce sont en effet les rituels mis en place qui ont permis

l'installation de ce dernier. C'est une étape qui est aussi indispensable dans un cours de langue vivante que dans une séance d'éveil aux langues.

En élémentaire

En commençant par la chanson et en définissant tout de suite les termes polyglotte, plurilingue et multilingue les élèves ont été enrôlés d'emblée dans la tâche car ils se sont appropriés les termes. Puis les paroles de la chanson en elle-même ont permis qu'ils se sentent concernés et ont données du sens à l'activité. Aussi mettre en avant les élèves en les amenant à parler de leur langue et de leur pays au sein de la classe a revalorisé à leurs yeux l'image qu'ils se faisaient de leur langue.

En maternelle

Pour La première séance en maternelle ce sont les marottes et le fait d'avoir recours à une langue parlée par plusieurs élèves dans la classe qui a conduit à obtenir l'adhésion et l'attention des élèves.

Les élèves ont tout de suite identifié la langue Arabe et la plupart des élèves arabophones étaient particulièrement investis dans la séance, ils proposaient d'autres mots de vocabulaire, ou d'autres façons de les prononcer (par exemple, « narja » au lieu de « nerja » pour brebis). En leur montrant que leur langue avait tout à fait sa place en classe ils ont réalisé qu'eux aussi et ont pu ainsi s'exprimer plus librement.

### **L'estime Des Autres**

En CM2

Les intervenantes AFALAC affirment qu'« *il faut minimum une vingtaine de séances pour voir une véritable ouverture à l'autre.* Cependant dans cette classe de CM2 n'ayant pourtant réalisé que trois séances je trouve que l'estime de l'autre s'est développé autant que l'estime de soi. Cela se voyait dans l'ambiance de travail bienveillante durant l'activité et surtout lorsqu'ils étaient au tableau pour produire leur petits dialogues car bien qu'ils soient tous un peu intimidés de devoir s'exprimer dans leur langue devant les autres ils

s'encourageaient mutuellement et finissaient par sortir leur premier mot presque simultanément.

En maternelle

Au fil des séances j'ai observé que les élèves étaient beaucoup plus captivés lorsque je faisais appel aux parents que lorsque j'utilisais les bandes sons. Qui plus est, ceux dont le parent était présent étaient fiers car je les plaçais comme référents et les locuteurs de la langue eux était fier qu'un adulte partageant leur identité soit présent dans la classe. De ce fait, ils osaient plus intervenir durant la séance car ils se sentaient écoutés et compris. En présence des parents la plupart des élèves osait proposer plus de mots. Aussi, lorsqu'un élève partageait un mot avec nous, d'autres intervenaient pour nous donner le mot ou pour en proposer un autre dans sa langue. Cela démontre qu'ils étaient vraiment dans une attitude d'ouverture et d'acceptation de soi mais aussi de l'autre.

Selon Carl Rogers, psychologue et humaniste, fondateur de l'approche centrée sur la personne (ACP), « l'acceptation positive et inconditionnelle de l'autre est un concept fondamental qui permet la création d'un climat sécuritaire et d'une relation de confiance propice à l'épanouissement »<sup>53</sup>.

### **Obstacles et limites :**

Cependant certains élèves avaient encore du mal à s'exprimer librement. On aurait tendance à attribuer cette attitude à de la timidité mais dans ce contexte et par rapport à certains élève en particulier qui n'ont aucun problèmes de timidité en général je pense que cette réaction pourrait être liée à la place des langues des familles dans le quotidien de l'élève. Comme nous le montre le sondage en CM2 pas même la moitié des élèves ne parle couramment la langue d'origine de son pays.

Comme le dit Mme E. certains élèves préfèrent « gommer les différences ». Or c'est là que tout se joue, c'est de parvenir à accompagner les élèves, afin qu'ils aient une vision positive et bienveillante, les amener à refuser toute forme de discrimination (comme préconisé dans la charte de la laïcité de 2013) pour qu'ils se rendent compte que c'est l'ensemble des différences au sein d'un groupe qui le rend fort et qui lui permet d'être libre avec un esprit ouvert. Par ailleurs il conviendrait sans doute ici d'amener les élèves à mieux

---

<sup>53</sup>ROHART J.D. (2013), Carl Rogers et l'action éducative, Chronique Sociale

connaître leur culture, l'histoire commune dont ils font partie et dont la langue qu'ils parlent est l'héritage. C'est pourquoi il est important de les accompagner pour leur permettre de s'approprier ces valeurs.

### **Valorisation de l'image de familles**

Les activités d'éveil aux langues proposées en classe ont également pour objectif de changer la vision des parents sur leur langue et par la même occasion de leur rapport à l'école. Car l'implication des élèves est renforcée par l'implication des parents au projet. En les faisant venir par exemple pour les lectures à doubles voix cela a permis de les amener à comprendre et à partager les attentes de l'école et de les mettre en confiance en les plaçant en position d'égal avec l'enseignant. Car le rôle de l'enseignant surtout dans des établissements en rep ou rep+ est d'amener les parents à s'investir dans la scolarité de leurs enfants<sup>54</sup>. En effet de plus en plus de parents acceptent de venir en classe mais aussi pour les matinées des familles. De plus se sentant valorisés ils peuvent aussi l'inculquer aux enfants.

On peut donc dire qu'en Maternelle la revalorisation de la diversité des familles et de leur patrimoine linguistique à l'école aura aidé à la construction d'une culture commune.

### **Limites de l'expérimentation :**

Etant stagiaire et présente sur l'école juste un jour par semaine il m'est difficile de rencontrer les parents suffisamment tôt pour préparer mes séances de façon optimale. De plus, tous les parents nécessaires pour une comparaison entre langues ne sont pas toujours disponibles.

### **Prolongements :**

Interroger les enseignants de l'école pour savoir s'ils parlent d'autres langues afin de les faire raconter également des histoires dans ces langues.

## **Hypothèse n° 4: Habituer et intéresser les élèves à l'écoute de sonorités dans d'autres langues**

---

<sup>54</sup> Priorité du référentiel (MEN 2014)

L'éveil aux langues a amené les élèves à développer des capacités d'écoute favorisées par :

### **Les rituels :**

Pour commencer, les rituels dont je ferai mention dans cette partie concernent non seulement la phase d'enrôlement mais aussi le déroulement des séances.

Par le fait de poser le cadre de la séance, le rituel de début créait une automatisation et assurait la transition entre le moment où la communication se faisait uniquement en français et où elle passe par le biais d'autres langues. La chanson choisie étant en français mais faisant intervenir des mots empruntés à d'autres langues chaque fois que les élèves l'écoutaient, j'ai remarqué qu'ils essayaient vraiment de déchiffrer et mémoriser un maximum de mots d'autres encore paraissent amusés par les mots qu'ils entendaient mais dans tous les cas ils étaient tous intéressés par le vocabulaire entendu. Le choix de cette chanson me paraît donc tout à fait approprié pour enrôler au mieux les élèves dans la tâche aussi bien pour les CM2 que pour les grandes sections.

Poursuivre avec le rituel des bonjours au moyen de flashcards sous forme de tortue ou d'ours de couleurs différentes me permettait d'avoir des supports simples et facilement mémorisables pour les élèves. De plus en associant un bonjour à une image de couleur différente les élèves réactivaient facilement les termes abordés. En effet utiliser des supports que les élèves verront ensuite en classe de langue permettait de les habituer au plus tôt avec ses pratiques.

L'apport supplémentaire de l'approche d'éveil était bien sûr des parents dont la simple présence suffisait à enrôler les élèves dans la séance car elle suscitait d'emblée un intérêt particulier et les élèves se mettaient plus rapidement en posture d'écoute. Selon Bruner, l'enrôlement, première fonction de l'étayage, vise à « éveiller l'intérêt de l'enfant, et à faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser »<sup>55</sup>. Vygotsky considère quant à lui « que l'enfant grandit en interaction étroite avec deux aspects de la culture : les outils qu'elle produit (langage écrit et oral) et les interactions sociales (entre adultes et enfants et entre enfants)<sup>56</sup> ».

### **Lecture d'albums à structure répétitive :**

Au cours de la première séance sur Le machin, les élèves étaient très attentifs pendant l'écoute de l'histoire qu'ils ont très vite reconnue et les marottes utilisées ont vraiment contribué à capter leur attention et à dépasser la barrière de la langue. En effet, lorsqu'ils ont abordé l'histoire en français en amont ils avaient déjà eu recours à des marottes, mais en 2D et celles que j'ai utilisées pour cette séance étaient en 3D ce qui renforçait leur matérialité. Par ailleurs Au bout de la deuxième séance sur le Machin plusieurs élèves aussi bien arabophones que non locuteurs de la langue arabe étaient en mesure de réinvestir.

Pour les émotions de petit éléphant les élèves pouvaient plus facilement suivre le fil de l'histoire grâce au kamishibaï. En effet, surtout pour la lecture à double

---

<sup>55</sup> Jérôme Bruner (1983) Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire, Paris

<sup>56</sup>Le concept d'étayage Jérôme Bruner relisant Vygotsky : [www4.ac-nancy-metz.fr](http://www4.ac-nancy-metz.fr).

voix les images étant bien visibles et la structure semblable à un petit théâtre les élèves paraissaient beaucoup plus accrocher à l'histoire. Il a fallu peu de séances pour que les élèves soient en mesure de restituer l'histoire au moins en français. La possibilité d'avoir un seul support pour les différentes langues à aider les élèves à repérer à quel moment il fallait être le plus attentif pour repérer le vocabulaire visé.

### **Le jeu :**

D'après Haydée Silva, professeure de didactique à la Faculté de Mexico, titulaire d'un DES, spécialisée en sciences du jeu, les trois grands avantages que présente le jeu sont de susciter une grande motivation, de donner l'envie de se dépasser et troisièmement de « conduire à un comportement communicatif en sollicitant le corps, la sensibilité et l'affect »<sup>57</sup>. Cette approche a particulièrement pris sens pour moi lorsqu'au lieu de faire les élèves répéter du vocabulaire en leur montrant des flashcards, je leur ai proposé le jeu où ils devaient se déplacer vers la bonne image, mimer, donner et répéter la bonne émotion. En effet les élèves prenaient le temps de réfléchir sur leur choix seul ou à plusieurs, semblaient éprouver du plaisir à pouvoir se déplacer et poussaient des cris de victoire lorsqu'ils avaient trouvé la bonne réponse. Au final très investis dans le jeu ils ne réalisaient même pas qu'ils étaient en train d'apprendre du vocabulaire.

Toutes ces approches ont même permis d'emporter l'adhésion sinon de susciter l'intérêt d'élèves ayant du mal à se concentrer en général.

### **Limites de l'expérimentation:**

- Pas suffisamment de séances sur l'année
- Pas assez de langues exploitées
- Dépendant de la qualité des audio ou de l'aisance des parents

### **Prolongements :**

- Rituels de salutation dans les différentes langues tous les matins
- Ecoute de la météo dans plusieurs langues
- Donner son humeur du jour dans les langues abordées

## **Hypothèse n° 5: Développement de compétences de réflexion sur la langue et compétences pluridisciplinaires**

### **Développement de compétences pluridisciplinaires :**

L'éveil aux langues permettrait effectivement de développer des compétences transdisciplinaires. Il s'agit d'un des objectifs fondamentaux détaillé dans ma partie théorique en ce qui concerne les différents projets d'éveil aux langues que j'ai mentionnés.

---

<sup>57</sup> Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international.

A travers le jeu sur les sonorités réalisé en maternelle les élèves de se rendaient compte que dans les trois langues (français, chimaoré et turc) on retrouvait des sonorités similaires dans deux des phrases (il pleure, il a peur/ asi lia, asi ria/ o arlorlch, o corcorlorlch) et pas dans la troisième (il est triste/ anahamo/ o usgur) et celles se ressemblant avaient le même nombre de syllabe en turc et en chimaoré mais pas en français. Les élèves ont donc pu développer leur capacité de réflexion sur la langue.

Entre autre, les dialogues ont permis aux élèves de CM2 de communiquer avec les autres, mais aussi découvrir et apprendre avec les autres. C'est ce que Merieu définit comme « la socialisation : l'essentiel se situe au niveau des attitudes sociales des élèves : il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui. »<sup>58</sup> Par le biais de cette séance nous avons abordé des notions de géographie (en plaçant les pays sur le globe), de mathématiques (en répertoriant les langues de la classe), de vivre ensemble (par le travail d'équipe, le respect de la diversité de chacun) et de travailler l'oral et dans une moindre mesure l'écrit.

Les intervenantes AFALAC perçoivent également une dimension supplémentaire qui est celle de l'acquisition d'une conscience phonologique et de la manifestation d'une curiosité non seulement par rapport à la découverte de l'autre mais aussi par rapport au langage entendu et par rapport à l'écrit

#### **Limites :**

- Le nombre de séance trop limité en CM2
- Pas suffisamment de séances interdisciplinaires en maternelle

#### **Prolongements :**

- Manipulation des marottes par les élèves pendant l'écoute de l'histoire en langue cible
- EMC : Tous les mêmes, tous différents (valeurs de la république)

### **Hypothèse n° 6 : Poursuivre l'éveil dans une continuité de cycle pour les établissements où il y a une grande diversité pour plus de résultats**

---

<sup>58</sup><https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletravailengroupedeseleves.pdf>

## **Bilan de mon expérience d'éveil aux langues:**

### **En grande section :**

Il convient tout d'abord de rappeler qu'en grande section les élèves sont au stade préopérateur du développement de l'intelligence et sont encore dans cette incapacité à se décentrer sur soi ce qui rend difficilement réalisable les expériences de prise de conscience et de réflexion sur leurs pratiques<sup>59</sup>. C'est pourquoi je ne leur ai pas soumis de questionnaire pour recueillir leurs représentations. De surcroît les approches qui leur sont proposées sont sensiblement différentes de celles envisageables en cycle 3. En effet là où en cycle 3 j'ai pu proposer aisément, dès le début, un travail de production oral ; en maternelle il me semble qu'il aurait été difficile pour les élèves de grande section de s'investir dans une telle démarche. Avec les élèves de cycle 1 on est plus sûr de la compréhension orale et de la mémorisation. Il s'agit de les faire baigner dans les différentes langues, de les faire repérer des ressemblances, comprendre qu'une langue ça se forme avec des syllabes, qu'il y a des sons particuliers dans certaines langues et d'autres qu'on ne retrouve pas dans les autres. En fait, c'est comprendre le fonctionnement de la langue, c'est les petites bases qu'on va construire en maternelle que les élèves sont à même de comprendre, par exemple, tiens « Asilia » ça ressemble à « Asiria ». Mais quand ils grandissent ils sont capable de comprendre que le « A » qui est répété à chaque début de phrase correspond au « il » en français de là on va pouvoir travailler sur les pronoms personnelles puis en passant à l'écrit ils se rendront compte que dans cette langue le sujet est agglutiné au verbe, on pourrait ensuite voir que cela se fait aussi dans d'autres langues mais aussi dans la phrase interrogative en français bien que rattaché par un tiret. C'est vraiment une progression, des compétences et des savoirs, qu'il est important de mettre en place pour que ce travail porte vraiment du fruit. En écrivant toutes ces pensées je réalise vraiment qu'il m'aurait été profitable de poursuivre mon stage en cycle 3 en même que mon stage en cycle 1, voire de pouvoir mettre en place des séances en cycle 2 également.

### **En CM2**

En effet, même en ayant expérimenté que trois séances j'ai pu obtenir des résultats très intéressants en cycle 3, il se passait des choses. En effet les élèves de CM2 étaient très

---

<sup>59</sup> La géométrie spontanée de l'enfant, J. PIAGET, A. SZEMINSKA et B. INHELDER, PUF 1973, Le développement des rapports de l'enfant à l'espace, M.G. PECHEUX, Nathan Université

réceptifs. Ils étaient vraiment ouverts à la découverte de l'autre. Pourtant dans cette classe les tensions étaient palpables mais quand ils travaillaient autour de leur culture et de leur langues en général que ce soit avec moi ou pour leur projet radio ou lorsqu'ils présentaient des exposés c'était comme s'il n'y avait plus de tensions. Un jour deux élèves ont proposé un exposé sur Mayotte ils avaient l'air passionnés. Lorsqu'elle a sorti son drapeau dont elle avait reproduit le logo et son tissu traditionnel et en a expliqué le principe les élèves semblaient captivés et ils posaient des questions et osaient exprimer sur leurs goûts et leurs ressentis. Leur prestation a motivé les élèves, si bien qu'un autre élève quelques jours plus tard a proposé un exposé sur le Sénégal. De même leurs réponses aux questionnaires étaient très réfléchies et donnaient à voir un début de prise de conscience. Comme nous l'avons déjà vu être dans des écoles en Rep + permet d'avoir une grande variété de langue support sous la main et selon moi il serait intéressant de s'en servir pour diversifier l'offre de langues proposées à l'étude. Pour donner aux élèves l'habitude de la diversité, l'approche d'éveil pourrait jouer un rôle crucial pour faciliter la transition.

En résumé, effectivement, après avoir participé à des séances d'éveil aux langues en cycle 1 les élèves osent plus s'exprimer, pour la plupart. Ils développent des stratégies d'écoute et de discrimination auditive, et progressivement des capacités de réflexion sur la langue. En effet quand ils arrivent en cycle 2 OU 3 leur oreille est déjà exercée. Ce sont donc les bases de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle que nous aurons pu poser, qui, si elles sont poursuivies et complétées par la suite permettront de construire véritablement des compétences plurilingues et pluriculturelles. En effet à quoi bon poser des fondations si on ne construit rien par-dessus ensuite.

### **Ce qu'en disent mes recherches**

Les retours que les enseignants ont pour des élèves ayant eu des séances d'éveil aux langues en maternelle et qui sont maintenant en primaire montrent que *« ces élèves osent prendre la parole pour partager leur culture et les parents de ces derniers osent plus accompagner lors des sorties »*.

*« Ils se souviennent de ce qu'ils ont vu en maternelle et sont très attentifs. On voit la différence avec ceux qui n'en ont pas eu, ce sont eux qui animent le cours, ils développent des stratégies d'écoute ils font plus de ponts. »*

Ayant questionné deux autres enseignantes sur des éventuels retours pour des élèves ayant eu des séances d'éveil aux langues en maternelle et étant maintenant en primaire seule

Mme E. avait des informations qu'elle retranscrit comme ainsi : « *Ils sont beaucoup plus à l'aise que les autres et ont développé une capacité d'écoute et de reconnaissance des intonations, des sonorités de la langue étudiée.* »

Pour évaluer concrètement les effets produits pour des élèves de primaire ayant vécu des séances d'éveil aux langues en maternelle il n'était pas possible d'obtenir des réponses certifiées de l'AFALAC car ils sont en train de réaliser une étude sur les compétences morphologiques des élèves de cycle 2 (CP CE1). Néanmoins, j'ai tout de même pu avoir quelques résultats d'un pré-test effectué en 2018 sur un panel de 60 élèves sur 2 écoles REP.

Bien que les recherches ne soient pas abouties, les premiers résultats paraissent converger vers les conclusions tirées de mes analyses précédentes. En effet, le taux de réussite aux tests serait plus élevé chez les élèves qui auraient eu de l'éveil aux langues non seulement en GS mais aussi en CP<sup>60</sup>. Cela confirme à nouveau la nécessité de pérenniser la pratique de l'éveil aux langues et de mener l'étude sur une longue période et effectuer des comparaisons pour aboutir à des réponses concrètes.

### **Prolongements :**

Interroger des enseignants du primaire qui pratiquent l'éveil aux langues

### **Prolongements envisagés pour mes séances en classe:**

Si j'avais disposé de davantage de temps la prochaine séance en CM2 aurait donné lieu à la réalisation de petits exposés sur les différents pays et cultures de la classe.

J'aurais aimé créer en GS des supports écrits et audio pour les autres langues de la classe avec la collaboration des parents, car le choix des langues que j'ai proposées reposait sur deux facteurs : si elles étaient parlées par au moins un élève de la classe et si j'avais les supports nécessaires à ma disposition en cas de non présence d'un parent.

Pour la fête de fin d'année j'avais prévu de créer un spectacle plurilingue avec les élèves et les parents mais ce projet n'a pas pu être mis en place car je n'ai pas pu finaliser ma séquence qui devait aboutir à la préparation de ce projet.

---

<sup>60</sup>Cf. annexe n°3

## Conclusion

Mes recherches et expériences m'ont permis d'apporter non seulement des réponses à la problématique du goût pour les langues vivantes qui se développerait par la valorisation des langues et cultures d'origine des élèves, mais elles ont aussi mis en évidence un certain nombre d'aptitudes, attitudes et compétences qui en découleraient. J'ai pu également, observer que le fait de combiner approche par le jeu, travail en grand et en petit groupe et variété de support, contribuait à varier les modalités et permettait de donner du sens aux apprentissages, en d'autres termes de créer un terrain propice à l'apprentissage des langues. Les séances d'éveil aux langues que j'ai menées et observées ainsi que mes recherches m'ont amenée à réaliser aussi l'importance de la prise en compte de la diversité des élèves pour les amener vers une ouverture au monde.

Les réponses que tendent à apporter mes recherches par rapport aux hypothèses que j'ai pu soulever sont que l'éveil aux langues ne visant pas justement un apprentissage des langues, mais une découverte de l'existence d'une multitude de langue et des ressemblances et différences entre celles-ci, les élèves se sentent davantage en sécurité affective et osent plus s'exprimer. Cet éveil offrant de plus la possibilité de prendre pour appui les langues parlées par les élèves, tous les parents peuvent être inclus et donc se rendre compte que leur collaboration avec l'équipe enseignante est légitime et les élèves eux sont plus motivés et gagnent en estime de soi. Ils se montrent très favorable au fait de pouvoir aborder plusieurs langues même s'ils considèrent qu'apprendre l'anglais reste très important. J'ajouterais qu'il semble nécessaire que cette approche soit mener sur le long terme et pensé dans la continuité. Il est d'ailleurs fait mention dans les programmes qu'il faut absolument qu'il y ait une continuité et une progressivité dans les apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire.

Dans l'optique d'une éventuelle prise de classe en cycle 1 à la rentrée, je souhaiterais poursuivre ce projet et de nouveau mettre en place des séances d'éveil aux langues tout en pensant l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle dans une approche interdisciplinaire et ritualisé et adjoindre à nouveau la participation des parents et de toute l'équipe enseignante. Par ailleurs, suite aux résultats de l'étude du CNETCO en Avril dernier mettant en lumière l'incapacité des élèves à s'exprimer correctement en langue étrangère à la fin de la 3ème, et aux recommandations de Chantal Manes alors inspectrice générale, un

certain nombre de pistes a été proposé dont le fait de renforcer le travail sur la musicalité des langues le plus tôt possible pour mieux habituer l'oreille des élèves.

Je reconduirais également, si possible, cette expérience avec des élèves de l'école primaire et ce tout au long de l'année. En effet mon travail de recherche mérite d'être approfondi afin d'obtenir des résultats d'étude tangibles et plus concrets pour évaluer l'impact de l'introduction de l'éveil aux langues dans les classes. Il est vrai qu'une seule séquence n'a qu'un effet limité sur les élèves et les observations quant à mes hypothèses en sont alors restreintes. Il s'agira également de produire davantage de supports à partager entre collègues pour favoriser la transmission de cette pratique.

## Bibliographie

**Alex Frame**, « Les Français, mauvais élèves de la classe de langues ? De la communication pour sortir du mythe », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 1 | 2006, mis en ligne le 14 mai 2012.

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3221> ; DOI : 10.4000/apliut.3221

Amin Maalouf (1998) *Les identités meurtrières*, Paris 1998

Angèle Guillaumin. *L'éveil aux langues en maternelle*. Education. 2015. dumas-01412719

A. Tabouret-Keller, « Plurilinguisme et interférences », dans *La Linguistique. Guide alphabétique*, A. Martinet dir. Paris, 1969, p. 305-310

Azeroual, S., Barry, M., Boudier, M., Maligot, C. & Popova, O. (2016). Usage des langues et plurilinguisme. *Hypothèses*, 19(1), 255-266. doi:10.3917/hyp.151.0255.

Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., De Pietro, D., Zurbriggen, E. (2003) *Education et ouverture aux langues à l'école*, Volume 1, Neuchâtel : CIIP

Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°1 du 14 février 2002 II - ÉCOLE MATERNELLE

Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°3 du 19 Juin 2008 – Programme de l'école maternelle

Candelier, M. (2003). Chapitre 1. Evlang : les enjeux. Dans : Michel Candelier éd., *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 19-38). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.cande.2003.01.0019.

CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues. (s.d.). Récupéré 14 avril, 2019, de <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

*Cours de Linguistique générale* (1913), Ferdinand de Saussure, éd. Payot, 1972, p. 116

Dictionnaire Larousse

Définition de LANGUE. (s.d.). Récupéré 3 novembre, 2018, de <https://www.cnrtl.fr/definition/langue>

Dictionnaire Encyclopédique Quillet, éd. 1975, article langue

**Estelle Riquois**, « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 29 janvier 2018, URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5829> ; DOI : 10.4000/apliut.5829

Eveil aux langues et approches plurielles de la formation des enseignants aux pratiques de classe, C. Balsiger; D. Béatrix Kölher ; J-F de Pietro et C. Perregaux  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/eveil\\_408514.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/eveil_408514.pdf)

<https://www.elodil.umontreal.ca/>

Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme. « Linguistique ». Amandine Mailfert, 2013. Dumas-00845509

Garmadi, J. (1981). *La Sociolinguistique*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.garma.1981.01.

Haydee Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE international

Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

Hélot, C. (2013). 1. Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la

Hubert, B. (2014, 1 avril). Faire de sa vie une fiction. Récupéré 9 décembre, 2018, de <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/2792?lang=en>

<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

<https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletravailengroupepedeseleves.pdf>

Jérôme Bruner (1983) *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, Paris

<sup>1</sup>Le concept d'étayage Jérôme Bruner relisant Vygotsky : [www4.ac-nancy-metz.fr](http://www4.ac-nancy-metz.fr).

La géométrie spontanée de l'enfant, J. PIAGET, A. SZEMINSKA et B. INHELDER, PUF 1973, *Le développement des rapports de l'enfant à l'espace*, M.G. PECHEUX, Nathan Université

Le Machin, Stéphane Servant, 2006

Les émotions du petit éléphant, Édouard Manceau

L'éveil aux langues pour éduquer au plurilinguisme, pour prendre en compte et aider à construire la compétence plurilingue, Michel Candelier

Marion Cavailles. Évolutions de l'enseignement des langues à l'école primaire. Education. 2012

*Maximes et réflexions*, Johann Wolfgang von Goethe (trad. S. Sklower), éd. Brockhaus et Avenarius, 1842, partie 2, p. 35

Pauline Liss. L'anglais au service de l'apprentissage du français pour les élèves en difficulté. Education. 2017

Priorité du référentiel (MEN 2014)

Puren Christian. L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique. In: Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français ? pp. 8-19

ROHART J.D. (2013), Carl Rogers et l'action éducative, Chronique Sociale

Représentations sociales des langues et enseignements, « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Danièle Moore et Véronique Castellotti, 2002

Stéphanie Clerc, « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », Repères, 38 | 2008, 187-198.

[www.europalinga.eu](http://www.europalinga.eu)

Zoé Du Castel. L'intérêt de l'approche éveil aux langues pour des élèves allophones en maternelle (Grande section). Education. 2016. <Dumas-01412327>



Photo 1 LES BONJOURS



Photo 2 JARDIN DES LANGUES CM2

Photo 3 dialogue 1

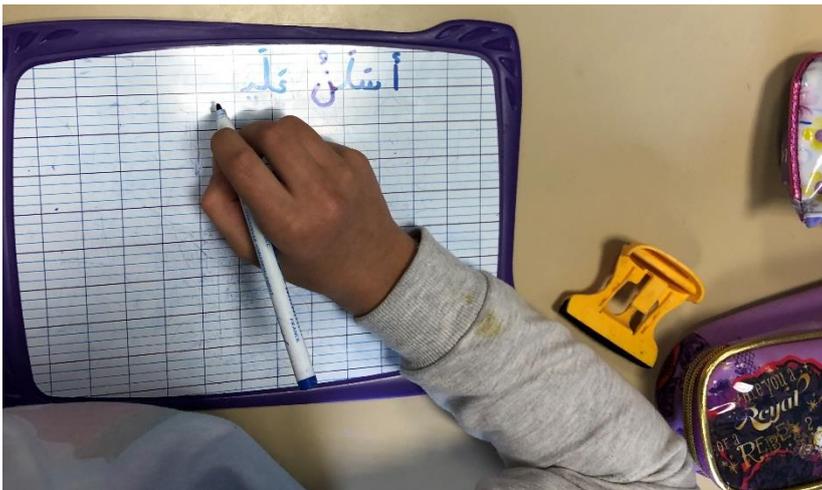


Photo 4 dialogue 2

## Annexe 2



Photo 5 Les émotions de du petit éléphant



Photo 6 Flashcards

Un CD avec l'enregistrement en :

- albanais algérien anglais arabe
- bambara chinois comorien français
- japonais marocain persan russe
- tchétchène turc wolof

De l'objet à ses différentes représentations (jeu du killtoc)

30 albums avec CD pour emporter à la maison et écouter avec papa ou maman

Du matériel pour faire vivre l'histoire

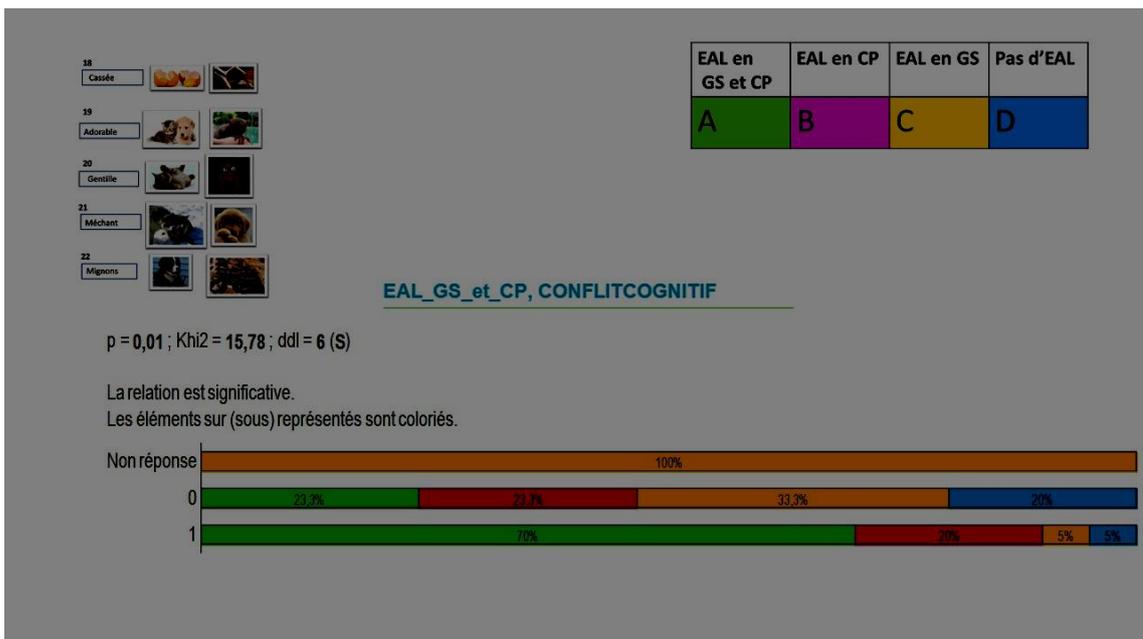
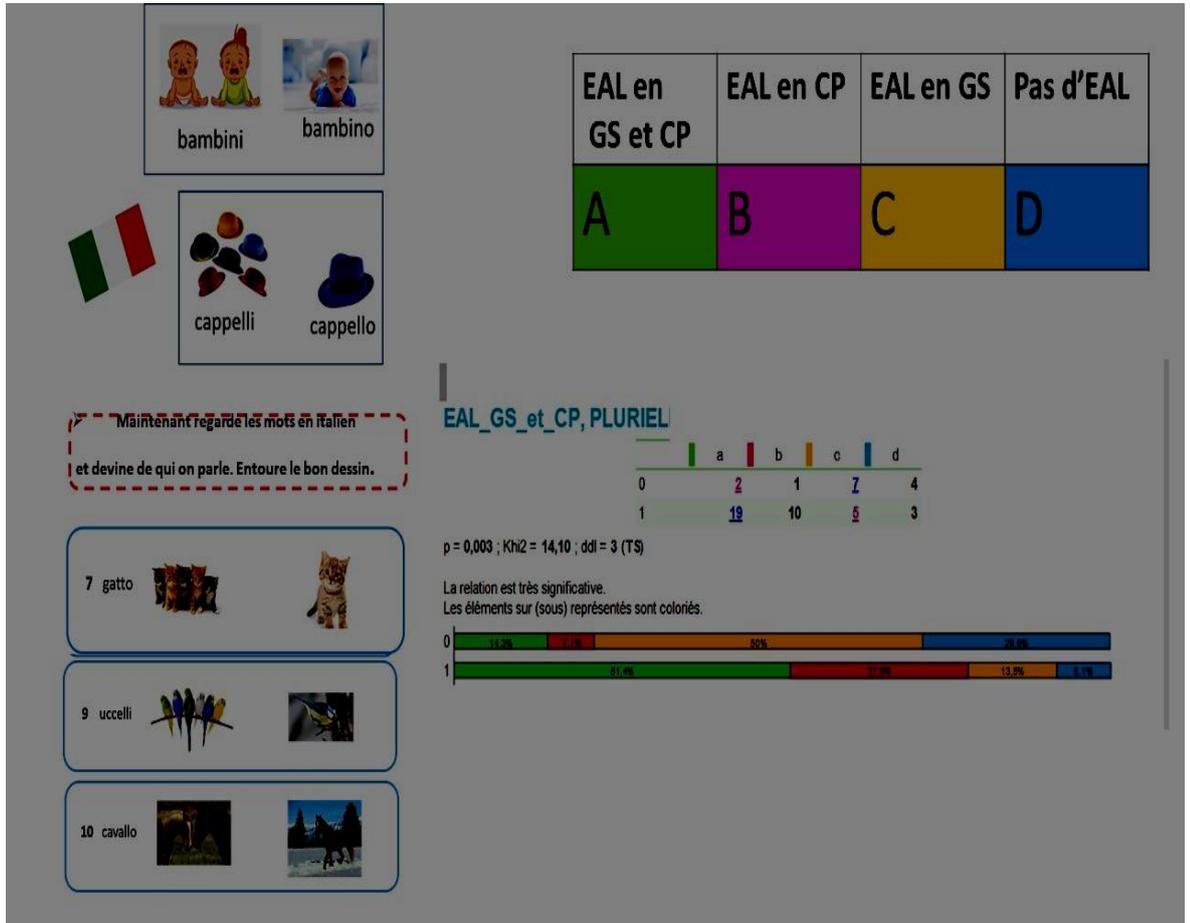
Les noms des animaux en différentes langues (jeu de loto)

Source :

Annexe Le machin 1

# Annexe 3

## Sondage AFALAC 1



## Résumé

### Français :

L'éveil à la diversité linguistique figure dans les programmes de maternelle et on peut déceler dans les programmes de 2018 une volonté de l'éducation nationale d'accompagner les élèves vers une ouverture au monde. Je me suis donc penchée sur la question des langues maternelles à l'école dans le but de faire évoluer les représentations sur la notion d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. J'ai donc fait ressortir un certain nombre d'hypothèses sur l'impact que pourrait avoir la pratique de l'éveil aux langues. Pour vérifier ces hypothèses, j'ai commencé par réaliser une première séquence dans une classe de grande section autour d'un album à structure répétitive le Machin en Arabe et de différents jeux pour se familiariser avec le vocabulaire et les sonorités de la langue. Ma deuxième séquence quant à elle, autour de l'album Les émotions du petit éléphant (aussi à structure répétitive) abordé dans deux langues différentes avec la participation des parents d'élèves et également autour de différents jeux visait à amener les élèves à se familiariser avec les sonorités et le vocabulaire autour des émotions dans des langues parlées par certains camarades prendre plaisir à échanger et découvrir les cultures et les langues de chacun ; et comparer les langues en présence. J'ai aussi mené quelques séances d'éveil aux langues en classe de CM2 en les faisant s'exprimer sur leurs langues et cultures d'origine et à travers l'élaboration de petits dialogues afin d'évaluer dans quelle mesure cette approche serait transposable en primaire. Dans le but de les interroger sur leurs pratiques et leur vision des choses j'ai également questionné des enseignants et des membres de L'AFALAC (Association Famille Langue Culture) auprès de qui j'ai pu récupérer les supports pour mes séances. Les résultats ont montré que l'approche d'éveil aux langues permettait de bousculer les représentations en amenant tous et chacun à développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et d'accroître l'intérêt des élèves pour les langues. Manipuler les langues permettait également de placer les élèves dans une situation de réflexion leur permettant d'acquérir des aptitudes et de développer des compétences transposables dans les autres disciplines. Néanmoins, ces recherches comportent des limites, telles que la temporalité et les choix pédagogiques mais aussi la diversité et le nombre d'enseignants interrogés et également les résultats des enquêtes Afalac qui sont encore à l'étude.

### **En anglais :**

The awakening in the linguistic diversity appears in the programs of nursery school and we can reveal in the programs of 2018 a will of the Education to accompany the pupils towards an opening to the world. I thus dealt with the question of the native languages at the school with the aim of developing the representations on the notion of opening in the linguistic and cultural diversity. I thus highlighted a number of hypotheses on the impact that the practice of the awakening in the languages could have. To verify these hypotheses, I began by realizing a first sequence in a class of big section around an album with repetitive structure « Le machin » in Arab and of various games to get acquainted with the vocabulary and the tones of the language. My second sequence, around the album “Les émotions du petit éléphant” (also with repetitive structure) in two different languages with the participation of the parents of pupils and also around different games aimed to get the pupils to familiarize themselves with the sounds and vocabulary around the emotions in languages spoken by some comrades enjoy sharing and discovering each other’s cultures and languages; and compare the languages involved. I have also conducted a number of classroom sessions in Grade 5 by having them express their original languages and cultures and through the development of small dialogues to assess the extent to which this approach would be transferable in primary. In order to ask them about their practices and their vision of things I also asked teachers and members of the AFALAC (Association Famille Langue Culture) from whom I was able to retrieve the materials for my sessions. The results showed that the approach to language awakening made it possible to disrupt representations by leading everyone to develop attitudes of tolerance and openness to linguistic and cultural diversity and to increase pupils' interest in languages. Manipulating languages also puts pupils in a situation of reflection, enabling them to acquire skills and develop transferable skills in other disciplines. Nevertheless, these studies have limitations, such as time and educational choices, but also the diversity and number of teachers interviewed and also the results of the afalac surveys that are still being studied.

Mots clés: Eveil aux langues, langues maternelles, diversité linguistique, albums à structure répétitive, continuité.