



HAL
open science

L'éveil aux langues à l'école maternelle. Le développement des compétences métaphonologiques par les activités d'éveil aux langues.

Laura Parpinelli

► To cite this version:

Laura Parpinelli. L'éveil aux langues à l'école maternelle. Le développement des compétences métaphonologiques par les activités d'éveil aux langues.. Education. 2019. dumas-02572110

HAL Id: dumas-02572110

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02572110v1>

Submitted on 13 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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

MASTER

METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

| Mention | Parcours |
|-------------------|--------------------|
| Premier degré | M2 MEEF Parcours A |
| Site de formation | TOULOUSE |

MEMOIRE

L'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Le développement des compétences métaphonologiques par
les activités d'éveil aux langues

Présenté et soutenu par
Laura PARPINELLI

| Directrice de mémoire | Co-directrice de mémoire |
|--|------------------------------------|
| Claudine GARCIA – DEBANC, Professeure des universités, ESPE Académie de Toulouse, Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J. | Fanny BERLOU, ESPE Midi - Pyrénées |
| Membres du jury de soutenance | |
| - Claudine GARCIA – DEBANC, Professeure des universités, ESPE Académie de Toulouse, Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J. - Fanny BERLOU, ESPE Midi - Pyrénées | |
| Soutenu le 25/06/2019 | |

Sommaire

| | |
|---|----|
| Remerciements | 4 |
| Introduction | 5 |
| | |
| Première partie – Fondements de l'éveil aux langues | 7 |
| 1.1. Plurilinguisme et éveil aux langues | 7 |
| 1.1.1. Les approches plurielles | 7 |
| 1.1.2. Origines et définition de l'éveil aux langues | 10 |
| 1.1.3. L'éveil aux langues dans les programmes français de 2002 à aujourd'hui | 14 |
| 1.2. Compétences métalinguistiques de l'apprenant | 16 |
| 1.2.1. L'activité métalinguistique | 16 |
| 1.2.2. Les activités métalinguistiques et épi-linguistiques | 17 |
| 1.2.3. Le développement métaphonologique | 18 |
| | |
| Deuxième partie – Méthodologie de recherche | 22 |
| 2.1. Le contexte de la classe | 22 |
| 2.2. Méthodologie du recueil de données | 24 |
| 2.3. Mise en place d'une séquence | 25 |
| | |
| Troisième partie – Mise en œuvre et analyse | 29 |
| 3.1. Résultats du questionnaire transmis aux parents | 29 |
| 3.2. Représentations initiales | 31 |
| 3.2.1. Les entretiens | 31 |
| 3.2.2. La fleur des langues | 34 |
| 3.3. Analyse de la mise en œuvre de la séquence | 37 |
| 3.3.1. Séance 1 : <i>Les berceuses</i> | 37 |
| 3.3.2. Séance 2 : <i>Qui a mordu dans la lune ?</i> | 38 |
| 3.3.3. Séance 3 : <i>Chantons !</i> | 39 |
| 3.4. Mise en commun des outils de recherche | 39 |
| 3.4.1. Les entretiens | 39 |
| 3.4.2. La fleur des langues | 43 |
| | |
| Quatrième partie - Discussion | 44 |
| Conclusion | 47 |
| Bibliographie | 48 |

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 : Questionnaire distribué aux familles | 50 |
| Annexe 2 : Premier entretien Anna | 52 |
| Annexe 3 : Premier entretien Atem | 56 |
| Annexe 4 : Premier entretien Thomas | 60 |
| Annexe 5 : Premier entretien Faustine | 65 |
| Annexe 6 : Premier entretien Elias | 67 |
| Annexe 7 : Premier entretien Louane | 71 |
| Annexe 8 : Fiche de séquence - Les berceuses | 74 |
| Annexe 9 : Fiche de séance 1 – <i>Qu'est-ce qu'une berceuse ?</i> | 76 |
| Annexe 10 : Fiche de séance 2 – Découverte d'une même berceuse en plusieurs langues | 79 |
| Annexe 11 : Fiche de séance 3 – <i>Apprentissage d'une berceuse</i> | 81 |
| Annexe 12 : Second entretien Atem | 82 |
| Annexe 13 : Second entretien Thomas | 87 |
| Annexe 14 : Second entretien Faustine | 92 |
| Annexe 15 : Second entretien Elias | 96 |
| Annexe 16 : Second entretien Louane | 99 |
| Annexe 17 : Fleurs des langues | 102 |

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Claudine Garcia-Debanc et Fanny Berlou, professeures de l'ESPE de Toulouse, pour leurs encadrements et leurs conseils dans la réflexion de cette recherche.

Je remercie également l'ensemble de mes élèves ainsi que leurs parents pour leur contribution au sein de cette étude. J'adresse tout particulièrement mes remerciements à Rémi Weissberg pour son soutien et l'intérêt porté à ce travail tout au long de mes recherches.

Enfin, je tiens à remercier ma famille ainsi que toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide dans la rédaction de ce mémoire.

Introduction

La pluralité, ici, n'est plus seulement un obstacle ou une réalité tolérée : elle est la matière qui fonde la compréhension des phénomènes, elle est - ainsi que l'affirment depuis bien longtemps Albert Jacquard (1978) et d'autres – une richesse collective, au fondement même du développement cognitif ET social (De Petro, 2002).

Depuis quelques décennies, l'apprentissage des langues étrangères suscite un fort questionnement chez les professeurs des écoles, particulièrement au lendemain de la circulaire sur la formation des enseignants de 1995, faisant du professeur des écoles, un enseignant agrégé à dispenser des enseignements en langues étrangères. Ces nouveaux apprentissages, dispensés dès la classe de CP à partir de la rentrée 2015, comme le stipulent les programmes, m'ont amenée en tant que professeure stagiaire en classe de grande section à me questionner sur la place des langues vivantes étrangères à l'école maternelle. On constate, dans le BO de 2015, plus précisément dans volet *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* qu'il existe un paragraphe intitulé *L'éveil à la diversité linguistique*. Mes connaissances préalables sur la didactique des langues, acquises durant mon cursus de master m'ont permis de comprendre que ce point abordait la notion d'éveil aux langues.

Néanmoins, la lecture de ce paragraphe soulève une multitude de questions sous-jacentes : comment faire de l'éveil aux langues à l'école maternelle et quels apprentissages peuvent être attendus de cette démarche pédagogique intégrée qui ne fait pas l'objet d'un attendu de fin de cycle à part entière. Car, si l'éveil à la diversité linguistique est bien représenté dans une sous partie des programmes, l'accent porte sur une découverte linguistique, aucune compétence ne semble être demandée à l'issue de situations proposées par l'éveil aux langues. Faute de réponses à la suite de quelques recherches préliminaires, j'ai choisi de poursuivre cette réflexion pour construire mon mémoire.

Pour ce faire, une partie de ce mémoire sera dédiée à la synthèse de mes lectures portant sur l'éveil aux langues ainsi qu'aux notions qui en découlent. Ce

contenu, en contribuant à l'avancée de mon cheminement de pensée, conduira à la formulation d'une problématique spécifique qui deviendra l'objet de ce mémoire de recherche. Ainsi, sera développé dans une seconde partie, le matériel nécessaire à la résolution de ce questionnement, son recueil, son analyse ainsi que son exploitation. Enfin, pour clore ce mémoire, les limites de la méthodologie employée seront discutées.

Première partie – Fondements de l'éveil aux langues

1.1. Plurilinguisme et éveil aux langues

On nomme l'approche employée dans le cadre de l'éveil aux langues approche plurielle des langues. En amont de sa définition, il convient tout d'abord, de clarifier brièvement le terme de plurilinguisme.

La notion de plurilinguisme se réfère à l'emploi, au sein d'un même environnement, d'une multitude de langues. Le plurilinguisme, comme le mentionnent Coste, Moore et Zarate (1997), se développe depuis l'âge colonial lorsque certains territoires utilisaient la langue du colonisateur comme langue de scolarisation. Cette réalité est encore plus vraie de nos jours avec la construction de l'Union Européenne faisant des 27 Etats membres, un espace culturellement et linguistiquement riche. Du point de vue de l'école, cette diversité linguistique et culturelle se traduit par une large diversité des élèves et répertoires langagiers vastes. Ces répertoires langagiers, que l'on nomme également biographies langagières, désignent l'ensemble des langues présentes dans la vie d'un individu (Macaire, 2008).

Ainsi, depuis des années, la question de l'intégration de ces diversités culturelles au sein de l'école interroge les chercheurs. En 1991, Coste évoque même le "presque divorce entre école et plurilinguisme" (Macaire, 2008, p. 6).

1.1.1. Les approches plurielles

L'approche plurielle se définit en réponse à la notion de plurilinguisme et par opposition à l'approche singulière. Alors que l'approche singulière détermine un apprentissage fondé sur un unique objet, que ce soit une langue ou une culture spécifique, l'approche plurielle caractérise un enseignement englobant une multitude d'objets.

Pour reprendre la définition de Michel Candelier, « nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. A l'inverse, une approche singulière sera une approche dans laquelle le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (Candelier, 2003, p. 19-20).

Cette approche est justifiée par une volonté de prendre en compte les langues étrangères dans leur globalité plutôt que de les percevoir comme des unités. Ce type de pédagogie également nommé pédagogie du « détour par d'autres langues » par De Pietro (2003) permet aux élèves une prise de recul sur la langue observée et développe ainsi des habilités à percevoir la langue dans sa globalité, autant sur le sens que sur la forme (De Pietro, 2003, p. 167).

Les approches plurielles, telles qu'elles sont définies par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP), regroupent l'ensemble des démarches mobilisant plusieurs variétés linguistiques et culturelles au sein de ses activités. Le CARAP dénombre aujourd'hui quatre démarches dans les approches plurielles : l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'approche interculturelle.

Ces approches, en accord avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), ont pour objectif le développement et l'enrichissement de la Compétence Plurilingue et Pluriculturelle (CPP) dite « compétence communicative » dans le CECRL.

Cette compétence, définie par Coste, Moore et Zarate (1997) puis reprise par le Conseil de l'Europe (2001), désigne « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12). Cette définition sous-entend alors l'existence d'une nouvelle compétence transversale bien plus complexe composée d'autres compétences singulières et non pas la simple interaction entre des compétences indépendantes.

Néanmoins, si les approches plurielles se sont développées autour d'un objectif commun, il existe entre elles de nombreuses différences faisant d'elles, des démarches indépendantes.

L'éveil aux langues, largement développé depuis les années 1980 sera approfondi dans une troisième sous-partie de ce mémoire.

La didactique intégrée des langues, développée par Roulet en 1980, Castellotti en 2001, et Hufeisen & Neuner en 2003, repose sur l'apprentissage d'une langue cible en s'appuyant sur les liens qui existent entre cette langue cible et la langue de scolarisation. Cette démarche utilise alors un nombre limité de langues : langue maternelle, langue seconde et langue étrangère visée dans le but de construire un apprentissage à partir des connaissances sur les langues connues.

L'intercompréhension entre les langues parentes (travaux menés par Dabène en 1996, Blanche-Benveniste & Valli en 1997, Meissner et al. En 2004 et Doyé en 2005) vise le progrès des capacités de compréhension et d'expression dans une langue. Cette démarche repose sur la comparaison entre plusieurs langues d'une même famille, qu'elles soient parentes à la langue dont on cherche l'apprentissage ou de la famille de la langue maternelle. On note aujourd'hui que l'éveil aux langues tend vers l'intégration des principes de l'intercompréhension au sein de ses activités.

L'approche interculturelle a pour objectif d'approfondir la réflexion des apprenants sur les interactions entre les individus non seulement d'un point de vue linguistique mais particulièrement en intégrant les différences culturelles.

En dépit de la diversité des dénominations qui existe dans les approches plurielles, nombreuses sont les similitudes entre ces démarches. Di Pietro (2003) considère que chacune d'elles comprends des caractéristiques communes :

- Elles exploitent une pluralité de langues ou de dialectes pour souligner divers aspects de la langue.

- Elles favorisent l'ouverture aux cultures et à la diversité linguistique, motivent les élèves dans l'apprentissage de langues qu'elles soient étrangères ou celle de l'école.
- Elles participent à la construction d'aptitudes à la fois langagières et métalangagières c'est-à-dire de réflexion sur la langue.
- Elles prennent en compte l'ensemble des élèves quel que soit le contenu de leur répertoire langagier en mettant en avant les langues de la classe et en permettant aux élèves unilingues de les découvrir.

Pour approfondir ce dernier point, nous pouvons ajouter que ces pratiques permettent aux apprenants de se rendre compte des langues présentes dans leur entourage et de les mettre en lien au service de la compréhension dans d'autres langues. Cette prise de conscience peut également être vécue au travers des activités développées par Christiane Perregaux en 2002 sur les « (auto)biographies langagières ».

Cette pratique est définie comme étant la rédaction d'un récit par une personne sur son vécu vis-à-vis des langues ou des moments linguistiquement importants au cours de sa vie. La réflexion engendrée va alors aider l'apprenant à exercer un recul sur son vécu et participer à la construction de son histoire langagière. Comme souligné par Perregaux, le biographique est utilisé « comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. » (Perregaux, 2002, p. 83).

1.1.2. Origines et définition de l'éveil aux langues

L'approche de l'éveil aux langues trouve ses racines dans le « Language Awareness », courant émergeant en Grande Bretagne dans les années 80. Eric Hawkins, linguiste et éducateur, est le premier à introduire ce nouveau type d'approche afin de développer de nouvelles habiletés chez les écoliers anglais.

En effet, dans un contexte de forte migration, Hawkins constate que les élèves issus de l'immigration font face à des difficultés d'intégration et de réussites scolaires ce qui entraînent de nombreux échecs scolaires. En parallèle, les élèves anglophones ont un manque de capacités métalangagières impactant l'apprentissage des langues étrangères mais également de l'anglais. A partir de ce constat, Hawkins développe une approche qu'il nomme « matière pont » afin d'introduire une autre manière d'aborder l'étude de la langue, le *Langage awareness* (De Pietro, 2003, p. 165-166).

Cette nouvelle approche, que l'on peut qualifier d'interlinguistique, se fonde sur la création de liens entre plusieurs langues qu'elles soient familières à l'environnement de l'apprenant ou inconnues et donc à la base d'un apprentissage. Elle repose alors sur un travail dans les différentes langues sous forme de découvertes, d'observations, de comparaisons, d'analyses ou bien d'intercompréhension, c'est-à-dire une compréhension fondée sur les similitudes et les différences entre deux langues.

Hawkins découpe sa « matière-pont » selon 6 domaines :

« La communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain, ...), la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociétales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture), l'apprentissage des langues. » (De Pietro, 2003, p.166).

Bien que ce courant n'ait eût que peu d'impact dans la politique éducative de la Grande Bretagne, de nouveaux chercheurs se sont inspirés de cette approche. Dans la continuité des idées de Hawkins, Louise Dabène entreprend en 1992, des recherches pour une éducation transversale fondée sur une comparaison des langues et en explicitant les objectifs : se distancer de sa propre langue, développer une conscience métalinguistique ainsi qu'une ouverture culturelle, comprendre le caractère arbitraire des langues et découvrir d'autres modes d'expression différents de celui de la langue maternelle (Chorin, 2017, p.47 d'après Dabène, 1992, p. 17).

En 1995, Christiane Perregaux poursuit ses recherches en éveil aux langues ce qui aboutit dès 1997 à la création d'un programme européen destiné à l'éveil aux langues : EOLE. Le programme d'Éducation et d'Ouverture des Langues à l'École (EOLE) se développe tout d'abord en Suisse romande dans le cadre d'une recherche sur les effets de l'éveil aux langues sur les apprentissages de la langue française. Le projet, composé de huit séquences menées dans cinq classes, a montré des résultats positifs chez les élèves dans la perception de la diversité des langues et des spécificités de la langue française. Aujourd'hui, le site d'EOLE présente de nombreuses ressources pédagogiques à divers niveaux scolaires à partir d'un ensemble de langues large : des langues couramment enseignées aux langues régionales.

Parallèlement au projet EOLE, un second programme de recherche européens est créé : EVLANG. Le programme européen d'Éveil aux Langues dans l'Enseignement Primaire (EVLANG), coordonné par Michel Candelier, se développe jusqu'en 2001 pour réunir des chercheurs et didacticiens d'Autriche, d'Espagne, d'Italie, de France et de Suisse. Le projet est expérimenté dans une centaine de classes dispersée dans chaque pays du programme. Comme mentionné dans le rapport concernant les objectifs de l'éveil aux langues, la principale finalité du programme était de « Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Ja-ling). Pour ce faire, le programme se découpait en trois grands domaines, tous évalués dans chaque école à l'aide d'une méthodologie de recherche établie en amont :

- La création de supports didactiques d'éveil aux langues établis pour un cursus d'un an et demi ;
- La formation des enseignants souhaitant mettre en œuvre ce cursus ;
- L'évaluation quantitative et qualitative de ce cursus. (Ja-ling)

Plus récemment depuis 2003, le site internet québécois de l'éveil au langage et de l'ouverture à la diversité linguistique (ELODIL) propose aux enseignants des activités de sensibilisation et de manipulation de langues dans le cadre d'un éveil

linguistique. Le projet, coordonné par Françoise Armand et inspiré d'EVLANG s'est adapté au contexte québécois et compte de nombreuses activités réunies autour de quatre thématiques non cloisonnées :

- Introduction à l'éveil aux langues : favoriser l'intérêt culturel et linguistique, et développer des compétences en discrimination auditive ;
- Langues en contact : montrer une évolution des langues par contact avec d'autres langues ;
- Linguistes en herbe : faire émerger des compétences métalinguistiques ;
- Biographies langagières : réfléchir sur la place des langues et leur rôle au sein de sa vie.

On remarque alors une volonté d'intégrer les approches plurielles au sein d'ELODIL par introduction d'éveil aux langues mais aussi de l'intercompréhension entre langues parentes tout en apportant une réflexion sur les langues en proposant des activités sur les biographies langagières.

En France plus particulièrement, les recherches portant sur la mise en œuvre de l'éveil aux langues débutent dès les années 80 grâce aux travaux du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelle LIDILEM. Depuis 2000, deux autres projets placent l'éveil aux langues au cœur de leurs recherches sous l'impulsion du projet EVLANG : l'Education aux Langues et aux Cultures (ELC) coordonné par Dominique Macaire et La porte des langues Janua Linguarum, de Martine Kervran et Michel Candelier.

Développé ces dernières années, l'éveil aux langues peut être aujourd'hui défini en reprenant la définition proposée dans le projet soumis à la Commission européenne en 1997 :

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

étrangère (ou autre) apprise. (Extrait du projet envoyé à la Commission européenne, cité dans Candelier, 2003)

1.1.3. L'éveil aux langues dans les programmes français de 2002 à aujourd'hui

Si la notion d'éveil aux langues trouve sa place au sein des programmes européens de recherche dès les années 90 avec EVLANG, son apparition dans les programmes français est toute récente. En effet, l'éveil aux langues est pour la toute première fois mis en avant dans les programmes de 2002. Comme il est stipulé, l'école maternelle « utilise [...] la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. » (Ministère de l'éducation nationale, 2002). En d'autres termes, l'école introduit les langues dès la maternelle dans un but de sensibilisation à la diversité linguistique notamment, en favorisant l'emploi des langues présentes.

Cette nouveauté des programmes de 2002 s'explique en partie par la création du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) impulsé par le Conseil de l'Europe. En effet, dès 2001, la politique linguistique européenne traduit une volonté de valoriser le plurilinguisme et remet en question les méthodes d'apprentissage des langues vivantes étrangères pour encourager la diversité linguistique et culturelle et ainsi mieux appréhender le phénomène de mondialisation et ses flux migratoires.

Dans les programmes de 2015, la notion à proprement parler d'éveil aux langues est évoquée dans le bulletin officiel de maternelle sous la forme d'éveil à la diversité linguistique :

Éveil à la diversité linguistique

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. (Ministère de l'éducation nationale, 2015)

En menant une étude plus approfondie de ce paragraphe issu des programmes, il est important de souligner que si la notion de rigueur est clairement énoncée dans la dernière phrase, nous ne disposons que de peu d'informations quant à la démarche à suivre. En effet, nous pouvons dire que l'accent est mis sur la découverte de la pluralité des langues qui existent, qu'elles soient proches ou éloignées du français. En s'appuyant sur la définition de l'éveil aux langues proposée précédemment, on observe que le paragraphe répond parfaitement à la première partie de la définition : « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». Néanmoins, on peut se questionner sur la seconde partie de la définition. En effet, une activité ne peut être caractérisée comme appartenant à de l'éveil aux langues uniquement lorsque cette première partie est présente. Pour que celle-ci devienne de l'éveil aux langues, il est nécessaire d'introduire un caractère comparatif entre toutes ces langues. C'est cette subtilité qui est sous entendue par l'expression « travail global ».

La notion d'éveil aux langues n'est cependant pas mentionnée dans les programmes du cycle 2 et du cycle 3 car l'objectif est la centration sur une langue étrangère définie comme objet d'étude. On remarque néanmoins en lisant les repères de progressivité, que la démarche contrastive de l'éveil aux langues reste présente bien que la visée finale soit différente. S'il est bien évoqué que « Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français » dès le cycle 2, ce travail doit se faire au profit de la langue première :

le français. Il est important ici de rappeler que si l'éveil aux langues introduit les activités de comparaison au sein de l'école maternelle, à l'inverse des cycles subséquents, il ne doit faire lieu d'aucun apprentissage sur une langue cible.

1.2. Compétences métalinguistiques de l'apprenant

Le terme de compétence métalinguistique renvoie au résultat de tout apprentissage issu des activités métalinguistiques. Il s'agit ici d'en définir ses termes.

1.2.1. L'activité métalinguistique

La notion d'activité métalinguistique, si l'on se réfère aux travaux de Gombert, désigne tout ce qui se rapporte à la métalangue (1990). On doit l'origine de la métalangue au schéma communicationnel de Jakobson, selon lequel une fonction est attribuée à une communication entre un émetteur et un destinataire. Parmi les fonctions développées dans la théorie de Jakobson, la fonction métalinguistique correspond à l'activité de parler sur le langage en tant que seul objet d'études.

Ces activités dites métalinguistiques sont alors accompagnées d'un langage technique sur la langue que l'on nomme métalangue. Jean Emile Gombert, s'appuyant sur les propos de Benveniste (1974), caractérise la métalangue comme étant « une langue dont l'unique fonction est de décrire une langue ». (Gombert, 1990, p.11).

On peut ainsi nommer activités métalinguistiques, toute capacité ou activité d'analyse réflexive sur les langages. Dans son ouvrage dédié au développement métalinguistique, Gombert définit le métalangage comme étant

un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant ;

1-Les activités de réflexion sur le langage et son utilisation,

2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). (Gombert, 1990, p. 27)

Si l'on s'appuie sur ce même auteur (1990), ces compétences métalinguistiques concernent tous les aspects de la langue :

- Les compétences métaphonologiques, relatives à l'aspect phonologique seront détaillées ultérieurement dans le cadre de cette recherche ;
- Les compétences métasyntaxiques se réfèrent à la syntaxe et à la manipulation des règles de grammaire ;
- Les compétences métalexicales et métasémantiques concernent les éléments du lexique. Comme l'explique Gombert, « la maîtrise métasémantique renvoie [...] à la capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire » alors que les capacités métalexicales représentent la compétence d'un sujet à reconnaître un mot comme élément de lexique (Gombert, 1990, p. 87) ;
- Les compétences métapragmatiques se réfèrent à la maîtrise des règles sociales de la langue permettant à un individu d'adapter son discours à un contexte. Si l'activité métapragmatique est rejetée par certains chercheurs à cause de son caractère social, Gombert (1990) considère la pragmatique comme aspect de la langue et donc l'activité métapragmatique comme partie intégrante de l'activité métalinguistique ;
- Enfin, le développement métalinguistique inclue également les compétences métatextuelles qui, selon Gombert, se discernent des compétences métapragmatiques. Elles concernent toutes les opérations de l'agencement du texte permettant de donner du sens. (Gombert, 1990)

1.2.2. Les activités métalinguistiques et épi-linguistiques

Avant de s'interroger sur les compétences mobilisées par ces sous- catégories de la métalangue, il paraît essentiel de discerner la notion d'activité métalinguistique de celle des activités dites épilinguistiques.

Ainsi, comme le mentionne Jean Emile Gombert dans son ouvrage *Le développement métalinguistique* (1990), il existe un concept précoce à la métalangue que l'on nomme épiprocessus.

On associe à cette notion toute injonction spontanée ou occasionnelle qu'un sujet peut émettre par rapport à une langue. Celle-ci s'oppose alors au métaprocessus qui se caractérise par des activités réfléchies, conscientes et intentionnelles sur la langue. Par reformulation, il est possible de définir le métaprocessus comme un prolongement de l'épiprocessus mais de manière conscientisée. On peut néanmoins apporter une limite à cette définition car comme le mentionne Gombert, l'absence d'explicitation par un apprenant n'admet pas sa non-conscience. Gombert l'exprime lui-même « La non-explicitation ne suppose pas obligatoirement la non-conscience. » (Gombert, 1990, p.23)

1.2.3. Le développement métaphonologique

Les compétences d'ordre métalinguistique développées par les activités d'éveil aux langues, qu'elles soient au préalable épilinguistiques puis métalinguistiques, mobilisent en grande partie l'emploi de compétences métaphonologiques. En effet, lors d'activités d'écoute et de comparaison, les apprenants sont amenés à repérer la rime et à découper un énoncé en phonèmes : deux compétences métaphonologiques. Gombert définit la capacité métaphonologique ainsi : « la capacité métaphonologique correspond à la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée (ce que les anglo-saxons appellent généralement phonological awareness ». (Gombert, 1990, p.29)

Dans son ouvrage, Gombert décrit trois grandes phases dans le développement des capacités métaphonologiques.

Développée sur la base des travaux de Smith & Tager-Flusberg (1982), la différenciation entre les sons dits langagiers et non-langagiers constitue la première phase dans l'acquisition de ces compétences. Il est considéré qu'un enfant dépasse ce stade lorsque celui-ci est capable de différencier les sons du discours des sons constituant les bruits, par exemple un ronflement. Leur analyse, conduite sur les réponses d'enfants âgés de 3 à 5 ans, a montré que par entraînement, les enfants avaient développé leurs capacités dans la

reconnaissance des sons avec des réponses écartant la théorie du hasard. Pour les deux chercheurs, ces résultats ont permis de mettre en évidence l'existence de compétences métaphonologiques. Notons cependant que pour Gombert, cette recherche inclut de nombreuses limites car la discrimination des sons relève d'un caractère obligatoire dans la compréhension du langage d'un jeune enfant, or celle-ci n'induit aucune compétence métaphonologique car elle n'est pas synonyme de maîtrise phonémique. (Gombert, 1990, p. 32).

L'identification syllabique succède à la différenciation entre les sons langagiers et les sons non-langagiers. Il existe deux principaux points de vue concernant l'identification syllabique. De nombreux travaux considèrent qu'il y a identification syllabique précoce lorsqu'un sujet est capable d'identifier des rimes. Ainsi, les expérimentations menées par Smith & Tager-Flusberg (1982), proches de celles de Lenel & Cantor (1981), ont montré 67% de réussite des 3-4 ans, et 79% chez les 4-5 ans, dans l'appariement de mots ayant la même rime. (Gombert, 1990, p. 33/34). Ces résultats demandent néanmoins d'être questionnés en vue du fort taux de réussite des élèves, bien supérieur à la réalité des classes.

D'autres auteurs, en désaccord avec la première théorie, remettent en question la nature des épreuves proposées par ces travaux. En effet, la réussite dans ce cadre ne nécessite pas obligatoirement une identification explicite des rimes mais peut également reposer sur les ressemblances entre les mots utilisés au sein de l'épreuve. Selon Gombert, seule l'expérience mise en œuvre par Liberman (1973) utiliserait une réelle discrimination métaphonologique en demandant aux enfants de taper sur la table le nombre de syllabes d'un mot. Les résultats montrent que les élèves en situation de réussite atteignent 46% à 5 ans, 48% à 6 ans et 70 % à 7 ans. On observe alors, que ceux-ci sont bien en-deçà de ceux présentés par Smith & Tager-Flusberg mais semblent plus cohérents avec la réalité scolaire.

La dernière étape du développement métaphonologique est l'identification des phonèmes. Gombert, en s'appuyant sur les recherches de Mehler (1981) définit la syllabe comme « l'unité naturelle de la segmentation du discours » (Gombert,

1990, p.35). La décomposition de la syllabe en phonème sous-entend donc une difficulté supplémentaire pour l'apprenant.

Suivant la même procédure que pour l'identification des syllabes, Liberman (1973) approfondit ses recherches sur l'identification des phonèmes. Par décomposition d'un mot monosyllabique ou d'une syllabe en phonèmes. l'expérience de Liberman est reprise par Hakes en 1980 sur un ensemble d'enfants âgés de 4 et 9 ans. Les résultats montrent un fort taux de réussite chez les élèves plus âgés avec 85% dès 6-7 ans. Cette hausse s'explique grâce à l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. La lecture du code peut néanmoins engendrer d'autres difficultés en lien avec le comptage des lettres du mots et ainsi une confusion graphème/phonème. (Gombert, 1990, p. 36)

Pour conclure sur ces lectures, nous pouvons dire que l'éveil aux langues fait partie intégrante des approches dites plurielles, développées dans une problématique de prise en compte du plurilinguisme présent dans la société actuelle. Suscitant de nombreuses recherches en Europe depuis sa naissance en Grande Bretagne, l'éveil aux langues a donné lieu à la création de plusieurs programmes : EVLANG, EOLE, ELODIL. Majoritairement conçus pour des classes de l'école élémentaire, le bilan de ces programmes a montré que l'éveil aux langues tout comme les autres approches plurielles permettait le développement de compétences affectives, sociales et cognitives telles que les compétences métalinguistiques.

Néanmoins, si les activités d'éveil aux langues permettent de développer des connaissances et compétences chez les élèves des cycles supérieurs, nous pouvons nous demander si les résultats sont similaires à l'école maternelle. En effet, l'éveil aux langues est bien présent dans les programmes de 2015 mais apparaît sous la forme *Eveil à la diversité linguistique*. Nous avons vu précédemment que, sous cette autre dénomination, les programmes n'indiquent

pas une pratique identique à celle de l'éveil aux langues. Peut-on alors exiger les mêmes compétences que celles développées dans le cadre d'un apprentissage d'éveil aux langues ?

Notons également que le paragraphe concernant l'*Eveil à la diversité linguistique* apparaît sous l'attendu de fin de cycle "Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique". L'éveil aux langues à travers ses activités permettrait-il de développer la conscience phonologique des élèves dès l'école maternelle ?

Deuxième partie – Méthodologie de recherche

Dans la continuité de ce questionnement, demandons-nous **Dans quelle mesure les activités d'éveil aux langues permettent-elles de développer des compétences métaphonologiques chez l'enfant de 5 à 6 ans ?**

Afin de répondre à cette problématique, le contexte de la classe dans lequel la recherche est effectuée sera présenté. Après une présentation du protocole, les données collectées seront décrites et analysées.

Au cours de cette analyse, l'attention sera à la fois portée sur la mise en œuvre générale et sur la mobilisation des compétences métaphonologiques par les élèves. Nous observerons en quoi l'éveil aux langues permet une ouverture à la diversité linguistique et nous analyserons si des compétences métaphonologiques telles que l'identification syllabique ou phonémique peuvent être appréciées à l'issue d'une séquence en éveil aux langues. Enfin nous chercherons en quoi l'ouverture à la diversité linguistique joue un rôle dans l'acquisition des compétences métaphonologiques.

2.1. Le contexte de la classe

Au cours de cette seconde année de Master, j'enseigne en tant que professeure des écoles stagiaire au sein d'une classe de 26 élèves, dans un niveau simple de grande section de maternelle.

Dans le cadre du recueil de données de ce mémoire, il me semble tout d'abord nécessaire de situer la classe du point de vue des apprentissages en éveil aux langues. En se tenant à la définition proposée précédemment dans le cadre théorique, j'ai rapidement pu constater que peu de situations d'éveil aux langues ont été préalablement effectuées dans les classes antérieures. Les langues étrangères ont ainsi été majoritairement abordées de manière ponctuelle lors d'écoutes musicales. Seule l'une des situations proposées par l'autre enseignante de cette classe me paraît néanmoins construite sur la base de

l'approche plurielle, avec l'apprentissage des « bonjour » dans plusieurs langues. Nous pouvons ainsi en déduire que les élèves de cette classe n'auront qu'une perception partielle de la diversité linguistique car si des écoutes ont pu être faites dans diverses langues, aucun travail de comparaison n'a été amorcé. Il semble cependant nécessaire d'ajouter que tout apport en éveil aux langues ne permettra pas à la classe d'accéder à une perception totale de la diversité linguistique car aucune activité ne peut comprendre l'ensemble des langues qui existent dans le monde.

D'un point de vue socioculturel, nombreux sont les profils d'enfants de cette classe : Parents allophones, parents natifs bilingues, parents bilingues (par profession), parents étrangers s'exprimant de manière ponctuelle en français. Par ce contexte de classe riche, une analyse est conduite en parallèle sur l'ensemble de la classe et de manière plus précise sur certains élèves correspondants à des profils divers. Afin de déterminer quels enfants sont sujets de cette analyse plus précise, une sélection a été opérée sur la base de réponses à un questionnaire (Annexe 1) et selon des critères donnés: langues étrangères parlées, comprises ou entendues ; fréquence d'emploi : ponctuelle ou quotidienne.

Tout au long de l'année, des connaissances et compétences en phonologie ont été travaillées par les deux enseignantes de la classe : sous forme d'ateliers et de rituels.

Les activités ritualisées, mises en place dès le mois de décembre sont menées en suivant les indications de la méthode *Phono : Développer les compétences phonologiques GS et début de CP* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, publiée aux éditions Hatier. Cette méthode présente une progression par semaine sur l'ensemble de l'année de grande section jusqu'au début du cours préparatoire. En raison de cette année de mi-temps, la planification proposée par le manuel a nécessité une adaptation. Durant l'année, les objectifs suivants ont été travaillé :

- Décomposer les mots en syllabes.

- Comparer et localiser les syllabes
- Segmenter en mots
- Transformer les mots

Des ateliers de phonologies ont également pu être menés par l'autre enseignante sur le découpage syllabique et l'identification de certains phonèmes « é », « a », « i » à l'aide d'activité de tri, de comparaison et de classement des mots par leur rime ou attaque.

De manière globale, nous nous situons dans une classe culturellement diverse qui nécessite une clarification des langues présentes dans l'entourage des élèves. Peu d'éveil aux langues a été entrepris en dehors des écoutes en langues étrangères. D'un point de vue phonologique, nous pouvons en déduire que l'ensemble des activités menées en classe ont permis aux élèves de développer certaines compétences métaphonologiques. En effet, si l'on se réfère à l'expérience proposée par Liberman, les travaux sur la syllabation de mots ou de phrases courtes contribuent à l'identification syllabique. De même, le développement des compétences d'identification des phonèmes a été engagé par toutes les activités de classements de mots en fonction de leur phonème.

2.2. Méthodologie du recueil de données

Pour évaluer la transformation des représentations des élèves, plusieurs évaluations des connaissances et des représentations des enfants sont conduites à divers moments de la séquence. En amont de la première séance tout comme à l'issue de la dernière séance, la même évaluation double est menée.

Dans un premier temps, l'évaluation préalable prend la forme d'un entretien en relation duelle enfant-enseignant avec les élèves à profil déterminés au préalable à l'aide des questionnaires. Les élèves sont interrogés à partir des écoutes de

phrases en langues étrangères. La même phrase est lue en russe puis en chinois à l'aide d'un traducteur afin de conserver les accentuations. Bien que les échanges avec chaque enfant nécessitent un étayage plus ou moins élevé, l'entretien est conduit en suivant un questionnement précis. Les élèves sont questionnés sur :

- Leur définition d'une langue
- Les langues de leur quotidien (parlées, comprises et entendues)
- La reconnaissance des langues entendues lors de l'entretien

En aval de la séquence, les mêmes questions sont posées afin de percevoir l'écart entre les représentations des élèves ainsi que leur progrès dans la reconnaissance des différentes langues, en d'autres termes de leur conscience phonologique.

Dans un second temps, un diagnostic des connaissances de l'ensemble de la classe est établi au cours d'une séance préliminaire destinée à la construction d'une *fleur des langues*. Cette séance sera reprise à la fin de la séquence lors de la création d'une seconde *fleur des langues* afin d'analyser les évolutions dans la perception de leurs biographies langagières.

En parallèle, une analyse de la mise en oeuvre de la séquence sera menée à l'issue de chaque séance.

2.3. Mise en place d'une séquence

La séquence menée en classe au cours de la quatrième période a pour objectif de renforcer l'attendu de fin de cycle *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* en utilisant une langue étrangère.

Composée de 3 séances, cette séquence inspirée de *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle cycle 1* de Martine Kervran porte sur la comparaison de berceuses dans le monde.

Séance préliminaire : *La fleur des langues*

En amont de la séquence, une séance préliminaire est réalisée avec la création d'une fleur des langues de la classe. Inspirée des activités d'ELODIL, la fleur des langues est un moyen d'établir un premier contact avec la notion de langue et participe à la construction d'une identité linguistique de la classe. Elle est utilisée ici comme une évaluation diagnostique sur les représentations initiales des élèves concernant leurs connaissances sur les langues et sur les langues présentes dans leur entourage. Cette fleur est élaborée de manière à représenter une langue par un pétale. Ainsi après discussion au sein de la classe, la fleur est agrandie. La différence de proximité entre les élèves et les langues doit être visible sur la fleur des langues. Ainsi, après élaboration d'un code commun, la fleur est constituée à partir de pétales de différentes couleurs, chaque couleur représentant une des variables : langue parlée, langue comprise, langue rencontrée ou entendue.

Séance 1 : *Qu'est-ce qu'une berceuse ?*

Cette première séance a pour objectif de découvrir une pluralité des langues ainsi que de se familiariser avec le genre musical de la berceuse pour le définir. La séance débute par une mise en situation, les élèves doivent aider des poupons qui n'arrivent pas à s'endormir. Cette phase d'activité doit permettre d'introduire un horizon d'attente ce qui favorise la prise de parole des élèves et engendre une forte centration sur la tâche. Dans un second temps, les élèves sont placés en situation d'écoute de différentes berceuses qui mènera à une mise en commun sur leurs impressions, remarques et premiers échanges métalinguistiques. Le rôle de l'enseignant est ici d'étayer les réponses des élèves vers les ressemblances et les divergences entre les différentes berceuses.

La première partie de la séance est instantanément réinvestie car elle doit permettre aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils ont entendu notamment par

verbalisation des ressemblances entre les musiques. La connaissance du genre musical sert alors de levier vers la découverte de la pluralité linguistique, premier objectif de notre séance.

A l'issue de cette séance, quelques langues ont été découvertes (français, chinois, espagnol, italien et vietnamien), les élèves savent que les berceuses existent dans le monde entier mais en différentes langues et avec diverses mélodies.

Séance 2 : Découverte d'une même berceuse

La seconde séance de cette séquence introduit le caractère comparatif entre les langues à partir de l'écoute d'une même berceuse dans différentes langues. Après un bref rappel de la séance précédente, il est demandé aux élèves d'écouter attentivement un premier enregistrement audio et d'observer les gestes de l'enseignant. A l'écoute de la berceuse, l'enseignant lève une image de lune lorsque le mot "lune" est entendu. L'essentiel de la séance repose sur le repérage du mot "lune" - parfois étoiles - dans les versions étrangères de la berceuse. Après chaque écoute, les propositions des élèves sont notées sur une affiche, l'enseignant clarifie la langue ainsi que le mot et l'écrit sur l'affiche. Dans le cas où la transcription écrite du mot nécessite l'utilisation d'un autre alphabet, le mot est écrit dans sa forme d'origine ainsi que dans une phonétique approximative ayant usage d'aide à la lecture pour l'enseignant. A l'issue des écoutes, un temps d'échange vise la comparaison du mot étoile dans les différentes langues.

Le choix de la même berceuse en différentes langues se justifie par une meilleure concentration sur les sonorités étrangères.

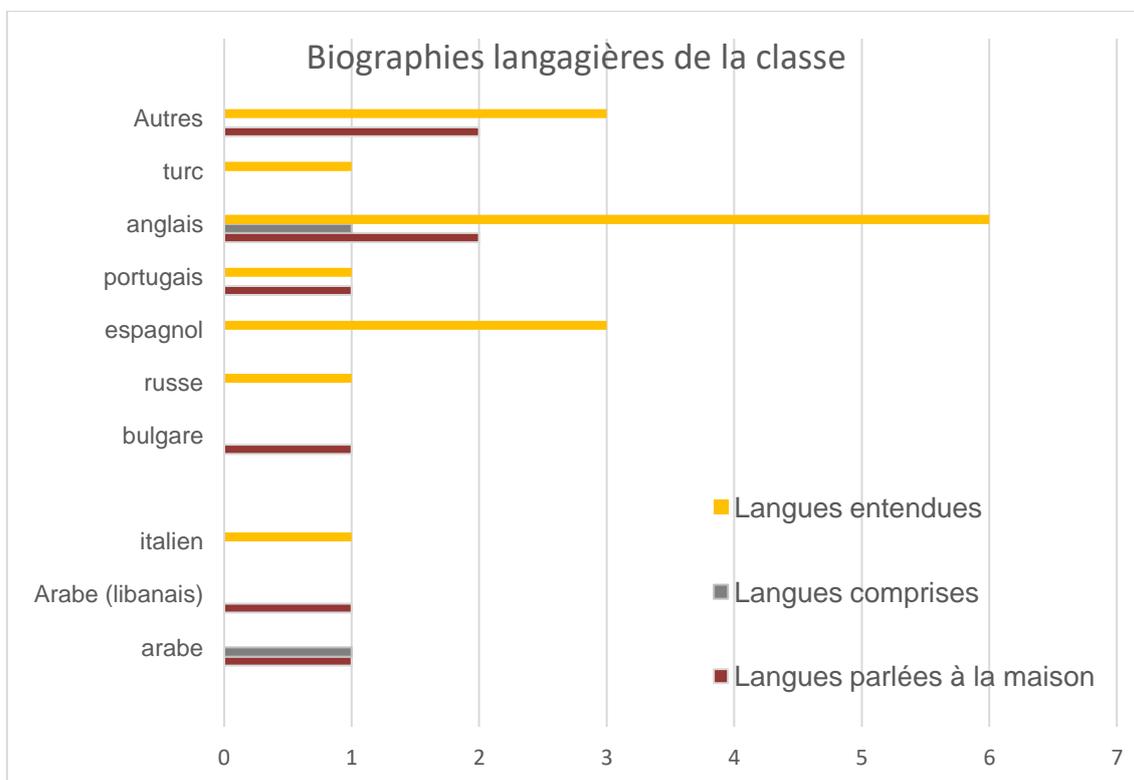
Séance 3 : Apprentissage d'une berceuse

La séance 3 a pour objectif l'apprentissage de la berceuse dans les différentes langues écoutées en séance 2. Dans un premier temps, les élèves se familiarisent avec les berceuses par un apprentissage en grand groupe au coin

regroupement. Enfin, lorsque les élèves se sont essayés aux chants des différentes berceuses, un apprentissage plus approfondi en petit groupe est amorcé. Alors que la berceuse en version française est apprise par tous les élèves, chaque groupe aura en charge le chant dans une des langues écoutées. D'un point de vue phonologique, cette séance a pour but d'améliorer les capacités des élèves dans l'association entre les sons et leur langue par imprégnation.

Troisième partie – Mise en œuvre et analyse

3.1. Résultats du questionnaire transmis aux parents



Graphique 1 - Biographies langagières de la classe

Le graphique ci-dessus représente les biographies langagières des élèves au sein de la classe. Il est important de préciser que sur 26 élèves, quatre questionnaires n'ont pas été rapportés. Par connaissance des élèves et de leur famille, certaines données ont pu être ajoutées, notamment dans le cas de certains élèves bilingues dont la langue première des parents est connue.

Sur l'ensemble de la classe, on note que 8 élèves sont bilingues contre 18 unilingues français. Parmi les élèves bilingues, un enfant est issu d'une famille allophone anglaise. Les langues représentées par ces élèves sont l'arabe, marocain et libanais, le portugais, le bulgare, l'anglais, le fulfulde (ou peul), ainsi qu'une autre langue africaine non identifiée par l'élève et dont le questionnaire n'a pas été retourné. Une seule élève, dont la mère a pour langue maternelle

l'arabe, est en mesure de comprendre la langue sans pouvoir la parler. Nombreux sont les élèves ayant eu des contacts avec l'anglais et l'espagnol, mais peu d'autres langues ont été entendues ou mentionnées dans le questionnaire.

Dans le cadre de cette recherche, six élèves de milieux linguistiques différents sont choisis pour participer aux entretiens avec l'enseignant. Les prénoms des élèves ont été modifiés. Dans une problématique de développement lié au sexe, trois filles ainsi que trois garçons ont été choisis pour constituer cet ensemble. Les réponses aux questionnaires sont présentées dans ce tableau.

| | Langues parlées | Autres langues entendues au quotidien | Séjours à l'étranger |
|-------------------|------------------------|--|-----------------------------|
| <i>Anna</i> - | français/ bulgare | anglais, russe, espagnol, turc | Non |
| <i>Atem</i> - | français/ arabe | anglais, espagnol* | Espagne, Allemagne |
| <i>Thomas</i> - | français | anglais**, espagnol | Espagne |
| <i>Faustine</i> - | français | - | Espagne, Finlande |
| <i>Louane</i> - | français | anglais | - |
| <i>Elias</i> - | français | - | - |

Informations complémentaires :

* Un membre de la famille d'Atem vit actuellement en Espagne.

** Les parents de Thomas exercent l'anglais de manière constante dans leur milieu professionnel.

Tableau 2 - Biographies langagières de six élèves de la classe

3.2. Représentations initiales

3.2.1. Les entretiens

L'étude des réponses aux questions posées dans l'ensemble des entretiens permet de dégager des grands axes tels que la définition de langue, la perception des biographies langagières ainsi que la justification dans la reconnaissance des extraits de langues écoutées.

Définition d'une langue

« c'est des paroles » - Atem ¹

“une langue c'est c'est quelque chose qu'on parle” - Faustine ²

« c'est quelqu'un qui parle mais pas comme nous » - Thomas ³

« C'est pas la même que en français c'est d'autres mots » - Anna ⁴

« Bé c'est c'est c'est des mots pas pareils c'est pas vraiment pareils que français et et et et espagnol » - Louane ⁵

- M - “ Qu'est-ce que c'est une langue pour toi
Elias - Français
M - Oui le français c'est une langue
Elias - Anglais
M - Oui ça ce sont des exemples de langue mais qu'est-ce que c'est
une langue de manière générale
Elias - Je sais pas”
Elias⁶

¹ Premier entretien - tour de parole 20

² Premier entretien - tour de parole 14

³ Premier entretien - tour de parole 32

⁴ Premier entretien - tour de parole 34

⁵ Premier entretien - tour de parole 14

⁶ Premier entretien - tours de parole 21 à 26

En réponse à la question *Qu'est-ce qu'une langue pour toi ?* on remarque que, pour certains élèves, la langue est définie comme un moyen de communication exprimé à travers les termes “ parole” ou “quelque chose qu'on parle”. Pour d'autres qui définissent la langue comme “des mots”, on observe que la langue est perçue d'un point de vue linguistique.

Pour la majorité des élèves en revanche, la définition de la langue se construit par opposition à la langue française et entre en confusion avec la notion de langue étrangère. Seuls Elias et Atem mentionnent le français pour définir la langue : Atem illustre son propos lorsqu'on lui demande de s'expliquer sur sa définition de la langue “Euh ouais par exemple moi je parle en français” (Atem⁷) et Elias comme définition propre d'une langue.

A la lecture de l'ensemble des définitions, on remarque l'existence d'un fort rapprochement entre les langues et leurs territoires. Ainsi, lorsqu'un élève est sollicité pour nommer une langue, le nom du territoire est dit spontanément. Cette confusion, que l'on peut exemplifier par l'explication de Thomas ⁸“Oui c'est là où parlent les anglais”, peut être expliquée par la croyance que la langue présuppose le lieu de vie des individus et non l'inverse.

La perception de sa biographie langagière

A l'issue des entretiens, il semble pertinent d'effectuer une comparaison entre le questionnaire rempli par la famille et les réponses des élèves concernant leur biographie langagière. Le tableau suivant présente les réponses des élèves lors de l'entretien.

⁷ Premier entretien - tour de parole 22

⁸ Premier entretien - tour de parole 36

| | Langues parlées | Langues “un peu” parlées | Langues déjà entendues | Autres langues connues |
|-------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| <i>Anna</i> - | français/ bulgare | anglais, espagnol | | |
| <i>Atem</i> - | français/ arabe/ espagnol | | anglais | |
| <i>Thomas</i> - | français | anglais, espagnol | chinois | |
| <i>Faustine</i> - | français | - | | espagnol, anglais, chinois |
| <i>Louane</i> - | français | anglais | espagnol | |
| <i>Elias</i> - | français | espagnol | | italien, allemand, |

Tableau 3 - Perception des biographies langagières par les élèves

En comparant ces résultats avec ceux des questionnaires, on observe que les élèves ont une perception de leur biographie langagière très proche de la réalité décrite par leur famille. Seul Atem considère qu’il parle espagnol et se justifie en expliquant qu’il est “moitié espagnol moitié arabe⁹”, cela s’explique par la présence forte de l’espagnol dans sa famille.

Reconnaissance des extraits de langues écoutées

Le tableau ci-dessous résume les propositions des élèves à l’écoute des enregistrements. Chaque colonne représente les réponses de chaque élève pour les deux audios.

⁹ Premier entretien - tour de parole 28

| | Langues reconnues par les élèves | | | | | |
|---------|----------------------------------|----------|----------|----------------------|----------|---------|
| | Anna | Atem | Thomas | Faustine | Louane | Elias |
| russe | bulgare | anglais | chinois | anglais/ espagnol | espagnol | italien |
| chinois | anglais | espagnol | espagnol | espagnol | espagnol | anglais |

Tableau 4 - Identification des langues lors du premier entretien

L'étude des réponses apportées par les élèves dans la reconnaissance de langues montre que leurs réactions sont en lien avec leur expérience propre et leurs biographies langagières. En effet, beaucoup d'élèves ont identifié les langues entendues comme étant une des langues appartenant à leur biographie langagière, qu'elle soit langue parlée dans le cercle familial, langue entendue au cours des vacances, ou langues connues. Pour exemplifier ce propos, nous pouvons nous appuyer sur l'exemple d'Anna pour qui les enregistrements sont en bulgare et en anglais, deux langues proches dans la vie d'Anna, bilingue français-bulgare et qui apprend l'anglais avec ses parents.

Cette tâche de reconnaissance, inhabituelle pour les élèves a néanmoins entraîné des blocages chez Anna et Faustine, notamment par peur de l'erreur.

Pour d'autres, comme Atem ou Thomas, l'écoute des extraits a révélé certaines capacités d'identification des syllabes et phonèmes de langues étrangères. Ces sonorités n'ayant jamais été travaillé en lien avec leur langue, leur identification n'a pu aboutir à la reconnaissance de la langue.

3.2.2. La fleur des langues

En amont de la séquence, une fleur des langues regroupant la biographie langagière de tous les enfants de la classe est créée. Elle est utilisée ici comme une évaluation diagnostique sur les représentations initiales des élèves

concernant leurs connaissances sur les langues et sur les langues présentes dans leur entourage.

Les langues sont catégorisées selon 3 critères : langues parlées (en rose), langues comprises (en jaune) et les langues rencontrées dans leur vie (en vert).

En tant qu'enseignant, j'ai fait le choix de mentionner plusieurs fois la même langue si celle-ci apparaît dans plusieurs catégories. Par exemple, si un enfant est bilingue français-arabe, la langue arabe apparaîtra en rose dans notre fleur des langues, mais si cette langue est comprise par un autre sans pour autant la parler, alors l'arabe sera également représenté par un pétale jaune. Par ce choix, l'hétérogénéité de la classe est mise en valeur et cela permet d'avoir une vision plus approfondie de la biographie langagière de l'ensemble de la classe.

Un fort investissement

Durant la séance, peu de difficultés pour rentrer dans les tâches sont présentes, les élèves sont très curieux et investis lorsqu'il s'agit de parler des langues autres que le français. On note également la participation d'élèves communément appelés « petits-parleurs » pour faire part de leur vie familiale et de leurs expériences.

Des confusions dans la catégorisation des langues

En revanche, on remarque pour beaucoup d'élèves unilingues, une grande difficulté pour catégoriser les langues. Une poignée d'enfants pensent parler et comprendre d'autres langues lorsqu'ils sont capables de dire quelques mots dans la langue concernée.

Certains enfants expliquent que leurs parents parlent d'autres langues et qu'ils les comprennent. Beaucoup d'informations nécessitent alors d'être clarifiées auprès des parents pour voir l'écart entre la représentation des élèves et la réalité de leur quotidien.

Alors que la dernière catégorie semble être la plus simple pour que l'ensemble des élèves puissent s'exprimer, j'ai rencontré beaucoup plus de difficultés à faire parler les élèves sur leurs expériences.

De nombreux écarts sur la vie personnelle des élèves ont été rencontrés, demandant plusieurs recentrages sur la tâche. De plus, la forte participation a demandé plus de temps à cette séance qu'estimé durant sa préparation. Un second retour sur un autre temps d'apprentissage a été nécessaire pour compléter l'affiche avec un maximum de données.

Non prise de parole de certains enfants durant la séance

D'autres enfants s'exprimant dans plusieurs langues ne sont pas en mesure d'en parler lors de la séance.

Lana dont la maman est marocaine et s'exprime en arabe dans le cercle privé ne fait aucune remarque concernant sa mère et ce même après sollicitations de l'enseignant alors qu'elle-même comprend l'arabe si l'on se réfère au questionnaire distribué aux parents.

De même Mahora, qui s'exprime dans une autre langue avec sa mère n'a pas souhaité en faire part au groupe classe, seul le fait qu'elle parle une autre langue a été confirmé. Lors d'un échange dans la cour de récréation, celle-ci a néanmoins chuchoté qu'elle parlait en africain mais se retrouve dans l'incapacité d'en dire plus. Lorsque le pays dans lequel on parle la langue est demandé, l'élève répond « Roseraie », le quartier de Toulouse.

Nous pouvons faire deux hypothèses sur cette non prise de parole, dans un cas nous pouvons inférer la timidité de l'enfant ou la réserve que celui-ci entretient sur des sujets concernant leur vie en dehors de l'école. Dans un autre cas, ce non-dit peut s'expliquer par la non-conscientisation du bilinguisme par l'enfant. Les deux langues faisant partie intégrante de son identité, l'enfant devient incapable de parler de cette langue en français avec un public ne partageant pas sa culture. Ce second phénomène est d'ailleurs présent chez d'autres enfants

bilingues capables de parler sur leur langue mais ne pouvant s'exprimer dans leur autre langue en présence d'autres personnes que l'entourage bilingue.

3.3. Analyse de la mise en œuvre de la séquence

3.3.1. Séance 1 : *Les berceuses*

Une forte implication des élèves

Tout comme la séance sur la fleur des langues, une forte implication des élèves a été notée tout au long du temps d'apprentissage. A l'issue de la séance, nombreux sont les enfants souhaitant réécouter les berceuses. Un prolongement possible serait de proposer un coin écoute avec les berceuses pour que ces élèves puissent les réécouter lors du temps d'accueil ou après avoir terminé un travail en autonomie.

Remédiation dans la séance : apporter une analyse comparative des berceuses

Certains enfants ont comparé les berceuses sur leurs ressemblances et leurs différences phonologiques. Ainsi pour Thomas, la seconde berceuse (en chinois) et la cinquième (en vietnamien) "se ressemblent".

Nombreux sont les enfants essayant de deviner les langues de ces berceuses. Ainsi, il pourrait être intéressant d'aborder en premier lieu les différences et les ressemblances entre toutes ces langues et d'en garder une trace écrite, par exemple sous forme de tableau comparatif. La comparaison entre les langues semblait prématurée par rapport à l'âge des élèves néanmoins, à la suite du fort investissement des élèves dans la séance, il aurait pu être pertinent d'appliquer des remédiations immédiates et de construire ce tableau avec les élèves. Il peut être envisageable à l'issue de la séquence de revenir sur ces berceuses et de construire cette trace écrite comme bilan de la séquence.

Des difficultés d'ordre musical

Durant la dernière phase de la séance contribuant à la réalisation de la trace écrite, la comparaison des musiques d'un point de vue musical est apparue comme obstacle à l'apprentissage. En effet, si l'objectif de cette séance est bien la définition de la berceuse comme musicalement universelle et présente partout dans le monde, l'interdisciplinarité de la séance avait pour but d'introduire la notion de langue.

Or, les élèves ont tout d'abord établi des comparaisons sur les langues et non pas sur l'aspect musical des berceuses. La demande de l'enseignant n'a alors pas été comprise et il a fallu de nombreuses reformulations pour que les élèves arrivent à une définition musicale de la berceuse. De plus, on peut envisager que l'intervention des univers sonores dans cette séance a finalement complexifié le second temps d'analyse consacré aux différences entre les berceuses car les élèves ont alors entrepris une recherche d'un point de vue musical.

3.3.2. Séance 2 : *Qui a mordu dans la lune ?*

Chute de l'attention

Cette seconde séance a suscité, tout comme la première, un fort investissement des élèves bien qu'avec une baisse de l'attention en fin de séance. Cette chute de concentration peut être expliquée par le nombre et la longueur des berceuses ce qui a engendré des difficultés pour la seconde partie de la séance. En effet, si l'écoute de l'ensemble de ces berceuses semblent nécessaires pour débiter les comparaisons et apporter un maximum de sonorités diverses, le temps d'écoute trop long a impacté le second temps de comparaison ce qui a appauvri les échanges métalinguistiques.

Echanges métalinguistiques superficiels

Dans le cadre de cette séquence, beaucoup de remarques d'ordre métalinguistique auraient nécessité d'être approfondies afin d'être structurées à l'aide d'une trace écrite. Par exemple sous forme de liste de sons, mots ou

phonèmes entendus dans chaque berceuse. Cette liste servant de support aurait alors permis une meilleure verbalisation des différences phonologiques.

3.3.3. Séance 3 : *Chantons !*

A la suite de l'analyse des deux premières séances, la dernière séance de cette séquence a demandé quelques modifications notamment en termes de dispositif de classe. En effet, la complexité de la tâche proposée dans la séance a nécessité un temps de familiarisation plus long avec chaque berceuse. Afin de favoriser l'apprentissage par imprégnation, des séances de chant en langues étrangères ont été introduites en groupe classe. Ce travail presque de manipulation, s'est poursuivi en petit groupe et a permis aux élèves de se centrer sur les phonèmes de la langue.

3.4. Mise en commun des outils de recherche

3.4.1. Les entretiens

Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves lors du second entretien.

| | Langues reconnues par les élèves | | | | | |
|---------|----------------------------------|---------|---------|----------|----------|---------|
| | Anna | Atem | Thomas | Faustine | Louane | Elias |
| russe | x | russe | chinois | anglais | espagnol | anglais |
| chinois | x | chinois | chinois | espagnol | chinois | russe |



Réponses identiques à celles du premier entretien

X Absence de résultats

Tableau 5 - Identification des langues lors du second entretien

Résultats

Par comparaison avec le tableau des résultats du premier entretien, on remarque que les langues proches de l'environnement des élèves, comme l'anglais ou l'espagnol, sont toujours présentes. A l'inverse, on note également une diversification dans les réponses avec l'introduction du russe, présent deux fois contre zéro au premier entretien, et du chinois, quatre fois contre une. La non-spécification des résultats d'Anna est justifiée par une absence prolongée en classe ne permettant pas la mise en œuvre de son entretien.

A la lecture de ce tableau, on remarque deux tendances : quelques enfants ont spontanément identifié les mêmes langues dans les deux entretiens. Dans un second cas de figure, les réponses des élèves ne sont pas identiques au premier entretien et d'autres langues sont proposées.

Des résultats similaires au premier entretien

Au cours de son entretien, Faustine justifie ses réponses par la hauteur de la voix de l'enregistrement. Elle explique que les extraits sont en anglais et en espagnol car il y a "la voix haute" puis "la voix basse". Cette réponse fondée sur les caractéristiques sonores de l'enregistrement peut être le résultat d'un malentendu et d'une confusion avec le domaine des univers sonores car il était demandé en séance 1, de définir musicalement le genre de la berceuse.

Au-delà de tout malentendu, Thomas s'est montré confus au cours de son entretien, une perplexité qui s'explique par la réalisation du même exercice que la fois précédente avec les mêmes extraits sonores. Celui explique alors qu'il pense comme la fois précédente. A l'écoute du second enregistrement, il exprime cependant un doute sur sa première réponse "je dis anglais mais ça pourrait être en chinois". L'écoute successive des deux enregistrements lui permet alors d'identifier les mêmes langues, et ce malgré une erreur d'étayage indiquant la présence de deux langues différentes. Par cet échange, on peut en déduire que le manque d'explicitation du PE a limité Thomas dans sa réflexion qui ne voyait pas l'intérêt de reproduire le même exercice.

Les berceuses pour l'ouverture à la diversité linguistique

La présence d'autres langues dans les réponses des élèves montrent un réel développement dans la perception des langues du monde par les élèves. Les écoutes successives des différentes berceuses ont permis aux élèves de créer du lien entre les langues en commentant leurs sonorités et en les comparant. Pour certains élèves, comme c'est le cas d'Atem, la séquence sur les berceuses a tout de suite été mise en lien avec les entretiens. A l'écoute des extraits, celui-ci commente " je crois que ça veut dire étoile" (Atem¹⁰). Pour rappel, le mot *étoile* a été comparé en différentes langues en seconde séance. De plus, il explicite ce lien lorsqu'il se justifie " je sais pas parce que euh bah on était jeudi ou vendredi et on a travaillé sur euh x les berceuses" (Atem¹¹).

Ainsi, nous pouvons en déduire que la mise en oeuvre de cette séquence en éveil aux langues répond aux attentes des programmes en proposant une ouverture à la diversité linguistique.

Berceuses et développement des compétences métaphonologiques

Au cours du second entretien tout comme lors du premier, on observe que les élèves ne sont toujours pas ou peu en capacité de justifier leurs réponses. Après plusieurs sollicitations de l'adulte, nombreux sont les élèves évoquant une généralité "j'ai déjà entendu telle langue et ça faisait comme ça" ou bien expliquant qu'ils ne savent pas.

Comme mentionné ci-dessus, plusieurs élèves proposent le chinois ou le russe à l'écoute des extraits. Atem par exemple a bien identifié les deux langues écoutées. Nous pouvons nous demander par quels procédés les élèves ont-ils reconnu ces langues ?

Il est alors possible d'émettre deux hypothèses. La première est celle de l'ouverture à la diversité linguistique. En effet, par un enrichissement des connaissances, Atem a pu identifier les deux langues de manière aléatoire tout

¹⁰ Atem - Second entretien - tour de parole 13

¹¹ Atem - Second entretien - tour de parole 29

en s'appuyant sur deux langues étudiées au cours de la séquence. Afin d'illustrer ce propos, on peut imaginer que l'élève aurait pu identifier les deux extraits comme de l'italien et du suédois, langues également écoutées en classe. L'analyse de l'entretien d'Elias laisse penser qu'Elias a agi selon cette première hypothèse car il n'est pas en mesure de nommer la langue russe et demande un rappel des berceuses dans chaque langue. Le russe comme les autres langues sont désignées par leur ordre d'écoute : la première, la deuxième, la troisième, ...

La seconde hypothèse repose sur l'identification de certains phonèmes par les élèves et donc sur un développement des compétences métalinguistiques. Bien que la présence de ces compétences soient peu visibles dans les entretiens, quelques élèves argumentent leurs propos en s'appuyant sur les phonèmes. Ainsi lorsque Louane et Atem reconnaissent le chinois, les deux élèves se justifient par le phonème/ syllabe¹² [ʃi]¹³ à la fin de l'enregistrement. On peut néanmoins questionner la viabilité de cette justification en se demandant si le phonème [ʃi] est reconnu comme appartenant à la langue chinoise ou s'il est associé au chinois parce qu'il est présent dans le mot "chinois". Atem et Louane s'expliquent ainsi :

"oui parce que ça ça rime presque avec chine" (Atem¹⁴)

"parce que bah à la fin j'entends [ʃi] [ʃi] c'est comme le chinois" (Louane¹⁵)

L'emploi du mot "rime" par Atem montre ici une confusion entre le phonème et la langue. On peut alors facilement en déduire que la justification d'Atem repose sur la présence du phonème "[ʃi]" dans "chinois". En revanche, cette justification n'invalide pas l'hypothèse selon laquelle les compétences métaphonologiques d'Atem se sont améliorées et l'ont aidé à identifier les langues.

¹² Ne disposant d'aucune connaissance en chinois, langue monosyllabique, phonème et syllabe ne pourront être dissociés dans l'analyse des données

¹³ Lu comme « chi » en français

¹⁴ Atem - Second entretien - tour de parole 56

¹⁵ Louane - Second entretien - tour de parole 14

La formulation utilisée par Louane laisse le doute persister car la présence de l'article *le* lève toute ambiguïté d'une confusion phonème/ nom de la langue, néanmoins pour des élèves d'un âge si jeune on peut se demander si la place de l'article dans cette phrase est volontaire ou si l'enfant a prononcé l'article comme une erreur de syntaxe.

3.4.2. La fleur des langues

La construction de la seconde fleur des langues a mobilisé, tout comme lors de la séance préliminaire, un fort investissement des élèves. Par le caractère répétitif de cette séance, les élèves ont développé une forme d'autonomie dans la régulation et la prise de parole. Toutefois, quelques interventions de l'enseignant ont été nécessaires dans la sollicitation et la clarification du code couleur de chaque pétale. En effet, tout comme la fois précédente, les confusions entre langues parlées, comprises ou rencontrées et les non-dits de certains élèves persistent.

On note une évolution dans le contenu de la fleur avec l'apparition des langues écoutées dans les berceuses. De plus, les élèves ont montré des capacités de projection dans la prise en compte des biographies langagières de l'ensemble de la classe. En effet, le faible effectif le jour de la mise en œuvre a nécessité la construction de la fleur sur deux temps d'apprentissage. Afin de compléter la fleur, les élèves ont verbalisé les biographies langagières des élèves absents. On peut illustrer ce propos avec la remarque d'un des élèves "Martin aussi, il parle australien".

Sur l'ensemble de la séance, les élèves ont développé des capacités à parler sur les langues en montrant de la curiosité face aux autres élèves et en introduisant les nouvelles langues entendues dans les berceuses. Par la richesse des échanges et l'intérêt porté à la comparaison des deux fleurs, de nouvelles langues non étudiées ont été introduites par les élèves, ce qui indique bien une ouverture à la diversité culturelle.

Quatrième partie - Discussion

Pour conclure sur les résultats de cette étude, nous pouvons dire que cette séquence d'éveil aux langues, comme préconisé dans les programmes, a permis une ouverture à la diversité linguistique à travers la découverte de nouvelles langues. Cette ouverture a pu être observée grâce à l'expansion des pétales roses dans la seconde fleur des langues. De plus, cette séquence a apporté une aide à la compréhension des biographies langagières de la classe. En effet, si peu d'évolution dans la perception de sa biographie langagière a été notée d'un point de vue individuel, les élèves ont su prendre en compte et intégrer la diversité de l'ensemble de la classe.

Métalinguistiquement parlant, on observe différentes tendances chez les élèves ayant participé aux entretiens. Pour certains, la séquence d'éveil aux langues a joué un rôle dans le développement des compétences métaphonologiques grâce au réinvestissement des écoutes dans plusieurs langues. Cette amélioration peut être illustrée par les commentaires des élèves lorsqu'ils justifient leur choix de langue en mentionnant l'écoute des berceuses. La reconnaissance des langues est ainsi le résultat de l'identification des phonèmes ou des syllabes de la langue étrangère. Dans ce cas précis, on observe bien qu'il y a mobilisation et développement de compétences métaphonologiques dans la mesure où cette justification n'a pas été employée lors des premiers entretiens.

L'analyse des réponses des autres élèves ne montrent pas de corrélations entre développement des compétences phonologiques et éveil aux langues. On peut néanmoins se questionner sur les compétences des élèves, car plusieurs élèves ont correctement identifié les langues des extraits mais leur justification ne repose pas sur un raisonnement métalinguistique. Or, comme l'explique Gombert (1990), ce n'est pas parce qu'il n'y a pas d'explicitation qu'il n'y a pas de conscientisation. (Gombert, 1990, p.23) Certains élèves ont ainsi pu reconnaître certains phonèmes sans avoir explicité leurs stratégies de reconnaissance.

Afin d'approfondir cette étude, il semble nécessaire de s'interroger sur la validité de cette recherche et d'en exposer ses limites.

Nous pouvons tout d'abord nous demander dans quelle mesure les questionnaires retranscrivent la réalité sur les biographies langagières des familles. La formulation des questions pouvant entraîner une incompréhension de la question, il aurait été plus précis de rencontrer les parents lors de rendez-vous afin de reformuler le questionnaire et d'approfondir chaque réponse.

Concernant la collecte de données en classe, une des grandes limites de cette recherche se situe dans le double statut chercheur/enseignant. En effet, la recherche ayant lieu dans notre classe, une part de l'analyse est biaisée car l'enseignant exerce certaines attentes sur ses élèves. De plus, l'étayage de l'enseignant joue un rôle décisif dans la construction des réponses des élèves. Il est alors essentiel d'analyser en quoi l'étayage de l'enseignant a impacté les réponses des élèves notamment au cours des entretiens en relation duelle. Dans le cadre de cette étude, deux facteurs ont impacté le comportement des élèves ainsi que leurs réponses.

L'étayage de l'enseignant en lui-même a tout d'abord influencé le choix des élèves dans leurs réponses. Les demandes de justification ont montré au sein des entretiens que les élèves étaient amenés à modifier leur réponse par peur de l'erreur. Dans certains cas, et principalement en cas de non-identification de la langue, des retours sur les réponses précédentes ont pu altérer la pensée des élèves. On peut également se demander si les langues russe et chinoise n'ont pas été involontairement mises en avant lors de leur écoute ou dans l'apprentissage de leur chant.

Le second facteur concerne directement l'enseignant. En effet, en tant que professeur des écoles dans cette classe depuis le début de l'année, les intonations et la formulation des questions propre à l'enseignante sont connues des élèves. De même, le langage non verbal tel que les postures ou les mimiques a largement influencé les réponses des élèves.

Par l'ensemble de ces limites, cette étude s'éloigne des types de recherches telles qu'elles sont définies par Gagné (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010). Des adaptations vers des recherches de type expérimentales incluant des groupes témoins ou de recherche-action moyennant des outils précis seraient alors nécessaires afin d'approfondir les résultats de l'étude. De plus, la recherche ne portant que sur un petit nombre d'élèves, on peut se questionner sur les résultats d'une étude similaire intégrant un plus large échantillon.

Conclusion

Dans cette conclusion, nous développerons les apports sur la pratique professionnelle issus de cette démarche de recherche qui répond aux besoins de l'enseignant de se former tout au long de sa carrière.

En me questionnant sur la place des langues vivantes à l'école maternelle, j'ai pu découvrir la notion d'éveil aux langues ainsi que ses origines. Evoqué sous la forme d'éveil à la diversité linguistique au sein des programmes de maternelle, l'éveil aux langues fait partie intégrante des approches plurielles en se fondant sur le plurilinguisme comme source d'apprentissage. A l'école primaire, cela se traduit par des activités de recherches et de comparaisons permettant de faire émerger des ressemblances et des différences entre plusieurs langues.

Trois types de compétences sont mobilisées à travers les activités d'éveil aux langues : affectives, sociales et métalinguistiques. D'un point de vue affectif et social, on note que l'éveil aux langues apporte une amélioration de la confiance des élèves qui se traduit par un fort investissement de la classe au sein des activités. Dans le cadre de cette recherche centrée sur le développement métalinguistique en phonologie, les activités d'éveil aux langues ont montré que certains élèves mobilisaient des compétences métaphonologiques telles que l'identification syllabique et phonémique dans les activités de comparaison.

Avec l'intégration du principe alphabétique, le développement de la conscience phonologique constitue l'un des enjeux de la grande section car ils font partie des prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Il serait alors intéressant de poursuivre ce travail de recherche en introduisant une seconde séquence d'éveil aux langues se centrant sur les systèmes d'écriture. Ce prolongement permettrait le développement du principe alphabétique et expliciterait les liens qui existent entre l'oral et l'écrit.

Bibliographie

Ouvrages

Candelier, M. (2003). *L'Eveil aux langues à l'école primaire. Evlang bilan d'une innovation européenne*. Préface de Louise Dabène. Bruxelles : Editions De Boeck.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 9-13

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Simard, C. Dufays, J.L. Dolz, J. Garcia - Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck. 365-370.

Articles

Coste, D. Moore, D. Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *ResearchGate*, 10. Repéré le mars 8, 2019 à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/272747782_Compétence_plurilingue_et_pluriculturelle

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, (28), 161- 185.

Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Les cahiers de l'Acedle*, 5 (1).

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, (76), 81-94.

Thèses et mémoires

Chorin, E. (2017). *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan* (Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse). En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02021314/document>

Textes officiels

Programme d'enseignement de l'école maternelle. (2015). Bulletin Officiel spécial n°2, 26 mars. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Programmes d'enseignement de l'école primaire. (2002). Bulletin Officiel hors-série n°1, 14 février. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

Sites et pages consultés en ligne

Carap, Le centre européen pour les langues vivantes du conseil de l'Europe. (s.d.) Repéré sur <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>

Elodil, Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique. (s.d.) Repéré sur <http://www.elodil.umontreal.ca/>

Eole, Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole. (s.d.) Repéré sur <http://eole.irdp.ch/eole/>

Ja-ling, La porte des langues. (s.d.) *Projet Socrates Lingua action D, n° 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD.*

En ligne : <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang1.pdf>

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux familles

Chers parents,

Dans le cadre d'un projet avec les enfants portant sur les langues du monde, je vous prie de bien vouloir compléter le questionnaire ci-dessous le plus précisément possible.

Celui-ci sera à me retourner si possible avant **le 22 février 2019, au plus tard à la rentrée.**

Je vous remercie pour votre contribution.

Laura

1. Questions relatives aux parents

Quelles langues parlez-vous et dans quel contexte ? *Ex : familial, professionnel, scolaire, récréatif*

Mère :

.....

Père :

.....

Avez-vous habité dans un autre pays ? Si oui, merci de préciser le pays, la langue parlée ainsi que la durée du séjour.

.....

2. Les langues parlées dans le quotidien de votre enfant

Dans cette partie, il s'agit de noter toutes les langues auxquelles votre enfant est exposé dans son quotidien. Ce peut être par les langues que vous parlez à la maison ou avec toute personne régulièrement présente dans le quotidien de votre enfant (grands-parents et plus généralement cercle familial, nourrice, amis proches, ...). Dans chaque cas, merci de préciser votre réponse.

Quelle(s) langue(s) **parlez**-vous à la maison avec votre enfant ?

.....

Votre enfant **parle**-t-il une autre langue en dehors de celles pratiquées à la maison ?

.....
Votre enfant **comprend**-il d'autres langues que celles pratiquées à la maison ?
.....

3. Les autres langues présentes dans le quotidien de votre enfant

Votre enfant peut également être exposé à de nombreux contacts avec les langues étrangères au sein de son quotidien. Ce peut être à l'écoute de musiques en langues étrangères ou de visionnage de films en voix originale, mais également si vous vous exprimez dans une autre langue au cours d'échanges au sein de votre milieu professionnel.

Votre enfant **entend**-il d'autres langues que celles parlées à la maison ?
.....

Votre enfant a-t-il été en contact avec d'autres **langues écrites** ?
.....

4. Les langues entendues ponctuellement par votre enfant ?

Votre enfant a-t-il visité d'autres pays ? Si oui, merci de préciser lesquels et la durée de votre séjour.
.....

Pour toute remarque ou commentaire supplémentaire

Je vous remercie pour votre contribution.

Laura

Annexe 2 : Premier entretien Anna

- 1 M alors nous sommes le 18 avril et je suis avec Anna
alors Anna juste je vais te faire écouter une petite phrase quand tu me diras ce que tu en pense après d'accord
- 2 Anna oui
- 3 M alors je te fais écouter
Plusieurs écoutes de la phrase en russe
alors Anna est-ce que tu peux me dire ce que tu as entendu
- 4 Anna euh je sais pas ++ je sais pas
- 5 M tu sais pas tu as compris ce que c'était ^Q
- 6 Anna non
- 7 M qu'est-ce que c'est c'était des mots
- 8 Anna oui c'était des mots
- 9 M c'était des mots comment tu le sais
- 10 Anna je sais pas
- 11 M est-ce que tu as compris
- 12 Anna oui
- 13 M qu'est-ce que ça voulait dire
- 14 Anna oui euh..+ euh je sais pas trop
- 15 M dis-moi ce que tu penses justement
- 16 Anna je sais pas trop
- 17 M qu'est-ce que tu penses avoir compris

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 18 Anna je sais plus
- 19 M tu sais plus tu veux qu'on le réécoute ^Q
- 20 Anna oui
- 21 M alors on va le réécouter d'accord
écoute de la phrase en russe
alors maintenant que tu as réécouté est-ce que tu
peux me dire ce que tu as compris
- 22 Anna euh je sais pas euh + j'ai pas trop compris
- 23 M tu peux est-ce que tu peux essayer de me dire ce
que t'as entendu de me le répéter
- 24 Anna euh je peux pas je ne sais pas ce que ça veut
dire
- 25 M d'accord tu ne sais pas ce que ça veut dire, est-
ce que t'as une idée est-ce que c'est c'est du
français
- 26 Anna non
- 27 M tu penses que que c'est quoi alors
- 28 Anna bah du bulgare
- 29 M tu penses que c'est du bulgare c'est quoi le
bulgare
- 30 Anna euh je sais pas euh ma mère elle en parle
- 31 M ah elle en parle donc on peut dire que le bulgare
c'est une langue
- 32 Anna oui
- 33 M oui d'accord tu sais tu peux m'expliquer avec tes
mots que c'est une langue

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 34 Anna euh c'est euh c'est euh c'est pas la même que en français c'est d'autres mots
- 35 M c'est d'autres mots
et on les utilise quand ces autres mots
- 36 Anna euh euh quand on est par exemple quand on est dans un autre pays
- 37 M d'accord très bien est-ce que tu connais d'autres langues que le français ou le bulgare
- 38 Anna oui
- 39 M oui
- 40 Anna je suis déjà allé en Espagne et je connais un petit peu
- 41 M d'accord donc l'espagnol et tu as déjà entendu d'autres langues
- 42 Anna euh non ah si de l'anglais
- 43 M de l'anglais et est-ce que tu parles d'autres langues que le français toi
- 44 Anna oui
- 45 M oui tu parles quelle langue ?
- 46 Anna euh bulgare et un petit peu anglais
- 47 M et un petit peu anglais d'accord et donc toi tu pensais que c'était du bulgare
- 48 Anna oui
- 49 M oui pourquoi ?
- 50 Anna parce que ça ressemblait
- 51 M ça ressemble^Q
- 52 Anna oui

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 53 M euh tu peux me dire ce plus précisément ce que tu as entendu pour te faire dire que c'est du bulgare
- 54 Anna je sais pas trop un petit peu que c'est bulgare
- 55 M c'est très bien merci Anna
alors maintenant Ashley, je vais te faire écouter une autre phrase.
- 56 Anna oui
- 57 M on écoute
- 58 Anna oui
écoute de la phrase en chinois.
- 59 M alors là qu'est-ce que tu as entendu
- 60 Anna euh de l'anglais
- 61 M de l'anglais et pourquoi tu penses que c'est de l'anglais
- 62 Anna parce que y avait des mots de l'anglais.
- 63 M ah qu'est-ce que tu as reconnu comme mots anglais
- 64 Anna euh je sais pas trop
- 65 M d'accord, tu as le droit de ne pas savoir donc toi tu penses que c'est de l'anglais très bien tu as dit anglais parce que tu as vraiment reconnu certains mots ou tu as dit anglais parce que ce n'est pas du français et donc tu as pensé que c'était de l'anglais
- 66 Anna parce que ça ressemblait à de l'anglais
- 67 M ça ressemblait à de l'anglais très bien merci Anna

Annexe 3 : Premier entretien Atem

- 1 M je suis avec Atem et nous sommes +
tu te rappelles la date Adem
- 2 Atem jeudi 18 avril
- 3 M très bien et nous sommes jeudi 18 avril.
alors Atem je vais te faire écouter euh quelque chose et tu
me diras ce que t'as entendu après d'accord
on pourra l'écouter plusieurs fois si tu as besoin.
- 4 Atem O.K.
écoute de la phrase en russe.
- 5 M attends, vas-y
- 6 Atem [minir zajut bijets]
Atem essaie de répéter la phrase en russe.
- 7 M tu as entendu ça alors d'accord
qu'est-ce que tu as entendu d'autre
- 8 Atem euh rien
- 9 M rien juste ça très bien est-ce que tu as compris
non de la tête
non + c'est quoi hein hein
oui
ça veut dire quelque chose pour nous^Q
- 10 Atem ++
- 11 M pour toi et moi
est-ce qu'on comprend nous
- 12 Atem non

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 13 M non alors qui est-ce qui peut comprendre
- 14 Atem euh + ceux qui sont dans ce pays
- 15 M ah ceux qui sont dans ce pays donc toi tu penses que ce qu'on entend on l'entend dans un autre pays
- 16 Atem euh oui
- 17 M alors comment ça s'appelle ce qu'on entend dans les autres pays
- 18 Atem en anglais en Angleterre
- 19 M ça s'appelle une langue + tu sais ce que c'est une langue^Q
- 20 Atem oui c'est les paroles
- 21 M tu peux m'expliquer
- 22 Atem euh ouais par exemple moi je parle en français
- 23 M oui
- 24 Atem euh l'autre il parle en espagnol
- 25 M les autres ils parlent en espagnol
tu connais que l'espagnol comme autre langue^Q
- 26 Atem *signes de tête*
je connais l'arabe je connais l'anglais je connais le français déjà et et et + je sais pas

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

[°] Prononciation appuyée sur le -be

^Q

- 27 M c'est déjà bien c'est très bien est-ce que toi tu sais parler une autre langue que le français
- 28 Atem euh je suis moitié espagnol et moitié arabe
- 29 M ah d'accord donc tu parles arabe°
- 30 Atem *hochement de tête*
- 31 M et tu parles espagnol
- 32 Atem *hochement de tête*
- 33 M très bien d'accord et donc la langue qu'on a entendu à ton avis c'était quelle langue
- 34 Atem anglais
- 35 M anglais
- pourquoi tu penses que c'est de l'anglais
- 36 Atem parce que ça ressemble à de l'anglais
- 37 M tu dis ça comme ça ou tu as entendu quelque chose de plus précis qui te fait dire que c'est de l'anglais
- 38 Atem non
- 39 M non très bien alors je vais te faire écouter maintenant autre chose d'accord
- 40 Atem oui
- écoute phrase en chinois.*
- 41 M alors qu'est-ce que tu as entendu cette fois-ci
- 42 Atem [olakbejel]
- 43 M dis donc
- et alors est ce que tu as compris cette fois ci
- 44 Atem euh je sais pas
- 45 M tu as le droit de dire que tu ne sais pas
- 46 Atem O.K. j'ai pas compris

- 47 M tu n'as pas compris d'accord
et tu penses que c'est une langue ça aussi
- 48 Atem oui
- 49 M oui et ça serait une langue de quel pays par exemple ou
quelle langue
- 50 Atem Afrique
- 51 M Afrique d'accord
qu'est ce qui te fait dire que ça vient d'Afrique
- 52 Atem euh je sais pas je crois que ça vient d'Espagne
- 53 M d'Espagne
- 54 Atem oui
- 55 M moi je veux juste que tu m'expliques pourquoi tu penses
que ça vient de là-bas avec tes mots à toi
- 56 Atem euh + parce que l'Angleterre et l'Espagne ça fait une
différence c'est presque les mêmes langues
- 57 M alors si c'est presque les mêmes langues alors en quoi
c'est différent
- 58 Atem par exemple hola et après l'autre il dit et après après
l'espagnol il lui donne quelque chose et l'autre il dit thank
you
- 59 M ah tu connais quelques mots alors c'est bien
- 60 A oui
- 61 M très bien
je te remercie Atem

Annexe 4 : Premier entretien Thomas

- 1 M je suis avec Thomas et nous sommes le 18 avril
2019
- 2 Thomas oui et
- 3 M alors Thomas je vais te faire écouter quelque chose.
Agitation à la fenêtre
- 4 Thomas c'est qui
- 5 M c'est pas grave je vais te faire écouter quelque
chose et tu me diras ensuite ce que tu as entendu
On écoute
- 6 Thomas c'est mieux quand euh on est un seul parce que
sinon tout le monde il parle et yahou
- 7 M oui
écoute en russe
- 8 Thomas quoi
écoute en russe
- 9 M je te le refais une dernière fois
écoute en russe
alors qu'est ce que tu as entendu
- 10 Thomas [minja zarupja]
- 11 M est-ce que tu as compris
- 12 Thomas euh non
- 13 M non pourquoi tu n'as
- 14 Thomas [minja zarupinja]
- 15 M hum hum
- 16 Thomas [minja zarupinja] j'ai rien compris
- 17 M tu n'as pas compris d'accord

tu penses que c'est quoi qu'on a entendu qu'est-ce que c'est

- 18 Thomas une dame qui dit [minja zarupinja]
- 19 M est-ce que nous on comprend
- 20 Thomas non
- 21 M pourquoi est-ce qu'on comprend pas nous
- 22 Thomas euh on dirait que elle a inventé cette phrase [minja zarupinja]
- 23 M donc toi tu penses que c'est une dame qui a inventée une phrase d'accord t'as pas une idée de ce que + ça peut être euh comme chose inventée
- 24 Thomas [mi nja za ru pi nja]
- 25 M est-ce que dans la vie à chaque fois quand on entend quelqu'un qui parle comme ça on comprend
- 26 Thomas non
- 27 M quand est-ce qu'on ne comprend pas
- 28 Thomas euh bah quand il dit des choses qu'on comprend pas on comprend pas par exemple si il parle anglais ou +
- 29 M ah donc tu veux dire c'est quoi l'anglais par exemple
- 30 Thomas bah c'est une autre langue
- 31 M ah c'est une autre langue d'accord qu'est-ce que c'est pour toi une langue alors
- 32 Thomas eh bah c'est quelqu'un qui parle mais pas comme nous
- 33 M pas comme nous d'accord et par exemple où est-ce qu'on peut entendre des gens qui ne parlent pas comme nous comme tu disais
- 34 Thomas bah en Angleterre.
- 35 M l'Angleterre oui c'est quoi l'Angleterre + c'est un pays

- 36 Thomas oui c'est là où parlent les anglais
- 37 M oui très bien est-ce que tu en connais d'autres des langues
- 38 Thomas oui l'espagnol le chinois euh bah après je sais pas trop d'autres langues + le français euh ++
- 39 M et est-ce que à ton avis je te fais réécouter ce qu'on a entendu
écoute en russe
- 40 M alors ce que je voudrais savoir toi tu me disais que c'était quelque chose qui été inventé par la dame alors maintenant est ce que tu penses que c'est quelque chose d'inventé ou tu m'as parlé de langues aussi alors est ce que ça serait une autre langue ou plutôt quelque chose d'inventé
- 41 Thomas je crois que c'est plutôt une autre langue quelque chose inventé + bah cette phrase + je sais pas mais bon je suis pas sûr qu'elle l'ait inventée c'est plutôt d'une autre langue parce que j'ai jamais entendu ça donc je crois que c'est plutôt d'une autre langue
- 42 M d'accord mais à ton avis c'est quelle langue
- 43 Thomas euh + chinois
- 44 M chinois + qu'est ce qui te faire dire que c'est chinois
- 45 Thomas je sais pas euh bah on dirait qu'elle parle en chinois
- 46 M tu as déjà entendu du chinois
- 47 Thomas euh oui fin j'ai déjà vu quelqu'un qui parlait en français mais elle avait les yeux bridés donc ça veut dire que c'était une chinoise^R
- 48 M mais tu l'as déjà entendu parler chinois
- 49 Thomas euh oui des fois elle parle mais pas toujours

^R Rires

- 50 M et elle parlait comme ça alors
- 51 Thomas euh oui
- 52 M alors je vais maintenant te faire écouter autre chose
- 53 Thomas c'est quoi ces cris
- 54 M et là tu vas me dire ce que tu penses aussi
tu es prêt^Q
- 55 Thomas oui
écoute en chinois.
- 56 Thomas [ʁetɛ̃g p]
écoute en chinois
- 57 Thomas [ʁetɛ̃g pɛʁ]
c'est quoi ce truc
- 58 M écoute encore une fois.
écoute en chinois
- 59 Thomas [ʁetɛ̃g pɛʁ]
- 60 M alors qu'est-ce que tu as entendu
- 61 Thomas [ɛ̃g pɛʁ]
- 62 M est-ce que tu as compris
- 63 Thomas non pas du tout
- 64 M qu'est ce que tu penses que c'est alors
- 65 Thomas ça bah c'est.. je crois que c'est plutôt de l'espagnol
- 66 M ah tu penses que c'est une autre langue alors
- 67 Thomas oui
- 68 M et tu penses que c'est de l'espagnol
- 69 Thomas oui

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 70 M qu'est ce qui te fait dire que c'est de l'espagnol
- 71 Thomas bah si parce que je + bah en fait j'ai déjà entendu ça
parce que je suis déjà allée en Espagne et j'ai déjà
entendu euh quelqu'un qui avait dit ça
- 72 M d'accord
- 73 Thomas mais je sais pas vraiment ce que ça veut dire.
- 74 M très bien.
et est-ce que toi tu parles d'autres langues
- 75 Thomas euh un petit peu bah un petit peu d'espagnol et petit
peu d'anglais mais plus le français
- 76 M d'accord très bien merci Thomas

Annexe 5 : Premier entretien Faustine

- 1 M alors Faustine je vais te faire écouter quelque chose d'accord et tu vas me dire ce que tu as entendu tu es prête^Q
- 2 Faustine *hochement de tête*
- 3 M *écoute en russe*
je te le fais réécouter une fois
écoute en russe
- 4 Faustine ah ++
- 5 M alors est-ce que tu as compris
non
- 6 Faustine non
- 7 M pourquoi tu penses que tu n'as pas compris
- 8 Faustine parce que c'est pas en français
- 9 M c'est pas en français c'est en quoi alors
- 10 Faustine en anglais ou en espagnol
- 11 M ah et l'anglais ou l'espagnol qu'est-ce que c'est comment ça s'appelle
- 12 Faustine une langue
- 13 M une langue est ce que tu veux bien me dire avec tes mots Faustine ce que c'est qu'une langue
- 14 Faustine une langue c'est c'est quelque chose qu'on parle
- 15 M d'accord
- 16 Faustine et aussi c'est pas les mêmes langues parce que parce que dans la France on parle en français dans l'Espagne on parle en espagnol dans l'Angleterre on parle en

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

anglais

- 17 M très bien est-ce que toi tu connais d'autres langues
- 18 Faustine le chinois
- 19 M le chinois et est-ce que tu parles d'autres langues
- 20 Faustine non
- 21 M non d'accord je vais te faire écouter autre chose maintenant
écoute en chinois
- 22 Faustine euh ++
- 23 M qu'est-ce que c'était qu'on a entendu
- 24 Faustine ++
- 25 M est-ce que c'était pareil que tout à l'heure
- 26 Faustine non
- 27 M non
- 28 Faustine ++
- 29 M tu as le droit de me dire que tu ne sais pas
- 30 Faustine je sais pas quelle langue c'est et je sais pas ce que ça veut dire
- 31 M d'accord mais à ton avis si tu devais deviner tu dirais que ça serait quelle langue
- 32 Faustine l'espagnol
- 33 M de l'espagnol d'accord bah je te remercie ma belle

Annexe 6 : Premier entretien Elias

- 1 M je suis avec Elias et nous sommes le 19 avril 2019
Elias je vais te faire écouter quelque chose et ensuite tu me diras ce que tu as entendu tu es prêt^Q
- 2 Elias ++
- 3 M oui
- 4 Elias oui
- 5 M alors
écoute en russe
écoute en russe
je te le fais réécouter encore une fois
écoute en russe
alors Elias est-ce que tu peux me dire ce que tu as entendu
- 6 Elias [bezjarupirja]
- 7 M hum hum
qu'est ce que c'est tu penses
- 8 Elias + de + il parlait en anglais
- 9 M ah tu penses que c'est quelqu'un qui parle dans une autre langue peut-être l'anglais très bien est-ce que tu es d'accord avec moi que l'anglais c'est une langue oui + tu connais d'autres langues^Q
- 10 Elias oui
- 11 M oui lesquels
- 12 Elias l'Espagne
- 13 M l'espagnol

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 14 Elias le + l'anglais
- 15 M hum hum
- 16 Elias euh + en Italie
- 17 M en italien ils parlent l'italien
- 18 Elias et et + et en Allemagne
- 19 M ça s'appelle comment la langue en Allemagne la langue +
L'allemand ça s'appelle
- 20 Elias oui oui
- 21 M est-ce que tu pourrais me dire avec tes mots ce que c'est
une langue pour toi
- 22 Elias français
- 23 M oui le français c'est une langue
- 24 Elias euh anglais
- 25 M mais qu'est-ce que ça ce sont des exemples de langues
mais qu'est ce que c'est une langue de manière générale
- 26 Elias je sais pas
- 27 M tu sais pas d'accord tu as e droit de ne pas savoir est ce que
toi tu parles d'autres langues que le français^Q
- 28 Elias euh oui
- 29 M oui tu parles quelles langues
- 30 Elias en espagnol
- 31 M ah oui super
- 32 Elias + euh ++

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 33 M d'accord à ton avis ce qu'on a entendu la
écoute en russe
c'était en quelle langue
- 34 Elias + euh + en Italie
- 35 M en italien
- 36 Elias oui
- 37 M tu as déjà entendu de l'italien
- 38 Elias non
- 39 M non alors euh pourquoi tu penses que c'est de l'italien
- 40 Elias je sais pas
- 41 M d'accord tu as pensé comme ça^Q
- 42 Elias oui
- 43 M je vais te faire écouter maintenant une autre ++ je vais te
faire écouter autre chose et tu me diras aussi ce que tu as
entendu
- 44 Elias *écoute en chinois*
écoute en chinois
- 45 M je te le refais écouter encore une fois
écoute en chinois
alors qu'est ce que tu as entendu
- 46 Elias en anglais
- 47 M ah c'est de l'anglais qu'est ce qui te fais dire que c'est de
l'anglais
- 48 Elias je sais pas
- 49 M tu ne sais pas + Tu as déjà entendu de l'anglais^Q

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

- 50 Elias oui
- 51 M oui + Et ils parlent comment les anglais
- 52 Elias euh ++ moi j'ai écouté euh euh sur ma tablette un film de de de qui parlait en anglais qui disait xxx [xandule]
- 53 M hum
- 54 Elias c'est en anglais
- 55 M tu peux me le redire^Q
- 56 Elias dans ma tablette j'ai vu un film ya y en avait des jeunes qui parlaient [xandule]
- 57 M [andule]
- 58 Elias [xandule]
- 59 M [xandule] ah c'est peut-être pas pareil que
- 60 Elias l'anglais
- 61 M que l'anglais alors c'est peut-être une autre langue
- 62 Elias et en espagnol
- 63 M c'est une autre langue aussi l'espagnol
je te remercie Elias d'accord

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

Annexe 7 : Premier entretien Louane

- 1 M alors je suis avec Loane et nous sommes le vendredi 19
 avril
 Alors Loane je vais te faire écouter quelque chose
 d'accord, et tu me diras après ce que tu as entendu.
- 2 Louane oui
- 3 M allez c'est parti
 écoute en russe
 ah je te le refais écouter un peu plus fort
 écoute en russe
 encore une fois
 écoute en russe
- 4 Louane en fait j'ai rien compris ce qu'elle a dit
- 5 M ah tu n'as pas compris ce qu'elle a dit d'accord
 je te le refais écouter une dernière fois
 écoute en russe
 alors est ce que tu as compris ou pas non
- 6 Louane non
- 7 M qu'est-ce que tu penses que c'est
 qu'est-ce qu'on a entendu
- 8 Louane euh bah c'est mots pas vraiment français
- 9 M ah c'est des mots pas français
- 10 Louane non
 c'est ++ en anglais ou on dirait en espagnol
- 11 M donc l'anglais et l'espagnol c'est quoi
- 12 Louane c'est des langues que c'est des langues que c'est pas
 pareilles que français
- 13 M d'accord ce sont des autres langues
 tu peux m'expliquer avec tes mots ce que c'est une
 langue Louane

- 14 Louane bé c'est c'est c'est des mots pas pareils c'est pas vraiment pareils que français et et et et espagnol
- 15 M d'accord
est-ce que toi tu en connais d'autres des langues
- 16 Louane non
- 17 M tu n'en parles peut-être pas d'autres mais tu connais l'anglais tu connais l'espagnol est ce que tu en as déjà entendu d'autres langues
- 18 Louane euh je sais dire bonjour et aurevoir en anglais
- 19 M ah
- 20 Louane a Goodbye et hello
- 21 M très bien c'est très bien à ton avis tu m'as dit tout à l'heure que ce qu'on avait entendu c'était peut-être en anglais parce que c'était une langue tu penses toujours que c'est de l'anglais attends je te le fais réécouter une autre fois
écoute en russe
- 22 Louane euh je pense pas que c'est vraiment l'anglais
- 23 M c'est toi qui qui décide c'est ce que toi tu penses si tu penses que c'est de l'anglais tu peux me le dire
- 24 Louane moi je pense que c'est de l'espagnol
- 25 M est-ce que tu peux me dire pourquoi
- 26 Louane parce que ya parce que bé je trouve que c'est pas très très très très pareil que l'anglais donc euh donc euh moi je crois que c'est l'espagnol
- 27 M et est-ce que tu arriverais à me dire en quoi c'est pas pareil
- 28 Louane euh parce que beh je trouve du moment qui vient les chercher bé elles ont elles ont une langue différente que français
- 29 M oui

- 30 Louane et en fait je comprends rien ce qui dit et quand et quand je regarde quelque chose bah c'est en anglais
- 31 M d'accord très bien je vais te faire écouter autre chose et tu me diras ensuite ce que tu as entendu
- 32 Louane oui
- 33 M tu es prête^Q
- 34 Louane *hochement de tête*
écoute en chinois
- 35 M encore une fois
écoute en chinois
- 36 Louane ouais mais je trouve que c'est c'est pareil que tout à l'heure c'est la même voix de la même langue et et c'est tout
- 37 M d'accord donc tu penses aussi que c'est de l'espagnol
- 38 Louane oui
- 39 M très bien merci Louane

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

Annexe 8 : Fiche de séquence - Les berceuses

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions L'oral

Attendus de fin de cycle : Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).

Objectif : Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Indicateurs de progrès :

- Synchroniser le débit de la comptine ou jeu de doigts récité avec la gestuelle associée ;
 - Réciter comptines et virelangues en prêtant attention aux assonances, aux allitérations et à l'articulation en jeu ;
-

Objectifs visés : Oser entrer en communication

Attendus de fin de cycle : Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.

Indicateurs de progrès :

- Participer en répétant seulement (comptines...)

Lexique :

Berceuse : Une berceuse est une musique douce et rassurante. Il y a des berceuses dans toutes les langues. Elles servent à endormir les enfants.

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
Univers sonores

Attendus de fin de cycle : Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive.
Parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.

Objectifs spécifiques : Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons.
Affiner son écoute

Indicateurs de progrès :

- Mémoriser des comptines et des chansons pour chanter en chœur avec ses pairs
- Mobiliser son attention lors de moments d'écoute ;

Annexe 9 : Fiche de séance 1 – *Qu'est-ce qu'une berceuse ?*

| Numéro de la séance dans le projet : 1 | | Titre : Qu'est-ce qu'une berceuse ? |
|--|---|--|
| Domaines : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques | | |
| Objectifs : Introduire le genre musical de la berceuse et le définir. Découvrir une pluralité linguistique | | |
| Dispositif et outils donnés aux élèves | Tâches des élèves | Étayage |
| <p>Dispositif : groupe classe</p> <p>Durée : 20/25 min ☐</p> <p>Matériel :</p> <p>Berceuses du monde : Matériel audio</p> <p>Poupons</p> <p>Affiche et feutre</p> <p>5 Images représentatives des berceuses écoutées.</p> | <p>Répondre aux questions posées par le PE.</p> <p>Participer aux échanges et être attentif aux réponses formulées par les autres élèves.</p> | <p><u>Temps 1 : Situation de départ</u></p> <p>Consigne : « Il est tard, les poupons doivent aller se coucher. Mais nous avons problème car ils n'arrivent pas à s'endormir ? Comment pouvons-nous les aider ? »</p> <p><i>Réponse attendue :</i> En leur chantant une chanson, une berceuse.</p> <p><u>Temps 2 : Exemple d'une berceuse</u></p> <p>Proposer à un enfant de chanter une berceuse.</p> <p><i>Comportement anticipé :</i> L'enfant chante une comptine.</p> <p>☐ « Pourquoi ce n'est pas une berceuse ? »</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Être attentif lors de l'écoute</p> <p>Répondre aux questions posées par le PE Être attentif aux réponses des autres élèves.</p> <p>Prendre part aux échanges en étant attentif aux réponses des autres élèves.</p> | <p>Ex : Dodo, l'enfant Do.., Fais dodo, Cola mon petit frère..</p> <p><u>Temps 3 : Ecoute</u></p> <p>Pour savoir, nous allons écouter des berceuses.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qui a mordu dans la lune ? 2) Chinois : Xiao yin chuan 3) Espagnol : A dormir va la rosa, cancion de cuna 4) Italie : Stella, Stellina 5) Vietnamien : Cai coc ai vac cai nông <p><u>Temps 4 : Définition</u></p> <p>Qu'est ce qui se ressemble dans toutes ces musiques ? <i>Réponse attendue</i> : Lent, mou, aigu, dame, ...</p> <p>Alors pouvez-vous me dire ce qu'est une berceuse ? <i>Réponse attendue</i> : Une berceuse est une musique douce et rassurante.</p> <p>Dans toutes les berceuses, qu'est ce qui était différent ? <i>Réponse attendue</i> : Les langues</p> <p><u>Temps 5 : Trace écrite</u></p> <p>Qu'avons-nous appris ? <i>Réponse attendue</i> : Nous avons appris ce qu'est une berceuse.</p> <p>« La berceuse</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---------------|--|
| | Ecouter le PE | <p>Une berceuse est une musique douce et rassurante. Il y a des berceuses dans toutes les langues. Elles servent à endormir les enfants. »</p> <p><u>Temps 6 : Explication du projet</u></p> <p>Maintenant que nous savons ce qu'est une berceuse, nous allons en apprendre une dans plusieurs langues. Nous nous enregistrerons pour pouvoir les écouter à la maison.</p> |
|--|---------------|--|

Annexe 10 : Fiche de séance 2 – Découverte d’une même berceuse en plusieurs langues

| Numéro de la séance dans le projet : 2 | | Titre : Qui a mordu dans la lune ? |
|--|---|--|
| Domaines : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques | | |
| Objectifs : Repérer des similitudes et des différences dans une même comptine en plusieurs langues. Focaliser son écoute sur un mot demandé. | | |
| Présentation de l’activité aux élèves : « La dernière fois, nous avons appris ce qu’est une berceuse [demander à un élève]. Pour pouvoir chanter une berceuse dans plusieurs langues et s’enregistrer, nous allons écouter d’autres berceuses pour apprendre à les comparer. | | |
| Dispositif et outils donnés aux élèves | Tâches des élèves | Étayage de l’enseignant |
| <p>Dispositif : Demi-classe</p> <p>Durée : 25 min □</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matériel audio - 5 versions de la comptine : Twinkle Twinkle little star (Anglais, français, chinois, grec, suédois, Mexique, italien) - Flashcards, étoile, lune | <p>Ecouter le PE et être attentif à ses gestes durant les écoutes</p> <p>Répondre aux questions de l’enseignant.</p> <p>Ecouter les berceuses Être attentif aux gestes de l’enseignant Repérer un mot durant l’écoute et le retenir.</p> <p>Participer aux échanges et donner son avis sur ce qui vient d’être entendu.</p> | <p>Temps 1 : Chant français « Qui a mordu dans la lune ? »</p> <p>Le PE montre des flashcards en même temps qu’elle chante.</p> <p>Ecoute version grecque : ma petite lune brillante (avec flashcards)</p> <p>Temps 2 : Mise en commun</p> <p>Réponse attendue : berceuse, même mélodie, langue différente</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Etre attentif à la lecture des mots par le PE. Comparer le mot « étoile » dans plusieurs langues.</p> | <p>Temps 3 : Ecoutes des autres versions</p> <p>Consigne d'écoute : « Dans les versions que nous allons écouter, les berceuses parlent d'étoiles au lieu de lune. C'est différent selon les pays. A chaque fois que le mot étoile dans une autre langue est entendu, je lèverai l'image étoile, vous devrez bien écouter pour essayer de trouver comment dire étoile dans cette langue. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Version mexicaine - Version USA - Version Chinoise - Version italienne <p>Après chaque écoute, demander aux enfants de dire ce qu'ils ont entendu pour dire le mot « étoile » dans l'autre langue et noter au tableau l'écriture des sons du mot. (On écrit ce qu'on entend sans tenir compte des règles de la langue)</p> <p>Temps 4 : Mise en commun</p> <p>Le PE relit les mots inscrits au tableau. On associe une couleur à chaque version. Une gommette est collée pour chaque pays sur le globe. Le dispositif est mis à disposition des élèves au coin écoute avec l'ensemble des comptines écoutées.</p> |
|--|--|--|

Annexe 11 : Fiche de séance 3 – *Apprentissage d'une berceuse*

| Numéro de la séance dans le projet : 3 | | Titre : Chantons ! |
|---|--|--|
| Domaines : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques | | |
| Objectifs : Mémoriser une comptine et chanter avec les autres | | |
| Présentation de l'activité aux élèves : | | |
| Dispositif et outils donnés aux élèves | Tâches des élèves | Étayage de l'enseignant |
| <p>Dispositif : Collectif et ateliers dirigés</p> <p>Durée : 10 minutes □</p> <p>Matériel :</p> <p>Paroles des différentes versions de la berceuse</p> <p>Audio des versions</p> <p>Dictaphone</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ecoute de la berceuse 2. Apprentissage du chant par répétition | <p><u>Temps 1</u> : En classe entière</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ecoute de la berceuse <i>Qui a mordu dans la lune ?</i> 2. Apprentissage du chant 3. Enregistrement du chant en classe entière <p>Temps 2 : Par petits groupes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ecoute d'une version étrangère de la berceuse 2. Apprentissage du chant 3. Enregistrement du chant par groupe |

Annexe 12 : Second entretien Atem

- 1 M aller ça enregistre donc je suis avec Atem et nous sommes
mercredi 29 mai
donc Atem tu te souviens que la dernière fois on avait
écouté des phrases
- 2 Atem oui
- 3 M qui ét- + qu'est-ce qu'elles avaient de spéciales ces
phrases
- 4 Atem ces phrases c'étaient des berceuses
- 5 M c'est des berc- ah oui c'est vrai que c'était des berceuses
mais juste avant qu'on écoute les berceuses on avait
écouté des phrases un peu bizarres + tu t'en rappelles ou
pas
- 6 Atem *what Regarde dans la cour*
- 7 M tu t'en rappelles oui alors je vais te les faire réécouter et tu
me diras ce que tu as entendu alors attend je vais mettre
sur pause parce que ///¹⁶
- 8 M alors voilà donc je te fais écouter + t'es prêt
phrase en russe encore une fois
- 9 A oui *phrase en russe*
- 10 M alors qu'est ce que tu as entendu

¹⁶ Coupure de l'enregistrement liée à une perturbation dans la pièce

- 11 A minia zaroupinia
- 12 M hum hum qu'est ce que tu penses que c'est
- 13 Atem je pense que ça veut dire étoile
- 14 M tu penses que
- 15 Atem je pense que ça veut dire étoile
- 16 M que ça veut dire étoile
- 17 Atem oui
- 18 M mais ce qu'on a entendu c'était en français
- 19 Atem non
- 20 M non
- 21 M c'était en quelle langue alors
- 22 Atem + hum euh
- 23 M tu veux les réécouter ou pas
- 24 Atem oui *Phrase en russe*
- 25 Atem je pense que c'est en russe
- 26 M tu penses que c'est en russe
- 27 Atem oui
- 28 M qu'est ce qui te fais dire que c'est en russe + comment tu
sais reconnaitre le russe
- 29 Atem je sais pas parce que euh bah on était jeudi ou vendredi et
on a travaillé sur euh x les berceuses
- 30 M sur les berceuses et on avait écouté des berceuses dans
d'autres langues

- 31 Atem oui
- 32 M oui et donc tu trouves que ça ressemble au russe ce qu'on vient d'entendre
- 33 Atem oui
- 34 M d'accord très bien je vais te faire écouter autre chose maintenant ++ Tu es prêt
- 35 Atem *hochement de tête*
- 36 Atem *phrase en chinois*
en anglais
- 37 M encore une fois *Phrase en français* oups^R
- 38 Atem ça veut dire ça
phrase en chinois
- 39 Atem ça veut dire je m'appelle Pierre
- 40 M oui tu as raison on écoute
- 41 Atem *phrase en chinois*
en chine
- 42 M en quoi
- 43 Atem en chine
- 44 M tu penses que c'est en chine
- 45 Atem oui
- 46 M oui c'est quoi la langue en chine
- 47 Atem nikhaou

^R Rires

- 48 M c'est le chi°nois°
- 49 Atem chinois
- 50 M le chinois chine c'est le pays c'est l'endroit où les chinois vivent et qu'est ce qui te fait dire que c'est en chinois
- 51 Atem euh xx comment ils parlent les chinois
- 52 A attends tu peux remettre
- 53 M oui je vais remettre *Phrase en chinois*
- 54 A [ʃi]
- 55 M [ʃi] oui et ça ça te fait dire que c'est en chinois
- 56 Atem oui parce que ça ça rime presque avec chine
- 57 M ah c'est vrai ça commence par [ʃi] tu as raison je te remercie si dernière question est-ce que tu connais d'autres langues
- 58 A euh oui en espagnol
- 59 M qu'est ce qu'on connaît d'autres comme langues on en a entendu d'autres maintenant
- 60 A hola que esta bienito
- 61 M moi je ne te demande pas de parler dans d'autres langues je te demande si tu connais le nom d'autres langues
- 62 Atem euh non
- 63 M non tu connais que le chinois et le russe
- 64 Atem non je connais aussi l'arabe
- 65 M l'arabe

- 66 Atem et l'espagnol
- 67 M l'espagnol
- 68 Atem et c'est tout
- 69 M et c'est tout
- 70 Atem sauf que je connais pas le russe parce que nous dans
notre famille on parle pas comme ça
- 71 M et oui c'est vrai mais tu les as déjà entendues ça veut dire
et est ce que tu as déjà entendu d'autres langues
- 72 A non
- 73 M non même avec le travail qu'on a fait en classe
- 74 Atem si
- 75 M ah tu te souviens du nom de ces langues
- 76 Atem non
- 77 M non c'est pas grave en tout cas tu as bien trouvé le nom
des langues, c'était bien et russe puis en chinois c'est très
bien Atem

Annexe 13 : Second entretien Thomas

- 1 M alors je suis avec Thomas et on est mercredi 29 mai
alors Thomas tu te souviens la dernière fois on avait
écouté quelque chose ensemble
- 2 Thomas oui
- 3 M tu te souviens ce que c'était
- 4 Thomas euh oui mais fin je me rappelle plus euh trop le ce que
c'était non je me rappelle pas trop
- 5 M c'était des chansons
- 6 Thomas euh non c'était pas des chansons mais c'était des
personnes qui parlaient
- 7 M oui et elles parlaient comment
- 8 Thomas bah elles parlaient d'autres langues
- 9 M ah très bien elles parlaient d'autres langues alors je vais
te les faire réécouter maintenant
- 10 Thomas O.K.
- 11 M et puis tu me diras ce que tu penses
- 12 Thomas OK
- 13 M allez première écoute *Phrase en russe*
encore une fois *Phrase en russe*
alors tu penses que c'est en quelle langue
- 14 Thomas + bah je pense comme la dernière fois
- 15 M comme la dernière fois

- 16 Thomas bah oui
- 17 M tu c'était quoi alors que tu pensais la dernière fois
- 18 Thomas c'était euh en chinois
- 19 M en chinois alors on réécoute *Phrase en russe*
- 20 Thomas bah oui
- 21 M oui tu penses que c'est en chinois comment est qu'on reconnaît que c'est en chinois
- 22 Thomas euh bah moi je dis ça parce que je crois que c'est du chinois juste
- 23 M tu te souviens comment elle fait la chanson en chinois
- 24 Thomas euh non pas trop
- 25 M la chanson qu'on a apprise en chinois
- 26 Thomas non
- 27 M ça fait quoi comme bruit avec la bouche
- 28 M *chante la berceuse en chinois*
- 29 Thomas ah oui^R oui je m'en rappelle
- 30 M d'accord alors je te fais écouter dans une autre langue enfin je te fais réécouter celle-là et ensuite je change de langue *Phrase en russe* d'accord
- 31 Thomas ouais
- 32 M et maintenant ++ Ecoute de la *phrase en chinois*
- 33 Thomas euh ++ *Ecoute de la phrase en chinois* euh en anglais

- 34 M en anglais qu'est-ce que tu as reconnu qui faisant
anglais comme bruits de bouche
- 35 Thomas je sais pas mais euh + peut être moi j'ai dit ça juste
parce que je pense que c'est en anglais oui sinon ça
aussi ça peut être en chinois
- 36 M ça aussi ça peut être en chinois comment est-ce qu'on
reconnait comment ils parlent les chinois
- 37 Thomas bah je sais pas
- 38 M qu'est-ce qu'ils font avec leur bouche quand ils parlent
les chinois ++ tu sais pas +
- 39 M d'accord Si ça ça peut être du chinois est-ce que tu
veux qu'on réécoute la phrase d'avant oui
- 40 Thomas *Thomas hoche la tête*
- 41 M *écoute de la phrase en russe*
déjà est ce que c'est la même langue les deux ?
- 42 Thomas je crois
- 43 M tu penses que oui + C'est ce que toi tu penses Thomas
- 44 Thomas bah oui
- 45 M oui alors on dit que c'est la même langue et tu dis que
c'est quelle langue alors c'est le
- 46 Thomas chinois
- 47 M très bien je te remercie Thomas

- 48 M j'ai oublié de te poser une question Thomas est-ce que
tu peux me dire maintenant
- 49 Thomas oui
- 50 M si tu as déjà entendu d'autres langues que le français
dans ta vie
- 51 Thomas euh oui hum le + l'espagnol
- 52 M oui c'est tout
- 53 Thomas peut être bah je m'en si j'en avais fait d'autres je m'en
rappelais mais je m'en rappelle plus là par contre
- 54 M je ne te demande pas si tu parles dans d'autres langues
je te demande si tu as déjà entendu d'autres langues
même si tu ne les comprends pas
- 55 Thomas euh j'ai entendu du chinois aussi
- 56 M oui et puis
- 57 Thomas de l'anglais + et voila
- 58 M d'accord je vais te donner une petite aide maintenant
est-ce que on n'aurait pas entendu d'autres langues en
classe
- 59 Thomas euh
- 60 M avec les berceuses
- 61 Thomas bah si
- 62 M ah il y avait quoi comme langue alors
- 63 Thomas italien je crois

- 64 M oui
- 65 Thomas euh arabe
- 66 M alors il n'y avait pas de l'arabe
- 67 Thomas ah
- 68 M mais tu en déjà entendu de l'arabe puisque les copains
quand on chante joyeux anniversaire ils le chantent
aussi en arabe
- 69 Thomas oui
- 70 M quand on a appris a chanté la première chanson qu'on a
appris à chanter en langue étrangère c'était quoi ++
chante la berceuse en russe
- 71 Thomas *Thomas chante avec l'enseignant*
ah oui
- 72 M c'est en quelle langue ça
- 73 Thomas ça c'est en
- 74 M en
- 75 Thomas chinois
- 76 M non ça c'est pas du chinois ça c'est du russe d'accord
c'est bon merci Thomas

Annexe 14 : Second entretien Faustine

- 1 M donc nous sommes le mercredi 29 mai et je suis avec fantine alors fantine la dernière fois qu'on s'était vu tu te rappelles ce qu'on avait fait
- 2 Faustine oui on avait moi tu m'avais dit un truc ou en anglais ou en espagnol et et et je réfléchissais ou ce que t'avais dit en anglais ou en espagnol
- 3 M oui et tu devais me dire en quelle en quelle langue c'était
- 4 Faustine oui
- 5 M d'accord alors je vais te faire réécouter les phrases et tu me diras ce que tu penses
écoute en russe
encore une fois
écoute en russe
- 6 Faustine euh + en anglais
- 7 M tu penses que c'est en anglais qu'est-ce que tu as reconnu comme son
- 8 Faustine bah la voix basse
- 9 M hum hum
- 10 Faustine euh après j'ai entendu que c'était en anglais
- 11 M ils parlent comment les anglais qu'est ce qu'ils font avec leur bouche quand ils parlent
- 12 Faustine ils ont une langue
- 13 M oui
- 14 Faustine et ils parlent avec leur langue
- 15 M oui
- 16 Faustine xxx
- 17 M mais si tu devais imiter toi les anglais comment ils

parlent qu'est-ce que tu ferais

- 18 Faustine et bah hello
- 19 M hello hum hum +
moi je ne te demande pas de parler anglais avec des
vrais mots en anglais mais je te demande d'imiter toi
quand t'entends des anglais qui parlent ils parlent
comment
- 20 Faustine bah mais je suis jamais allée en Angleterre du coup je
sais pas mais je suis allée en Espagne et euh ++
- 21 M d'accord je vais te faire écouter maintenant une autre
phrase ++ si ça veut bien marcher attends je
recommence ++ hop hop
écoute en chinois
- 22 Faustine euh une en espagnol
- 23 M en espagnol
- 24 Faustine voix haute
- 25 M + ils parlent plus aigu tu veux dire
- 26 Faustine oui
- 27 M encore une fois
- 28 Faustine oui
écoute en chinois
- 29 M tu peux essayer de me le répéter
- 30 Faustine wa da min shi euh
- 31 M hum hum
- 32 Faustine wa da min za shi
- 33 M hum hum et les espagnols ils parlent comme ça
- 34 Faustine euh oui
- 35 M oui qu'est-ce qu'ils font comme bruit avec leur bouche
les espagnols ?

- 36 Faustine hum bah ça pareil que l'anglais
- 37 M pareil qu'en anglais
- 38 Faustine oui xx leur langue pour xxxxxxx
- 39 M hum hum et moi ce que je voudrais te demander maintenant c'est on a écouté plein de langues donc est-ce que tu pourrais me dire quelle langues tu as déjà entendues dans tout ce que tu as écouté
- 40 M quelles langues tu as déjà entendues pas que tu sais parler je ne te demande pas les langues que tu sais parler je te demande les langues que tu as déjà entendues
- 41 Faustine euh ya rien mais ça me fait penser à une chose quand j'étais allée en Espagne
- 42 M hum hum donc tu as déjà entendu de l'espagnol
- 43 Faustine oui
- 44 M quelles langues tu as djà entendu d'autres
- 45 Faustine français
- 46 M français
- Faustine australien parce que Martin *il est australien
- 47 M oui ils parlent comment les australiens ils parlent en quelle langue
- 48 Faustine bah en français
- 49 M en anglais ils parlent les australiens
- 50 Faustine oui
- 51 M ensuite
- 52 Faustine rien

* Autre élève de la classe bilingue français-anglais

- 53 M rien d'autre ^Q
quand on a écouté les berceuses on les a écouté en
quelles langues
- 54 Faustine bah chinois
- 55 M hum hum
- 56 Faustine en en ++
- 57 M c'est pas grave si tu as oublié Faustine
- 58 Faustine je me rappelle plus
- 59 M d'accord très bien merci Faustine

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

Annexe 15 : Second entretien Elias

- 1 M je suis avec Elias et nous sommes mercredi 29 mai
Elias la dernière fois qu'on s'est vu tous les deux tu te
souviens de ce qu'on avait fait + tu veux bien m'expliquer
- 2 Elias oui ++ on avait fait + moi et toi on avait on avait écouté les
musiques
- 3 M oui c'était des musiques enfin c'était pas vraiment des
musiques c'était des petites phrases et qu'est-ce qu'elles
avaient de spéciales ces phrases
- 4 Elias bah ils parlent beaucoup de anglais
- 5 M hum hum comment ça s'appelle l'anglais
++ tu sais on avait dit que ça s'appelait des langues
- 6 Elias oui
- 7 M oui et donc on avait écouter des phrases dans d'autres
langues et tu avais essayé de me dire dans quelle langue
c'était
- 8 Elias oui
- 9 M alors on va refaire la même chose aujourd'hui
- 10 Elias oui
- 11 M alors je te fais écouter la première phrase tu es prêt
- 12 Elias oui
écoute en russe
- 13 M encore une fois
écoute en russe
- 14 Elias c'est ++
- 15 M c'est en quelle langue à ton avis
- 16 Elias en anglais
- 17 M en anglais pourquoi tu penses que c'est en anglais ++
comment ils parlent les anglais

- 18 Elias je sais pas
- 19 M hum je te demande pas de parler exactement comme les anglais je te demande si tu peux me imiter par exemple faire semblant de parler anglais ++ qu'est-ce qu'ils font comme bruit avec leur bouche les anglais quand ils parlent
- 20 Elias ++ différents sons
- 21 M différents sons et c'est comment
- 22 Elias ++
- 23 M Tu as le droit de me dire que tu ne sais pas
- 24 Elias Je sais pas
- 25 M très bien je vais maintenant te faire écouter l'autre phrase d'accord tu es prêt
- 26 Elias oui
écoute en chinois
écoute en chinois
- 27 M alors à ton avis c'est en quelle langue ça
- 28 Elias je sais pas
- 29 M tu sais pas tu veux essayer de me le répéter
écoute en chinois
++ tu peux essayer de me le répéter
- 30 Elias non
- 31 M non ++ wa da min ze [ʃi] alors essaie de deviner en quelle langue ça peut être ça [wa da min ze ʃi]
- 32 Elias euh ++
- 33 M nous on a écouté plein de langues on a essayé de chanter dans plusieurs langues aussi est-ce qu'il y en a une qui ressemble un peu
- 34 Elias oui
- 35 M oui alors dis-moi laquelle

- 36 Elias c'est + c'est le premier
- 37 M le premier ++ ah tu ne te souviens plus du nom de la de langue
- 38 Elias non
- 39 M non tu peux essayer de me la chanter la comptine euh la berceuse
- 40 Elias euh ++
- 41 M la toute première qu'on a appris ensemble
- je vais te les chanter et tu me diras à laquelle tu penses
Le PE chante les différentes berceuses dans l'ordre d'apprentissage
- 42 Elias euh euh le premier
- 43 M d'accord alors celle là c'était en russe d'accord
- 44 Elias oui
- 45 M et juste avant qu'on finisse est-ce que tu peux me dire Elias alors bah on a écouté plein de langues donc maintenant tu as entendu plus de langues qu'avant est-ce que tu peux me dire ce que tu as entendu comme langues
- 46 Elias le premier le deuxième
- 47 M hum hum
- 48 Elias le troisième
- 49 M tu ne te souviens plus du nom des langues
- 50 M pourtant moi je me souviens que tu en connais plein tu m'avais dit que tu connaissais la tu avais entendue parler allemand en italien en anglais en espagnol tu t'en souviens
- 51 Elias oui
- 52 M je te remercie Elias tu peux y aller

Annexe 16 : Second entretien Louane

- 1 M alors je suis avec Louane et nous sommes mercredi 29
 avril
 donc Louane je vais te faire écouter des petites phrases
 tu te souviens comme la dernière fois oui
- 2 Louane *Hochement de tête*
- 3 M tu veux bien m'expliquer avec tes mots ce qu'on avait
 fait la dernière fois
- 4 Louane euh bah hum tu me tu me tu me faisais écouter des
 phrases et et je et je devais je devais le savoir dans
 quelle langue
- 5 M très bien et bah là on va faire la même chose d'accord
 allez c'est parti la première
- écoute en russe*
 encore une fois
 écoute en russe
- 6 Louane euh moi je pense que c'est en espagnol
- 7 M tu penses que c'est en espagnol qu'est ce que tu as
 reconnu comme comme euh sons qui faisaient espagnol
 + comment ils parlent les espagnols
- 8 Louane euh je sais pas comment ils parlent mais je mais je
 pense que c'est de l'espagnol
- 9 M tu penses que c'est de l'espagnol très bien je vais t'en
 faire écouter une autre ++
- écoute en chinois*
- 10 Louane ça je pense que c'est en chinois
- 11 M ça tu penses que c'est en chinois et pourquoi
- 12 Louane parce que bah je peux réécouter
- 13 M oui
 écoute en chinois

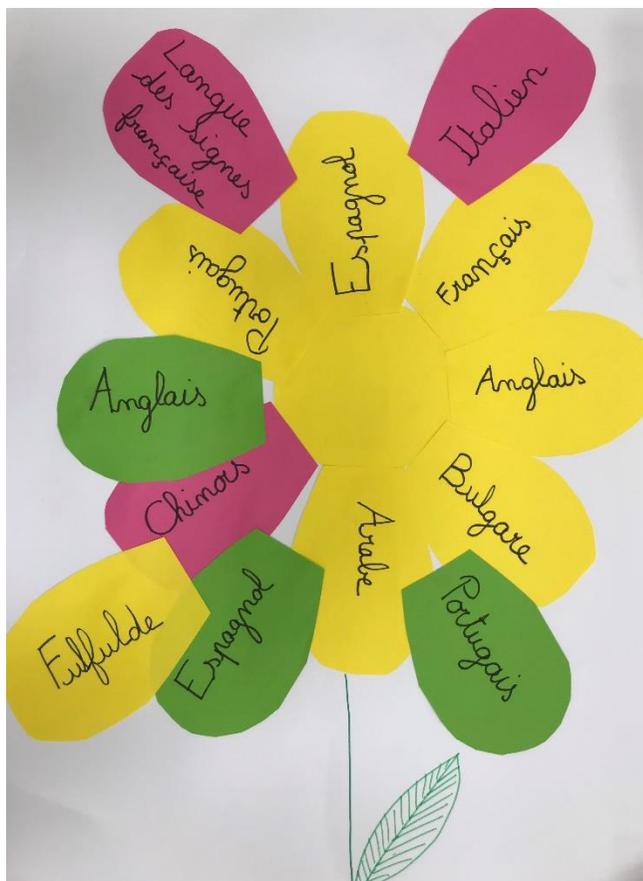
- 14 Louane parce que bah à la fin j'entends [ʃi] [ʃi] c'est comme le chinois
- 15 M [ʃi] c'est comme le chinois^Q
qu'est-ce qui font comme autres sons les chinois quand ils parlent
- 16 Louane euh je sais pas
- 17 M tu sais pas juste [ʃi]^Q
- 18 Louane non mais je sais pas parler en chinois
- 19 M mais c'est pas grave est ce que nous on a appris quelque chose en chinois non^Q
- 20 Louane si on a appris une une langue en chinois
- 21 M une une langue
- 22 Louane euh
- 23 M une berceuse
- 24 Louane euh une berceuse en chinois
- 25 M donc alors la première phrase elle est en espagnol et la deuxième elle est en chinois on est d'accord
- 26 Louane oui
- 27 M très bien merci Louane
- ///¹⁷
- 28 M alors je suis avec Louane parce que j'ai oublié de poser une petite question je voulais savoir Louane est-ce que tu as déjà entendues d'autres langues
- 29 Louane non

^Q Interrogation non marquée morphologiquement

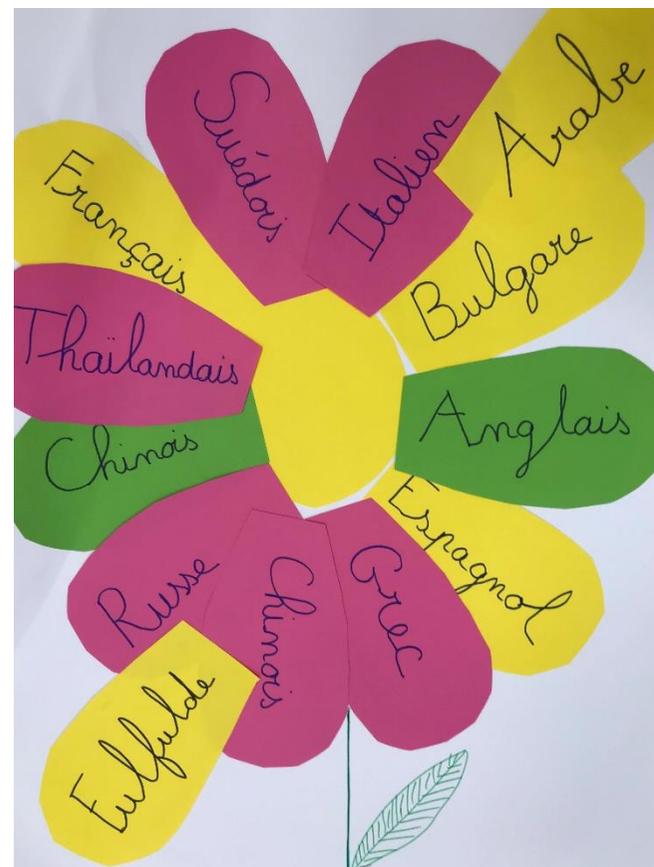
¹⁷ Coupure et reprise de l'enregistrement à la suite d'un oubli

- 30 M non tu as jamais entendu d'autres langues je ne te demande pas si tu sais les parler juste entendu
- 31 Louane non
- 32 M par exemple nous quand on a écouté les berceuses c'était en français
- 33 Louane euh oui y en avait en français
- 34 M et les autres
- 35 Louane euh y en avait en chinois en anglais en espagnol +
- 36 M oui
- 37 Louane euh après je sais pas
- 38 M après tu sais plus tu as le droit alors ça tu vois Louane ce sont des langues que tu as déjà entendues même si tu ne les connais pas ce n'est pas parce que tu ne les as pas comprises que tu ne les as jamais entendues d'accord allez merci ma belle

Annexe 17 : Fleurs des langues



Première fleur des langues de la classe



Seconde fleur des langues de la classe