



HAL
open science

L'éveil à la diversité linguistique en maternelle

Anne-Laure Foucault, Marie Nalin

► **To cite this version:**

Anne-Laure Foucault, Marie Nalin. L'éveil à la diversité linguistique en maternelle. Education. 2019. dumas-02539620

HAL Id: dumas-02539620

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02539620>

Submitted on 14 Oct 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.

Copyright

MEMOIRE de master

présenté par :

FOUCAULT Anne-Laure

**(La partie théorique de ce mémoire a été rédigée en collaboration
avec Marie NALIN)**

Soutenu le : 03/07/2019

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : Langue étrangère

L'éveil à la diversité linguistique en maternelle

Mémoire dirigé par :

Madame Claudie GRENET

Professeure certifiée, enseignante à l'ESPE Centre Val de Loire

Monsieur Cédric AYMERIAL

Professeur des écoles maître formateur

Tuteur terrain

JURY :

Monsieur Cédric AYMERIAL

Maître-formateur, centre de formation ESPE d'Orléans

Madame Sylvie MARECHAL

Enseignante chercheur, centre de formation ESPE d'Orléans

Madame Claudie GRENET

Professeure certifiée, enseignante à l'ESPE Centre Val de Loir



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

Master MEEF

2018-2019

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : FOUCAULT

Prénom : Anne-Laure

Date : 20 juin 2019

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire Claudie GRENET, pour le temps qu'elle a su m'accorder durant l'élaboration de ce mémoire. Je la remercie pour son accompagnement, ses conseils et sa bienveillance.

Je tiens également à remercier mes collègues des deux écoles dans lesquelles j'enseigne, qui ont su m'apporter leur soutien et leur aide lorsque j'en avais besoin.

Je remercie Marie Nalin, avec qui j'ai apprécié travailler sur ce mémoire, et qui m'a été d'un grand soutien et d'une grande aide.

Table des matières

Introduction	6
Partie théorique	
I. Présentation de l'éveil aux langues	8
A. Les définitions et projets en faveur de l'éveil aux langues	8
1. Définitions de l'éveil aux langues	8
2. Les projets en faveur de l'éveil aux langues	9
B. Les préconisations institutionnelles	10
1. L'introduction et l'évolution de l'éveil à la diversité linguistique dans les écoles maternelles	11
2. Inscription de l'éveil à la diversité linguistique dans les préconisations institutionnelles....	13
C. Les objectifs d'un éveil aux langues précoce	14
1. Les objectifs cognitifs	14
2. Les objectifs socio-culturels	15
3. Les objectifs de socialisation au sein de la classe.....	15
II. Le potentiel lié à l'âge dans l'acquisition de compétences et connaissances dans une langue étrangère	16
A. Neurosciences et période critique	16
1. Les recherches en faveur d'une période critique.....	16
2. Remise en question de la période critique.....	19
B. Les bénéfices cognitifs d'un éveil à la diversité linguistique précoce pour les enfants	20
III. Comment mener un éveil aux langues précoce en maternelle	22
A. Quels types d'activités privilégier pour de très jeunes apprenants	22
B. L'utilisation de l'album	23
1. Pourquoi utiliser des albums ?	23
2. Comment choisir un album ?	24
3. Comment utiliser un album pour un éveil aux langues ?	25
C. D'autres supports pertinents et activités ludiques	27
1. Les comptines et les chants.....	27
2. Les activités ludiques.....	28
Partie Pratique	
IV. Description du projet mené en classe de maternelle	29
A. Les hypothèses	29
B. Le contexte	29
1. Contexte de l'expérimentation	29
2. Contexte socioculturel de la classe	30
C. Présentation de la séquence et des séances d'éveil à l'anglais	30
V. Analyse des séances menées	35

A. Les choix didactiques et pédagogiques	35
B. Analyse de la pratique de classe	38
1. Les difficultés rencontrées	38
2. L'attitude des élèves.....	40
3. L'évaluation	42
C. Analyse au regard des hypothèses.....	43
1. Un éveil à une langue vivante étrangère suscite la participation du plus grand nombre	43
2. Une entrée par l'album favorise la mémorisation et motive les jeunes enfants.....	44
3. Les limites de la recherche	45
Conclusion	47
Bibliographie	49
Annexes : Annexe 1 : Grilles de recueil de données école 1	52
Annexe 2 : Grilles de recueil de données école 2	55
Annexe 3 : Fiche de préparation séance 1 séquence 1	58
Annexe 4 : Fiche de préparation séance 2 séquence 1	59
Annexe 5 : Fiche de préparation séance 3 séquence 1	60
Annexe 6 : Fiche de préparation séance 4 séquence 1	61
Annexe 7 : Fiche de préparation séance 5 séquence 1	63
Annexe 8 : Fiche de préparation séance 6 séquence 1	64
Annexe 9 : Fiche de préparation séance 7 séquence 1	65
Annexe 10 : Fiche de préparation séance 1 séquence 2	66
Annexe 11 : Fiche de préparation séance 2 séquence 2	67
Annexe 12 : Fiche de préparation séance 3 séquence 2	68
Annexe 13 : Fiche de préparation séance 4 séquence 2	69
Annexe 14 : Fiche de préparation séance 5 séquence 2	70
Annexe 15 : Fiche de préparation séance 6 séquence 2	71
Annexe 16 : Photo de l'album <i>Brown bear, Brown bear, what do you see ?</i> de Bill MARTIN Jr et Eric CARLE	72
Annexe 17 : Photo de l'album <i>Go away, big green monster !</i> de Ed EMBERLEY	73
Annexe 18 : Photo de la mascotte	74
Annexe 19 : Flashcards des couleurs	75
Annexe 20 : Flashcards des animaux	76
Annexe 21 : Masques coloriés	77
Annexe 22 : Dessins d'élèves, réalisés en lien avec ce que nous avons vu durant cet éveil à la diversité linguistique	78
Annexe 23 : Photo prise lors du bilan de nos séances d'éveil, avec les masques, les deux albums et la mascotte	79
Annexe 24 : Comptine <i>Head and shoulders</i>	80
Annexe 25 : Monstre blanc à peindre par les élèves	81

Introduction

De nos jours, maîtriser au moins une langue étrangère va de soi. Cela permet de s'intégrer au phénomène grandissant de la mondialisation, qui a pour conséquences les échanges et les interactions entre différents pays.

De plus, dès notre plus jeune âge nous sommes confrontés aux langues étrangères ; que ce soit à travers les panneaux publicitaires, les magasins ou encore la télévision, nous sommes confrontés, parfois sans nous en rendre compte, aux langues étrangères mais également à leurs cultures.

De par la mondialisation, il devient important, voire indispensable de maîtriser une langue vivante étrangère ; cela permet de s'ouvrir au monde, d'avoir accès à des emplois, mais également de mieux connaître sa langue maternelle comme nous le verrons plus loin.

C'est pour cela que sont enseignées de plus en plus tôt certaines langues vivantes étrangères. Les programmes de 2015 sont explicites : l'apprentissage d'une langue étrangère doit débuter dès le début du cycle 2 « Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) »¹. En outre, les élèves de cycle 1 peuvent être éveillés à la diversité linguistique dès la moyenne section.

J'ai choisi de faire porter mes recherches sur un éveil à la diversité linguistique à des élèves de maternelle car j'ai toujours été intéressée par les langues étrangères. Je m'interrogeais également sur la manière de mener un tel éveil à de si jeunes enfants ; je me demandais s'ils allaient réussir à s'investir, à comprendre, si cela n'allait pas semer la confusion dans leur esprit avec leur langue maternelle. Toutes ses interrogations m'ont amenée à me lancer dans la mise en place d'un éveil à l'anglais dans mes classes, et à effectuer des recherches sur l'éveil aux langues et à la diversité linguistique.

Toutefois nous nous sommes interrogées sur la place d'un éveil aux langues chez de si jeunes enfants. Est-ce bénéfique pour les enfants de commencer l'éveil aux langues

¹ Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015

dès la maternelle ? Ont-ils plus de facilités de par leur jeune âge ? Une entrée par l'album est-elle à privilégier ?

Le support de l'album a été au centre de nos recherches car pour ma part, l'album est un support que j'utilise souvent en classe avec mes élèves. Il retient l'attention de tous mes élèves même les plus agités, fait appel à leur imagination et favorise la mémorisation.

Je me demandais donc si l'utilisation d'un album, dans le cadre d'un éveil à la diversité linguistique, serait aussi bénéfique que lorsque je l'exploite dans la langue de l'école, dans ma classe leur langue maternelle.

Nous avons pu formuler la problématique suivante : En quoi un éveil précoce à l'anglais permet-il de "répondre" aux besoins et au potentiel des enfants de maternelle ? L'entrée par l'album est-elle à privilégier ?

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la partie théorique, dans laquelle nous aborderons la notion d'éveil aux langues, mais également les textes institutionnels relatifs à cette notion, les objectifs d'un tel éveil, ainsi que les différents supports utilisés pour le mettre en place. La seconde partie présentera l'éveil à la diversité linguistique tel que je l'ai mis en place dans mes classes ; j'expliquerai mes choix, et analyserai ma pratique à partir de l'observation des élèves et du bilan de cet éveil.

PARTIE THEORIQUE

I. Présentation de l'éveil aux langues

A. Les définitions et projets en faveur de l'éveil aux langues

1. Définitions de l'éveil aux langues

C'est Eric Hawkins qui analyse en 1984 le concept d'éveil aux langues qu'il expose dans son livre "Awareness of language". Le point de départ de sa recherche est de reconnaître "l'importance centrale du langage" et le manque d'apprentissage linguistique au sein de l'école. Eric Hawkins cherche à développer des habiletés métalinguistiques qui favorisent l'entrée dans l'écrit, par le passage de la langue maternelle à une langue étrangère, et par la reconnaissance des langues des élèves issus de minorités linguistiques. Il fait également le constat que les enfants qui ont du mal à passer au stade de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle sont ceux qui auront par la suite des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère².

Ce concept a été ensuite largement repris. En France, on peut noter les travaux de Michel Candelier au travers du programme EVLANG (2006)³. Il précise que l'éveil aux langues n'est pas un apprentissage, mais a pour but de sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle et de développer des aptitudes de tolérance. Cette démarche permet de réfléchir sur les langues à partir d'outils sonores et écrits pour acquérir des connaissances et compétences dans le domaine du langage.

Ces premières définitions permettent d'entrevoir les projets qui ont été menés dans le monde, et plus particulièrement en Europe.

² Eric HAWKINS, *La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire*, [En ligne], 1992, www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2064 (page consultée le 7 février 2019)

³ Michel CANDELIER, *L'éveil aux langues à l'école primaire* [En ligne], 2003, www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582.htm (page consultée le 8 février 2019)

2. Les projets en faveur de l'éveil aux langues

Un premier projet qui concerne la France que nous pouvons présenter est le LIDILEM⁴ (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) créé en 1987 à Grenoble. Les travaux mis en place dans ce laboratoire sont relatifs aux sciences du langage (didactique des langues, descriptions linguistiques...).

Nous l'avons rapidement présenté dans la partie précédente, mais le projet EVLANG mené entre autres par Michel Candelier a eu une résonance particulière en Europe. Ce projet soutenu par la commission européenne a été mené entre 1997 et 2001 dans des écoles primaires de cinq pays d'Europe : l'Italie, l'Espagne, l'Autriche, la France et la Suisse. Il a testé quatre domaines d'acquisition : la motivation à apprendre une autre langue, l'ouverture envers la culture linguistique, des tâches de mémorisation et de discrimination ainsi que des tâches de décomposition et de recombinaison à l'écrit.

La finalité du projet EVLANG est de "contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes."⁵

Le but d'un éveil aux langues selon ce projet est d'induire des effets positifs sur les élèves dans trois dimensions :

- La première dimension est le développement de représentations et d'attitudes positives. Il s'agit de développer l'ouverture des élèves concernant l'aspect culturel de la langue mais également de susciter leur motivation en termes d'apprentissage d'une langue.
- La deuxième dimension est le développement d'aptitudes métalinguistiques et cognitives, c'est-à-dire la capacité des élèves à observer et à raisonner.
- La troisième dimension concerne le développement d'une culture linguistique, ce qui regroupe les dimensions précédentes mais inclut également les références que les élèves vont acquérir concernant la compréhension du monde multilingue dans lequel nous vivons.

⁴ *Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles* [En ligne], archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/lidilem/lidilem.u-grenoble3.fr/index.html (page consultée le 8 février 2019)

⁵ Michel CANDELIER, *L'éveil aux langues à l'école primaire* [En ligne], 2003, www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582.htm (page consultée le 8 février 2019)

Durant ce projet, une trentaine de supports didactiques ont été créés, s'inscrivant dans différents domaines (les systèmes phonologiques, le statut des langues par exemple). Le résultat de ce projet montre qu'EVLANG a eu un effet positif sur les élèves ; cela a permis d'éveiller chez les élèves un intérêt pour la diversité, de développer une ouverture sur le monde et le goût d'apprendre d'autres langues.

En s'inspirant de ce projet, le projet ELODIL⁶ (éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) a vu le jour au Canada en 2002. Ce projet a pour but de mettre en place dans les écoles primaires et secondaires, une diversité culturelle et linguistique. Dans ce projet, plusieurs activités du projet EVLANG ont été reprises et adaptées pour le Québec. Ce projet permet aux élèves allophones de présenter, d'utiliser leur langue maternelle s'ils le souhaitent, sans avoir peur d'être jugés. Plusieurs langues sont proposées, certaines connues des élèves mais d'autres totalement inconnues pour eux.

Les principaux objectifs de ce projet sont de « développer des attitudes positives face à la diversité, de faciliter l'apprentissage du français, de développer des capacités métalinguistiques et de favoriser la légitimation des langues maternelles des enfants allophones ».

Mais qu'en est-il des préconisations institutionnelles ?

B. Les préconisations institutionnelles

L'éveil à la diversité linguistique tel qu'il est mené aujourd'hui dans les écoles résulte d'une longue évolution marquée par des expérimentations d'apprentissage, avant d'être pleinement inscrit dans les programmes de maternelle en tant qu'éveil à la diversité linguistique et d'être encouragé au niveau européen.

⁶ Françoise ARMAND, *ELODIL, qu'est-ce que c'est ?*, [En ligne], 2010, http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/eveil_diversite_linguistique/elodil_presentation.pdf (page consultée le 7 février 2019)

1. L'introduction et l'évolution de l'éveil à la diversité linguistique dans les écoles maternelles

En 1961, l'école normale supérieure de Saint-Cloud est chargée de trouver de nouvelles méthodes d'apprentissages pour les langues⁷. Puis, en 1964, l'inspectrice générale des écoles maternelles, Madame Delauney, met en place le développement de l'enseignement de l'allemand dans des écoles. Les instituteurs commencèrent par la suite à s'impliquer dans l'enseignement des langues vivantes, sans avoir de cadre ni de dispositif vraiment défini, avant que deux circulaires ne leur apportent des précisions : celle de 1972 en précisait les modalités et décrivait les trois étapes suivantes : la maternelle devait correspondre à une sensibilisation aux langues, selon une méthode appelée naturelle, puis le cycle 2 visait un approfondissement et le cycle 3 une structuration. Mais l'année suivante, une nouvelle circulaire apporte de nouveaux éléments, avec la volonté de réduire les initiatives des enseignants en matière d'enseignement des langues à l'école : bien que la circulaire reconnaisse certains points positifs des expérimentations (comme par exemple l'acquisition de mots de vocabulaire ou une reconnaissance des sons), une « production langagière des élèves » ne pouvait être pleinement reconnue, et les instituteurs n'étaient pas forcément formés pour cela. Les écoles ne continueront pas les expériences.

En 1979, la plupart des postes de professeur de langues des écoles normales sont supprimés. Pourtant, 10 ans plus tard est instaurée « l'Expérimentation Nationale Contrôlée » qui devient ensuite « l'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères » et concerne les élèves du cours moyen. La plupart des enseignants de langue viennent du secondaire et des intervenants extérieurs doivent passer un « entretien d'habilitation » auprès de l'inspection. Les objectifs sont les suivants : conduire un enseignement d'initiation qui sert de base pour un « véritable apprentissage ultérieur » d'une autre langue, améliorer les capacités auditives et la prononciation, faire remarquer aux élèves qu'une langue étrangère est différente de leur langue maternelle. Le bilan de l'expérience est mitigé, « l'enseignement d'initiation » semble être privilégié, sans qu'il ne soit confondu avec les modalités d'enseignement du

⁷ ROSENBERG Sophie. *L'anglais à l'école, méthodologie et activités*, Paris : Edition Retz, 2003.

collège. L'oral est fortement recommandé. Mais le bilan met en évidence le manque de formation des instituteurs, personnes identifiées comme étant les mieux placées pour mener cette initiation. C'est en effet ce que met en évidence le « rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire » rédigé par Annie Scoffini, inspectrice générale de l'Education Nationale et publié en 2002. Selon ce rapport, les intervenants natifs n'obtiendraient pas de meilleurs résultats que les instituteurs et seraient moins efficaces au niveau pédagogique⁸.

Dans les années 90, le programme d'expérimentation est relancé et étendu au cycle 2, le but étant de « faire progresser à tous les niveaux la compétence en langues étrangère et préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication »⁹. L'enseignement des langues étrangères devient une priorité nationale, et il devient réellement obligatoire avec Jack Lang. Cela commence également à apparaître dans les textes qui concernent la maternelle. Le constat est positif, les enseignants comme les élèves sont enthousiastes et intéressés, mais le manque de formation des instituteurs est une nouvelle fois mise en évidence.

En parallèle à cela, des recherches linguistiques sont menées par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe qui aboutissent en 2001 à la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)¹⁰, avec la volonté de promouvoir le plurilinguisme. Le but de ce cadre est de « repenser les objectifs et les méthodes d'enseignements des langues » et fournit « une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats ». Il met au point des niveaux communs de référence allant de A à C, qui permettent d'indiquer le niveau de maîtrise de langue, et redéfinit la compétence de communication. On distingue la composante linguistique (relative aux savoirs, savoir-faire au niveau lexical, syntaxique et phonologique), la composante sociolinguistique (relative à « l'usage de la langue ») et la composante pragmatique (relative à la structuration du discours).

⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Les rapports de l'inspection générale de l'Education Nationale* [En ligne], 2002, <http://media.education.gouv.fr/file/06/3/6063.pdf> (page consultée le 10 juin 2019).

⁹ ROSENBERG Sophie. *L'anglais à l'école, méthodologie et activités*, Paris : Edition Retz, 2003.

¹⁰ CECRL : *Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Eduscol [en ligne], <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html> (page consultée le 7 février 2019).

Enfin, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) met en place le Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons (CEDRE) depuis 2003¹¹. Cela permet de mesurer les compétences des élèves en fin d'école et de collège. Les résultats situent les performances des élèves sur des échelles de niveau et suivent leur évolution dans le temps. Les résultats de l'évaluation CEDRE en fin d'école dans le domaine « langues étrangères » montrent que en 12 ans (2004-2016), « les écarts selon le profil social des élèves se creusent ». Les élèves du groupe d'écoles favorisées progressent plus rapidement et c'est en compréhension de l'oral que les écarts augmentent le plus.

2. Inscription de l'éveil à la diversité linguistique dans les préconisations institutionnelles

Dans les nouveaux programmes de 2002¹², les langues vivantes deviennent une discipline à part entière, et sont étendues à la maternelle : « l'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle ». En effet, il y est précisé clairement dans le domaine « le langage au cœur des apprentissages » que les compétences auditives et expressives des enfants de maternelle doivent être mises à profit pour l'introduction de nouvelles langues et que dès la grande section, des situations d'apprentissages doivent être mises en place. C'est une notion qui disparaît pourtant complètement dans le programme de l'école maternelle de 2008¹³, et qu'on ne retrouve que dans certains domaines qui préconisent d'éduquer « l'oreille de l'élève aux différentes sonorités, musicalités et intonations de sa langue et des langues qui l'entourent ». Néanmoins, la circulaire de rentrée de 2011¹⁴ met l'accent sur une « sensibilisation précoce à la première langue vivante ». Elle met en avant qu'il est « souhaitable » que cette sensibilisation commence en maternelle, avec une priorité pour l'anglais puisque la circulaire considère la pratique de cette langue comme une « nécessité absolue ». Le but recherché étant que les élèves gagnent en efficacité. L'année suivante, la circulaire de rentrée de 2012¹⁵ ne met plus l'accent uniquement

¹¹ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Évaluation et statistiques* [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-évaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole.html> (page consultée le 10 juin 2019).

¹² Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002.

¹³ Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

¹⁴ Préparation de la rentrée 2011, circulaire n°2011-071 du 2-5-2011

¹⁵ Orientation et instruction pour la préparation de la rentrée 2012, circulaire n°2012-056 du 27-3-2012

sur l'anglais. Elle propose de familiariser les élèves en maternelle à « l'écoute de sonorités liées à d'autres langues en prenant appui sur les langues parlées autour de l'école ».

Dans le Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015¹⁶ relatif au programme de l'école maternelle, un paragraphe est dédié à "l'éveil à la diversité linguistique" dans le domaine "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions". L'éveil à la diversité linguistique est préconisé dès la moyenne section au travers de "situations ludiques". Les élèves doivent prendre conscience que l'on peut communiquer avec une autre langue que le français. Le programme précise que les "ambitions sont modestes" mais que néanmoins, une "certaine rigueur" doit être observée.

L'éveil à la diversité linguistique en maternelle se distingue donc d'un apprentissage à proprement parler d'une langue, et est préconisé selon les programmes vers l'âge de 4 ans. Nous allons donc voir quels en sont les objectifs pour les élèves de maternelle.

C. Les objectifs d'un éveil aux langues précoce

Nous pouvons noter trois objectifs d'un éveil aux langues précoce pour les élèves : il s'agit d'objectifs cognitifs, socio-culturels et un objectif de socialisation au sein de la classe.

1. Les objectifs cognitifs

Pour Louise Dabène, Professeur des universités et membre honoraire du laboratoire LIDILEM, l'éveil à la diversité linguistique consiste à « rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et élargir ainsi son univers cognitif »¹⁷. Le fait d'entendre une nouvelle langue va nécessairement permettre aux élèves de comparer leur langue

¹⁶ Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015

¹⁷ Louise DABENE, *préface de L'éveil aux langues à l'école primaire* de Michel CANDELIER [En ligne], 2003. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2627_t16_0263_0000_1 (page consultée le 27 avril 2019).

maternelle avec une autre, surtout du point de vue phonologique en maternelle. Comme nous nous intéressons plus particulièrement à l'éveil à l'anglais, les élèves vont pouvoir se familiariser avec les sons qui caractérisent cette langue, mais aussi les intonations, la variation de la voix. Ils retiendront des mots de vocabulaire sur des thèmes précis comme par exemple les animaux ou les couleurs et pourront associer l'anglais à une culture au travers de supports sur lesquels nous reviendrons plus loin.

2. Les objectifs socio-culturels

La mise en place d'un éveil à la diversité linguistique participe à l'ouverture sur le monde des élèves. En effet selon Michel Candelier, « le développement d'une culture langagière » va aider l'élève à la « compréhension du monde multiculturel et multilingue dans lequel il est amené à vivre »¹⁸. Cela lui permet de découvrir que nous ne parlons pas tous la même langue. La découverte des aspects culturels d'une langue est indispensable pour que les enfants comprennent le monde dans lequel ils vivent : il existe plusieurs langues, plusieurs pays, plusieurs cultures mais sans jamais faire de discrimination. C'est pour cela qu'il peut être intéressant d'éveiller aux langues qui peuvent parfois être très peu enseignées à l'école mais qui pourtant correspondent aux langues de certains élèves en classe. Ainsi, faire une ouverture sur ces langues permettrait de modifier les représentations et donc lutter contre les préjugés plus efficacement.

3. Les objectifs de socialisation au sein de la classe

C'est un objectif qui rejoint le côté socio-culturel. En effet, cela va permettre d'inclure dans le groupe classe des élèves d'origines différentes, surtout pour les élèves allophones en maternelle : ces élèves qui ne parlent pas, ou très peu, le français sont souvent rapidement mis à l'écart et ont des difficultés à s'intégrer de ce fait. Mener un éveil à leur langue dans la classe va permettre aux autres d'avoir un regard différent sur eux, leur intérêt va grandir et cela les encouragera à inclure cet élève parmi eux. Et du côté de l'élève d'origine étrangère, et parfois allophone, donner de l'importance

¹⁸ Michel CANDELIER, *L'éveil aux langues à l'école primaire* [En ligne], 2003, www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582.htm (page consultée le 8 février 2019)

à sa langue maternelle au sein de l'école pourrait aider à une intégration plus rapide dans le groupe classe.

II. Le potentiel lié à l'âge dans l'acquisition de compétences et connaissances dans une langue étrangère

A. Neurosciences et période critique

1. Les recherches en faveur d'une période critique

Le "language processing in bilinguals" prouve que, au regard de la latéralisation cérébrale, les stratégies d'analyses du langage sont différentes en fonction de l'âge d'acquisition d'une langue étrangère¹⁹.

Notre cerveau est composé de deux hémisphères. Celui qui est concerné par le langage est le gauche. La répartition en deux hémisphères se fait via la maturation du cerveau. Daniel Gaonac'h, dans son livre *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*²⁰, prend l'exemple d'une ablation d'un hémisphère chez un enfant très jeune : l'autre hémisphère prend alors en charge ce qui a été perdu avec l'ablation. Néanmoins, il précise que d'autres recherches montrent également des latéralisations précoces, certaines dès la troisième semaine de vie.

Les recherches en neurosciences actuelles tendent par ailleurs à prouver que l'acquisition naturelle du langage ne serait plus possible passé un certain âge. Comme le dit Daniel Gaonac'h, « la possibilité d'acquérir et d'utiliser une langue nécessite l'existence d'un substrat organique. Outre les organes périphériques qui permettent de réaliser ces activités de perception et de production du langage, la maîtrise de celui-ci suppose la mise en œuvre d'un système nerveux approprié ». En d'autres termes,

¹⁹ Frederic BABLON, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Vanves : Hachette Education, 2004. 158p.

²⁰ Daniel GAONAC'H, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*, Vanves : Hachette Education, 2006. 157p.

si l'acquisition naturelle du langage n'est plus possible passé un âge limite, un "âge minimal" est également requis pour réaliser ces acquisitions. D'autre part, il se base sur des études de cas d'enfants et d'adultes n'ayant pas été en contact avec le langage, et isolés socialement, pour présumer une période critique au-delà de laquelle l'acquisition du langage deviendrait très compliquée, voire même impossible. Cette période critique se terminerait selon lui vers 7 ou 8 ans. Enfin, il met en avant que la période d'acquisition de la phonétique serait encore plus courte que pour les autres aspects du langage. C'est ce que confirme Lenneberg, pour qui « l'acquisition automatique à partir de la simple exposition à une langue donnée semble disparaître [après la puberté] [...] et les langues étrangères doivent être enseignées et apprises à travers un effort conscient et laborieux. On ne peut venir à bout aisément des accents étrangers après la puberté ». Des expériences "électrophysiologiques", ont été mises en place par le biais d'électrodes sur le crâne qui permettent de voir les signaux déclenchés par une activité cognitive délimitée, comme la perception d'un mot ou d'une simple phrase. Ces expériences montrent que pour une deuxième langue, le traitement des phrases n'est pas automatique et nécessite une analyse et une intégration contrôlée. Cela prouve que plus une deuxième langue est acquise tardivement, plus il y a séparation des aires cérébrales qui sont mobilisées pour l'utilisation de la langue, ce qui permet d'introduire la notion "d'effet de l'âge d'acquisition de la langue seconde".

Le professeur Petit va plus loin dans la définition de la période critique et distingue des phases bien précises²¹. Pour lui, la période critique va jusqu'à 8 ans.

La première phase va jusqu'à 3 ans, au moment où la prononciation et le développement des aptitudes linguistiques sont les plus performantes. L'imagerie médicale prouve que pendant cette période, lorsque l'enfant acquiert deux langues, les zones de stockage concernées sont dans la même aire.

La deuxième phase se situe entre 4 et 8 ans. A ce moment-là, quand l'enfant acquiert une deuxième langue, elle se situera sur une aire du cerveau différente de la première langue. Cette deuxième langue occupera une aire plus étendue que la première et nécessitera plus d'effort cognitif pour la mobiliser.

²¹ Jean PETIT, *Le don des langues s'acquiert* [En ligne], 2000, <http://ecole-calandreta-aurillac.org/wp-content/uploads/2015/02/le-don-des-langues-sacquiert.pdf> (page consultée le 27 avril 2019).

Le professeur Petit distingue ensuite la période sensible, qu'il situe entre 8 et 22 ans. Pour lui, même si l'enfant est en capacité de développer de sérieuses compétences linguistiques, elles ne sont pas comparables à celles d'un natif. L'apprentissage de la deuxième langue demandera bien plus d'efforts, car les mécanismes d'apprentissage seront différents : le détour par la langue maternelle et la traduction sont nécessaires.

Pendant la période critique, l'enfant dispose d'une grande "plasticité audio phonatoire". C'est à dire qu'il perçoit et peut reproduire tous les phonèmes dans la première et deuxième langue, il peut identifier les rythmes, les intonations et peut faire la différence entre ceux de sa langue maternelle et ceux de la deuxième langue. Cette plasticité diminue avec l'âge et l'oreille finit ensuite par se fermer aux sons différents. En effet, l'oreille humaine étant conditionnée en fonction de la structure phonologique de la première langue, elle opère une surdité sélective aux sons différents. C'est ce que démontre également Guberina (que Daniel Gaonac'h cite dans son livre)²² avec le principe de "pertinence linguistique" : il s'agit de "l'opposition distinctive", autrement dit distinguer deux phonèmes dans une langue, qui permet à l'oral de faire la différence entre deux mots différents. Pour lui, l'âge autour duquel se fixe le conditionnement de l'oreille se situe entre 13 et 14 ans. L'âge idéal pour apprendre une langue étrangère, en n'utilisant que l'oral, est autour de 6 ans. Il ne préconise pas de méthode particulière puisqu'il assure que cette deuxième langue peut s'acquérir comme la langue maternelle. Passé cet âge, même si les acquisitions phonologiques sont plus difficiles compte tenu du conditionnement de l'oreille, les erreurs sont facilement corrigeables. Néanmoins, Guberina met en avant un point important à prendre en compte : la maturation cognitive s'accroît avec l'âge. C'est un atout dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui se fera sur d'autres bases que celles pour l'apprentissage de la langue maternelle. L'adulte peut donc apprendre plus vite qu'un enfant dans un premier temps, puisqu'il comprendra plus facilement certaines règles de fonctionnement de la langue. L'adulte est tout de même rattrapé par l'enfant et finit par être dépassé. C'est en ce sens que d'autres recherches ont pu permettre de relativiser la notion de période critique.

²² Daniel GAONAC'H, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*, Vanves : Hachette Education, 2006. 157p.

2. Remise en question de la période critique

Daniel Gaonac'h tend ensuite à relativiser la notion d'âge critique appliquée à l'apprentissage d'une deuxième langue. Il oppose deux études différentes, qui donnent des résultats contraires²³.

Il se base d'abord sur les travaux d'Omay, ("the sensitive period and comprehension of speech", working papers on Bilingualism. 1978), qui étudie les migrants italiens arrivés aux Etats-Unis. Ceux arrivés avant 12 ans perdent leur accent étranger et s'expriment de manière identique aux natifs. En revanche, ceux arrivés après 12 ans étaient incapable de perdre leur accent. Il termine donc son étude en concluant que l'âge d'arrivée était déterminant pour acquérir une deuxième langue.

Daniel Gaonac'h précise ensuite que les recherches d'Olson et Samuels démontrent le contraire. Ils se basent sur "l'effet de séquences d'enseignement en situation scolaire" et comparent des groupes de débutants composés d'enfants d'âge de l'école élémentaire, de collège et d'université. L'étude révèle que la prononciation est meilleure chez les élèves d'université. Cela permet de conclure que les situations d'apprentissage et le temps d'exposition à la langue sont déterminants et permettent de relativiser la supériorité des enfants. Ils prouvent qu'avec des conditions d'apprentissage contrôlées, l'avantage des enfants disparaît et les adultes peuvent se montrer plus performants que les enfants. Le fait est que les adultes bénéficient de capacités cognitives que les enfants n'ont pas encore maîtrisées, qui leur permettent de mettre en œuvre des stratégies pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Il est quand même à noter que certains facteurs ont tendance à biaiser les données de ces recherches. Les modalités du test tout d'abord, qui favorisent automatiquement l'adulte puisqu'ils nécessitent des capacités d'attention et l'utilisation de facultés cognitives particulières. De plus, la durée réelle d'apprentissage reste un facteur difficile à évaluer. En outre, la maîtrise de "l'articulation phonique" n'est pas forcément acquise complètement par l'enfant.

²³ Daniel GAONAC'H, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*, Vanves : Hachette Education, 2006. 157p.

Enfin, l'avantage observé par les adultes sur les enfants est totalement limité dans le temps : certes, ils apprennent plus vite au début, mais les enfants les rattrapent et les dépassent rapidement sur le long terme.

Pour conclure, l'apprentissage d'une deuxième langue ne se révèle finalement pas toujours plus efficace pour des enfants que pour des adultes, il suffit de contrôler les conditions d'apprentissage. Il est quand même à noter l'importance d'une certaine période critique, au cours de laquelle la plasticité cérébrale des enfants est utile dans l'acquisition d'une autre langue sur le plan phonologique.

B. Les bénéfices cognitifs d'un éveil à la diversité linguistique précoce pour les enfants

Frédéric Bablon, inspecteur de l'Education Nationale du 1^{er} degré, a réalisé une thèse en 1992 qui s'intitule « apprentissage précoce d'une langue étrangère (APLV) en milieu institutionnel : influences sur le développement cognitif de l'enfant »²⁴.

La recherche porte sur les effets d'un APLV en milieu institutionnel sur la compréhension des métaphores et a testé la capacité des enfants à s'adapter à une forme linguistique inhabituelle et à la prise en compte du contexte. Il utilise la métaphore car c'est une notion difficile à comprendre pour les jeunes enfants, puisqu'elle renvoie à un « transfert de sens » et à la « création de sens ». Ainsi, si ces derniers sont capables de produire des métaphores, ils éprouvent des difficultés à les comprendre. Bablon a testé deux types d'élèves : des enfants suivant un cours d'anglais une heure par semaine depuis l'âge de quatre ans jusqu'au CM2 (groupe expérimental) et des enfants ne suivant aucun apprentissage de langue étrangère.

Les tests ont montré que jusqu'à 9 ans, les élèves du groupe expérimental sont plus performants dans la compréhension de métaphores. Les résultats mettent en valeur

²⁴ Frederic BABLON, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Vanves : Hachette Education, 2004. 158p.

le fait que les élèves bénéficiant d'un APLV « développent des capacités de créativité langagière plus importantes » et accepteraient plus facilement le caractère « polysémique et arbitraire » du langage en développant leur capacité d'inférence.

Cela permet à Bablon de conclure que « quand on favorise le développement des capacités métalinguistiques dans un cours de langue, des enfants initiés très tôt à une langue vivante montrent une forme de précocité dans certains domaines langagiers ». Ce qui indique que l'enseignement précoce d'une langue étrangère peut favoriser chez l'enfant des capacités cognitives qu'il pourra ensuite mobiliser pour d'autres apprentissages. L'élève peut résoudre « précocement des tâches de type métalinguistique » et cela facilite également le « développement de sa capacité d'écoute et de recherche de sens ».

Néanmoins, Bablon relativise les résultats de sa recherche. En effet, il expose que les avantages de cet apprentissage précoce sont temporaires, et que « l'expérience linguistique » que chaque enfant reçoit dans sa langue maternelle « est suffisante pour acquérir les mêmes compétences quelques années plus tard ».

Il serait donc intéressant d'un point de vue cognitif de mener un éveil aux langues auprès de nos élèves, puisqu'il aurait un impact sur l'enseignement et la compréhension de leur langue maternelle. Cela permettrait d'initier des activités métalinguistiques avant d'enseigner la structure grammaticale de la langue française. Cela pourrait également être un atout pour les élèves ayant des difficultés dans les apprentissages liés au langage : l'éveil à la diversité linguistique aurait un rôle positif, pour les aider ensuite à comprendre le fonctionnement de la langue et mieux la maîtriser.

En se basant sur les capacités du cerveau des enfants à cet âge et sur les bénéfices que ces derniers peuvent en tirer, nous porterons notre réflexion sur la mise en place de cet éveil.

III. Comment mener un éveil aux langues précoce en maternelle

A. Quels types d'activités privilégier pour de très jeunes apprenants

Mary Slattery et Jane Willis, professeures et formatrices indépendantes, ont coécrit un manuel d'activités pour mener des séances de langage en anglais à l'école²⁵. Elles recommandent tout d'abord la lecture d'albums et prennent l'exemple d'enfants de moins de sept ans à qui une enseignante raconte une histoire dans une langue étrangère : les élèves vont percevoir le sens de cette histoire grâce aux illustrations de l'album. Certains élèves vont imiter l'enseignante et certains vont répéter spontanément ce que l'enseignante dit en regardant les images.

Pour introduire une langue vivante étrangère à de très jeunes apprenants, elles préconisent également de mettre en place des activités motivantes et ludiques. Tout ce que l'on dit aux élèves doit être accompagné de gestes, d'actions, de mouvements et d'expressions du visage afin de faciliter leur compréhension. Nous pouvons aider les élèves à se sentir à l'aise et en sécurité par la répétition d'activités connues, par exemple, des jeux ou des comptines. De plus, il faut utiliser les langues vivantes étrangères le plus possible donc il est nécessaire de répéter en langue cible ce que les enfants disent dans leur langue maternelle.

Les auteures recommandent également l'utilisation d'une mascotte, également très appréciée en maternelle. L'enseignant peut dire aux élèves que la mascotte ne parle qu'anglais et qu'il faut donc lui parler uniquement en anglais pour qu'elle puisse comprendre ce qui est dit. Si un élève parle dans sa langue maternelle à la mascotte, l'enseignant peut alors reformuler à la marionnette dans la langue cible devant lui.

Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants sont généralement de très bons imitateurs et vont reproduire la façon de prononcer de l'enseignant plus facilement que des adultes ne le feraient. L'utilisation d'enregistrements de natifs est particulièrement

²⁵ Mary SLATTERY et Jane WILLIS, *L'anglais à l'école : un manuel d'activités & du langage de classe*, Oxford : Oxford University Presse, 2004. 176p.

importante pour développer l'éveil à une langue vivante étrangère, dans notre recherche l'anglais. Elle permet de leur donner à entendre une langue authentique.

B. L'utilisation de l'album

1. Pourquoi utiliser des albums ?

Depuis tout petits, les enfants adorent écouter des histoires dans leur langue maternelle. C'est pourquoi introduire une langue étrangère à l'aide d'un album peut être un bon moyen d'installer un climat favorable pour les enfants, en les plaçant dans un contexte qui leur est familier.

Selon Gail Ellis et Jean Brewster ²⁶, raconter des histoires est amusant et motivant pour les élèves. Cela peut les aider à développer un état d'esprit positif envers la langue étrangère, et peut leur donner envie de continuer à apprendre cette langue. Les histoires en général stimulent l'imagination. Les enfants sont plongés dans un monde nouveau, ils s'identifient aux personnages. Ils vont ensuite interpréter la narration ainsi que les illustrations. Cela les aide à développer leur propre pouvoir imaginaire. Les albums sont un outil reliant la fantaisie et l'imagination au monde réel, ce qui crée un lien entre l'école et la maison, et donne un sens à leur vie de tous les jours.

Lire des histoires en classe est un moment collectif et un moment de partage. Ecouter des histoires s'oppose à la lecture et à l'écriture qui sont des activités individuelles. Écouter une histoire permet à tous de partager des émotions (rire, tristesse, surprise, excitation, anticipation), ce qui peut aider les enfants à se développer socialement et émotionnellement.

Répéter une histoire leur permet d'acquérir certaines notions et de renforcer celles déjà acquises. Beaucoup d'histoires contiennent des répétitions, du vocabulaire

²⁶ Gail ELLIS et Jean BREWSTER, *Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Londres, Penguin Books Ltd, 1991. 128p.

spécifique et des structures. Cela aide les enfants à se souvenir de détails présents dans l'histoire. Gail Ellis et Jean Brewster, dans leur ouvrage associant méthodologie et pratique²⁷, conseillent de relire à chaque séance un extrait de l'histoire ou la relire en entier. Cette répétition favorise le réinvestissement du langage introduit, l'émission d'hypothèses et la participation des élèves. Les enfants aiment écouter et réécouter les mêmes histoires. S'ils réalisent qu'ils retiennent à chaque fois davantage, leur confiance grandit ; ils sont face à un défi : retenir le plus d'éléments possibles.

Utiliser les illustrations et accompagner l'histoire de gestes permet aux élèves de mieux comprendre l'histoire et de la rendre plus attrayante. Concernant l'acquisition de la langue, l'utilisation d'un album sensibilise les enfants à la structure de la langue mais aide également à l'acquisition de l'intonation et de la prononciation par l'écoute. Elle vise au développement de capacités d'écoute et de concentration. Les enfants sont capables de comprendre le sens général d'une histoire et de l'associer à leurs expériences personnelles.

2. Comment choisir un album ?

Beaucoup d'éditeurs produisent des albums simplifiés pour les enfants apprenant l'anglais. Toutefois, il existe des albums authentiques écrits pour des enfants anglophones et qui sont également adaptés à des jeunes enfants apprenant l'anglais. Comme ces albums n'ont pas été créés spécialement pour l'enseignement de l'anglais, le langage utilisé n'a pas été sélectionné ou simplifié, et ne doit pas être modifié par l'enseignant.

L'avantage d'utiliser des albums authentiques est que la plupart contiennent des exemples du langage « réel » et sont une fenêtre sur la culture du pays au travers de la langue, des illustrations, de la vie quotidienne ou des contes traditionnels²⁸.

Gail Ellis et Jean Brewster préconisent de choisir des contes traditionnels, avec lesquels les enfants sont déjà à l'aise dans leur langue maternelle, des histoires avec

²⁷ Gail ELLIS et Jean Brewster, *Tell it again ! Enseigner par le storytelling*, Paris : Pearson Education France, 2007. 189p.

²⁸ Gail ELLIS et Jean BREWSTER, *Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Londres, Penguin Books Ltd, 1991. 128p.

uniquement des images, pour permettre aux enfants de construire eux-mêmes l'histoire, ou encore des histoires cumulatives avec une fin prévisible. Ils ont mis en place une grille critériée pour permettre aux enseignants de sélectionner un album authentique, pertinent et accessible pour les élèves. Selon eux, il faut prendre en compte trois critères principaux :

- Du point de vue de la linguistique : il faut regarder si le niveau de langage est approprié, si le vocabulaire utilisé permet de réaliser des intonations que les élèves prendront plaisir à imiter et s'ils pourront ainsi améliorer leur prononciation.
- Du point de vue de la psychologie : L'enseignant doit se demander si le sujet va intéresser les élèves, si les illustrations sont en rapport avec l'histoire et aident les enfants à la comprendre, si elles sont attractives et colorées. L'enseignant doit également se poser la question de savoir si les répétitions de l'histoire permettent aux élèves de prédire ce qui va ensuite arriver et ainsi leur donner confiance en eux et encourager leur participation. Enfin, il doit se demander si l'histoire est assez motivante et si elle attise leur curiosité, si elle permet de développer leur imagination.
- Du point de vue culturel : l'enseignant doit se demander si les élèves, grâce à l'histoire de l'album, vont développer une attitude positive envers la langue cible et sa culture, et envers l'apprentissage d'une langue. Il doit surtout faire attention à ce que le langage utilisé soit représentatif de celui utilisé dans la langue cible, et à ce que l'histoire comporte quelques éléments culturels explicites.

3. Comment utiliser un album pour un éveil aux langues ?

Toujours selon Gail Ellis et Jean Brewster, l'enseignant doit dans un premier temps n'avoir qu'une version de l'album, qu'il garde pour lui. Le but étant déjà de préserver l'effet de surprise chez les élèves, qui ne sera pas effectif s'ils ont eu le livre en main avant. De plus, cela va leur permettre, au fil de la relecture, de prédire ce qui va se passer ensuite, puis de chercher à se rappeler les événements de l'histoire. Une fois le travail sur l'album terminé, il peut être intéressant de laisser quelques exemplaires dans le coin livre de la classe, pour que les élèves puissent le consulter quand ils le

souhaitent. Cela fournit une introduction naturelle aux mots écrits dans la langue cible. En revanche, les auteurs laissent à l'appréciation de l'enseignant la question de la lecture de l'album : lire petit à petit l'histoire au fur et à mesure des séances, ou lire l'album en entier dès le début.

Dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique chez de très jeunes apprenants comme les élèves de maternelle, il se pose très vite la question de savoir s'il est possible d'utiliser la langue maternelle pendant les séances. Gail Ellis et Jean Brewster répondent qu'il est naturel de l'utiliser, notamment pour certaines histoires. En effet, cela peut être un outil pour les élèves, pour comprendre certains termes de la langue vivante étrangère et pour développer des stratégies d'apprentissage qui leur seront utiles. Quand il s'agit de situer une histoire dans son contexte par exemple, la relier à des expériences, des connaissances personnelles des élèves, ou encore quand ils émettent des hypothèses sur la suite de l'histoire. Utiliser la langue maternelle est également utile pour mettre en place des jeux avec les élèves.

Malgré tout, il faut garder en tête que plus les élèves seront confrontés à la langue cible et plus ils s'y familiariseront.

Hors de la séance d'éveil, on peut mettre en place un travail collectif quant à la restitution de l'histoire sous forme d'une dictée à l'adulte. Cette activité visera alors à améliorer la qualité de l'expression en langue de l'école.

Pour que les élèves soient dans des conditions favorables et propices à la compréhension, l'enseignant doit au préalable situer l'histoire dans son contexte. L'histoire ne doit également pas être lue à n'importe quel moment. Comme pour la lecture d'un album en langue maternelle, l'enseignant choisit le moment où les élèves sont le plus disposés à son écoute. Pour stimuler cette écoute, il est possible de faire des jeux tels que pointer une image de l'album ou leur demander de frapper des mains lorsque l'enseignant se trompe dans l'histoire. L'enseignant peut également aider à la compréhension en montrant des objets dont l'histoire parle, en mimant ce qu'il se passe, en répétant les mots-clés ou encore en produisant des effets sonores qui correspondent aux personnages de l'histoire. Ce sont autant d'astuces qui simuleront ensuite leur prise de parole.

C. D'autres supports pertinents et activités ludiques

1. Les comptines et les chants

Les enfants adorent chanter. L'utilisation de chants et comptines est donc pertinente pour les initier à une nouvelle langue vivante étrangère et comme pour l'album, on privilégiera des contenus authentiques adaptés à l'âge, au niveau des élèves et aux objectifs de l'enseignant. Selon Frédéric Bablon, « des apprentissages peuvent réellement se construire » à partir de ces supports, dans la mesure où « les mélodies facilitent la mémorisation de contenus »²⁹. Les gestes également, et les petites danses qui s'y rapportent facilitent la mémorisation des paroles et du rythme de la langue cible, et permettent de solliciter la mémoire kinesthésique des élèves.

L'un des grands avantages des comptines et chants est que les élèves vont s'exprimer tous ensemble dans la langue cible, ce qui aide les élèves les plus timides dans la prise de parole sans prendre de risques.

Afin d'aider les élèves dans la mémorisation d'un chant, il vaut mieux privilégier une mélodie plutôt simple, avec une certaine répétition au niveau des structures. Les élèves participeront davantage et leur motivation sera d'autant plus grande si l'enseignant se prête au jeu et chante avec les élèves. Néanmoins, il est possible que ce dernier ne soit pas totalement à l'aise dans sa pratique. Il est alors possible de se procurer des enregistrements audios, ce qui permettra de proposer un modèle phonologique authentique aux élèves.

Enfin, comme pour l'utilisation d'un album, il est important d'accompagner les chants avec des activités de prolongement dans le but de renforcer la mémorisation phonologique et la motivation.

²⁹ Frédéric BABLON, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Vanves : Hachette Education, 2004. 158p.

2. Les activités ludiques

Frederic Bablon recommande l'utilisation de jeux lors des séances d'éveil à la diversité linguistique pour que les élèves se décentrent de « l'objet appris » (la langue) et vivent des situations « motivantes » pour parler dans la langue cible. L'avantage avec les élèves de maternelle est qu'à cet âge, ils se prêtent facilement à toute activité ludique ; par exemple, ils vont trouver amusant de répéter des mots dans une langue étrangère alors que des élèves de cycle 3 vont trouver cela moins attrayant.

Comme dans la plupart des jeux, les élèves vont se confronter aux autres, ce qui va être une source de motivation chez eux. Il y aura des gagnants et des perdants, il est donc indispensable de prendre en compte les progrès des élèves et les encourager régulièrement, afin de ne pas décourager ceux qui rencontrent des difficultés, notamment dans le domaine du langage.

Pour les élèves les plus timides, l'enseignant peut également avoir recours aux jeux individuels comme par exemple un jeu de bingo, où chaque élève dispose de sa propre grille qu'il peut remplir à son rythme et sans se sentir dévalorisé par un camarade qui aurait fini avant lui. L'intérêt de ces jeux est que les élèves ne se confrontent pas directement aux autres, ce qui aide aussi les élèves en difficultés puisque ce sont seulement les progrès qui sont mis en avant.

Enfin, mettre en place des jeux est l'occasion de favoriser la coopération entre les élèves : si l'un d'entre eux rencontre des difficultés, il est possible de demander à un autre élève de l'aider.

PARTIE PRATIQUE

IV. Description du projet mené en classe de maternelle

A. Les hypothèses

Nos recherches ainsi que notre expérience personnelle en tant que professeures des écoles stagiaire nous ont amenées à formuler les hypothèses suivantes : un éveil à une langue vivante étrangère suscite la participation du plus grand nombre et une entrée par l'album favorise la mémorisation et motive les jeunes enfants.

Nous nous sommes centrées sur l'anglais pour mener cet éveil auprès de nos élèves car c'est la langue que nous maîtrisons le mieux et dans laquelle nous nous sentons à l'aise. De plus, dans nos classes, nous n'avons pas d'élèves allophones ou dont la langue maternelle n'était pas le français.

J'ai émis cette première hypothèse car lors de ma première année de master, j'ai pu animer plusieurs séances en stage dont une d'anglais, dans une classe de CE2, et j'ai pu observer un changement de comportement et de participation lorsqu'il s'agissait d'anglais ou d'autres disciplines.

La deuxième hypothèse, le choix de l'album comme entrée privilégiée, s'est imposée car c'est un support très utilisé en maternelle, et que les élèves apprécient. De plus, en début d'année, j'ai pu constater que les moments pendant lesquels je parvenais à retenir l'attention de tous les élèves, même les plus dissipés, étaient lors de lecture d'albums.

B. Le contexte

1. Contexte de l'expérimentation

Lors de ma deuxième année de master, j'ai pris en charge deux classes de maternelle situées toutes les deux en milieu rural, dans lesquelles j'ai pu mener mes

séances d'éveil à la diversité linguistique. Il s'agit de classe de PS-MS et de MS-GS. Ces séances ont donc été menées auprès des élèves de moyenne section le lundi, et ceux de grande section le mardi. J'ai choisi de les mener en début d'après-midi, pendant la sieste des petits le lundi, et le temps de repos des moyens le mardi. Par conséquent, le lundi, mes séances étaient menées auprès de 10 élèves et le mardi auprès de 12 élèves.

Les séances ont débuté à partir de la période 2 et vont continuer jusqu'à la fin de la période 5. Celles-ci durent, dans chaque école, une trentaine de minutes, avec la prise en compte de l'âge des enfants.

2. Contexte socioculturel de la classe

Comme je l'ai mentionné précédemment, mes séances ont été menées dans deux écoles rurales. De plus, quasiment tous les élèves sont d'origine française. Tous ont pour langue maternelle le français. Une élève a des origines portugaises ; sa maman parle portugais mais parle français avec sa fille. Cette élève s'exprime très peu, voire jamais en classe, elle fait partie des « petits parleurs ».

C. Présentation de la séquence et des séances d'éveil à l'anglais

Les séances d'anglais ont débuté à partir de la période 2 mais n'ont pas eu lieu toutes les semaines car certains jours il était important de revenir sur d'autres activités faites dans la matinée.

Pour cet éveil, nous avons utilisé plusieurs supports : deux albums : *Brown bear, brown bear, what do you see ?*³⁰(cf annexe 16 p72), et *Go away big green monster !*³¹(cf annexe 17 p73), puisque notre problématique intègre l'utilisation d'albums. Nous avons également utilisé une comptine « *head shoulders* »³² (cf annexe

³⁰ Bill MARTIN Jr et Eric CARLE, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Londres : Edition Puffin, 2007. 24p.

³¹ Ed EMBERLEY, *Go away, big green monster !*, New-York : Hachette Book Group, 2005. 32p.

³² *Head, shoulder knees and toes*, Youtube [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0> (page consultée le 3 février 2019)

24 p80), une mascotte (cf annexe 18 p74), et plusieurs jeux et activités ludiques que je présenterai plus loin. La mascotte a permis d'introduire l'éveil à l'anglais ; en effet, celle-ci a le drapeau du Royaume-Uni sous ses pattes. J'ai expliqué aux élèves que nous allions découvrir une nouvelle langue : la langue que parle cet ours. Les élèves ont pu émettre des hypothèses et grâce au drapeau, ils ont deviné qu'il s'agissait de l'anglais. J'ai expliqué aux élèves que cet ours venait d'Angleterre et que par conséquent, il ne parlait qu'anglais, et donc qu'en sa présence il ne fallait pas parler français mais anglais pour qu'il puisse nous comprendre. Cette mascotte a été présente à chaque séance.

Les séances d'éveil à la diversité linguistique ont été introduites par l'album *Brown bear, brown bear, what do you see ?*³³, ce qui a permis ensuite de travailler les couleurs et les animaux en anglais.

Un second album a été présenté en période 4, il s'agit de *Go away big green monster !*³⁴. Cet album a permis de retravailler les couleurs mais également d'introduire les parties du visage (yeux, nez, bouche...), certaines seront réintroduites avec la comptine.

Voici une présentation simplifiée des deux séquences mises en place, et des séances. Les fiches de préparation détaillées se trouvent en annexe. (cf annexes 3 à 15 p58 à 71).

Séquence 1 : album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i>	
Séance	Déroulement
Séance 1	La séance a été introduite par la présentation de la mascotte, il s'agit d'un ours brun ayant sous les pattes le drapeau du Royaume-Uni. J'ai demandé aux élèves de deviner d'où venait cet ours et une fois que les élèves avaient trouvé, je leur ai expliqué que nous allions commencer à apprendre l'anglais. Je leur ai ensuite présenté l'album puis je l'ai lu et nous avons ensuite vu tous ensemble ce qu'ils avaient pu voir, comprendre, entendre.

³³ Bill MARTIN Jr et Eric CARLE, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Londres : Edition Puffin, 2007. 24p.

³⁴ Ed EMBERLEY, *Go away, big green monster !*, New-York : Hachette Book Group, 2005. 32p.

Séance 2	<p>Lors de cette séance, j'ai relu l'album, les élèves se souvenaient de cet album et commençaient à répéter avec moi.</p> <p>Nous avons travaillé sur la structure de l'album, l'objectif était que les élèves repèrent les répétitions, que tout au long de l'album l'histoire était construite de la même manière.</p> <p>Dans un second temps, les couleurs ont été introduites à l'aide de flashcards. Je donnais le nom des couleurs avec différentes voix et les élèves répétaient après moi. J'ai ensuite disposé les flashcards à différents endroits de la classe et nous avons fait le jeu « point to » : je demande aux élèves « point to yellow/red/green... » et les élèves doivent montrer du doigt la bonne flashcard.</p>
Séance 3	<p>En début de séance nous avons relu l'album, afin que les élèves l'aient toujours en mémoire, puis nous avons retravaillé les couleurs. En début de séance avec les flashcards, je les montrais une par une et les élèves devaient me dire la couleur, puis nous avons fait un jeu : je demandais à chaque élève chacun leur tour « show me something blue/red/purple... » et les élèves devaient trouver un objet de la classe de cette couleur. Je demandais ensuite aux élèves « is it blue ? » afin de vérifier tous ensemble. Ce jeu permettait aux élèves d'être en mouvement.</p>
Séance 4	<p>Nous avons relu l'album comme à chaque séance, puis nous avons refait le jeu de la fois précédente sur les couleurs « show me something... ». Une fois les couleurs acquises par tous les élèves, les animaux de l'album ont été introduits.</p> <p>A l'aide de flashcards que j'ai montrées une par une, je demandais aux élèves de quel animal il s'agissait (en anglais) et de s'aider de ce qu'ils avaient entendu dans l'album. A ma grande surprise, tous les animaux ont été retrouvés. Nous avons donc enchaîné avec le jeu « what's missing ? », dans lequel on demande aux élèves de fermer les yeux, puis on retire une flashcard du tableau, et les élèves doivent ensuite donner le nom de l'animal qui a été retiré.</p>
Séance 5	<p>En début de séance l'album a été relu. Nous nous sommes remémorés le nom des animaux en montrant les flashcards une par</p>

	<p>une. Puis nous avons fait une sorte de jeu « chaud froid » : un élève fermait les yeux, pendant ce temps nous cachions une des flashcards dans la classe et l'élève devait ensuite retrouver cette flashcard. Les autres élèves l'aidaient en disant le nom de l'animal tout bas s'il était loin et de plus en plus fort à mesure qu'il se rapprochait de l'endroit où la flashcard était cachée.</p>
Séance 6	<p>C'est lors de cette séance que j'ai évalué les élèves. Je montrais une couleur et un animal et ils devaient me dire l'animal et la couleur. Comme dans l'album il y a par exemple « purple cat, blue horse, red bird... » de nouvelles paires étaient formées « blue duck, white sheep... ». Cela m'a permis de voir si les élèves avaient bien compris et retenu les couleurs et les animaux.</p>
Séance 7	<p>Lors de cette séance nous avons fabriqué des masques. Chaque élève avait choisi au préalable le masque de l'animal qu'il voulait confectionner. Les élèves ont pu, grâce à ces masques, avoir une trace de ce que nous avons fait lors de cette séquence, et rapporter ce masque chez eux.</p>

Séquence 2 : <i>Go away big green monster !</i>	
Séance	Déroulement
Séance 1	<p>Lors de cette première séance, j'ai directement présenté l'album. J'ai bien montré sur chaque page, chaque partie qui était ajoutée afin que les élèves comprennent. J'ai également théâtralisé et mimé, toujours dans le but de faciliter la compréhension des élèves.</p> <p>Une fois l'album lu, je leur ai demandé s'ils avaient reconnu certains mots ou certaines phrases. Durant la lecture de l'album, j'avais déjà entendu certains élèves reconnaître le nom des couleurs. Les élèves ont donc remarqué qu'on entendait le nom des couleurs mais également des parties du visage.</p> <p>J'ai relu l'album en fin de séance car les élèves ont été fascinés par cet album et me réclamaient sa relecture.</p>

Séance 2	<p>En début de séance j'ai relu l'album, puis à l'aide de chaque partie du monstre plastifiée, j'ai présenté ces parties individuellement aux élèves, en les faisant répéter après moi.</p> <p>Ensuite, chaque élève est allé à sa place. Chacun avait les parties du visage du monstre plastifiées. Puis je donnais le nom d'une partie du visage, puis une autre etc... jusqu'à obtenir le monstre entier. Le nom des parties était annoncé dans un ordre différent de celui de l'album dans le but de vérifier la compréhension des élèves.</p> <p>J'ai ensuite proposé à certains élèves de venir annoncer les parties du visage à ma place.</p>
Séance 3	<p>Comme à chaque début de séance j'ai relu l'album.</p> <p>Lors de cette séance, chaque élève a créé son propre monstre. Chacun d'entre eux avait les parties du visage du monstre en blanc (cf annexe 25 p81). Ils ont pu les peindre des couleurs qu'ils voulaient, en sachant qu'après ils devraient présenter leur monstre à leurs camarades : « my monster has green eyes/ a blue mouth/a yellow face... »</p> <p>Pendant cette séance, les élèves ont seulement peint leur monstre.</p>
Séance 4	<p>Lors de cette séance, les élèves ont pu présenter leur monstre à leurs camarades. Les élèves spectateurs vérifiaient à chaque fois que la couleur et la partie du visage correspondaient à ce qui était sur le monstre.</p> <p>Ensuite, j'ai introduit la comptine « <i>head and shoulders</i> »³⁵.</p>
Séance 5	<p>En début de séance nous avons relu l'album, puis nous avons travaillé sur la comptine « <i>head and shoulders</i> », afin que les élèves la mémorisent.</p> <p>Ensuite, nous avons fait un mini loto, avec les parties du visage et les parties du corps.</p>
Séance 6	<p>Il s'agissait de la séance bilan de l'éveil. J'ai relui les deux albums, nous avons chanté la comptine, puis j'ai demandé aux élèves de</p>

³⁵ *Head, shoulder knees and toes*, Youtube [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0> (page consultée le 3 février 2019)

	dessiner en lien avec tout ce que nous avons vu lors de ces séances d'éveil à l'anglais.
--	--

V. Analyse des séances menées

A. Les choix didactiques et pédagogiques

J'ai choisi d'introduire l'éveil à la diversité linguistique à travers deux albums, car les albums, et plus généralement la littérature de jeunesse, sont un support important, très utilisé et apprécié des élèves, notamment au cycle 1. De plus, nous avons vu dans la partie théorique que les albums participaient au développement de l'enfant. Par ailleurs, un album peut avoir un côté rassurant puisque les jeunes enfants ont l'habitude d'entendre des histoires dans leur langue maternelle.

D'autre part, un album est un support visuel pendant la lecture. Grâce aux illustrations, les élèves peuvent comprendre le sens de l'histoire même si le langage employé leur est inconnu. En outre, il leur donne à entendre la langue étrangère ; il y a donc une ouverture phonologique.

J'aime travailler à partir d'albums avec mes élèves, je trouve qu'il s'agit d'un support à partir duquel il est possible de faire de nombreuses activités, et j'ai travaillé à partir de plusieurs albums (en français) pendant mon année de stage. Je trouvais donc pertinent de faire un éveil à la diversité linguistique à partir d'albums en langue étrangère.

Les deux albums choisis pour ces séquences sont *Brown bear brown bear what do you see ?*³⁶ et *Go away big green monster !*³⁷ qui sont tous deux des albums authentiques. Le premier album présenté aux élèves permet d'introduire les couleurs et les animaux ; en effet les personnages de cet album sont : « brown bear, red bird, yellow duck, purple cat, white dog, blue horse, black sheep, green frog, goldfish, mais

³⁶ Bill MARTIN Jr et Eric CARLE, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Londres : Edition Puffin, 2007. 24p.

³⁷ Ed EMBERLEY, *Go away, big green monster !*, New-York : Hachette Book Group, 2005. 32p.

aussi teacher et children ». Cet album est très coloré, les illustrations permettent très facilement à de jeunes enfants de comprendre de quoi il s'agit. Le second album réintroduit les couleurs, mais présente également les parties du visage à travers un monstre. La forme de cet album a un aspect très ludique car il y a un système ingénieux de pages découpées ; en effet, les pages sont découpées de manière à ce que lorsque l'on tourne une page, une partie du monstre s'ajoute ou se retire. La forme de l'album passionne les élèves qui sont captivés à chaque page tournée. Le choix de ces deux albums a donc été réfléchi puisqu'ils correspondent à un jeune public. Par ailleurs, il y a une continuité entre ces deux albums avec le réinvestissement des couleurs, que les élèves auront déjà vues dans le premier album.

Le fait de relire l'album à chaque séance permet aux élèves de se remémorer automatiquement ce qu'ils ont vu et appris lors des séances précédentes. C'est donc pour tous ces aspects que j'ai choisi d'utiliser l'album comme entrée pour l'éveil à la diversité linguistique.

Mettant en place un éveil à la diversité linguistique, j'ai choisi de me focaliser uniquement sur l'anglais pour plusieurs raisons : la première de ces raisons est que l'anglais est la langue étrangère que je maîtrise le mieux et dans laquelle je me sens le plus à l'aise puisque j'ai une licence d'anglais. Il était important pour moi d'éveiller mes élèves à une langue étrangère qui m'était familière et dans laquelle je pouvais me sentir à l'aise. Connaissant donc la langue et la culture, j'étais donc en mesure de répondre aux éventuelles questions des élèves sur la langue ou sur la culture des pays anglophones, puisque les jeunes enfants sont de nature très curieuse et aiment poser des questions. D'autre part, étant l'enseignante, les élèves allaient répéter toutes les formulations, tout ce à quoi j'allais les éveiller en anglais. Il était donc indispensable que je maîtrise la langue à laquelle j'allais les éveiller afin qu'ils prononcent correctement et qu'ils aient un référent convenable.

De plus, je connaissais déjà plusieurs albums authentiques anglais que je trouvais extrêmement bien faits tandis que je n'en connaissais aucun provenant d'une autre langue étrangère. N'étant dans chaque classe qu'une fois par semaine, et par conséquent ne passant que peu de temps avec les élèves, j'ai choisi de me focaliser seulement sur une langue étrangère plutôt que de les éveiller à plusieurs. En effet, il me paraissait plus efficace pour eux de se concentrer sur une seule langue, dont ils

auraient vu plusieurs aspects et que l'on aurait pu approfondir, plutôt que de voir plusieurs langues très brièvement et que les élèves mélangent tout ce que l'on a vu. Pour toutes ces raisons, il m'a semblé préférable de me concentrer sur l'anglais durant cette année de stage pour mon expérimentation.

Pour mener à bien cette expérimentation et par la suite pouvoir vérifier ou non mes hypothèses, j'ai choisi d'utiliser plusieurs supports et modalités de travail pour mener mes séances. Comme expliqué précédemment, j'ai utilisé des albums pour entrer dans l'éveil et introduire une notion. J'ai également utilisé une mascotte : un ours brun avec le drapeau du Royaume-Uni sous les pattes, une comptine, des jeux, et des manipulations. J'ai choisi d'utiliser plusieurs modalités de travail et plusieurs ressources pour pouvoir comparer les comportements et la mémorisation des élèves.

Les albums utilisés ainsi que la comptine sont des supports authentiques. Il était important pour moi d'utiliser ce type de support car leur authenticité a permis d'introduire l'aspect culturel.

Concernant la mascotte que j'ai présentée plus haut, s'agissant d'un ours brun, le choix de cette mascotte en particulier était intéressant puisque le premier album présenté avait pour titre *Brown bear brown bear what do you see ?*³⁸ ; Cette mascotte a donc pu être présentée ensuite comme l'ours brun de l'album.

J'ai choisi de ne présenter aux élèves qu'une seule comptine, pendant la deuxième séquence à partir de l'album *Go away big green monster !*³⁹, car je voulais n'utiliser que des supports authentiques, en rapport avec les notions travaillées, et je n'ai pas trouvé de comptine authentique qui me plaisait pour la première séquence sur les couleurs et les animaux. La comptine *Head and shoulders*⁴⁰ a permis d'élargir ce qui a été présenté dans l'album. En effet, ce dernier est focalisé sur les parties du visage ; la comptine a donc élargi cette notion aux parties du corps. De plus, cette comptine met les élèves en mouvement.

³⁸ Bill MARTIN Jr et Eric CARLE, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Londres : Edition Puffin, 2007. 24p.

³⁹ Ed EMBERLEY, *Go away, big green monster !*, New-York : Hachette Book Group, 2005. 32p.

⁴⁰ *Head, shoulder knees and toes*, Youtube [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0> (page consultée le 3 février 2019)

B. Analyse de la pratique de classe

1. Les difficultés rencontrées

A la suite de ces deux séquences, la plupart des élèves ont mémorisé toutes les couleurs, tous les animaux et toutes les parties du corps. Toutefois, certains d'entre eux ont plus de difficultés à retenir certains termes, par exemple « yellow, black, et green » pour les couleurs, « frog, bear et fish » pour les animaux. J'aurais peut-être dû travailler plus longtemps sur ces termes qui posaient problème, ou alors mettre en place plus de différenciation pour les élèves ayant quelques difficultés.

Une des principales difficultés que j'ai rencontrée s'est présentée durant la première séquence au moment de présenter les couleurs. En effet, j'avais utilisé des flashcards pour les couleurs une fois avoir lu l'album. Les élèves ont donc eu beaucoup de mal à dissocier les animaux des couleurs, par exemple « brown » de « bear » puisque dans l'album il est dit « brown bear ». Pour les élèves, il s'agissait d'un seul mot donc lorsque je montrais une couleur, ils me disaient « blue horse » ou encore « purple cat ». Cela m'a pris beaucoup de temps avant de réussir à leur faire comprendre qu'il y avait deux mots. Je pense qu'il aurait été préférable de voir dans un premier temps les couleurs, et ensuite de lire l'album, il y aurait eu moins de confusion selon moi. Cependant, cette difficulté s'est transformée en point positif lorsque nous avons vu les animaux. Quand je montrais un animal, le premier réflexe des élèves a été de dire « white dog » ou « red bird » ; je leur ai donc rappelé qu'il y avait deux mots : le nom de la couleur et le nom de l'animal. Comme nous avons vu les couleurs au préalable, ils trouvaient très rapidement le nom de l'animal. De ce fait, dès la fin de la première séance où nous avons travaillé les animaux, les élèves les avaient déjà tous mémorisés.

Une autre difficulté liée à l'album *Brown bear brown bear what do you see*⁴¹ a été la confusion entre « dog et duck ». Il s'agit d'une difficulté que je n'avais pas anticipée, en effet, lors des premières lectures de l'album, je n'avais pas assez insisté sur la

⁴¹ Bill MARTIN Jr et Eric CARLE, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Londres : Edition Puffin, 2007. 24p.

prononciation de ces deux mots. Je me suis rendu compte de cette confusion lorsque nous avons travaillé sur les animaux à partir des flashcards. A la suite de cela, j'ai donc fait répéter mes élèves en montrant la flashcard « dog » puis « duck », en articulant afin qu'ils intègrent cette différence.

Lors des premières séances, je n'ai pas osé parler tout en anglais, les séances n'avaient lieu quasiment qu'en français, seules les notions que je voulais aborder étaient en anglais.

C'est lors des Ateliers de Pratique Encadrée de l'ESPE, dans une classe de CP où nous avons mené des séances intégralement en anglais, que je me suis rendu compte qu'il était possible de faire du tout-anglais. A la suite de cela, j'ai essayé avec mes élèves de faire les séances tout en anglais, ce qui n'a pas empêché mes élèves de comprendre ce que je disais puisque je théâtralisais, je faisais des gestes, et lorsqu'il s'agissait d'expliquer une consigne, je leur montrais comment faire. Les élèves se sont même prêtés au jeu, essayaient de répondre de temps en temps en anglais, et répétaient les formules que j'employais. Néanmoins, j'ai explicité certaines consignes (comme la création de son propre monstre ou la présentation de celui-ci) en français ; car il s'agissait de consignes bien précises que les élèves risquaient de mal comprendre en anglais.

Une autre difficulté rencontrée a été avec les « petits parleurs » ; en effet, au début ils ne participaient pas d'eux-mêmes. Mais au fur et à mesure des séances, ils se sont prêtés au jeu et participaient volontiers par la suite. Toutefois, une élève qui parle très peu en classe ne participe toujours pas, malgré les invitations à le faire. Ceci vient peut-être du fait qu'il s'agit d'une élève qui ne vient pas toujours à l'école, elle est donc moins à l'aise à l'oral et très en retrait.

Globalement, les élèves étaient tous très motivés et intéressés par cet éveil à l'anglais, ils participaient beaucoup, et réclamaient les activités qui leur ont le plus plu. Ce grand enthousiasme m'a causé quelques problèmes, puisque lorsque nous faisons des jeux, les élèves devaient attendre leur tour, ce qu'ils avaient du mal à faire. Lors du jeu où les élèves devaient montrer un objet de la classe d'une certaine couleur, certains avaient besoin de plus de temps pour comprendre la couleur demandée. Les autres, étant impatients que ce soit leur tour, donnaient parfois directement la réponse

afin que leur tour vienne plus vite. J'ai dû sanctionner les élèves qui donnaient les réponses pour que tout le monde puisse avoir le temps de réfléchir.

Lors du jeu durant lequel les élèves devaient trouver un objet de la couleur demandée, certains élèves n'avaient pas encore mémorisé toutes les couleurs et donc ne connaissaient pas la couleur demandée. Ils passaient beaucoup de temps à chercher dans la classe sans toutefois rapporter d'objets. Ils n'osaient pas dire qu'ils ne savaient pas. Nous avons donc mis en place par la suite, la possibilité de demander de l'aide aux autres élèves quand on ne connaissait pas une couleur. Les élèves disaient « I don't know » et ceux qui savaient de quelle couleur il s'agissait pouvaient donner le nom de la couleur en français. Je reformulais par la suite « red is rouge/ blue is bleu...) en montrant la couleur.

2. L'attitude des élèves

Grâce à la grille d'observation réalisée pendant les séances d'éveil à la diversité linguistique (cf grille de recueil de données en annexe 1 et 2 p 52 et 55), j'ai pu observer les comportements de chacun de mes élèves.

Il ne s'agira pas ici de décrire un par un le comportement de chaque élève mais de décrire ce qui est mis en évidence par cette grille.

Ces séances d'éveil à l'anglais avaient toujours lieu, dans mes deux écoles, juste après la pause méridienne. Les élèves savaient qu'en rentrant de cette pause, nous allions faire de l'anglais. Ils s'asseyaient très rapidement au coin regroupement ; lorsque j'arrivais et m'installais, ils étaient calmes, attentifs, et prêts à entrer dans l'activité. Malgré la difficulté des « petits-parleurs » à participer durant les premières séances, les élèves participaient, et une nette évolution des « petits-parleurs » a été observée au fil des séances.

Les élèves étaient attentifs à ce qu'il se passait, il y avait de temps en temps quelques bavardages mais ces bavardages concernaient l'éveil à l'anglais.

Ces séances avaient une durée moyenne de 25-30 minutes. Les élèves n'avaient aucun problème à rester concentrés durant l'intégralité de chaque séance. Ils s'écoutaient les uns les autres, même si en début de séquence, certains élèves avaient du mal à respecter le temps de parole de chacun et avaient tendance à leur couper la

parole ou leur donner les réponses. Au fil des séances, les élèves ont appris à se respecter et à respecter le tour de chacun. Certains avaient du mal à lever le doigt : dès qu'ils savaient une réponse, ils voulaient absolument la dire tout de suite, ce qui pouvait causer beaucoup de bruit. En ce qui concerne l'expression, les élèves essayaient de s'exprimer clairement, de prononcer le mieux possible. Ils avaient donc, dans l'ensemble, des attitudes très positives.

Durant l'ensemble des séquences, les élèves ont montré un grand intérêt pour cet éveil. En effet, j'avais présenté ma mascotte comme un ours qui venait d'Angleterre ; un de mes élèves m'a expliqué que sa tante était allée en Angleterre et lui avait rapporté un petit gorille et donc que celui-ci venait, comme mon ours, d'Angleterre. Il m'a demandé s'il pouvait le ramener pour les séances d'anglais. J'ai accepté, et me suis rendu compte que les élèves s'impliquaient réellement dans cet éveil et en parlaient à la maison. Pendant quelques séances, nous avons donc eu deux mascottes, mon ours brun, et le gorille de cet élève.

Un autre élève a apporté deux livres en anglais qu'il avait chez lui. Nous avons donc lu ces deux livres, qui ont beaucoup intéressé les élèves. De plus, l'un de ces livres reprenait les couleurs, ce qui a réinvesti ce qu'ils avaient déjà mémorisé.

Cet investissement de la part des élèves montre leur intérêt durant l'intégralité des séances d'éveil à l'anglais.

De plus, dès le matin, les élèves me demandaient si nous allions faire de l'anglais (nous n'en faisons pas chaque semaine). Ils me réclamaient qu'on en fasse, ils me demandaient si j'avais apporté la mascotte, l'album etc... Certains jeux leur ont également beaucoup plu, ils voulaient les refaire régulièrement. Le jeu « show me something *blue/red* » ainsi que le jeu « chaud froid » sont les jeux que les élèves me réclamaient le plus souvent.

La création de masques a été une activité qui a beaucoup plu aux élèves. Ils avaient choisi quel animal ils voulaient représenter sur leur masque, et la semaine suivante, tous se souvenaient que nous allions créer des masques et quels animaux ils avaient choisis. Un des élèves m'a dit qu'avoir fait les masques était une très bonne idée.

Lors de la lecture de l'album *Go away big green monster !*⁴², les élèves se sont tous montrés émerveillés et plongés dans l'univers de cet album. A chaque page tournée, les élèves sursautaient car le monstre leur faisait peur ; ce fut donc un moment assez bruyant mais pendant lequel les élèves ont pris beaucoup de plaisir. A la suite de cette lecture, ils voulaient tous regarder le livre eux-mêmes pour pouvoir jouer avec le système de pages découpées.

3. L'évaluation

Dans le but de valider ou pas mes hypothèses, j'ai mis en place des évaluations. Des évaluations formatives ont eu lieu tout au long de l'année ; j'ai mis en place une grille d'observation concernant la mémorisation des élèves : une grille pour chacune de mes classes (cf annexe 1 et 3 p52 et 55). Ces grilles m'ont permis de voir l'évolution du groupe classe dans son ensemble mais pas chaque élève individuellement. J'ai pu évaluer chacun de mes élèves lors des jeux individuels (« show me *blue* », reconstitution du monstre, présentation de son monstre).

Toutefois, à la fin de la séquence sur le premier album, j'ai effectué une évaluation sommative, pour voir où se situait chaque élève. Cette évaluation a consisté à montrer une couleur et un animal, et chacun leur tour, les élèves devaient me dire la couleur et l'animal, sous la même forme que dans l'album avec des associations différentes (exemple : yellow bear, blue sheep). Cela m'a permis d'évaluer les élèves sur les couleurs et les animaux retenus, mais cela m'a également permis de voir s'ils avaient compris la structure des termes employés dans l'album (nom de la couleur + nom de l'animal).

⁴² Ed EMBERLEY, *Go away, big green monster !*, New-York : Hachette Book Group, 2005. 32p.

C. Analyse au regard des hypothèses

1. Un éveil à une langue vivante étrangère suscite la participation du plus grand nombre

La première hypothèse concernait la participation des élèves et le fait qu'un éveil à une langue étrangère susciterait plus de participation que lors de regroupements ou d'ateliers habituels.

Grâce à mes grilles d'observations, j'ai pu noter un changement de comportement au niveau de la participation pour quasiment tous les élèves. Les petits parleurs se sont davantage investis, ceux qui participaient de temps en temps ont beaucoup plus participé en éveil à l'anglais, et ceux qui participaient régulièrement participaient toujours autant pendant ces séances.

Toutefois, sur tous mes élèves des deux écoles où j'enseigne, une seule élève n'a toujours pas participé durant les séances d'éveil à l'anglais. Comme je l'ai expliqué plus haut, cette élève est souvent absente par rapport aux autres élèves, elle se sent donc peut-être moins intégrée au groupe classe ; du fait de ses absences régulières, elle n'a donc pas assisté à toutes les séances d'éveil à l'anglais. Ce manque de participation peut être dû à cela. Hors cette élève, tous les autres ont participé durant ces séances.

L'hypothèse « un éveil à une langue vivante étrangère suscite la participation du plus grand nombre » peut donc être validée puisque sur 22 élèves, il n'y a qu'une seule élève chez qui la participation n'a pas changé. Pour tous les autres, un changement, parfois considérable chez certains, a été observé.

Cette participation vient probablement du fait que les élèves étaient très intéressés par cet éveil à la diversité linguistique, puisqu'à cet âge les enfants sont très curieux, ils aiment tout ce qu'ils découvrent jusqu'à raconter chez eux par la suite, ce qui était le cas avec cet éveil. Dès le matin, ils me réclamaient l'anglais, me demandaient si j'avais apporté mon album et ma mascotte. A la fin de chaque séance, les élèves étaient clairement capables de dire ce qu'ils avaient appris, et ils ont donc été très impliqués et ont participé.

2. Une entrée par l'album favorise la mémorisation et motive les jeunes enfants

Cet éveil à la diversité linguistique a donc été introduit grâce à des albums. A partir de ces albums, j'ai ensuite mis en place diverses activités pour travailler les notions abordées dans ces albums, toujours en restant en lien avec ceux-ci.

J'ai établi une grille d'observation concernant la mémorisation des élèves, ce qu'ils avaient retenu des différents éléments que nous avons vus. Durant ces séquences, nous avons pu noter que les élèves ont eu une mémorisation impressionnante. Les animaux ont tous été retenus à la fin de la première séance. De plus, d'une semaine sur l'autre les élèves se souviennent de ce qu'ils ont appris la semaine précédente ; et comme les séances n'avaient pas toujours lieu chaque semaine, même deux semaines après il se souvenaient de ce que nous avons vu. Les éléments relevés par cette grille montrent la grande capacité de mémorisation qu'ont les jeunes enfants.

Dès que les élèves voyaient l'album, ils commençaient à dire des phrases ou des mots présents dans l'album, ce qui montre bien que l'album éveillait des souvenirs pour eux et qu'il était un support pour leur mémorisation.

Le support visuel de l'album (les illustrations, la couverture) aide également les élèves à se souvenir. L'histoire est lue, il y a donc une réception auditive, et les images sont montrées, ce qui favorise la compréhension et la mémorisation des élèves.

Les élèves me réclamaient tous les jours l'album, ce qui montre leur intérêt envers celui-ci.

Je peux donc valider cette deuxième hypothèse, même si l'usage exclusif de l'album n'est pas suffisant pour garder la motivation des élèves et optimiser leur mémorisation, car comme nous l'avons vu, les jeunes enfants ont des besoins (besoin d'être en mouvement assez régulièrement par exemple). Il est donc indispensable de mettre en place des activités pertinentes autour de l'album (jeux dans lesquels les élèves se déplacent, comptines avec gestes). Par ailleurs, la durée d'attention des jeunes enfants est limitée, c'est pourquoi les activités ne doivent pas durer trop longtemps et doivent être variées.

Notre hypothèse, étant « une **entrée** par l'album favorise la mémorisation et motive les jeunes enfants », elle a été largement vérifiée durant mes séquences. L'album a été un support et un outil pertinent, qui a beaucoup intéressé les élèves, et qui leur a permis de se remémorer les éléments appris à la simple relecture de celui-ci.

Mes séances ont été menées auprès d'élèves de moyenne section le lundi, et de grande section le mardi. J'ai été surprise de ne constater aucune différence majeure, durant mes séances, entre ces classes d'élèves d'âges différents. La majorité des élèves de grande section ont mémorisé les couleurs et les animaux plus rapidement mais tous les élèves ont retenus les mêmes éléments, avec le même nombre de séances et les mêmes activités. Les comportements étaient les mêmes, les élèves ayant des difficultés à participer en français se sont beaucoup plus manifestés pendant les séances d'éveil à l'anglais. Je m'attendais initialement à ce que les élèves de grande section montrent plus d'enthousiasme, participent plus, et mémorisent plus rapidement que les élèves de moyenne section, mais finalement les élèves de moyenne section ont su montrer le même enthousiasme et la même motivation. Le fait que je mène les mêmes séances dans les deux classes n'a posé aucun problème, ce qui peut être constaté dans mes grilles d'observation.

J'ai donc pu noter que les élèves de moyenne section et de grande section ont les mêmes capacités en termes d'éveil à une langue étrangère. Ceux de grande section avaient légèrement plus de facilité de mémorisation mais je n'ai noté aucune différence majeure entre ces deux classes durant mes séances d'éveil à la diversité linguistique.

3. Les limites de la recherche

Toutefois, ma recherche ainsi que mes expérimentations ont certaines limites. En effet, je n'étais en classe que deux jours par semaine, et seulement un jour avec chacune de ces classes. J'ai manqué de beaucoup de temps ; mon expérimentation aurait pu être beaucoup plus riche si j'avais été en classe plus de deux jours par semaine. Par ailleurs, je n'ai pas mis en place ces séances d'éveil chaque semaine, même si elles avaient lieu le plus souvent possible, car certains jours il était nécessaire de revenir sur les activités faites dans la matinée. D'autres fois, des spectacles ou des rencontres avec les CP avaient lieu. Par conséquent, je n'ai pas eu le temps que

j'aurais voulu dans le but d'enrichir au mieux mes séances, et d'en faire le plus possible.

Mon expérimentation en classe a été basée sur l'anglais uniquement. Pour les raisons que j'ai mentionnées plus haut, j'avais choisi de me focaliser sur l'anglais. Il aurait toutefois été intéressant d'éveiller mes élèves à plusieurs langues étrangères, afin que cet éveil à la diversité linguistique ait été le plus riche possible. Même si le fait de n'avoir fait que de l'anglais m'a permis de tester mes hypothèses et de répondre à ma problématique, éveiller mes élèves à plusieurs langues aurait pu apporter des éléments de réponse différents, ou plus précis encore.

Durant cette année, j'ai enseigné dans deux écoles rurales, n'ayant dans chaque classe aucun élève allophone ou ayant une langue maternelle autre que le français. J'ai donc testé mon expérimentation uniquement sur des élèves ayant les mêmes origines culturelles. Il aurait pu être intéressant de mettre en place cet éveil dans des classes ayant plus de diversité culturelle, afin de voir si cet éveil permet de mieux inclure les élèves allophones ou encore si cela permet d'intégrer les origines de chaque élève au sein de la classe. J'ai donc eu le même type de public dans chacune de mes classes, par conséquent, je n'ai pas eu d'éléments de comparaison sur ce point.

Dans chacune de mes écoles, mes séances d'éveil à l'anglais avaient lieu en début d'après-midi, juste après la pause méridienne. Le lundi je n'avais donc que les moyennes sections puisque les petits dormaient, et le mardi je n'avais que les grandes sections puisque les moyens étaient au dortoir également. Je n'avais donc, pour ces séances, qu'un groupe limité d'élèves (10 le lundi et 12 le mardi). J'ai mené mes séances dans des conditions favorables puisqu'il n'y avait qu'un petit groupe d'élèves. De ce fait, il était possible de proposer des activités ludiques mettant les élèves en mouvement. Mes séances auraient été faites en classe entière, ayant 31 élèves le mardi, il aurait été plus difficile de proposer ce type d'activités.

Conclusion

Suite à mes recherches ainsi qu'à ma pratique en classe, j'ai pu observer qu'un éveil à la diversité linguistique était tout à fait adapté au potentiel ainsi qu'aux besoins des élèves de maternelle. Leur capacité de mémorisation est impressionnante ; ils sont capables de retenir un très grand nombre d'éléments en très peu de temps, et cette mémoire perdure dans le temps. En effet, nous avons travaillé les couleurs et les animaux en période 2 et 3 et les élèves s'en souviennent toujours aujourd'hui.

Les activités mises en place ont mis les élèves en mouvement grâce aux différents jeux, mais également à la comptine qui s'accompagnait d'une gestuelle. De plus, les supports étaient variés, colorés et adaptés à leur âge. Ces éléments ont donc répondu aux besoins qu'ont les enfants de maternelle.

Leur participation tout au long des séances a montré la motivation et le plaisir que prenaient les élèves à être éveillés à une langue vivante étrangère ; ils attendaient ce moment toute la journée, et me le réclamaient dès le matin.

Cet éveil à l'anglais a donc été très bénéfique, que ce soit pour les élèves comme pour moi, en tant qu'enseignante. Mes recherches, mais aussi les séances menées en classe m'ont beaucoup appris et m'ont permis de mieux comprendre les élèves, leurs besoins et leur potentiel. En effet, en début de séquence je pensais qu'il était impossible de faire des séances tout en anglais avec des élèves de maternelle et qu'ils seraient perdus. J'ai constaté qu'avec une bonne intonation, une bonne gestuelle et des supports de qualité, des enfants de cet âge étaient largement capables de comprendre.

J'ai également observé l'importance pour les élèves d'être en mouvement (ne pas rester assis trop longtemps), d'avoir des activités et des supports variés, tout en restant le plus ludique possible ; ce sont des éléments dont nous avons connaissance mais qui sont parfois difficiles à mettre en place tous les jours en classe entière.

Lors de mon expérimentation d'éveil à la diversité linguistique, j'ai essayé d'y intégrer d'autres domaines d'apprentissage tels que « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » grâce à la fabrication des masques et la découverte d'une comptine que les élèves ont pu chanter. N'étant dans chaque classe qu'un jour par semaine, j'ai été limitée par le temps, et donc par le nombre d'activités que j'ai pu

mettre en place. Mais il aurait pu être intéressant de mettre en place un véritable projet autour de cet éveil, en introduisant par exemple l'aspect culturel de la langue grâce à la nourriture, en faisant un goûter à base de produits anglophones, et en intégrant beaucoup plus d'éléments en lien avec cet éveil.

Lors de cette recherche, nous nous sommes focalisées sur l'anglais, mais qu'en est-il d'un éveil à plusieurs langues étrangères ? Les élèves de maternelle sont-ils capables de différencier chaque langue qu'ils auraient entendue ? Il aurait été également pertinent de mettre en place un éveil à la diversité linguistique dans lequel nous aurions travaillé plusieurs langues étrangères, afin que les élèves découvrent d'autres langues et d'autres cultures que celles qui sont le plus souvent enseignées par la suite (anglais, espagnol, allemand).

Bibliographie :

- les ouvrages

- Sophie ROSENBERG. *L'anglais à l'école, méthodologie et activités*, Paris : Edition Retz, 2003

- Frederic BABLON, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Vanves : Hachette Education, 2004. 158p.

- Daniel GAONAC'H, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*, Vanves : Hachette Education, 2006. 157p.

- Mary SLATTERY et Jane WILLIS, *L'anglais à l'école : un manuel d'activités & du langage de classe*, Oxford : Oxford University Presse, 2004, 176p.

- Gail ELLIS et Jean BREWSTER, *Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Londres, Penguin Books Ltd, 1991. 128p.

- Gail ELLIS et Jean BREWSTER, *Tell it again ! Enseigner par le storytelling*, Paris : Pearson Education France, 2007. 189p.

- Bill MARTIN Jr et Eric CARLE, *Brown bear, brown bear, what do you see ?*, Londres : Edition Puffin, 2007. 24p.

- Ed EMBERLEY, *Go away, big green monster !*, New-York : Hachette Book Group, 2005. 32p.

- les textes officiels

- Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015

- Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002

- Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

- Préparation de la rentrée 2011, circulaire n°2011-071 du 2-5-2011

- Orientation et instruction pour la préparation de la rentrée 2012, circulaire n°2012-056 du 27-3-2012

- Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Les rapports de l'inspection générale de l'Education Nationale* [En ligne], 2002, <https://media.education.gouv.fr/file/06/3/6063.pdf> (page consultée le 10 juin 2019)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Evaluation et statistiques* [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole.html> (page consultée le 10 juin 2019)

- les documents et ouvrages en ligne

- Eric HAWKINS, *La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire*, [En ligne], 1992, www.persee.fr/doc/reper1157-13301992num612064 (page consultée le 7 février 2019)
- Michel CANDELIER, *L'éveil aux langues à l'école primaire* [En ligne], 2010 ; www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582.htm (page consultée le 8 février 2019)
- Françoise ARMAND, *ELODIL, qu'est-ce que c'est ?*, [En ligne], 2010, http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/eveil_diversite_linguistique/elodil_presentation.pdf (page consultée le 7 février 2019)
- Louise DABENE, *préface de L'éveil aux langues à l'école primaire* de Michel CANDELIER [En ligne], 2003. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2627_t16_0263_0000_1 (page consultée le 27 avril 2019).
- Jean PETIT, *Le don des langues s'acquiert* [En ligne], 2000, <http://ecole-calandreta-aurillac.org/wp-content/uploads/2015/02/le-don-des-langues-sacquiart.pdf> (page consultée le 27 avril 2019).
- Pauline BOUISSOU, *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Education. 2014 [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108478/document> (page consultée le 20 novembre 2018)
- Angèle GUILLAUMIN. *L'éveil aux langues en maternelle*. Education. 2015 [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412719/document> (page consultée le 20 novembre 2018)

Les sites internet

- *Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles* [En ligne], <https://archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/lidilem/lidilem.u-grenoble3.fr/index.html> (page consultée le 8 février 2019)

- CECRL : *Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Eduscol [en ligne], <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> (page consultée le 7 février 2019).

- *Head, shoulder knees and toes*, Youtube [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0> (page consultée le 3 février 2019)

Annexes : Annexe 1 : Grilles de recueil de données école 1

Ecole 1 GS

Comportement des élèves pendant l'anglais

	S'assoient rapidement au coin regroupement	Silence / Discutent entre eux	Attention fixée sur l'enseignant	Participation	Manière de s'exprimer	Ecoute des autres	Durée de l'attention
Ellyne	Oui	De temps en temps	assez	Oui	Ne lève pas la main, parle fort	Moyen	Moyenne mais l'attention est facilement perturbée
Théo	Oui	Silencieux	oui	Oui	Lève le doigt, s'exprime clairement	Oui	Longue
Luciana	Oui	Silencieux	Oui	Non	Parle très peu et très bas	Oui	Longue
Lucas	Oui	Silencieux	Oui	Oui	S'exprime assez fort et clairement	Oui	Longue
Benjamin	Oui	De temps en temps	Oui mais s'agite de temps en temps	Oui	Ne lève pas toujours le doigt, fais beaucoup d'efforts	Moyen	Moyenne
Enzo	Oui	Silencieux	Oui	Oui	Lève le doigt, s'exprime clairement	Oui	Longue
Cléopée	Oui	Silencieuse	Oui	Oui	Lève le doigt, s'exprime clairement	Oui	Longue
Noé	Oui	De temps en temps	Oui	Oui	Ne lève pas le doigt mais s'exprime clairement	Moyen	Moyenne

Ethann	Oui	Silencieux mais bouge beaucoup	Oui mais bouge beaucoup	Oui	Lève le doigt, fais beaucoup d'efforts	Moyen	Courte
Sahel	Oui	Silencieuse	Oui	Oui	Lève le doigt, s'exprime correctement	Oui	Longue
Elora	Oui	Silencieuse	Oui	Oui	Lève le doigt, ne parle pas très fort	Oui	Longue
Alex	Oui	De temps en temps	Oui mais discute de temps en temps	Oui	Ne lève pas toujours le doigt, s'exprime correctement	Moyen	Longue

Comportement des élèves regroupement habituel

	S'assoient rapidement au coin regroupement	Silence / Discutent entre eux	Attention fixée sur l'enseignant	Participation	Manière de s'exprimer	Ecoute des autres	Durée de l'attention
Ellyne	Non	Bruyante et agitée	Non	Moyen	Ne lève pas la main, parle fort	Non	Courte
Théo	Oui	Silencieux	Oui	Oui	Lève le doigt, s'exprime clairement	Oui	Longue
Luciana	Oui	Silencieux	Oui	Non	Ne parle pas, même si on l'invite à le faire	Oui	Longue
Lucas	Oui	Discute de temps en temps	Assez	Moyen	S'exprime assez fort et clairement	Moyen	Moyenne
Benjamin	Non	Bruyant et perturbateur	Se disperse facilement	Moyen	Ne lève pas toujours le doigt	Non	Courte
Enzo	Non	Parfois bruyant et perturbateur	Assez	Moyen	Lève le doigt, s'exprime clairement mais très peu	Moyen	Moyenne
Cléophrée	Oui	Silencieuse	Oui	Moyen	Lève le doigt, s'exprime clairement	Oui	Longue
Noé	Non	Bruyant et perturbateur de temps en temps	Se disperse facilement	Oui	Ne lève pas le doigt mais s'exprime clairement	Moyen	Moyenne (attention)

							facilement perdue)
Ethann	Non	Silencieux mais bouge beaucoup	Se disperse facilement	Moyen	Lève le doigt, fais beaucoup d'efforts	Moyen	Courte
Sahel	Oui	Silencieuse	Oui	Non	Lève le doigt, s'exprime correctement mais très peu	Oui	Longue
Elora	Non	Discute	A du mal à garder son attention sur moi	Non	Lève le doigt, ne parle pas très fort et s'exprime très rarement	Moyen	Courte
Alex	Oui	De temps en temps	Assez	Oui	Ne lève pas toujours le doigt, s'exprime correctement	Moyen	Moyenne

Mémorisation des élèves

Elèves	Ce qu'ils retiennent d'une semaine sur l'autre	Nombre d'animaux retenus par rapport au nombre dans l'album	Nombre de couleurs retenus	Phonologie (langage, prononciation, articulation, reproduction des sons)
	Capacité impressionnante à retenir d'une semaine à l'autre. Même après deux semaines de vacances ou deux semaines sans avoir fait d'anglais les élèves sont capables de se souvenir des couleurs. Ils connaissent également la structure de l'histoire et répètent en même temps que moi.	Dès la deuxième séance où nous avons vu les animaux, ils les connaissent tous.	Les élèves tous ensemble arrivent à retrouver toutes les couleurs, certains élèves étant toutefois plus moteurs (Théo, Cléopée principalement)	Les couleurs sont correctement prononcées, il y a seulement des difficultés avec « brown » (difficulté à prononcer le « br ») Ils répètent correctement la structure de l'histoire (« what do you see ? », « i see ... looking at me »)

Annexe 2 : Grille de recueil de données école 2

Ecole 2 MS

Comportement des élèves pendant l'anglais

	S'assoient rapidement au coin regroupement	Silence / Discutent entre eux	Attention fixée sur l'enseignant	Participation	Manière de s'exprimer	Ecoute des autres	Durée de l'attention
Liam	Oui	Silencieux	Est agité, mais écoute	Oui	Lève le doigt, utilise des phrases brèves mais s'exprime correctement	Moyen	Moyenne
Antonio	Oui	Discute parfois	Se disperse facilement	Oui	Ne lève pas toujours le doigt, s'exprime avec enthousiasme	Oui	Moyenne
Maïwenn	Oui	Silencieuse	Attentive	Oui	Lève le doigt, participe avec enthousiasme	Oui	Longue
Sofia	Oui	Discute parfois	Se disperse parfois	Moyen	Ne lève pas toujours le doigt, s'exprime correctement	Moyen	Longue
Léana	Oui	Silencieuse	Attentive	Oui	Lève le doigt, s'exprime facilement et fréquemment	Oui	Longue
Téo	Oui	Discute parfois	Se disperse parfois	Oui	Ne lève pas toujours le doigt, a tendance à crier	Moyen	Moyenne
Idriss	Oui	Silencieux	Attentif	Moyen	Lève le doigt, il montre de l'enthousiasme, parle assez fort	Oui	Longue

Charlotte	Oui	Silencieuse	Attentive	Oui	Lève le doigt, s'exprime facilement et fréquemment	Oui	Longue
Shaina	Oui	Discute parfois	Se disperse parfois	Moyen	Lève le doigt, s'exprime avec enthousiasme	Moyen	Moyenne
Samuel	Oui	Silencieux	attentif	Moyen	Lève le doigt, s'exprime correctement	Oui	Longue

Comportement des élèves regroupement habituel

	S'assoient rapidement au coin regroupement	Silence / Discutent entre eux	Attention fixée sur l'enseignant	Participation	Manière de s'exprimer	Ecoute des autres	Durée de l'attention
Liam	Oui	Silencieux	Est agité, son attention est vite perdue	Non	Phrases brèves	Non	Courte
Antonio	Oui	Discute parfois	Se disperse facilement	Moyen	Lève le doigt, s'exprime aisément	Moyen	Courte
Maiwenn	Oui	Silencieuse	Attentive mais parfois dans la lune	Moyen	Lève le doigt, parle très peu et très bas	Moyen	Moyenne
Sofia	Oui	Discute	Se disperse	Moyen	Ne lève pas toujours le doigt, parle bas	Moyen	Courte
Léana	Oui	Silencieuse	Attentive	Oui	Lève le doigt, s'exprime facilement et fréquemment	Oui	Longue
Téo	Oui	Discute	Se disperse	Moyen	Ne lève pas toujours le doigt, a tendance à crier	Non	Courte
Idriss	Oui	Silencieux	Attentif	Moyen	S'exprime peu, très bas	Oui	Longue

Charlotte	Oui	Discute parfois	Attentive	Oui	Lève le doigt, s'exprime facilement et fréquemment	Oui	Longue
Shaina	Oui	Discute	Se disperse	Moyen	Lève le doigt, parle bas mais fais des efforts	Moyen	Courte
Samuel	Oui	Silencieux	attentif	Moyen	Parle bas mais s'exprime correctement	Oui	Moyenne

Mémorisation des élèves

Elèves	Ce qu'ils retiennent d'une semaine sur l'autre	Nombre d'animaux retenus par rapport au nombre dans l'album	Nombre de couleurs retenus	Phonologie (langage, prononciation, articulation, reproduction des sons)
	Grande capacité à retenir d'une semaine à l'autre. Même après deux semaines de vacances ou deux semaines sans avoir fait d'anglais les élèves sont capables de se souvenir de la plupart des couleurs. Ils connaissent également la structure de l'histoire et répètent en même temps que moi.	Animaux mémorisés rapidement, à la fin de la deuxième séance ils les connaissaient tous.	Certaines couleurs ont du mal à être retenues (jaune, vert, marron et blanc). Tous ensemble, ils arrivent quand même à se souvenir de la plupart des couleurs	En ce qui concerne la structure de l'histoire les élèves répètent en essayant de reproduire les mêmes sons que moi. Ils ne prononcent pas parfaitement mais on reconnaît globalement ce qui est dit. Pour les couleurs, difficultés à prononcer « brown, purple, green ».

Annexe 3 : Fiche de préparation séance 1 séquence 1

Niveau : GS		Titre de la <u>séance</u> 1 : Découverte de l'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i>	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Découvrir et se familiariser avec un album		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> La mascotte		Difficultés possibles : - les élèves peuvent être perturbés par le fait que l'album soit en anglais	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Présentation de la mascotte : expliquer que nous allons travailler la langue que parle cet ours, et demander aux élèves d'essayer de deviner de quelle langue il s'agit grâce aux indices présents sur l'ours.	→ présentation de la mascotte	
5 min	Présentation de l'album (sans le lire), expliquer qu'il s'agit d'un album en anglais, que nous allons apprendre des choses en anglais grâce à cet album	→ poser des questions ouvertes	
5 min	Lecture de l'album	→ écrire au tableau les mots entendus, ce que les élèves pensent que cela signifie	
10 min	« Qu'avez-vous-vu ? Quels mots avez-vous entendus/reconnus ? »		
5 min	Relecture de l'album. Les élèves peuvent répéter ou dire en même temps.		

Annexe 4 : Fiche de préparation séance 2 séquence 1

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 2</u> : Introduction des couleurs	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Observer la structure d'un album Connaître quelques couleurs en anglais		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> Flashcards des couleurs La mascotte		Difficultés possibles : - prononcer le mieux possible - donner le nom des couleurs en anglais et pas en français	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que l'on a fait la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions	
5 min	Relecture de l'album		
5 min	Interrogation des élèves sur la structure de l'album, s'il y a des répétitions, lesquelles	→ guider les questions	
5 min	Introductions des couleurs avec flashcards	→ faire répéter les élèves avec différentes voix	
5 min	Jeu « point to ». Les flashcards sont accrochées à différents endroits de la classe, puis je leur demande par exemple « point to red ». Les élèves doivent donc montrer du doigt la flashcard rouge.	→ Montrer aux élèves lors de la première phase de jeu pour qu'ils comprennent	

Annexe 5 : Fiche de préparation séance 3 séquence 1

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 3</u> : Show me the right colour	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Mémoriser les couleurs en anglais		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> Flashcards des couleurs La mascotte		Difficultés possibles : certaines couleurs ont du mal à être mémorisées	
		Différenciation : demander des couleurs plus simples pour ceux qui ont le plus de difficultés (certaines couleurs sont plus difficiles à mémoriser)	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que l'on a fait la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions	
5 min	Relecture de l'album		
5 min	Réintroduction des flashcards en demandant aux élèves de me dire le nom des couleurs	→ mener l'activité, reprendre avec les élèves lorsqu'il y a une erreur	
15 min	Jeu « show me something blue » : je demande en anglais à chaque élève, un par un, de me rapporter un objet d'une certaine couleur, puis je demande aux autres élèves s'il s'agit bien de la bonne couleur.	→ demander les couleurs aux élèves	

Annexe 6 : Fiche de préparation séance 4 séquence 1

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 4</u> : Présentation des animaux	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 30 min	
Objectifs de la séance : Mémoriser les couleurs et les animaux en anglais		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> Flashcards des animaux La mascotte		Difficultés possibles : - que les élèves confondent les animaux et les couleurs, ou qu'ils disent la couleur et l'animal en même temps (à la place de duck → yellow duck)	
		Différenciation : inciter les élèves qui ont du mal à participer à le faire	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que l'on a fait la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions si besoin	
5 min	Relecture de l'album		
5 min	Jeu « show me something blue » : je demande en anglais à chaque élève, un par un, de me rapporter un objet d'une certaine couleur	→ demander les couleurs aux élèves	
5 min	Introduction des animaux à l'aide de flashcards	→ demander aux élèves le nom des animaux, en leur disant de se rappeler de l'album	
10 min	Jeu « what's missing » : Les flashcards sont affichées au tableau, je demande en anglais aux élèves de fermer les yeux, je retire une des		

	flashcards, puis ils rouvrent leurs yeux et je leur demande « what's missing ? ». Les élèves doivent retrouver le nom anglais de l'animal qui a été retiré. Puis un élève vient le faire à ma place	→ aider la compréhension à l'aide de gestes et d'une bonne intonation, guider l'élève qui prend ma place
--	---	--

Annexe 7 : Fiche de préparation séance 5 séquence 1

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 5</u> : Chaud/froid des animaux	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Mémoriser les animaux en anglais		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> Flashcards des animaux La mascotte		Difficultés possibles : - difficulté à comprendre le fonctionnement du jeu (chuchoter quand l'élève est loin, parler de plus en plus fort quand il se rapproche)	
		Différenciation : guider le plus possible les élèves ayant des difficultés et inciter la participation de tous	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que l'on a fait la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions si besoin	
5 min	Relecture de l'album		
15 min	Jeu « chaud froid » : un élève ferme les yeux. Pendant ce temps, avec les autres élèves nous cachons une des flashcards des animaux. Puis l'élève qui fermait les yeux va devoir la retrouver. Pour se faire, quand l'élève sera loin de la flashcard, les autres chuchoteront le nom de l'animal, et quand il sera de plus en plus prêt, ils diront le nom de celui-ci de plus en plus fort.	→ aider la compréhension à l'aide de gestes et d'une bonne intonation, chuchoter ou parler de plus en plus fort pour guider les élèves.	

Annexe 8 : Fiche de préparation séance 6 séquence 1

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 6</u> : Evaluation couleurs/animaux	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Mémoriser les animaux et les couleurs en anglais		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> Flashcards des animaux et des couleurs La mascotte		Difficultés possibles : - difficulté à comprendre ce qu'il faut faire au début - ils risquent de confondre les couleurs et les animaux	
		Différenciation : pas de différenciation pour voir où en est chaque élève	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Explication de ce que l'on va faire : « aujourd'hui on va composer de nouveaux animaux. Je vais vous mettre une flashcard couleur et à côté une flashcard animal. Vous devrez me dire la couleur et l'animal, sous la même forme que dans l'album ». On fait un exemple tous ensemble « red dog ». Puis un élève reformule	→ explication des consignes	
5 min	Relecture de l'album		
15 min	Les élèves passent chacun leur tour	→ associer une couleur et un animal	

Annexe 9 : Fiche de préparation séance 7 séquence 1

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 7</u> : Masques	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques		Durée : 20 min	
Objectifs de la séance : Créer son propre masque à partir de l'album		Organisation de la classe : GS	
Matériel : L'album <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> Des gabarits de masques d'animaux La mascotte		Difficultés possibles : découper sur les traits, colorier sans dépasser	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Explication de ce que l'on va faire : « aujourd'hui vous allez tous créer le masque de l'animal que vous avez choisi (les élèves avaient déjà choisi au préalable). Vous découperez d'abord l'animal, puis vous le colorierez.	→ explication des consignes	
15 min	Création des masques	→ s'assurer que les élèves sont tous au travail	

Annexe 10 : Fiche de préparation séance 1 séquence 2

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 1</u> : Découverte de l'album <i>Go away big green monster !</i>	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Repérer des éléments/des mots déjà vus auparavant		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Go away big green monster !</i> La mascotte		Difficultés possibles : - difficulté à repérer le nom des couleurs déjà vues - dans cet album il y a « bluish greenish ». Les élèves risquent de ne pas faire le lien avec les couleurs vues	
		Différenciation : pas de différenciation lors de cette séance	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Présentation (en anglais) de l'album	→ mimer théâtraliser	
5 min	Lecture de l'album	→ faire des gestes afin de faciliter la compréhension des élèves	
10 min	Demander aux élèves s'ils ont reconnu certains mots, s'ils en ont retenu des nouveaux	→ Ecrire au tableau les mots qu'ils ont repéré et ce que cela signifie	
5 min	Relecture de l'album		

Annexe 11 : Fiche de préparation séance 2 séquence 2

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 2</u> : Introduction des parties du visage	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Mémoriser les parties du visage		Organisation de la classe : GS au coin regroupement puis les élèves à leur table	
Matériel : L'album <i>Go away big green monster !</i> Parties de visage du monstre découpées La mascotte		Difficultés possibles : - les parties du visage peuvent ne pas être toutes mémorisées par les élèves	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que nous avons vu la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions si besoin	
5 min	Lecture de l'album		
5 min	Présentation des parties du visage à l'aide des parties du monstre découpées. Je demande aux élèves de répéter après moi	→ faire répéter les parties du visage	
15 min	Les élèves vont s'asseoir à leur place. Ils ont chacun dans une barquette les parties du visage du monstre découpées. J'annonce une après l'autre les parties du visage, dans un ordre différent de celui de l'album. Les élèves doivent prendre la partie que j'annonce et la poser, jusqu'à avoir reconstitué le monstre. Puis, certains élèves sont venus annoncer à ma place les parties du visage.	→ Vérifier que les élèves prennent la bonne partie du visage	

Annexe 12 : Fiche de préparation séance 3 séquence 2

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 3</u> : Création d'un monstre	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques		Durée : 30 min	
Objectifs de la séance : Créer son propre monstre Peindre sans dépasser		Organisation de la classe : GS au coin regroupement puis les élèves à leur table	
Matériel : L'album <i>Go away big green monster !</i> Parties de visage en blanc du monstre Mascotte		Difficultés possibles : - peindre sans dépasser	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que nous avons vu la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions si besoin	
5 min	Lecture de l'album		
5 min	Explication des consignes : Aujourd'hui vous allez pouvoir créer votre propre monstre. Vous avez chacun les parties du visage du monstre en blanc que vous allez peindre des couleurs que vous voulez. Puis, la prochaine fois vous nous présenterez votre monstre en anglais, en nous disant de quelle couleur sont ses yeux, ses oreilles... Reformulation par un élève	→ expliquer la consigne	
15 min	Les élèves peignent leur monstre	→ superviser l'activité	

Annexe 13 : Fiche de préparation séance 4 séquence 2

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 4</u> : Présentation de son monstre	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : Répéter une structure de phrase Donner le nom d'une couleur et d'une partie du visage		Organisation de la classe : GS au coin regroupement	
Matériel : L'album <i>Go away big green monster !</i> Parties de visage du monstre découpées		Difficultés possibles : - les parties du visage peuvent ne pas être toutes mémorisées par les élèves	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que nous avons vu la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions si besoin	
5 min	Lecture de l'album		
15 min	Les élèves viennent chacun leur tour présenter leur monstre. Ils commencent leur phrase par « my monster has ... » (structure de phrase que je leur ai donnée) et complètent avec chaque partie du visage de la couleur qu'ils ont choisi. Les autres élèves vérifient en même temps que la couleur et la partie du visage annoncées correspondent avec ce qui leur ai montré.	→ Aider les élèves si besoin	
5 min	Introduction de la comptine <i>Head and shoulders</i>	→ Faire écouter aux élèves la comptine qu'ils apprendront la fois prochaine	

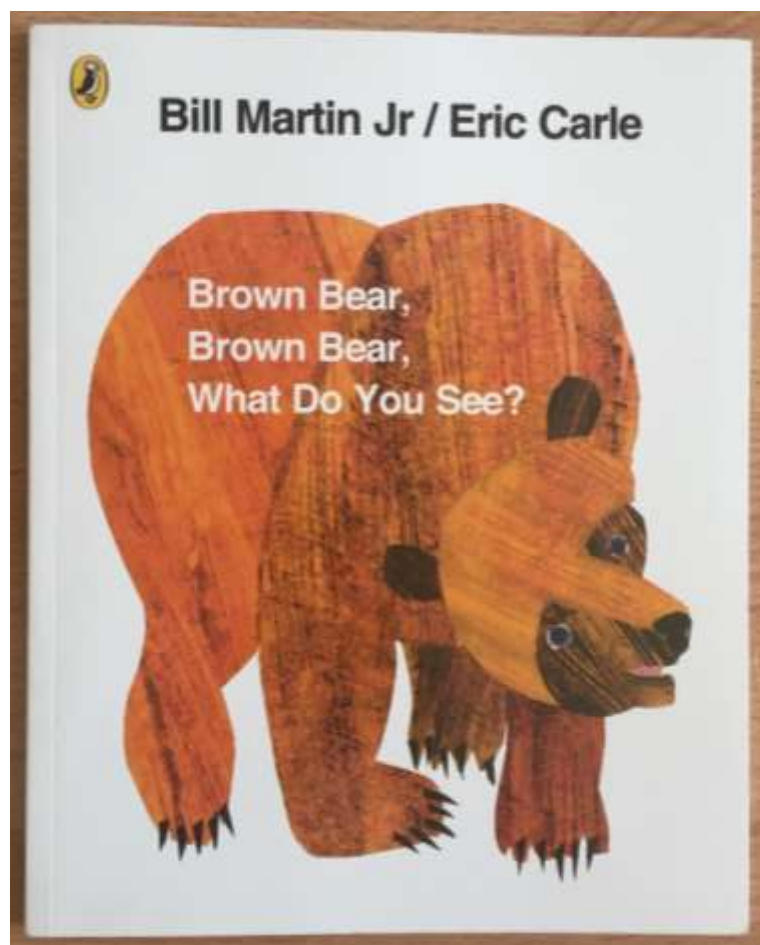
Annexe 14 : Fiche de préparation séance 5 séquence 2

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 5</u> : Comptine + loto	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques		Durée : 25 min	
Objectifs de la séance : - prendre part dans un chant - mémoriser les parties du visage et quelques parties du corps		Organisation de la classe : GS au coin regroupement puis les élèves à leur table	
Matériel : L'album <i>Go away big green monster !</i> La comptine <i>Head and shoulders</i>		Difficultés possibles : - chanter et faire les gestes en même temps	
Durée :	Déroulement	Rôle de l'enseignant :	
5 min	Demander aux élèves ce que nous avons vu la fois précédente, ce qu'ils ont retenu	→ guider les questions si besoin	
5 min	Lecture de l'album		
10 min	Présentation de la comptine et de la gestuelle	→ montrer l'exemple aux élèves	
10 min	Loto des parties du visage et du corps (présentes dans la comptine) Les élèves sont divisés en deux groupes	→ Vérifier que les élèves associent le bon nom à la bonne partie	

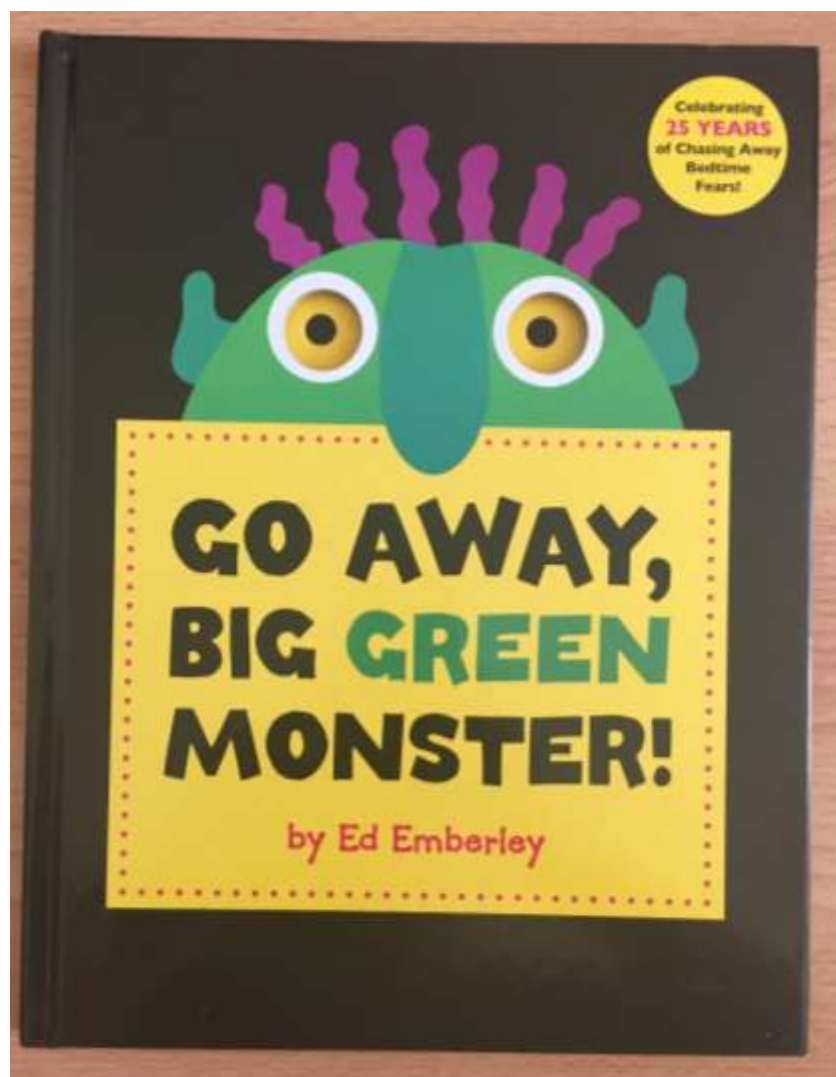
Annexe 15 : Fiche de préparation séance 6 séquence 2

Niveau : GS		Titre de la <u>séance 6</u> : Bilan des séances	
Domaine d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Agir, s'exprime, comprendre à travers les activités artistiques		Durée : 30 min	
Objectifs de la séance : Voir ce qu'ont retenus les élèves durant ces séances		Organisation de la classe : GS au coin regroupement puis les élèves à leur table	
Matériel : Les albums <i>Go away big green monster !</i> et <i>Brown bear brown bear what do you see ?</i> La mascotte		Difficultés possibles : réussir à dire ce qu'ils ont retenus	
Durée :	Déroulement		Rôle de l'enseignant :
10 min	Lecture des deux albums		
5 min	Chant de la comptine, puis demander aux élèves ce qu'ils ont retenus durant nos séances d'éveil à l'anglais		
15 min	J'ai demandé aux élèves de faire un dessin en lien avec tout ce que nous avons vu lors de ces séances d'éveil à l'anglais. Pour se faire, j'ai mis à leur disposition ma mascotte et les deux albums.		→ voir les élèves un par un en leur demandant ce qu'ils dessinent et pourquoi ils ont choisi de dessiner cela

Annexe 16 : Photo de l'album *Brown bear, brown bear, what do you see ?* de Bill Martin Jr et Eric Carle



Annexe 17 : Photo de l'album *Go away, big green monster !* de Ed Emberley



Annexe 18 : Photo de la mascotte



Annexe 19 : Flashcards des couleurs



Annexe 20 : Flashcards des animaux



Annexe 21 : Masques coloriés



Annexe 22 : Dessins de deux élèves, réalisés en lien avec ce que nous avons vu durant cet éveil



Annexe 23 : Photo prise lors du bilan de nos séances d'éveil, avec les masques, les deux albums et la mascotte

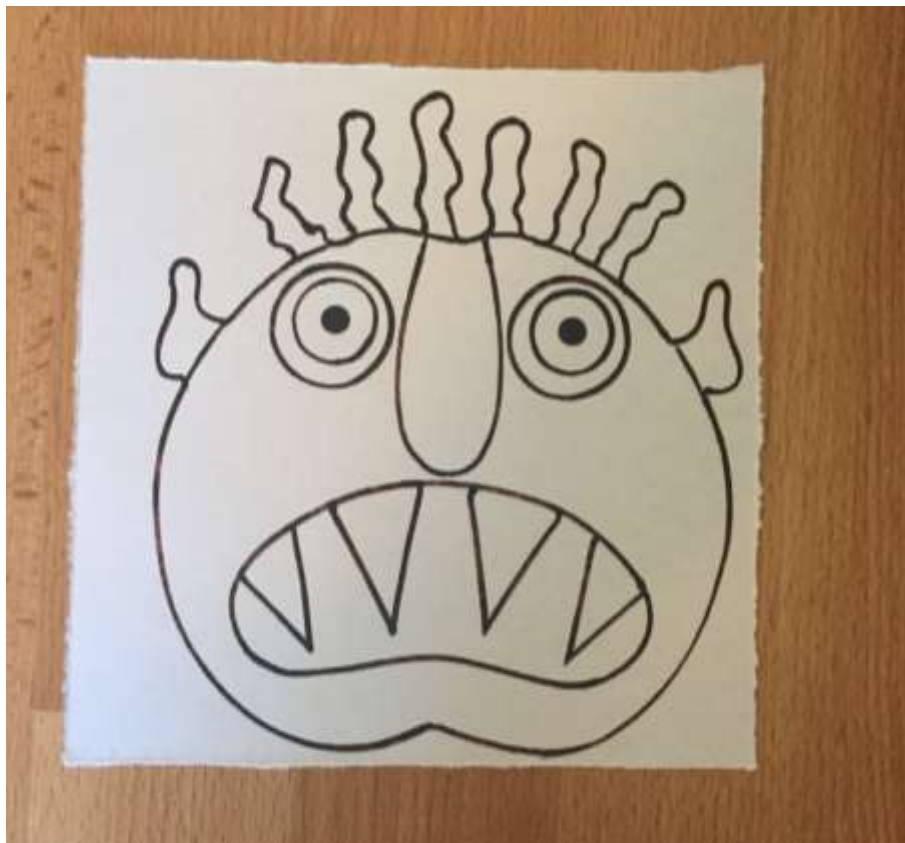


Annexe 24 : Comptine *Head and shoulders*⁴³

Head, shoulders knees and toes, knees and toes
Head, shoulders knees and toes, knees and toes
And eyes and ears and mouth and nose
Head, shoulders knees and toes, knees and toes

⁴³ *Head, shoulder knees and toes*, Youtube [En ligne],
<https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0> (page consultée le 3 février 2019)

Annexe 25 : Monstre blanc à peindre par les élèves



Résumé français

Notre mémoire a pour thématique l'éveil à la diversité linguistique auprès d'élèves de maternelle. Nous avons porté nos recherches sur les bénéfices que peut avoir un tel éveil sur de jeunes enfants, et plus précisément en quoi cet éveil répond au potentiel et aux besoins des élèves de cycle 1.

Nous avons choisi deux albums comme entrée pour cet éveil. Ces albums ont été au centre de nos expérimentations, mais nous nous sommes appuyés sur d'autres supports tels qu'une comptine et divers activités ludiques mettant les élèves en mouvement.

Nous avons donc mis en place plusieurs séances d'éveil à l'anglais, à partir des albums, et nous avons élaboré des grilles d'observation afin de mener à bien notre expérimentation. Nos grilles traitent notamment la mémorisation, la participation et la motivation des élèves durant ces séances, afin d'apporter une réponse quant à nos hypothèses portant sur la motivation et la mémorisation grâce à l'album, en comparant avec leur participation aux séances de langage dans leur langue maternelle.

Mots clés

Eveil à la diversité linguistique, maternelle, bénéfices, potentiel, albums, comptine

Abstract

Our dissertation deals with linguistic diversity awareness among preschool students. We focused our research on the benefits that such an early language learning can have on young children, and more specifically on how it responds to the capacities and needs of pupils at nursery school.

We have chosen two picture books to introduce this language awareness. These picture books were at the center of our experiments, but we relied on other materials such as a nursery rhyme and various games and activities that can set children in motion. Therefore, we have set up several English lessons, and we have carried out and completed observation grids, in order to conduct our experiment. These observation grids include student memorization, participation and motivation during these lessons in order to check the children's investment, their listening and memorizing skills when using a picture book, and to compare with their oral investment when using their mother tongue.

Keyword

Linguistic diversity awareness, preschool, benefits, potential, picture books, nursery rhyme