



HAL
open science

L'utilisation de la marionnette : un objet transitionnel favorisant le développement d'une culture linguistique en maternelle

Juliette Lecomte

► To cite this version:

Juliette Lecomte. L'utilisation de la marionnette : un objet transitionnel favorisant le développement d'une culture linguistique en maternelle. Education. 2020. dumas-03353504

HAL Id: dumas-03353504

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03353504>

Submitted on 24 Sep 2021

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

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

Copyright

MEMOIRE de master

présenté par :

LECOMTE Juliette

Soutenu le : Mercredi 17 Juin 2020

Pour obtenir le diplôme du :

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

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : *Langues vivantes cycle 1 : éveil à la diversité linguistique.*

**L'utilisation de la marionnette : un objet transitionnel
favorisant le développement d'une culture linguistique en
maternelle.**

Mémoire dirigé par : Madame Catherine BALANDIER

Professeure certifiée,

Enseignante à l'INSPE Centre Val de Loire

Monsieur Bruno HAUTIN

Professeur des écoles maître formateur,

Tuteur terrain

JURY (*y reporter tous les membres de jury présent à la soutenance*) :

Monsieur, Bruno HAUTIN

Maître-formateur, centre de formation INSPE de CHARTRES

Madame, Catherine BALANDIER

Professeure certifiée, centre de formation INSPE de CHARTRES

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame Catherine BALANDIER pour sa disponibilité, sa bienveillance et ses précieux conseils qui m'ont guidée tout au long de l'écriture de ce mémoire. Merci du temps consacré à répondre à toutes mes interrogations.

Je remercie également mon premier tuteur de l'INSPE, Monsieur Christian CAUCHI pour ses conseils encourageants et bienveillants qui m'ont permis de travailler sur ma posture enseignante tout au long de l'année et plus particulièrement lors de la mise en place de mon dispositif.

Merci à Monsieur Bruno HAUTIN pour sa disponibilité, sa patience lors de mes questionnements et doutes durant cette année de stage.

Merci à Monsieur Yann Le Bihan pour ses éclairages méthodologiques précieux lors des cours à l'INSPE.

Je tiens aussi à remercier Madame Nathalie GRANDIN, pour son écoute et son professionnalisme. Grâce à elle, j'ai pu trouver l'outil qui était dans la continuité de mes recherches : la mallette *Les voyages de Jazz* afin de mettre en place mon protocole.

Un grand merci à ma collègue de l'école de Vaupillon, Sandrine DALAIGRE, pour sa confiance sans faille malgré mes hésitations.

Je terminerai en remerciant mes amis et ma famille pour leurs encouragements et leur soutien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE RECHERCHE : CADRE THEORIQUE	8
I- L'importance du langage à l'école maternelle.	8
a) Les langues dans les programmes de l'école Maternelle.	8
b) Les différents modes de langage.....	10
II- La genèse de l'éveil à la diversité linguistique.	11
a) Comment définir l'éveil aux langues ?	11
b) La question de la posture enseignante.	12
c) Le passage des études plurilinguistiques à une "diversité linguistique".....	12
III- Que se passe-t-il dans la tête d'un jeune élève ? Entre quatre et six ans.	13
a) La construction de la personnalité à l'école maternelle.	13
b) Les neurosciences pour comprendre l'enfant pour l'orienter vers le plaisir de découvrir les langues.	13
IV- Les capacités phonologiques des jeunes enfants.	15
a) La question de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.	15
V- Quelle didactique adopter en diversité linguistique ?	17
a) Du développement de la conscience phonologique à un éveil à la diversité linguistique.....	17
b) Les différentes approches possibles de la prononciation d'une langue étrangère.	18
c) Une démarche d'enseignement pour enseigner les langues vivantes à l'école maternelle. ...	18
d) Les apports cognitifs d'un éveil à la diversité linguistique.	20
VII – Qu'apporte la marionnette dans l'éveil à la diversité linguistique ?	21
a) Les préconisations officielles au sujet de la marionnette.	21
b) Un objet transitionnel	22
PARTIE RECHERCHE : METHODE	24
I- Hypothèse de départ et mise en place du protocole.	24
a) Contexte de mise en œuvre du dispositif.	25
b) Quels sont les élèves ciblés ?.....	26
c) Premières hypothèses sur les résultats.	28
d) Les supports didactiques et la séquence mise en place.	28
PARTIE RECHERCHE : SCENARIOS DE RESULTATS	35
I- Des scénarios envisagés.	35
II- Les biais du dispositif et les séances effectuées.	39
PARTIE PROFESSIONNALISANTE	43
I- En quoi ce travail de recherche a transformé ma pratique ?.....	43

a) Les compétences mobilisées durant cette recherche	43
b) Une autre approche théâtrale en maternelle : l'association Dulala.....	45
II- Les réinvestissements de cette démarche en cycles deux et trois.....	48
a) L'utilisation de la marionnette en cycle 2.....	48
b) La théâtralisation dans les apprentissages au cycle 3.....	50
CONCLUSION	54
BIBLIOGRAPHIE	56
ANNEXES.....	59

INTRODUCTION

En 1996, le linguiste Claude HAGÈGE constatait que “ les enfants qui ont commencé très tôt l’apprentissage d’une langue étrangère en ont bien acquis les fondements, possèdent, comparés aux autres, une facilité beaucoup plus grande pour en apprendre une nouvelle au moment venu ». ¹ C’est dix-neuf ans plus tard que les langues étrangères seront intégrées dans les programmes de l’école maternelle. Celle-ci accueille des enfants de deux ans et demi à six ans. Les compétences langagières sont développées dans le premier domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Nous nous intéresserons aux objectifs oraux et plus particulièrement au suivant : « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». ² En effet, cet objectif rassemble quatre compétences attendues en fin de grande section dont une qui retiendra notre intérêt « Repérer des régularités dans la langue à l’oral en français et éventuellement dans une autre langue ». Ce repérage des sons est donc une action fondée sur la réflexion, la langue devient l’objet et non plus l’outil pratique pour communiquer. La langue ciblée est la langue maternelle mais pas seulement étant donné que les programmes de l’école maternelle préconisent depuis 2015 un éveil à la diversité linguistique. ³ Son objectif principal est d’établir un pont entre l’apprentissage du français et d’autres langues. En s’inscrivant dans le domaine du langage, cet éveil permettrait donc de prendre conscience que la communication peut passer par d’autres langues mais aussi de mieux maîtriser la langue maternelle : le français.

Il est requis de discerner la langue maternelle de la langue étrangère. D’après les fiches repères, *Ressources maternelle : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L’oral*, on appelle langue maternelle « la langue dans laquelle l’enfant baigne avant la naissance et qu’il acquiert dès le berceau par interaction avec sa famille, sa mère en particulier ». Le guide distingue cette définition de la langue étrangère qui est « acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle et hors de son aire d’usage ». ⁴

¹ Claude Hagège, *L’enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 1996.

² MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. Programme de l’école maternelle, Le bulletin officiel spécial n°2 du 26 Mars 2015. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm> (consulté le 04/12/2019)

³ *Ibidem*.

⁴ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Partie I- l’oral -fiches

Avec nos élèves de grande et moyenne section de maternelle, nous avons pu observer lors de temps de comptines et chansons en français que certains élèves apprécient le jeu avec les mots c'est-à-dire les prononcer de plusieurs manières différentes, les découper en syllabes, les répéter. De même, lors des temps de langage pour travailler l'objectif « échanger et réfléchir avec les autres », certains élèves sont plus à l'aise que d'autres à raconter, décrire, expliquer, questionner une partie d'une histoire ou même en inventer la suite. Au contraire, la participation de certains est maigre lorsque l'objectif est de pratiquer divers usages du langage oral. En effet, les plus jeunes élèves de moyenne section se “reposent” sur leurs camarades et n'ont pas forcément envie de s'exprimer. Quant aux élèves de grande section, précisément trois élèves, ils veulent parfois intervenir mais n'osent pas toujours le faire face à leurs camarades qui prennent plus de place. Cet écart du temps de parole a donc deux effets : un effet sur les apprentissages et un second effet sur le “vivre ensemble”.

Lors de notre formation en langues vivantes, nos études et nos stages nous ont permis d'acquérir une richesse culturelle et linguistique. Cette richesse a consolidé nos connaissances afin de pouvoir les transmettre dans l'exercice de notre métier. Nous nous sommes questionnés sur la façon dont les langues pourraient être enseignées aux jeunes élèves de quatre à six ans. Ces derniers ont tous le français pour langue maternelle et n'ont pas réalisé d'éveil à la diversité linguistique précédemment dans leur cursus scolaire. Ils partent du même niveau ainsi leur chance de progresser est égale étant donné que « tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser ».⁵

Pourquoi les langues vivantes ont-elles été ajoutées dans les programmes de 2015 ? En effet, les enfants peuvent-ils, si jeunes, développer une culture linguistique ? La culture linguistique est la capacité à reconnaître les relations de parenté entre les langues. En quoi un jeune apprenant de 5 ou 6 ans serait apte à écouter puis reproduire des sonorités étrangères ? Pourquoi préconiser si tôt ce repérage des régularités en français et dans d'autres langues ? Qu'est ce qui permet à l'enfant de reproduire des sons plus facilement à un jeune âge ? Ce sont ces questionnements auxquels nous tenterons de répondre.

Nous nous sommes orientés vers l'attendu de fin de cycle lié à notre parcours universitaire « Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans

repères, Septembre 2015. Consulté le 03/01/2020. Disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

⁵ Programme de l'école maternelle, *op. cit.*, p.2.

une autre langue) ». L'enjeu sera de connaître l'outil qui permettra ces repérages et favorisera le langage de tous les élèves. Il s'agira donc de proposer des situations où « l'élève doit se décaler des usages de la langue pour la prendre comme objet, non plus seulement la faire fonctionner mais comprendre comment elle fonctionne ». ⁶ En quoi un usage d'une langue étrangère puis une approche réflexive de cette langue pourrait encourager les plus discrets à communiquer ? Quelles situations proposer afin d'inclure tous les élèves en gardant en tête cet objectif ?

Il conviendra donc de s'interroger sur les outils favorisant les langues vivantes en maternelle. La posture de l'enseignant est cruciale, « il favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage ». ⁷

Les interrogations de notre recherche seront donc les suivantes : comment favoriser une attention partagée lors de l'éveil à la diversité linguistique afin que tous les élèves s'expriment ? Quel outil pédagogique peut inclure tous les élèves dans une approche d'éveil à la diversité linguistique ?

En premier lieu, les recherches seront axées sur les recommandations sur le langage en école maternelle puis plus précisément sur l'éveil à une diversité linguistique. Dans un second temps, une compréhension de l'appareil phonatoire des jeunes enfants nous permettra de nous orienter vers différentes approches de la prononciation d'une langue vivante puis vers une démarche didactique. Ces différents apports institutionnels et didactiques aideront à la valorisation d'un outil pédagogique. Cet outil ainsi que la démarche seront choisis pour établir un protocole d'observation.

⁶ *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Partie I- l'oral -fiches repères, *op.cit.*, p.6.

⁷ Programme de l'école maternelle, *op cit.*, p.3.

PARTIE RECHERCHE : CADRE THEORIQUE

L'éveil à la diversité linguistique pourrait être le moyen de rendre certains élèves plus à l'aise pour s'exprimer en classe entière. Lors de la période 3, durant trois séances ritualisées, un éveil à la langue anglaise a été proposé. Nous avons découvert la salutation anglaise "hello" grâce à la chanson "*The Hello Song*" (Annexe 1). Notre objectif était modeste : que les élèves découvrent la musique de la langue anglaise grâce à une chanson et prononcent la salutation "Hello" qui signifie "Bonjour". Lors de temps en demi-classe avec seulement onze élèves de grande section, nous avons insisté sur la compréhension de la structure interrogative "What's your name ?" L'apprentissage à travers la musique grâce à la chanson "The Hello Song" a été très appréciée. Les causes de cette appropriation ont été la structure répétitive de la chanson ainsi que la prononciation du "h" expiré de "hello". Les trois élèves de grande section que nous observerons D, L et N, se sont beaucoup épanouis lors de ces séances et ont montré une réelle motivation pour découvrir l'anglais. Cependant, ils ont aussi fait preuve de réticence lorsqu'il s'agissait de répéter certains sons individuellement.

Les recherches qui vont suivre nous ont permis de comprendre certaines notions inhérentes au sujet de l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle. L'enjeu sera de trouver un outil permettant de favoriser la motivation de chaque élève pour créer les bases de l'apprentissage linguistique.

Tout d'abord, nous pouvons donc partir des recommandations officielles qui soulignent l'importance du langage à l'école maternelle.

I- L'importance du langage à l'école maternelle.

a) Les langues dans les programmes de l'école Maternelle.

Les nouveaux programmes de l'école Maternelle apparaissent dans le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Il est précisé dans ces programmes que "l'école maternelle est une école bienveillante", où sa "mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité."⁸ Les enseignements sont rassemblés en 5 domaines. Le premier *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* est décliné en 2 sous domaines "l'oral" et "l'écrit". Le dernier objectif du langage oral se nomme

⁸ Programme de l'école maternelle, *op. cit.*, p.8.

“Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique”. Ce paragraphe est peu développé et explique qu’à partir de la moyenne section, les élèves vont “découvrir l’existence des langues, parfois très différentes de celles qu’ils connaissent.”

Selon la recommandation pédagogique pour *Les langues vivantes à l’école maternelle*, “L’éveil aux langues nourrit intimement et, de manière privilégiée, les deux domaines des programmes *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* et *Explorer le monde*, « par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves, il contribue également à chacun des trois autres domaines du programme de maternelle. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l’école maternelle ». ⁹ L’enseignement des langues vivantes étant au programme de l’école élémentaire, l’éveil à la diversité linguistique “fonde le parcours linguistique de l’élève, première étape d’un continuum d’apprentissages qui se poursuivra en cycle 2”. ¹⁰

Ainsi, comme il est indiqué dans les programmes de l’école maternelle “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”. Cette rigueur il nous faudra donc la chercher plus en profondeur à travers des recherches en didactiques des langues.

L’enseignant doit donc favoriser l’empathie et de la bienveillance : deux principes centraux de la maternelle. Il les liera à une didactique qui ne visera pas l’excellence mais un développement affectif et linguistique de chacun des acteurs de la séquence.

⁹ Recommandation pédagogique *Les langues vivantes étrangères à l’école maternelle*, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm> (consulté le 04/12/2019)

¹⁰ *Ibidem*.

b) Les différents modes de langage.

Comment peuvent s'exprimer les humains en société ? Quels types de communication peuvent s'exercer ? En effet, il n'existe pas seulement la communication verbale. Nous pouvons nous questionner ? Quelles réactions peuvent être attendues ?

Certains chercheurs tel que Albert Mehrabian ont tenté d'évaluer "la place prise par le langage non verbal versus les mots dans le contenu de la communication."¹¹ D'après le rapport de Mehrabian et al., 1967 ¹², $\pm 7\%$ de notre communication serait verbale et $\pm 93\%$ non verbal. En effet, le versant non verbal regroupe une communication vocale c'est à dire variation du volume, du débit et du timbre de la voix : $\pm 38\%$, ainsi qu'une communication non verbale faisant référence à des gestes et attitudes innés ou acquis : $\pm 55\%$. Rappelons qu'une attitude se définit par une disposition à agir "a priori". A l'école maternelle, on peut parler de gestes ritualisés. De même que la communication vocale passe par le domaine 2 : "Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique" incluant les chants et comptines. Ainsi le langage est prépondérant à l'école maternelle mais n'est pas forcément verbal. Il faut penser aux différents codes de langages existants pour laisser les enfants s'exprimer et ainsi favoriser les apprentissages ainsi qu'un climat de classe serein. Les élèves peuvent donc réagir à un éveil à la diversité linguistique de diverses façons. Tout d'abord, en utilisant la communication verbale en français ou bien dans une langue étrangère si un mot ou groupe de mots ont été assimilés. Ils peuvent aussi tenter de reproduire les sons, des mots qu'ils ont entendus (communication vocale) ou bien passer par une reproduction des gestes et attitudes transmis lors de la séquence par l'enseignant.

Il existe une grande variété de méthodes pédagogiques autour d'un éveil à la diversité linguistique. La mallette *Les voyages de Jazz* créée par la didacticienne en langues vivantes Anne Marie VOISE, parle d'un autre mode de langage "Translangager". Il signifie "s'engager dans la relation vivante à autrui, au monde et à soi-même en combinant toutes les formes de répertoires à leur disposition : verbaux, non verbaux, émotionnels, sensoriels, intellectuels qui constituent l'héritage de notre espèce, les racines biologiques et symboliques de la relation". ¹³

¹² Delamare, *Alzheimer et communication non verbale : Maladie d'Alzheimer et maladies apparentées*. Paris : Dunod, 2014. (pp. 29-38).

¹³ VOISE Anne Marie. Fichier ressources *Les voyages de Jazz*. Editions Sed, 2017.

Sa définition permet de comprendre que les professionnels à l'origine de cette démarche souhaitent combiner les modes de langage afin de comprendre la relation aux autres, au monde ainsi qu'à nous-même. Les apports de l'éveil à la diversité linguistique ne sont donc pas seulement linguistiques mais aussi sociaux.

Pour donner suite à cette étude des références officielles, notre recherche s'orientera vers les origines de l'éveil à la diversité linguistique.

II- La genèse de l'éveil à la diversité linguistique.

a) Comment définir l'éveil aux langues ?

Michel Candelier est un linguiste français qui a élaboré un projet Evlang à la fin du XXe siècle, il explique « qu'il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...] Il s'agit 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 ».

Claude Hagège dans son ouvrage *L'enfant aux deux langues*, paru en 1996, distingue le plurilinguisme du multilinguisme. Il définit le plurilinguisme comme « une coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique et politique donné ». Quant au multilinguisme, il est « relatif à la connaissance multiple de langues chez un même individu ». ¹⁴ Selon Hagège, le plurilinguisme est donc lié à une nation tandis que le multilinguisme est propre à chaque individu.

Dans l'ouvrage *Les langues étrangères dès l'école primaire : Conditions et résultats* de 1998, Edith Cresson écrit dans la préface qu'« Il est en effet largement démontré que les très jeunes enfants sont particulièrement réceptifs à cet apprentissage ». ¹⁵

En effet, l'Union Européenne se consolide à cette période et rassemble diverses cultures. En page 8 de l'ouvrage de 1998, *Les langues étrangères dès l'école primaire : Conditions et résultats*, est écrit que « des efforts importants doivent être accomplis pour la promotion de l'apprentissage précoce des langues ».

¹⁴ Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 1996

¹⁵ BLONDIN, CANDELIER, EDELENBOS [et al.]. *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : Conditions et résultats*, De Boeck & Larcier, 1998

En page 23 du même ouvrage est cité Genelot qui, en 1996, a signalé qu'en France, après un an dans le secondaire, les élèves qui avaient été "initiés" à une langue étrangère dans le primaire par rapport aux élèves (non-initiés) qui n'avaient commencé que dans le secondaire, avaient un léger avantage quant à la compréhension à l'audition et à la lecture". Cependant cet avantage disparaît après une année si les élèves ne pratiquent plus autant la langue étrangère.

b) La question de la posture enseignante.

La question du temps pour apprendre est aussi cruciale car il est écrit que "le temps pour apprendre était la seule variable du niveau de la classe qui influençait les performances des élèves en audition, en lecture et en vocabulaire".¹⁶ L'enseignant doit donc consacrer un certain temps aux langues vivantes pour que les élèves puissent s'imprégner de la langue et la pratiquer afin de progresser. Ainsi selon Genelot (1995) la répartition idéale de l'enseignement des langues vivantes se compose "davantage de leçons courtes réparties sur une longue période de temps améliorent les performances des élèves". Cette affirmation de Genelot a donc été confirmée par les recommandations officielles qui précisent que l'éveil à la diversité linguistique comme toute séance en maternelle doit être approchée sur un temps court mais ritualisé. Selon *Le Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée*, "la mise en œuvre de l'enseignement d'une langue étrangère repose ainsi sur une double compétence : langagière et didactique". C'est le niveau de maîtrise du professeur dans la langue concernée ainsi que ses notions de didactique des langues qui entrent en jeu et un bon équilibre entre les deux est sans doute préférable".

c) Le passage des études plurilinguistiques à une "diversité linguistique".

La diversité linguistique a pour origine le concept de langage en tant que "matière pont", en anglais "bridging subject". Ce concept a été développé dans les années 1984 par Eric Hawkins et son équipe dans le cadre du courant "Language Awareness". Ces linguistes constatèrent la nécessité de développer chez les élèves des compétences métalinguistiques : c'est à dire des compétences de réflexions sur la langue afin de mieux comprendre la langue de scolarisation et de favoriser l'appropriation d'une autre langue.

À la suite de ces recherches du domaine linguistique, il nous reste à comprendre ce qu'il se passe dans la tête d'un jeune enfant et surtout ce qu'il peut ressentir à l'école. Les neurosciences

¹⁶ BLONDIN, CANDELIER, EDELENBOS [et al.], *op cit.*, p.55.

permettent de comprendre le développement d'un enfant et comment lui permettre d'être plus heureux d'apprendre à l'école.

III- Que se passe-t-il dans la tête d'un jeune élève ? Entre quatre et six ans.

a) La construction de la personnalité à l'école maternelle.

À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.¹⁷

b) Les neurosciences pour comprendre l'enfant pour l'orienter vers le plaisir de découvrir les langues.

L'affectivité relève de l'ensemble des sentiments, par opposition à ce qui relève du raisonnement. Le docteur Catherine GUEGUEN dans son ouvrage *Pour une enfance heureuse, repense l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Elle livre l'importance d'essayer de comprendre ce qui va aider l'enfant à grandir de façon harmonieuse dans la sécurité.

“ L'enfant petit est donc fragile, malléable, et influençable. Son cerveau possède une étonnante plasticité lui permettant d'enregistrer dans de nouveaux circuits toutes les expériences, qu'elles soient positives ou négatives”¹⁸. L'enfant s'adapte et enregistre tout, il faut donc faire attention à la façon dont, en tant qu'enseignants, on parle et on se comporte. La posture de l'enseignant est cruciale, plus particulièrement à l'école maternelle où l'enseignant est un modèle de reproduction pour les jeunes élèves.

¹⁷ Programmes de l'école maternelle, *op cit.*, p.5.

¹⁸ Dr Catherine GUEGUEN, *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Pocket, 2015, p.21.

S'intéresser aux neurosciences permet de comprendre ce qui se passe dans le cerveau d'un enfant étant donné que "la plupart des adultes méconnaissent les étapes de la maturation émotionnelle et affective de l'enfant".¹⁹ Gueguen insiste sur l'importance de laisser l'enfant s'exprimer car plus un enfant est "sage", plus il est en mal être. Mes élèves petits parleurs sont donc potentiellement dans cet état de mal-être, peu à l'aise dans la classe lors des temps en grand groupe. En effet, ce sont les plus discrets, les plus sages lors des temps de regroupement. Comment développer leur curiosité lors des temps en grand groupe ? De quelle façon peuvent-ils se désinhiber voire même se manifester en utilisant la communication verbale ou non verbale ? Les avancées en neurosciences ont montré que l'enfant perçoit une langue dès le stade intra-utérin. On sait que le bébé est très tôt sensibilisé à la prosodie de la langue de sa mère. (Locke, 1995). Progressivement, le bébé va "calibrer son scanner auditif à la façon dont les particularités sont réalisées dans la langue une", c'est à dire dans la langue maternelle.

Anne Marie Voise, didacticienne en langues vivantes, lors de la conférence *Entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire* précise qu'il ne faut pas négliger la dimension psychologique de l'apprentissage d'une langue. Elle explique que "l'anxiété liée à l'apprentissage est moins inhibitrice chez les tous jeunes élèves". Le jeune âge est donc un atout. Voise évoque aussi l'affectivité dont ils font preuve : "Le cerveau limbique de l'affectivité se développe de façon fulgurante dès le plus jeune âge facilitant ainsi la perception phonologique, ludique de la langue vivante étrangère".²⁰ Cette analyse confirme que les enfants à partir du collège et du début du lycée seront moins enclins à l'apprentissage phonologique d'une langue étrangère.

¹⁹ Dr Catherine GUEGUEN, *op. cit.*, p.23.

²⁰ VOISE Anne Marie. *Guide pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère de l'école au lycée*. 2019

Conférence de consensus : CNETCO, IFE, ENS Lyon : 2019 [consulté 25 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_VOISE_MEF-v2.pdf

IV- Les capacités phonologiques des jeunes enfants.

a) La question de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

Les capacités d'écoute.

Claude Hagège développe l'importance de la plasticité phonatoire chez le jeune enfant, celui-ci possède en effet une "pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues comme dans celui de toute vie sociale".²¹

En effet, l'acquisition des gestes culturels est plus aisée chez l'enfant jusqu'à ses six, sept ans. Hagège explique que "l'enfant de moins de 6 ans ne redoute pas les railleries qui disqualifient le son exotique en s'en prenant aux mimiques nécessaires à sa production."²²

Il est important de préciser que "l'enfant apprend à parler beaucoup plus tard qu'il n'apprend à entendre".²³ Ainsi "l'aptitude à la distinction phonologique, liée à une audition tout à fait normale, n'a pas pour conséquence nécessaire la capacité d'articuler exactement ce qui est perçu".²⁴ Il est donc pertinent de proposer des situations d'écoute de langues vivantes étrangères dès l'école maternelle.

Les capacités de restitution : reproduction des accents, imitation.

En mars 2019, Anne Marie Voise introduit sa recherche en insistant sur les capacités d'imitation des jeunes élèves " plus on est jeune, plus vite et mieux on apprend une langue étrangère et, notamment que les enfants réussissent mieux que les adultes à la prononcer." L'infographie "Faire progresser tous les élèves en langues étrangères" destinée aux enseignants, précise bien que c'est " à trois, quatre et cinq ans que l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. »

²¹ Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*, 1996, Editions Odile Jacob, p.21.

²² *Ibid.*, p.22

²³ *Ibid.*, p.25

²⁴ *Ibid.*, p.31

Dès les années cinquante, Penfield et Roberts ont démontré que les jeunes enfants possèdent des capacités d'acquisition des "accents". Selon eux, "la capacité intellectuelle générale et l'habileté d'un enfant à imiter un accent" ne sont pas liées.²⁵ Ainsi le contexte social ne biaise pas cet apprentissage : tout enfant est capable de reproduire des accents. Selon eux, la prononciation est un processus imitatif. Cette capacité d'imitation est à son paroxysme entre quatre ans et huit ans. La recommandation pédagogique sur les langues étrangères à la maternelle précise bien que cet éveil est "à privilégier en moyenne et grande sections", lorsque les élèves ont respectivement entre quatre et six ans. Cependant, c'est bien jusqu'à l'âge de sept ans que l'enfant se montre habile à restituer la prosodie de l'anglais. (Voise 2019).

La période entre 7 et 9 ans est appelée l'âge critique, la perception de l'enfant est bouleversée par le passage à un traitement plus analytique de la langue. Quant au plan phonologique, l'âge de neuf ans est un âge charnière au-delà duquel apparaît une période de plus grandes difficultés. Le linguiste Claude Hagège (1996) parle de "période critique" autour des dix, onze ans. Lors de cette période l'oreille fonctionne comme un filtre et sélectionne seulement la langue maternelle. L'enfant a donc plus de difficultés à percevoir et à reproduire "les nombreux sons d'autres idiomes européens qui sont inconnus à leur langue".²⁶ Dans les années 2000, la notion de "seuil fatidique" apparaît, ainsi «le crible phonologique est presque totalement figé et provoque une relative insensibilité aux oppositions phonémiques entre la langue maternelle et la langue étrangère».²⁷ Ce terme de "crible phonologique" a été défini par Troubetzkoy NS en 1970 « Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue, dès l'enfance, à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue ».²⁸

La notion d'âge optimum a donc été confirmée à la fin des années 60 jusqu'à aujourd'hui. Voise en 2007 et 2011 conclut qu'au-delà de l'âge de onze ans, cet apprentissage est toujours possible

²⁵ Anne Maire Voise, Conférence de consensus, *op. cit.*

²⁶ Claude Hagège, *op. cit.*, p.35

²⁷ Anne Maire Voise, *op. cit.*

²⁸ Académie de la Réunion, documents en consultation libre, *Le crible phonologique*, [consulté le 8 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Certification/Le_crible_phonologique.pdf

mais s'avère plus ardu. Il demande un travail particulier de conscientisation sur l'acquisition phonétique et phonologique de la langue étrangère.

V- Quelle didactique adopter en diversité linguistique ?

L'éveil aux langues en France a pour origine de deux thématiques : "la première étant l'étude des aspects linguistiques liés à la scolarisation des enfants migrants et de l'autre l'analyse du rôle de la réflexion métalinguistique".²⁹ Louise Dabène et Michel Candelier se sont intéressés à cette approche au début des années 90. A travers le courant Eulang, Michel Candelier vise une approche où toutes les langues sont exploitables et peuvent faire l'objet de comparaisons et de mise en relation. D'après Louise Dabène, l'enjeu est de "rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et d'élargir son univers cognitif".³⁰ La diversité linguistique exploite donc des compétences transdisciplinaires de l'ordre social mais aussi affectif et cognitif. La didactique va donc passer par la comparaison des langues du point de vue phonétique et sémantique. Ces points de vue vont avoir pour effet de susciter une réflexion aussi bien sur la langue maternelle que sur les autres langues.

a) Du développement de la conscience phonologique à un éveil à la diversité linguistique.

Si les élèves entrent en contact avec plusieurs langues étrangères, ils compareront probablement les sonorités entendues à leur langue maternelle. En effet, à cet âge-là, les enfants envisagent la langue comme un objet. Ceci est une condition nécessaire aux activités phonologiques. "En induisant une prise de recul, les langues vivantes étrangères permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités".³¹

Il est donc question de favoriser l'écoute et la prononciation des mots dans une langue vivante en procédant à une "mise en regard des sonorités de cette langue avec celles du français". Grâce à l'éveil linguistique, le panel des sons à disposition s'enrichit. De même,

²⁹ VOISE Anne Marie, Les voyages de Jazz, éditions SED, p. 21.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Recommandations pédagogiques-Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, note de service n° 2019-086 du 28-5-2019. Disponible sur :<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>. (Consulté le 20.12.2019)

procéder à des allers-retours entre la langue vivante et la langue française amène les élèves à affiner la perception des sons de notre langue.

D'après, *Le guide pour l'enseignement de la phonologie, du principe alphabétique et de l'écriture à l'école maternelle*, l'éveil à la diversité linguistique mobilise plusieurs capacités :

- enrichissement du panel des sons ;
- écoute active : attention particulière aux sonorités ;
- prononciation des sons en articulant : “faire prendre du recul à l'élève sur ce qui se passe corporellement lors de l'émission de ces sons”.

b) Les différentes approches possibles de la prononciation d'une langue étrangère.

D'après Celce-Murcia et al. (1996), il existe trois approches :

- **approche intuitive/ imitative** : elle est fondée sur la capacité des jeunes apprenants à écouter et imiter les sons et le rythme de la langue cible sans l'accompagner d'informations explicites. Cette démarche peut être envisagée à la maternelle ou au cours préparatoire pour des enfants de cinq à sept ans ;
- **approche linguistique-analytique** : elle utilise l'alphabet phonétique international (Annexe 1). Elle permet des activités d'écoute et de production ainsi que des représentations visuelles de sons sur des graphiques. Elle explicite les points et les types d'articulation ;
- **approche intégrative** : Elle privilégie l'entraînement au rythme, à l'intonation et à l'accentuation plutôt que le travail sur les éléments segmentaux (phonèmes).

Dans le cadre de notre recherche, c'est bien cette première approche intuitive/ imitative qui sera travaillée auprès de nos élèves.

c) Une démarche d'enseignement pour enseigner les langues vivantes à l'école maternelle.

Lors de la conférence de consensus *Entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire* en 2019, Anne-Marie Voise, didacticienne en didactique des langues vivantes, propose une démarche pour un enseignement d'une langue vivante dès la Maternelle. Elle prend l'exemple de l'anglais mais précise que le processus est possible avec d'autres langues. Elle a enseigné à des élèves de la maternelle à l'université et a constaté que les très jeunes enfants ont “cette envie

de reproduire des modèles et éprouvent du plaisir à le faire. Elle précise que plus tard “on a plus de mal dans l’apprentissage à faire passer ce plaisir d’habiter la langue sur le plan phonologique de l’autre”. Elle recommande de passer par la prosodie de la langue avant l’apprentissage des sons eux-mêmes.

1) *La musique de la langue anglaise avant l’apprentissage des sons*

Ci-contre : un exemple de production dans une classe de grande section de maternelle.



Une élève de cinq ans prononce en seize secondes la comptine ci-contre. Cette enfant est capable de recouvrir la courbe intonative, l’intonation. La musique de la langue est travaillée car elle tape le rythme de la comptine d’office. Ainsi, l’enseignant peut proposer un travail sur les rythmes de la langue à travers des petites comptines, des chansons ou jeux chantés.

“Roxy says: ‘Stand up high!’
Roxy says: ‘Wave goodbye!’
Roxy says: ‘Touch a tree!’
‘Now touch your knee!’
‘I didn’t say Roxy says!’”

Comptine *Roxy says*.

2) *Approche comparative des systèmes phonologiques.*

Cette approche consiste à comparer et noter les points communs entre les phonèmes d’une langue étrangère comme l’anglais et la langue maternelle : le français.

3) *Un entraînement au rapport graphie-phonie.*

Voise prend l’exemple de l’alphabet qui est illustré avec une pomme ci-contre. Elle développe l’importance d’une mise en relation entre l’écriture et la prononciation : certains vont prononcer /eipəl/ plutôt que /apəl/. Il y a donc ici confusion de la trace écrite. Pourtant, les recommandations officielles ne préconisent pas un rapport à l’écrit en maternelle ainsi qu’en cycle 2.

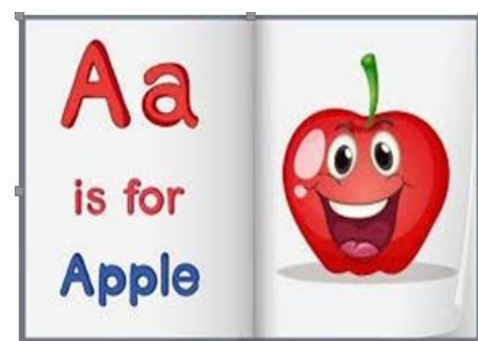


Illustration de l’alphabet anglophone avec la lettre

« a ».

Voise explique que “l’écrit est nécessaire et les enfants le demandent. L’écrit a un statut. C’est la norme, c’est la règle. Certains enfants d’élémentaire s’inventent la trace écrite”.

Certains enfants ont du mal à mémoriser et préfèrent écrire ce qu’ils entendent. Voise donne

l'exemple d'un enfant de cycle 2 qui, pour exprimer une émotion avec "I'm happy" écrit "aieapi". Voise préconise une introduction de l'écrit en CE2.

La démarche proposée par Anne Marie Voise sera donc suivie pour établir le protocole. Les deux premières approches seront ciblées : travailler la prosodie de la langue et le développement d'une culture linguistique en comparant oralement les systèmes phonologiques.

d) Les apports cognitifs d'un éveil à la diversité linguistique.

La directrice de l'école maternelle La Florane à Toulon témoigne en mars 2015 du projet pédagogique autour de "l'éveil aux langues et aux cultures du monde". Les objectifs pédagogiques des enseignants étaient les suivants : un travail phonologique autour d'un apprentissage de l'écoute et l'assimilation des différents sons, pour ensuite essayer de discriminer les sons qu'ils entendent et les reproduire. L'exercice permet de faire des ponts entre les langues entendues et le français.

Le second objectif était "le parler" c'est à dire positionner la langue d'une certaine façon permettant ainsi une éducation à la prononciation.

Ce projet a eu un impact sur l'épanouissement individuel des élèves ressortant de l'immigration ou non. La directrice explique que " le fait de faire réfléchir les enfants très jeunes sur ce qu'est la différence et à ce qu'elle peut apporter d'enrichissant a été un voyage passionnant".

Par conséquent, les enfants ont changé leur regard sur les différences ethniques et culturelles. Il y a eu une ouverture linguistique, culturelle mais aussi une ouverture d'esprit favorisant le vivre ensemble. La directrice conclut en expliquant que les enfants "s'amuse de la découverte de l'autre et comprennent que la différence est vraiment une façon de grandir".³²

Étant donné que l'éveil à une diversité linguistique sera introduit en travaillant la prosodie d'une langue, nous nous sommes interrogés sur les outils pédagogiques existants pour introduire la musique de la langue. Il convient de garder en tête que l'école maternelle est une école bienveillante : les élèves doivent venir avec plaisir à l'école. Comment être certain de transmettre le plaisir d'écouter une langue vivante ? La personnification et la fabulation à travers la littérature de jeunesse donnent du sens aux élèves et permettent de travailler la

³² *Eveil aux langues et cultures du monde*, Interview de P. MESNAGER directrice d'école, Académie de Nice. Mise à jour le 11 Mars 2015. [Consulté le 20 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=yIJZcKPkYdY>

compréhension pour s’orienter vers le “savoir raconter”. Nous pouvons par exemple penser aux marottes, très récurrentes à l’école maternelle. Celles-ci sont le plus souvent, composées de personnages issus d’une histoire. Parfois, ces marottes permettent d’aller plus loin, de travailler l’imaginaire des élèves en croisant des histoires connues, afin d’enrichir certains passages ou en allant plus loin et en créant de nouvelles histoires. Nous nous questionnerons sur l’apport pédagogique de la marionnette dans le cadre d’un éveil à la diversité linguistique. Rappelons que la marionnette est “un objet de représentation manipulé par un marionnettiste. La marionnette incarne généralement, mais non obligatoirement, un personnage humain dans une pièce ou une présentation. Soumise à un processus de transformation qui fera d’elle un objet animé, elle est le plus souvent manipulée par une personne.”³³ Notre question va donc être la suivante : en quoi la marionnette peut-elle favoriser le langage ?

VII – Qu’apporte la marionnette dans l’éveil à la diversité linguistique ?

a) Les préconisations officielles au sujet de la marionnette.

Le *Guide pour l’enseignement d’une langue vivante étrangère de l’école au lycée* préconise un éveil aux langues à l’aide d’un objet personnifié tel que la marionnette : “cette dimension affective de l’apprentissage des langues est mise en avant par plusieurs chercheurs, notamment Anne-Marie Voise qui préconise une approche multisensorielle et l’usage d’objets transitionnels, comme la marionnette, qui permettent au jeune élève de communiquer de manière contextualisée. La personnification est en effet favorable au développement d’une attitude empathique, permettant à l’enfant de s’identifier à la marionnette, avatar du locuteur étranger”. Cette notion d’empathie dans les apprentissages rappelle aussi les recherches du docteur Catherine Gueguen qui précise dans son ouvrage que l’enfant apprend aussi en imitant et en ressentant. Elle explique l’intérêt des “neurones miroirs” qui “nous aident à déchiffrer leurs intentions, à partager et ressentir leurs émotions »³⁴. Ainsi on peut comprendre l’intérêt d’introduire la marionnette en maternelle pour favoriser l’empathie et ainsi laisser les élèves s’identifier à celle-ci, lui parler puis ensuite avoir envie de parler à travers elle, à l’aide de marottes par exemple).

³³ Frederick Back, feuille d’activité préalable de l’étudiant, *Qu’est-ce qu’une marionnette ?* Canada, Université de Québec.

³⁴ Dr Catherine GUEGUEN, *op cit.*, p.21.

b) Un objet transitionnel

Roman Paska assure que la marionnette se situe dans un espace mental éloigné de tout souci de représentation du réel : «Le théâtre de marionnettes est au théâtre en général ce que la poésie est à la littérature : sa conscience et son âme».³⁵ Ainsi la marionnette représente une métaphore et l'idée que nous nous faisons du réel. Auteure d'un ouvrage sur la marionnette dans l'éducation, Ursula Tappolet explique qu'elle a fabriqué des marionnettes «pour l'aider à se supporter et à accepter le long nez qui lui donnait l'impression d'être défigurée».³⁶ Plus tard, elle fonda un atelier de fabrication de marionnettes et elle remarqua que les participants étaient nombreux à passer eux aussi par la fabrication d'une sorte de double qui les représentait jusqu'à un certain point. On constate encore une fois le caractère rassurant et sécurisant que peut prendre la marionnette.

Le psychanalyste britannique Winnicot, dans sa théorie sur le jeu comme espace intermédiaire, appelle cela l'espace transitionnel³⁷ : « Une des manifestations de cet espace est l'objet transitionnel dont on peut distinguer plusieurs caractéristiques : c'est un objet matériel, réconfortant pour l'enfant. Il a une consistance. Ce qui est transitionnel ce n'est pas l'objet lui-même mais son utilisation. Sa fonction est de représenter le passage entre la mère et l'environnement, de rétablir la continuité menacée par la séparation. (...) C'est une ouverture vers le monde extérieur, le territoire de la culture et de la communication, du langage et du jeu, de l'art... L'objet est à la fois une projection narcissique et une relation objectale. L'enfant l'aime comme si c'était quelqu'un d'autre et comme si c'était lui ». (Winnicott, 1975). La marionnette représente un moyen par lequel on place les élèves dans un cadre rassurant pour les élèves dans le but de libérer leur parole.

De plus, selon la marionnettiste Anita Sinclair³⁸ « les marionnettes nous font accepter l'horreur, l'absurde ou même l'impossible et nous les autorisons à dire et à faire des choses qu'aucun humain ne pourrait se permettre. Nous les laissons nous parler même lorsque nous refusons le dialogue avec les autres. Nous acceptons qu'elles nous sourient même si nous n'avons pas été

³⁵ Paska, R. «pensée-marionnette, esprit-marionnette. Un art d'assemblage. Puck n°8, éditions de l'Institut international de la marionnette.

³⁶Tappolet, U. *La poupée au petit nez : la marionnette dans l'éducation*. Editions Delachaux et Niestle, 1979.

³⁷D.W. Winnicott, « L'utilisation de l'objet et le mode de relation à l'objet au travers des identifications », dans *Jeu et réalité, op. cit.*, p. 130.

³⁸ SINCLAIR A. *The puppetry handbook*, Richard Lee Publishing, Décembre 1995.

présentés. Nous supportons qu'elles nous touchent alors que d'autres subissent des représailles pour un geste semblable ». Ce discours indique le caractère libérateur de la marionnette : celle-ci a un pouvoir d'actions et d'expressions non restreint. Elle peut se permettre ce que des personnes humaines ne pourraient pas faire sans être jugées, incriminées. Dans ce cadre, la marionnette est un objet transitionnel car elle permet un engagement de la part du marionnettiste qui sait qu'il n'y aura pas de jugement. L'humain parle à travers l'objet et c'est bien cette transition de personne à personnage fictif qui peut rassurer les élèves d'un jeune âge.

PARTIE RECHERCHE : METHODE

I- Hypothèse de départ et mise en place du protocole.

Ma problématique de départ était la suivante : comment introduire un éveil à la diversité linguistique pour que tous les élèves s'expriment ? Quel outil pédagogique dans cet éveil peut inclure tous les élèves dont les plus discrets ? Grâce à mes recherches, je présume qu'en utilisant une marionnette pour introduire un éveil à la diversité linguistique, les élèves petits parleurs oseront plus facilement prendre part aux séances. J'émet l'hypothèse que grâce à la marionnette, les élèves essaieront de communiquer de manière verbale ou non verbale avec leurs pairs ou avec l'enseignant. Grâce au centre de ressources et de documentations de l'INSPE de Chartres, j'ai pu emprunter la mallette pédagogique *Les voyages de Jazz, comptines et langues du monde* (éditions SED) pour mettre en place mon protocole. Je pense qu'à travers ce dispositif, je vais pouvoir obtenir les résultats suivants :

- 1) L'élève apprécie le contact de la marionnette mais ne manifeste pas l'envie de communiquer avec elle ou avec ses pairs.
- 2) L'élève apprécie le contact de la marionnette et souhaite lui parler.
- 3) L'élève apprécie la séance d'éveil avec ou sans marionnette et souhaite communiquer avec l'enseignant ou ses pairs dans la langue étrangère.
- 4) L'élève n'apprécie pas ou moyennement la présence de la marionnette et ne manifeste pas l'envie de communiquer.

Pourquoi avoir choisi un éveil à la pluralité des langues ?

D'après la recommandation pédagogique du 28 Mai 2019, "l'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire".³⁹ Pour établir mon protocole, j'ai choisi le premier volet qui est l'éveil à la pluralité des langues. Je soutiens que cela permet une ouverture culturelle aux élèves qui ont peu eu l'occasion de voyager. De même,

³⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Recommandation pédagogique *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm> (consulté le 22/03/2020)

dès le cours préparatoire, les élèves n'ont plus accès à cet éveil pluriculturel. L'apprentissage est basé sur une seule langue vivante, la langue anglaise est la plus récurrente.

Pourquoi utiliser ce dispositif avec une marionnette ?

Rappelons que la circulaire de 2019 : *Les langues vivantes à l'école maternelle* préconise de « s'appuyer sur un personnage fictif (marionnette, mascotte, professeur revêtant un accessoire typique, etc.). L'usage de supports authentiques variés et adaptés aux jeunes élèves est à privilégier afin que ces derniers puissent les mettre en lien avec leur propre univers de référence ».40

La mallette est composée d'une marionnette nommée Jazz. Celle-ci représente un chien, un animal que les élèves connaissent. Elle peut donc rassurer, mais elle a aussi un caractère motivant. Comme le précise le fichier ressources des éditions SED, «une des fonctions mises en avant par les chercheurs en psychologie de l'enfant est celle de l'émergence de moments privilégiés de confiance et de dévoilement de soi qu'autorise le recours à la marionnette».41

a) Contexte de mise en œuvre du dispositif.

Mes résultats seront limités car étant en quart de décharge, j'enseigne seulement le lundi dans cette classe de moyenne et grande section de maternelle. Les élèves me connaissent mais me voient peu : je dois ainsi leur proposer des contenus d'enseignements riches mais de qualité, car ils ne seront pas approfondis au cours de la semaine. L'école se situe dans la commune rurale de Vaupillon et fait partie de la circonscription de Nogent-le-Rotrou dans le Parc régional du Perche. Le public rencontré à l'école vit donc dans un milieu rural voire parfois précaire. Au sein de ma classe, vingt-deux familles sur vingt-trois parlent français à la maison. Un élève de moyenne section que l'on nommera G vit dans une famille Franco-Espagnole. Sa maman étant espagnole, l'enfant comprend et peut traduire cette langue mais ne la parle pas à l'école. Ce contexte rural provoque donc un éloignement des différentes cultures existantes en France. C'est pour cela que j'ai choisi de proposer un éveil aux langues et non pas un éveil à une seule langue étrangère.

⁴⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Recommandation pédagogique *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm> (consulté le 22/03/2020)

⁴¹ VOISE Anne Marie, *Fichier ressources Les voyages de Jazz*, Editions Sed, 2017

b) Quels sont les élèves ciblés ?

Rappelons que parmi les onze élèves de grande section, trois élèves sont discrets lorsque nous travaillons les objectifs de langage oral du premier domaine qui sont les suivants :

- oser entrer en communication ;
- échanger et réfléchir avec les autres ;
- comprendre et apprendre ;
- commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Nous appellerons les 3 élèves ciblés D, L et N. C'est plus particulièrement lorsque nous travaillons l'objectif n°2 « échanger et réfléchir avec les autres » que ceux-ci sont en retrait. Ces ateliers de langage oral sont réalisés en demi-groupe de 10 à 12 élèves tandis que le reste de la classe réalise des ateliers autonomes.

J'ai constaté que D, N et L s'épanouissent lors des temps en ateliers plus particulièrement l'après-midi lors du décloisonnement où seuls les onze élèves de grande section sont présents. Les ateliers proposés relèvent des mathématiques, de la phonologie, des arts visuels ainsi que d'un éveil à la diversité linguistique (à partir de la période 3). Etant donné l'effectif divisé de la classe, l'ambiance de travail est le plus souvent détendue et sereine. Ces trois élèves sont plus à l'aise et s'expriment aisément car ils savent que l'enseignante reste disponible pour évaluer leur travail et les aider.

Alain Bentolila a observé la formation de trois cercles de paroles lorsque des enfants de moyenne section sont invités à s'exprimer librement : ⁴²

- Les maîtres de paroles : ce sont ceux qui conduisent la conversation, en décident les termes successifs, en organisent les relais.
- Les intervenants ponctuels : Ils parlent, interviennent sur le discours des premiers, pour renchérir ou pour s'opposer de façon brève et soudaine.
- Le cercle des silencieux : Ils observent et semblent écouter. Le plus souvent, ils paraissent totalement étrangers à une activité qu'ils refusent, qu'ils redoutent et dont ils ne perçoivent pas les enjeux.

⁴² BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno [et al.]. *La Maternelle, Les cinq piliers du langage*, Nathan, 2014

Nous allons donc affiner le profil de ces trois élèves ciblés pour déterminer à quel cercle ils pourraient appartenir.

- 1) **La première élève D** est une élève ayant peu confiance en elle. C'est une élève brillante mais qui a une vie familiale complexe, elle vit en famille d'accueil et s'absente parfois une demi-journée pour s'entretenir avec sa mère biologique. Ainsi j'ai constaté au début de l'année que D a des légers défauts d'élocution. Les mots sont parfois mâchés voire certains sons tel que le [ʒ] pouvant se transformer en [ʃ]. De ce fait, ils ne sont pas toujours clairement compris par l'auditeur. Cette hésitation s'est atténuée mais reste parfois présente lorsque D n'est pas en confiance ou ne se sent pas bien.
- 2) **La seconde élève, L**, est une élève très timide, qui rougit facilement. C'est l'élève la plus timide de la classe. Elle lève très peu la main, c'est pourquoi il est important de la mettre à l'aise lors de chaque séance de langage. Lors du décloisonnement l'après-midi en demi-classe, j'ai constaté qu'elle était plus disposée à s'exprimer et à participer.
- 3) **Le dernier élève N** est aussi un aussi un élève discret. Il a aussi peu confiance en lui, que ce soit lors de temps en ateliers autonomes ou bien en ateliers dirigés de plusieurs élèves, il doute de ses compétences bien que ce soit un élève doué et curieux. Cependant, sa mise au travail est assez lente pour un élève de grande section de maternelle. Son rythme de travail est le plus lent pour les travaux écrits tels que l'écriture, les ateliers autonomes de phonologie ou de mathématiques. En effet, N est de nature rêveur et peut facilement se laisser déconcentrer par ce qu'il se passe autour de lui. Il en est de même pour les temps de langage en classe entière ou en demi-groupe. Son attention peut être déviée par ses camarades ou bien par l'environnement proche (salle de classe, extérieurs).

Ainsi, les élèves D, L et N ne sont ni des maîtres de paroles ni des élèves silencieux. Ils peuvent être intervenants ponctuels si les conditions le permettent (petit groupe, pas de gêne de l'environnement extérieur). L'enjeu de ce dispositif sera de les rendre tout simplement intervenant et de ne pas les cloisonner en "intervenants ponctuels" ou "maîtres de paroles."

c) Premières hypothèses sur les résultats.

Je peux donc affiner mes hypothèses sur les résultats de la façon suivante :

- 1- la marionnette va être un outil motivant permettant de concentrer l'attention des élèves rêveurs tel que N.
- 2- Elle va aussi avoir la capacité de rassurer des élèves plus discrets comme L. Celle-ci pourra l'identifier à son univers de référence, à son doudou par exemple.
- 3- La marionnette est un locuteur étranger qui parle plusieurs langues et parfois le français à travers l'enseignant. Cela pourra donc motiver D à communiquer non pas dans sa langue maternelle, mais dans une langue étrangère.

d) Les supports didactiques et la séquence mise en place.

Le dispositif "Les voyages de Jazz" propose une mallette complète composée de :

- une marionnette de personnage principal des voyages qui est un chien nommé Jazz, elle renforce l'interaction affective ;
- un CD audio avec l'ensemble des chansons, danses et dialogues pour le maître.
- un planisphère et les vignettes "Jazz en voyage" : 12 drapeaux et 12 vignettes à positionner sur le planisphère pour contextualiser les voyages de Jazz à travers le monde ;
- les posters de chaque voyage avec la marionnette-chien à retrouver dessus ;
- les cartes pays ;
- le jeu de *memory* et la girouette d'évaluation ;
- le fichier ressource pour une didactique et une pédagogie pour l'enseignant.

Cette mallette ne propose pas seulement des séances pour mobiliser le langage. Elle croise les domaines dans le but de donner du sens aux apprentissages, les activités proposées sont motrices, sensorimotrices et phonologiques. Le but des *Voyages de Jazz* est d'écouter de nouvelles sonorités mais aussi de découvrir de nouvelles cultures.

Il m'a paru naturel de choisir cette mallette pédagogique riche dirigée par Anne Marie Voise, didacticienne en langues vivantes. En effet, ses recherches m'ont permis de comprendre la démarche à favoriser dans une approche d'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle.

Le fichier propose la découverte d'une dizaine de pays à travers le monde en accompagnant Jazz. J'ai décidé de proposer la découverte d'un pays par jour. Le choix des pays a été assez complexe. Mon choix s'est orienté vers des pays de quatre continents différents: Europe, Afrique, Amérique, Asie mais surtout de faire écouter des cultures que les élèves vont être susceptibles de côtoyer en ayant en tête que "manipuler, fabriquer, goûter, mettre en bouche les sonorités des langues conduit à explorer le monde de manière globale et sensible".⁴³ L'éveil à la langue espagnole a été pensée dans le but de valoriser le seul élève de la classe que l'on nommera G, côtoyant une seconde langue à la maison: l'espagnol.

Voici les différents pays découverts lors de la séquence sur 6 lundis.

Le 2 Mars : l'Algérie : la culture arabe.

Le 9 Mars : L'Espagne : la culture espagnole.

Le 16 Mars : le Congo-Kinshasa

Le 23 Mars : Les Etats Unis :

Le 30 Mars : la Russie

Le 6 Avril : La Réunion : la culture créole des territoires d'outre-mer.

Je ne pouvais donc pas faire intervenir Jazz tout au long de la journée. Dans la même idée, je ne pouvais pas exploiter tous les outils de la mallette mis à disposition. J'ai donc choisi de faire intervenir Jazz deux fois dans la journée pour qu'il y ait une continuité entre le matin et l'après-midi. En une seule journée en classe de maternelle, il n'était pas possible d'utiliser tous les outils proposés dans la mallette car d'autres disciplines devaient être travaillées : écriture, graphisme, phonologie, principe alphabétique etc.

Les outils suivants ont été utilisés : la marionnette Jazz, le CD, le poster de voyage de Jazz et le planisphère pour repérer où Jazz se rend.

- 1- Le matin de 9h40 à 9h55, nous travaillons la compétence suivante du domaine 2 *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* : "Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance."

Pour créer du lien, nos réalisations en arts visuels étaient liées à la culture du pays découvert. (Annexe 3).

⁴³ VOISE Anne Marie, *Fichier ressources Les voyages de Jazz*, 2017, Editions Sed, p. 27.

Voici un tableau récapitulatif des comptines et chansons travaillées :

Pays étudié	ALGERIE	ESPAGNE	CONGO KINSHASA	ETATS-UNIS	RUSSIE	LA REUNION
Comptine ou chanson découverte	<i>Néni néni yè bécha</i>	Comptine : <i>Debajo de un botón</i>	Berceuse : <i>Bebe Moke</i>	Chanson <i>Oh Suzanna</i>	Comptine <i>Ladoushki</i>	Berceuse <i>Dodo la Minèt</i>

Le fichier didactique développe l'intérêt d'utiliser des comptines et des chansons : « Le recours aux comptines traditionnelles prédispose les enfants à chanter avec justesse. Avec leur rythme marqué, leurs mélodies fondées sur quelques notes simples et leurs paroles répétitives, les comptines constituent un outil incontournable pour l'apprentissage du langage et des langues ». ⁴⁴ La démarche pour introduire la comptine sera identique à chaque pays proposé. (Voir Annexe 4).

- 2- L'après-midi, j'ai pour objectif de mettre en pratique mes recherches en travaillant la compétence suivante : "Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français." (Éventuellement dans une autre langue).

Lors de temps courts et ritualisés de 15 à 20 minutes, Jazz arrive et rappelle le pays où il voyage. Il communique avec l'enseignant qui se fait passer pour un personnage du pays que le chien visite. L'objectif linguistique de la séance est spécifique en fonction du pays travaillé. Par exemple, lorsque Jazz voyage aux Etats Unis, les élèves vont découvrir la courbe intonative en anglais. (Voir détail d'une séance en Annexe 5).

Cependant, la démarche proposée par Voise reste identique tout au long du dispositif. Pour la séance de langue orale aux Etats-Unis, les objectifs sont les suivants :

- développer l'écoute des élèves : leur faire prendre conscience de la musique de la langue.
- Jouer un rôle en anglais : pour dire "bonjour, au revoir, merci, comment ça va".

⁴⁴ VOISE Anne Marie, *op.cit.* p.25

- Chanter la chanson *Oh Suzanna* et faire des remarques sur celle-ci avec les élèves.

Il est important de préciser que pour les élèves de moyenne section, les objectifs sont plus modestes. L'enjeu est de les faire rentrer dans l'univers de la langue étrangère et de principalement développer leur écoute. Quant aux élèves de grande section, ils vont plus facilement s'orienter vers un apprentissage de la musique de la langue. Au fur et à mesure des séances, les élèves s'orienteront vers une réflexion linguistique en comparant les sons écoutés à la langue française.

Les élèves n'ont jamais fait d'éveil à la pluralité des langues introduit par une marionnette. Je suppose donc que dans les premières séances les élèves seront très énervés en sa présence. Le désir d'intervenir en français pour lui parler ou bien interagir avec elle va être très fort. L'observation peut donc se faire sur deux séances : la première séance sera filmée pour voir les réactions des élèves, enfin après plusieurs semaines de pratique, les élèves pourront être filmés lors de la séance 4 "Jazz à la Nouvelle-Orléans".

Pourquoi seulement la quatrième séance ? Parce que les élèves auront eu le temps de connaître la marionnette et de comprendre ce qu'elle fait : elle voyage autour du monde : elle communique dans une langue étrangère avec un interlocuteur étranger. De plus, comme je le précise au début de ma recherche, les élèves ont réellement apprécié l'éveil à langue anglaise effectué en période 3.

En outre, la vidéo permet de croiser le ressenti des élèves ciblés mais surtout leur volonté d'intervenir et de participer. Pensons qu'une classe de maternelle vit, les élèves bougent beaucoup et sont parfois déplacés car ils gênent la classe. Il est donc complexe de voir le comportement de tous les élèves en même temps. Sachant que mon dispositif repose sur six séances, j'ai choisi de me baser sur des critères d'observables qualitatifs. Je désire voir en quoi les postures des élèves ciblés diffèrent selon la présence de Jazz ou non.

L'intérêt est de retirer la marionnette Jazz lors de la séance d'éveil à la langue anglaise pour voir comment les élèves réagissent. Ce retrait ne sera pas brutal. Il se fera à la fin de la phase deux (voir Annexe 5) au travers d'une fabulation. Par exemple : "Jazz vient de me dire un secret dans l'oreille. Elle a un rendez-vous et ne peut pas rester avec vous. Elle vous propose de continuer à travailler la langue anglaise sans elle et vous dit à lundi prochain".

Cela me permettra de réellement comprendre le rôle que peut prendre la marionnette. A-t-elle servi à rassurer l'enfant en début de séance ? Quel rôle peut-elle prendre ? L'enfant a-t-il parlé une fois la marionnette partie ? A-t-il essayé de l'imiter ?

Je vais donc à partir de la vidéo observer les comportements des élèves ciblés qui sont : D, L et N. A la suite de cette analyse, les résultats seront retranscrits dans le tableau ci-dessous.

	Colonne 1 : Jazz est présent	Colonne 2 : Jazz n'est pas présent.
NOM : Prénom : Date :	Phases 1 et 2 : Jazz arrive et voyage à la Nouvelle Orléans. Elle parle anglais avec un habitant de là-bas.	Phases 3 et 4 : “Jazz vient de me dire un secret dans l’oreille. Elle a un rendez-vous et ne peut pas rester avec vous.”.
L’élève est-il à l’aise ? 1- OUI 2- NON		
Essaie-t-il de participer ? en levant le doigt 1- OUI 2- NON		
Fait-il une intervention spontanée ? Sans lever le doigt : 1- OUI 2- NON		
S’exprime-t-il dans la langue étrangère ? 1- OUI 2- NON		
Utilise-t-il sa marotte pour imiter la marionnette ? 1- OUI 2- NON		
Essaie-t-il de communiquer dans la langue étrangère avec un pair ? 1- OUI 2- NON		

En plus de l'analyse des comportements de D, L et N, il serait intéressant de recueillir leur ressenti par rapport à cette séance d'éveil à la langue anglaise. Rappelons que des élèves de moyenne et de grande section de maternelle ne savent pas écrire. Pensons que la séance se déroule de 15h35 à 15h50 environ, il n'est donc pas possible de recueillir en dictée à l'adulte les impressions de tous les élèves sur la séance.

Cependant, il est pertinent de leur proposer un retour immédiat et rapide en leur faisant utiliser un outil connu des élèves : la gommette. L'enseignant propose une feuille A5 individuelle, explique à l'oral ce qu'il souhaite recueillir comme information : " Je souhaite savoir si vous avez aimé ce que l'on vient d'entendre et de faire". (Annexe 6). Ce cadre présente une colonne séparée en deux : une photo de Jazz représentant le début de séance avec lui. En dessous, Jazz est barré cela signifie le moment où il est parti pour aller à son rendez-vous. Une fois ces étapes discernées, les élèves retournent à leur place et collent une gommette selon les critères suivants : "Je colle une gommette verte si j'ai aimé, une gommette orange si j'ai moyennement aimé enfin une gommette rouge si je n'ai pas aimé. L'idéal serait d'obtenir un retour détaillé et argumenté, sous forme de dictée à l'adulte, des élèves étudiés : D, N et L. Le reste de la classe sera en autonomie : lecture des albums de jeunesse, ateliers en autonomie ou fiches à terminer. Pendant ce temps individuel ne dépassant pas 3 minutes par élève, l'enseignant le questionne à partir du compte-rendu de la gommette. Il veillera à poser des questions larges qui ne biaisent pas la réponse de l'enfant, par exemple : "Pourquoi n'as-tu pas aimé lorsque Jazz est parti ? Je vais noter ce que tu m'expliques sur la feuille".

Ce retour réflexif peut se faire le lundi suivant si le temps manque. Cependant, ce sera un biais pour les résultats de la recherche car une semaine se sera écoulée ainsi les élèves ne se souviendront pas forcément de ce qu'ils ont ressenti lors de cet éveil à l'anglais avec et sans Jazz.

PARTIE RECHERCHE : SCENARIOS DE RESULTATS

I- Des scénarios envisagés.

Le point de vue des jeunes élèves va permettre de penser différents scénarios de résultats sur les apports de la marionnette en éveil à une diversité linguistique. Il sera crucial de noter les sensations décrites par l'élève lors de la dictée à l'adulte, puis d'observer sur la vidéo ce qu'il se passe durant la fin de séance où Jazz s'absente. Rappelons que durant ces deux phases, Jazz présente le lieu qu'elle visite puis lance un dialogue avec une amie. Ce dialogue est joué par l'enseignant, puis les sonorités sont discutées et répétées. Une fois Jazz parti, l'enseignant propose de rejouer le dialogue avec une marotte pour mettre en scène l'échange. Celui-ci pense à accentuer la gestuelle afin que les élèves aient accès au sens, sans avoir à traduire le dialogue en français. Ensuite, certains élèves qui en manifestent l'envie peuvent jouer le dialogue à la place de Jazz. Le professeur les aide s'il les sent bloqués par une expression : "Very well, thank you !" et "Super, Goodbye". Si les élèves souhaitent tous passer pour dialoguer, on pourra proposer aux élèves de grande section de s'entraîner au dialogue par deux en continuant de parler anglais.

Chaque scénario est mesuré afin de traiter les apports de la marionnette et les pistes à envisager pour la suite de la séquence.

Scénario 1

Lors du retour réflexif de la séance, l'élève préfère la présence de la marionnette (gommette verte devant Jazz mais gommette orange ou rouge devant Jazz barré). Il conviendra de lui demander précisément lors de l'entretien « Pourquoi as-tu préféré lorsque Jazz était là ? ». Selon les résultats de la vidéo, l'enseignant remplit le tableau d'observables.

- **Si l'élève a obtenu plus de « OUI » dans la colonne 1** : l'enfant a apprécié le cadre transitionnel apporté par la marionnette : c'est lorsque la marionnette apparaît que l'enfant sait que la maîtresse va personnifier l'animal et ainsi parler dans une autre langue. L'élève va tenter d'imiter ce qu'elle dit. La marionnette a donc rassuré à l'élève qui est entré plus facilement dans la séance et a développé une culture linguistique grâce à celle-ci.

- **Si l'élève a obtenu plus de « OUI » dans la colonne 2 :** l'élève apprécie la présence du personnage fictif. Malgré le manque de la marionnette, l'élève s'engage dans une approche linguistique en s'interrogeant sur les sonorités entendues et en les reproduisant.

Scénario 2

L'élève préfère la fin de la séance sans la marionnette Jazz : il colle une gommette verte devant l'image barrée de Jazz et une gommette orange ou rouge devant l'image de Jazz. L'argumentation de l'élève lors de la phase d'entretien permettra de comprendre ce que la marionnette a apporté ou non en lui demandant « Pourquoi as-tu préféré quand Jazz n'était pas là ? ». Ses réponses croisées au tableau d'observables permettront d'arriver à des résultats concrets, on peut imaginer les hypothèses de résultat suivants :

- **si l'élève a obtenu plus de « OUI » lors dans la colonne 1 :** l'élève préfère donc être passif lorsque l'enseignant invite les élèves à communiquer par eux-mêmes avec leur marotte. Il devient donc intervenant ponctuel voir silencieux car la marionnette ne fait plus la transition entre le professeur et l'imaginaire. C'est donc cet imaginaire de la marionnette qui fait parler l'enfant.
- **Si l'élève a obtenu plus de « OUI » lors dans la colonne 2 :** le départ de Jazz a permis à l'élève de développer le langage avec autrui. Celui-ci a donc été sensibilisé par le dialogue de la marionnette et s'est inspiré de ce qu'il a entendu pour l'imiter. L'enfant a donc utilisé une procédure d'imitation : "l'enfant imite le monde pour le connaître." Il a été démontré que l'imitation est l'une des premières formes de communication, qui nous permet de comprendre au-delà des mots par les phénomènes d'accordage. (D.N STERN, B Golse) et d'empathie kinesthésique et émotionnelle. (A. Berthoz, J. Decety, B. Thirioux)⁴⁵

Scénario 3

Enfin le dernier scénario est, selon moi, le plus probable au vu de l'attrait des élèves pour Jazz au début du dispositif : l'élève ciblé aime la séance dans sa globalité. Il colle des gommettes vertes dans chaque cadre du tableau. Imaginons les résultats du tableau d'observables.

- **L'élève a obtenu plus de « OUI » dans la colonne 1 :** il est plus à l'aise pour communiquer lorsque la marionnette est présente. Celle-ci rassure et permet d'introduire la discipline de manière distincte. L'élève entre dans un univers agréable

⁴⁵ VOISE Anne Marie, *Fichier ressources Les voyages de Jazz*, Editions Sed, 2017

et rassurant lorsqu'il voit Jazz. Voise rappelle dans le guide didactique du dispositif : « La personnification est en effet favorable au développement d'une attitude empathique, permettant à l'enfant de s'identifier à la marionnette, avatar du locuteur étranger ».

- **L'élève a obtenu plus de « OUI » dans la colonne 2 :** le dispositif aura donc eu un effet positif sur le langage de l'élève ciblé. L'élève apprécie et comprend sa présence la présence de Jazz l'explorateur. Ses interventions se révèlent plus pertinentes lorsque Jazz se retire. L'entrée dans l'univers de voyage de Jazz l'explorateur permet à l'élève de communiquer en travaillant les compétences visées : écouter la musique de la langue et s'entraîner à la prononcer, comparer les sons entre la langue travaillée et la langue maternelle.

Quelles pistes pédagogiques peut-on imaginer pour donner suite à ces scénarios hypothétiques ?

La personnification de la marionnette a eu une première utilité : favoriser un éveil à la diversité linguistique pour ensuite laisser les élèves reproduire ce qu'ils ont entendu. L'enseignant doit donc différencier les apprentissages en fonction des résultats obtenus. Par exemple, en proposant des groupes de niveau par rapport aux comportements étudiés sur la vidéo. A partir de ces scénarios de résultats, on pourra imaginer des pistes de différenciation :

Pistes 1 : Pour les élèves ayant du mal à se détacher de Jazz :

Continuer d'utiliser la marionnette pour introduire chaque dialogue puis la retirer progressivement.

On peut aussi proposer une introduction commune puis séparer les groupes en fonction des objectifs visés.

- **Groupe 1 :** L'enseignant prend le groupe moins à l'aise afin de travailler : l'écoute de dialogue et de la comptine afin de reproduire et comparer les sonorités. Une fois que les sonorités du dialogue sont assimilées on peut passer à la répétition des mots puis à des jeux de rôles.
- **Groupe 2 :** Les élèves motivés et plus à l'aise sont en autonomie. Ils prononcent les sons entendus grâce à leur marotte voire essayent de communiquer avec un pair à partir des salutations retenues. Il est probable que ce soir les salutations anglaises et espagnoles qui soient les plus parlées.

Piste 2 : Pour les élèves de moyenne section (4 et 5 ans) ayant une capacité de concentration plus faible :

Écourter la séance pour ces élèves de moyenne section. Si l'ATSEM est présente dans la classe, lui proposer de prendre le groupe de moyenne section en atelier de langage oral ou une lecture offerte.

Proposer aux élèves de grande section un travail approfondi des cultures découvertes à travers les outils du dispositif : la girouette de Jazz ou bien le jeu de memory. On peut aller plus loin en proposant un jeu chanté dans une langue appréciée des élèves. L'enjeu fondamental reste le même : que les élèves se sentent à l'aise pour prononcer et répéter les sonorités entendues, reproduire des sons, voire des mots pour comprendre une expression.

Même si la marionnette est appréciée et a servi à rassurer l'élève, on ne saura pas si elle a permis à l'enfant de s'exprimer. Il sera donc nécessaire de ne pas utiliser la marionnette tout au long de la séance. A cet effet, il serait intéressant de réduire le temps de présence de Jazz lors de la séance. Il conviendra de l'utiliser au début pour introduire le pays du jour en utilisant la modalité d'apprentissage « apprendre en jouant » pour retrouver Jazz sur le poster. Pour individualiser les apprentissages on pourra proposer un poster à chaque enfant avec la consigne suivante : « retrouver Jazz puis la colorier ». L'enjeu sera de créer une progression où l'intérêt de l'enfant pour Jazz reste fort mais ne l'empêche pas d'avoir le désir de jouer avec les sons entendus et les reproduire.

II- Les biais du dispositif et les séances effectuées.

Rappelons que la marionnette était utilisée seulement le lundi. Ainsi, les élèves n'ont pas été en contact avec celle-ci le reste de la semaine. Il a donc été plus compliqué de créer un lien affectif avec celle-ci. De même, la crise sanitaire que nous avons traversée, a écarté les élèves de tout contact avec Jazz. Ainsi, je n'ai pas pu mettre en place mon dispositif comme je le voulais ; nous avons seulement travaillé avec Jazz les lundis 2 et 9 Mars. Je souhaitais filmer la quatrième séance d'éveil à la langue anglaise, puis, retirer Jazz au milieu de la séance pour voir la réaction des élèves ciblés.

Lors du premier jour de présentation de Jazz à la classe, le lundi 2 Mars 2020, j'ai constaté un réel engouement pour ce petit chien marionnette. Je l'ai introduit le matin en expliquant en français que ce serait notre compagnon de voyage durant la période. Les élèves ont constaté que c'était un chien, ils désiraient lui parler en français. En tant qu'enseignante, il était difficile de contrôler les interventions spontanées des enfants tout en réfléchissant à la façon dont je ferai parler Jazz. En effet, je n'avais pas modifié ma voix pour la faire intervenir. A posteriori, je me rends compte qu'il aurait fallu m'entraîner à la modifier pour théâtraliser chaque séance.

L'après-midi, lors des écoutes de dialogue, il a été complexe d'adapter ma voix à chaque interlocuteur. Je souhaitais rendre ma voix plus aiguë lorsque Jazz s'exprimait, mais compte tenu de la vitesse du dialogue j'avais beaucoup de difficultés à adapter la hauteur de ma voix.

Durant cette première journée, chaque élève a colorié puis découpé le dessin de la marionnette Jazz afin de créer la marotte de Jazz. (Annexe 7). Cela s'est déroulé lors d'ateliers dirigés de cinq à six élèves avec l'ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles). Les élèves ont adoré avoir leur propre marotte de Jazz. Durant la semaine, ma collègue m'a indiqué que les élèves, plus particulièrement les élèves de grande section, souhaitaient la sortir à chaque temps libre dans le but de la faire parler et de reproduire les sons arabes et espagnols. La marionnette a donc été source d'imitation et de langage dans une relation d'élève à élève.

Nous allons maintenant procéder à un retour réflexif des séances effectuées : un éveil à la langue arabe et un éveil à la langue espagnole.

La première séance : un éveil à la langue arabe :

Je souhaitais enregistrer cette première séance pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, pour observer ma posture enseignante et ma didactique ; dans un second temps pour voir la réaction des élèves face à la présence de Jazz et enfin la communication employée par les élèves ciblés D, L et N. Malheureusement, cet enregistrement n'est pas arrivé à son terme, il est donc audio et non visuel. Cette première séance a été écourtée : 8 minutes au lieu de 15 minutes car les élèves étaient très énervés. Elle ne s'est pas déroulée de la façon dont je l'imaginais. Grâce à l'audio, j'ai pu imaginer les raisons de cet énervement :

- ils souhaitent tous s'exprimer et interagir avec Jazz. Les ressembler au coin regroupement avec un effectif de 23 élèves ne permet pas un climat de classe apaisé. Il aurait fallu peut-être séparer la classe en deux pour favoriser les apprentissages en appelant au coin regroupement les élèves de grande section, et en proposant à l'ATSEM d'offrir une lecture aux élèves de moyenne section ;
- le poste radio qui permet d'écouter le CD « Les voyages de Jazz » est sur le côté par rapport aux élèves. Lorsque je lance le dialogue, je n'ai pas le temps de me placer devant les élèves pour mimer le dialogue. A l'inverse je dois me lever pour arrêter le dialogue, je perds donc la concentration des élèves.

Les solutions peuvent être les suivantes : déplacer le poste devant les élèves si un câble électrique est à disposition, ou bien apprendre le dialogue par cœur en amont de façon à être à l'aise sans piste audio.

Qu'entend t-on durant cet audio ?

Ce sont les élèves de grande section qui réagissent ponctuellement au dialogue écouté après que l'enseignant ait posé la question « Que s'est-il passé ? Qu'avez-vous entendu ? » Ce sont des maîtres de paroles ou des intervenants ponctuels⁴⁶ qui répondent. Les réponses proposées sont les suivantes : « Besslema », « Jazz ». L'enseignant répète la salutation « Salam

⁴⁶ BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno [et al.]. *La Maternelle, Les cinq piliers du langage*, Nathan, 2014

Aleykoun » afin d'obtenir une traduction des élèves. Une élève maître de parole répond « ça veut dire bonjour »

Une seconde question est posée : « Qu'avez-vous entendu comme lettres ? » Les élèves de grande section suggèrent des réponses à haute voix : « m, n, le a, le ou ».

Après que l'enseignant ait renouvelé la salutation Salam Aleykoun », une des élèves ciblées, L, réagit ponctuellement : « On entend presque le prénom de mon chien Loukoum. » L a donc comparé une sonorité entendue le « oum » à une sonorité de son univers de référence : le chien de la maison. La séance est entrecoupée par les écoutes du dialogue qui coupent parfois et les déplacements de l'enseignant. Les élèves ne peuvent donc pas se concentrer sur l'écoute car l'enseignant se déplace beaucoup, cela ne permet pas une ambiance de travail sereine.

A la fin, l'enseignant rejoue le dialogue sans CD et fait répéter la salutation « Wachraki » puis la traduit aux enfants « Cela veut dire comment ça va ». A la fin de la séance, Jazz passe devant chaque élève pour le saluer : « Salam Aleykoun L ». Celle-ci répond « Je ne sais pas. » On entend que l'élève ne sait pas répondre à la salutation et se sent impuissante face à la langue entendue.

Au lieu de demander une traduction de cet échange en arabe, il aurait fallu procéder plus longuement à un découpage des mots entendus pour s'entraîner à les prononcer. Par exemple en pointant les élèves pour les inviter à répéter le mot entendu « Wachraki ». Ici la prononciation du son /r/ peut intéresser les élèves car il doit être roulé comme en espagnol.

Mes objectifs étaient les suivants :

- développer l'écoute des élèves. Leur faire prendre conscience de la musique de la langue arabe ;
- s'entraîner à la prononciation de l'arabe ;
- pour les élèves qui le souhaitaient : jouer un dialogue en arabe algérien pour apprendre à dire bonjour, au revoir, merci et comment ça va.

A posteriori, il n'a pas été possible d'atteindre mes objectifs en 8 minutes d'éveil. À la suite de trois écoutes du dialogue, les élèves ont développé la prosodie de la langue arabe. Nous nous sommes entraînés à la prononciation le matin avec la berceuse *Néni néni yè bécha*. J'ai constaté que les élèves ont montré peu d'intérêt pour le dialogue en arabe car c'est une langue difficile à prononcer. J'ai moi-même ressenti des difficultés à prononcer certains mots comme «wachraki » et « wa inti ».

Mardi 9 Mars : un éveil à la langue espagnole.

J'avais choisi d'aborder cette langue car un élève de moyenne section la côtoie dans son environnement familial. Afin de donner du sens à cette découverte culturelle et linguistique, nous avons écouté puis chanté la comptine *Debajo de un botón* et travaillé en arts visuels à la manière de Picasso (Annexe 8). La journée a été très appréciée, tous les élèves ont pris part aux activités. Le poster de « Jazz au musée en Espagne » (Annexe 9) a été apprécié et commenté afin d'introduire l'artiste Picasso et la culture espagnole pour débiter les activités de la langue. En effet celle-ci est une langue latine comme le français, c'est pourquoi les élèves étaient plus à l'aise pour prononcer les sonorités de la comptine puis du dialogue lors de la séance de l'après-midi.

Nous pouvons conclure que si les élèves n'ont jamais entendu ou côtoyé la langue écoutée, ils ne pourront pas s'identifier à celle-ci. Les objectifs de cet éveil devront alors être modestes : développer l'écoute des élèves, leur faire prendre conscience de la musique de la langue. Si les élèves sont intéressés, on pourra leur proposer un entraînement à la prononciation. L'enseignant ne doit donc pas avoir les mêmes objectifs en fonction de la langue choisie. Si la langue est connue de la plupart des élèves, les objectifs pourront s'élever : on pourra proposer un dialogue maître-élève puis élève-élève pour ceux qui sont le plus à l'aise dans la langue.

PARTIE PROFESSIONNALISANTE

I- En quoi ce travail de recherche a transformé ma pratique ?

a) Les compétences mobilisées durant cette recherche

Cette recherche m'a permis de travailler les compétences du référentiel communes à tous les professeurs⁴⁷. J'ai pu amplement approfondir les deux compétences suivantes :

1) **Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique**

J'ai choisi de tirer parti de ma formation en langues pour approfondir la didactique de cette discipline à l'école maternelle. A priori, j'avais quelques notions de didactique des langues vivantes grâce à mes recherches sur la démarche d'Anne Marie VOISE. Pourtant, je n'avais jamais vu ou mis en place de séquence d'éveil à la diversité linguistique. C'est pourquoi, il fût difficile de se projeter en amont sur les réactions des élèves. Je pense que mes résultats n'auraient pas été favorables si je n'avais pas observé les comportements afin de différencier le niveau des élèves. Par conséquent, les élèves ciblés D, L et N n'auraient pas forcément progressé si je n'avais pas différencié les apprentissages de la séquence. Nous pouvons rappeler les pistes pédagogiques émises à la suite des scénarios de résultats :

- varier les groupes : les composer en fonction de l'intérêt des élèves pour l'éveil. Ecourter la séance pour les élèves moins intéressés, ces élèves risquent d'être ceux de moyenne section qui possèdent un temps de concentration plus court ;
- proposer aux élèves de grande section d'aller plus loin en découvrant le code alphabétique du pays concerné et en le reproduisant : si c'est un code différent par exemple l'arabe. On peut aussi écouter la comptine en travaillant sur le rythme et les sonorités finales pour améliorer la prononciation.

⁴⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 1^{er} Juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Journal officiel du 25 Juillet 2013. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> (consulté le 04.05.2020)

2) Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

Cette compétence traite de l'organisation du professeur des écoles, il doit savoir préparer les séquences de classe et ainsi définir une progression et en identifier les objectifs, les dispositifs. Il doit aller plus loin en s'interrogeant sur les obstacles didactiques, les stratégies d'étayage. L'étayage, lié au concept de "zone proximale de développement », est défini comme "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ."⁴⁸

A cet effet, ma recherche a aussi transformé ma façon de préparer la classe. Je me suis rendue compte du travail nécessaire en amont pour préparer chaque séance d'éveil à la diversité linguistique en maternelle. En effet, la démarche passe forcément par un rapport maître-élève pour s'orienter vers des interactions élèves-élèves. J'ai dû m'approprier chaque comptine en l'écoutant et la répétant pour pouvoir la présenter en classe ensuite, il en est de même pour les dialogues.

Rappelons que j'ai pu seulement travailler les deux premières séances de la séquence en classe. Durant ces premières séances, mon rôle d'enseignant était de parler dans une langue étrangère à la fois dans la peau d'une marionnette et d'un locuteur étranger. Je n'avais pas pris conscience de cette difficulté et de l'importance de la théâtralisation pour faire entrer les élèves dans la séance. J'ai ainsi oublié de modifier ma voix lorsque je devenais Jazz. Je suppose que cet oubli a pu avoir un impact sur la compréhension des dialogues pour des jeunes élèves de moyenne et grande section. Il est donc crucial de s'interroger, a priori, sur la posture enseignante lors de la séance. Enfin, a posteriori, l'enseignant doit prendre du recul et voir quelle a été sa place dans les apprentissages.

Lors de sa visite, mon tuteur INSPE m'a fait remarquer ma forte présence lors des séances de langage. Mon défaut est de beaucoup intervenir tout en laissant peu de place à l'écoute et à l'observation. Mon objectif futur sera de me mettre en retrait non seulement pour les séances d'éveil à la diversité linguistique mais aussi dans les autres disciplines.

⁴⁸ Le développement de l'enfant, Jérôme S. Bruner : Savoir-faire, savoir dire PUF, coll. "*Psychologie d'aujourd'hui*", 1983

De plus, ma recherche cible un certain public : les élèves de grande section petits parleurs. L'évaluation de ma recherche m'aurait permis d'obtenir des résultats permettant de différencier mon enseignement en fonction des besoins des trois élèves ciblés : D, L et N.

Le dispositif choisi *Les voyages de Jazz, comptines et langues du monde* a favorisé l'intégration de compétences transversales comme la créativité, la collaboration. Les élèves ont affiné leurs compétences artistiques dans les disciplines « Les productions plastiques et visuelles » et « les univers sonores ». (Voir Annexe 7 travaux sur l'Espagne « à la manière de Picasso»). Ce dispositif utilise une approche culturelle et pluri linguiste à travers les voyages d'une marionnette. Quelles sont les autres ressources pédagogiques existantes favorisant un éveil à la diversité linguistique en maternelle ?

b) Une autre approche théâtrale en maternelle : l'association Dulala.

Dulala est une association créée en 2009, son nom signifie d'une langue à l'autre. L'approche Dulala ⁴⁹ : « permet de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés de l'histoire et qui sortent comme par magie de la boîte. » Les supports utilisés sont des albums de jeunesse, des kamishibaïs et des boîtes à histoires. Kamishibaï signifie théâtre de papier en japonais. C'est un « genre narratif où un conteur insère successivement dans un petit théâtre portatif, des planches cartonnées illustrant un récit généralement destiné au jeune public ».⁵⁰

Quant aux boîtes à histoires, elles ont été créées par l'association elle-même qui propose des formations.

A destination des enseignants, DULALA propose des ressources pédagogiques : matériaux, jeux gratuits ainsi que des explications théoriques sur le plurilinguisme sous forme de vidéos, affiches, publications.

Afin de favoriser la construction des savoirs de l'enseignant sur cette démarche et sa mise en place, des témoignages de professeur des écoles sont disponibles sur le site. La vidéo *Donner*

⁴⁹ *Dulala* La boîte à histoires. Association éducative agréée par l'Education Nationale [en ligne]. [Consulté le 5 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.dulala.fr/boite-a-histoires-dulala/>

⁵⁰ LAROUSSE. *Kamishibaï définition*. [En ligne]. [Consulté le 9 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/kamishiba%C3%AF/188145>

le goût des langues et des histoires en maternelle apporte le témoignage d'une enseignante sur la boîte à histoires.⁵¹

Celle-ci utilise la boîte à histoires pour travailler les objectifs suivants :

- valoriser les langues des enfants et de leurs familles en invitant les parents à venir raconter un conte, connu en français des élèves, dans la langue maternelle de l'élève. (Sachant que 70 % des élèves parlent une autre langue à la maison) ;
- développer l'écoute et à l'attention ;
- développer l'imaginaire avec les langues et la symbolisation : toutes les interprétations sont possibles ;
- pour favoriser la construction d'hypothèses sur le récit : « Je vois bien que... », « Il y avait... », « J'ai compris que... ».

La boîte à histoires permet de raconter des histoires en français puis dans d'autres langues. Croiser des langues entendues permet de consolider l'apprentissage de la langue française : les élèves expliquent ce qu'ils ont entendu et argumentent leur propos « Je comprends que... parce que... ».

Comment utiliser cette boîte à histoire ?

L'enseignante l'utilise de trois façons différentes :

- comme intermédiaire pour fabriquer des albums codés ;
- en rituel en lecture plaisir où les contes traditionnels sont racontés avec des objets symboliques en français et dans une langue étrangère ;
- pour entrer autrement dans le récit : travailler les albums en randonnée avec les personnages qui arrivent en accumulation.

L'enseignante valorise les langues des enfants et de leurs familles en invitant les parents à venir raconter un conte, connu des élèves, dans la langue maternelle de l'élève

Comment les enfants ressentent-ils le projet ?

Ils sont plus attentifs et captivés. Cela développe la curiosité pour la langue des autres. Ils savent qu'il n'y a pas que le français qui est parlé, « ils sont super contents de faire part de leurs connaissances ».

Ainsi ce projet cible la langue française mais aussi la langue maternelle de certains élèves. L'enjeu est de proposer une théâtralisation dans une ou plusieurs langues étrangères

⁵¹ DULALA-D'UNE LANGUE A L'AUTRE. *Donner le goût des langues et des histoires en maternelle : la boîte à histoires* [en ligne]. You tube. Mise à jour le 10 Mai 2016. [Consulté le 5 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=JDMOIXJbRIw>

pour favoriser la construction du langage en français. Marie Rose Moro, pédopsychiatre témoigne de l'importance de la langue maternelle dans une vidéo : elle sert à apprendre à parler. Elle nous donne la sécurité pour investir la parole et l'action sur le monde : « la langue maternelle permet d'intégrer la langue dans toute sa dimension ». La notion maternelle est la matrice qui donne à la fois sécurité affective, cognitive et la sécurité relationnelle.

L'intervenante conclut en expliquant que la langue maternelle est « un joyau, il faut la valoriser et considérer que c'est vraiment la chose la plus importante pour pouvoir être un être parlant. »

Pour donner suite au dispositif « Les voyages de Jazz » qui introduit la pluralité des langues avec une marionnette, l'approche *Dulala* pourra être proposée à partir de l'étude d'un album de jeunesse. Des outils viendront enrichir cette étude comme le kamishibai ou la boîte de l'histoire. Ce nouveau dispositif permet une ouverture au plurilinguisme et donc à l'altérité. Cette approche va plus loin en introduisant l'écrit. Pour rappel, Voise explique que « l'écrit est nécessaire et les enfants le demandent. L'écrit a un statut. C'est la norme, c'est la règle. Certains enfants d'élémentaire s'inventent la trace écrite.»⁵² Il s'agira donc aussi de travailler autour des savoirs fondamentaux de la langue française tels que « lire et comprendre l'écrit », « comparer les systèmes d'écritures de différentes langues », « utiliser diverses représentations des chiffres », « rechercher et traiter des informations », « comprendre, s'exprimer, argumenter à l'oral ». Outre ces savoirs fondamentaux, la démarche *Dulala* inclut des compétences émotionnelles, sociales et citoyennes. Elle favorise donc les apprentissages ainsi que le vivre ensemble.

D'autres méthodes existent, ciblant une langue vivante étrangère, la méthode *Mélopie* par exemple propose d'apprendre l'anglais en apprenant 5 à 12 mots nouveaux par leçon. Cette pédagogie, reconnue par l'Education Nationale, propose l'utilisation de plusieurs marionnettes pour découvrir l'anglais. Lors de leur passage au cours préparatoire, les élèves apprendront une seule langue vivante qui sera approfondie tout au long du cursus scolaire.

Nos questionnements sont les suivants : l'utilisation de la marionnette dans une approche théâtrale se limitent-elles au cycle 1 ? Quels prolongements existent aux cycles 2 et 3 ?

⁵² VOISE Anne Marie, Conférence de consensus, *op cit.*

II- Les réinvestissements de cette démarche en cycles deux et trois.

a) L'utilisation de la marionnette en cycle 2...

À la suite de cette recherche, nous retenons que la marionnette est un outil pédagogique favorisant l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Comment peut-elle s'utiliser en cycle deux ? Quelles sont les démarches existantes ?

Le site Eduscol met à la disposition des enseignants des contenus et pratiques d'enseignement afin d'explicitier les attendus dans le domaine des langues vivantes. La vidéo qui a retenu notre attention porte sur l'utilisation de marionnettes en classe préparatoire.⁵³ L'enseignante utilise une marionnette appelée John pour travailler l'anglais. Elle partage les bienfaits du recours à la marionnette qui permet de :

- ✓ préparer en amont les dialogues et le vocabulaire abordés : « C'est un objet transitionnel qui permet aussi à l'enseignant d'être à l'aise. qui permet Les élèves savent très bien que dès que John apparaît, on ne parle qu'anglais »;
- ✓ rentrer dans la théâtralisation et dans le jeu symbolique : « Il faut rentrer dans la théâtralisation, je change donc de voix pour donner vie à John et pour créer ce dialogue entre lui et moi et entre lui et les enfants ».

L'enseignante explique le projet actionnel : le but est de créer des petits films d'animation où ce sont les enfants qui utilisent les marionnettes. Ceux-ci s'entraînent en « pair work » c'est-à-dire en binôme en utilisant des marionnettes à doigts. La plupart des élèves ne parlent qu'anglais quand ils enfilent ces marionnettes. Pour donner suite à ces divers entraînements, les élèves utilisent des plus grosses marionnettes avec des castelets et passent devant leur camarade en étant filmés. C'est une phase d'évaluation théâtrale où l' « on se met vraiment en situation de spectateurs et d'acteurs ».

Cependant, elle explique que cette théâtralisation a ses limites : « au fur et à mesure le jeu symbolique existant jusqu'à l'âge de six ans, là on va arriver à terme. » Une progression a été préparée pour favoriser l'apprentissage de l'anglais durant le cycle : les marionnettes seront retirées pour pouvoir les préparer au CE1 et au langage en continu. Elle proposera ensuite des petits jeux de rôles afin d'être dans l'interaction directe.

⁵³ EDUSCOL. *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage, le rôle des marionnettes.* Interview de Madame Prudon, enseignante en CP. Mise à jour le 8 octobre 2014. [Consulté le 5 Juin 2020]. Disponible à l'adresse: https://eduscol.education.fr/pid31433/creer-un-environnement-et-un-climat-propices-a-l-apprentissage.html?mode_player=1&video=356727

Afin de s'orienter vers la théâtralisation dans les langues vivantes au cycle 3, il est nécessaire d'aborder les programmes de langues vivantes. « Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues (CECRL) dans les cinq activités langagières. Ces activités langagières sont les suivantes : « écouter et comprendre », « lire et comprendre », « parler en continu », « écrire », « réagir et dialoguer ». Des connaissances culturelles et linguistiques du pays s'articulent aux compétences langagières. Elles sont réparties selon 3 axes :

- la personne et la vie quotidienne ;
- les repères géographiques, historiques et culturels de la langue étudiée ;
- l'imaginaire.

Les instructions officielles encouragent le théâtre en cycle 3 : « Les thématiques ou les types de supports (théâtre, cinéma, poésie...) mentionnés en cycle 2 peuvent être repris en veillant à proposer une progression sur l'ensemble de la scolarité obligatoire et en évitant les redondances ». ⁵⁴ Il est donc recommandé d'élaborer une progression sur le cycle.

Il est précisé que « toutes les activités langagières sont convoquées sur les trois années du cycle et peuvent aboutir à des projets d'écriture (réalisations écrites chantées, théâtrales...), à des présentations d'œuvres réalisées en arts plastiques, en technologie, à des échanges avec des classes étrangères sur des thématiques diverses, ou à des manifestations présentées dans la langue étudiée ». ⁵⁵ La pédagogie de projet est donc aussi préconisée en cycle 3. Un projet théâtral sera donc transdisciplinaire : les compétences de chaque discipline seront ciblées en amont afin d'évaluer les élèves lors de la tâche finale.

Nous nous interrogerons : quels sont les types de projets théâtraux existant au cycle 3 ?

⁵⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme du cycle 3 consolidé* [en ligne]. Eduscol. Mise à jour en Novembre 2018. [Consulté le 8 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

⁵⁵ *Ibid.*, p.37

b) La théâtralisation dans les apprentissages au cycle 3.

❖ Une association : *Langues en scène*

Nous avons retenu que plus les enfants grandissent, moins la symbolique de la marionnette fera son effet auprès d'eux. En cycle 3, l'enseignement des langues vivantes est réparti sur 1h30 par semaine. C'est donc un taux horaire relativement court, un projet théâtral sera donc transdisciplinaire. Plusieurs autres facteurs favorables entrent en compte : le niveau de l'enseignant, le niveau des élèves, le budget de l'école, les intervenants professionnels.

Des associations reconnues par l'Education Nationale peuvent intervenir dans le cadre ce type de projet. C'est le cas de l'association *Langues en Scènes*.⁵⁶ Des comédiens professionnels et bilingues interviennent dans des classes afin de créer un projet. L'enjeu est que « les élèves se préparent à passer du monde des petits au monde des grands », ils commencent à participer à l'écriture du scénario à partir d'une œuvre ou d'un thème (civique, environnement, diversité des cultures). Un projet rassemble donc plusieurs disciplines : français, enseignement moral et civique, langues vivantes...Il permet aussi la consolidation du parcours d'éducation artistique et culturelle et du parcours citoyen.

Prenons l'exemple d'un projet réalisé par des élèves de CM2 grâce à l'intervention d'une comédienne de *Langues en Scènes*.⁵⁷Le projet est d'interpréter les œuvres de Roald Dahl : *Mathilda*, *Charlie et la Chocolaterie* ainsi que le croisement avec un conte *Fantastic Mr Fox*.

Le professeur et la comédienne intervenante ont dirigé l'apprentissage des textes et la mise en scène pendant plus de 6 mois. La théâtralisation en langues vivantes ne s'improvise donc pas. Des prérequis sont nécessaires, par exemple : les élèves doivent avoir lu et travaillé les œuvres littéraires en français pour pouvoir les interpréter en anglais. Un projet de cette envergure permet de travailler plusieurs disciplines telles que le français, l'anglais, l'EPS avec la danse ainsi que d'enrichir le parcours citoyen et le parcours artistique et culturel. La vidéo rend compte du ressenti des élèves sur le projet, ils se disent « plus à l'aise avec l'anglais ». Ce projet donne tout son sens étant donné qu'un séjour linguistique à Londres est prévu.

⁵⁷ ASSOCIATION LANGUES EN SCENES. *Des textes de Roald Dalh interprétés par des CM2*. [À la une]. Mise à jour le 9 Novembre 2019. [Consulté le 6 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.langues-en-scene.com/des-textes-de-roald-dahl-interpretes-par-des-cm2/>

En tant qu'enseignant, il est complexe de mettre en place un projet de telle envergure, des professionnels intervenants extérieurs sont nécessaires pour que le projet voit le jour. Nous allons découvrir quelles sont les ressources existantes pour une approche théâtrale lors d'une séquence pédagogique en anglais dans une classe de CM1/CM2.

❖ Une séquence pédagogique à partir de d'un album : *The Gruffalo*

Il existe des outils clés en main pour les enseignants qui n'ont pas l'opportunité d'accueillir un intervenant dans leur classe. Le livre *Enseigner l'anglais à partir d'album CM1/CM2*⁵⁸ permet de comprendre les enjeux des programmes et propose des séquences d'anglais à partir d'albums. Un CD-Rom est fourni contenant les outils à utiliser pour chaque séquence.

L'auteure propose une programmation avec des albums travaillant les différentes compétences langagières des programmes. Nous allons étudier plus précisément la séquence pédagogique n°2 avec l'étude de *The Gruffalo* qui est aussi connu en français.

Avant de débiter une séquence en langues vivantes, il faut savoir quelles compétences langagières des programmes seront travaillées. (Annexe 10). Les projets de séquence s'inscrivent dans la perspective actionnelle recommandée par le CERCL. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ? Elle « implique la réalisation d'une tâche à la fin de chaque unité. Selon le CECR, l'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches. La langue n'est plus un objet d'étude en soi, mais un moyen de réaliser la tâche finale ».⁵⁹ L'élève devient donc « acteur social », il y a donc bien la notion de théâtralisation, de jeu de rôle dans les programmes.

Cette séquence propose deux tâches finales possibles : créer la bande d'annonce de l'album ou mettre en place une pièce de théâtre. Les deux proposent une mise en scène avec des jeux de rôles. Dans le premier cas à l'aide du numérique, dans le second à travers le théâtre devant des spectateurs. Si nous retenons cette dernière tâche finale, le projet est mis en place à partir de la séance 9.⁶⁰ Les séances d'entraînements de la pièce peuvent être croisées avec l'éducation

⁵⁸ HANOT, Sylvie. *Enseigner l'anglais à partir d'album CM1/CM2*. Retz éditions, 2017.

⁵⁹ GRANDJEAN M., VASSART B. *Approche actionnelle et tâche finale*. PAF Amiens, Fév. 2010

⁶⁰ HANOT, Sylvie, *op.cit.*p.77.

physique et sportive. En ce qui concerne le décor, un lien gratuit est indiqué pour obtenir les masques des personnages.

Quelle organisation doit-on préconiser pour que chaque élève soit en action ?

« On peut organiser les groupes pour jouer la pièce devant plusieurs classes. Les élèves se relaient à partir de la rencontre avec le Gruffalo, avec une coupure en chanson pour permettre l'échange de rôles. On peut donc prévoir deux élèves pour jouer la souris, deux pour le renard, deux pour la chouette, deux pour le serpent, deux pour le Gruffalo, et éventuellement des narrateurs ». ⁶¹

Qu'apporte cette tâche finale apportée aux élèves ?

Afin de permettre aux élèves de venir rejouer l'histoire pour s'entraîner. Il est recommandé de créer un tapis de conte qui sera laissé en classe. Celui-ci représentera les lieux avec les marottes des personnages (disponibles sur le CD).

Cette notion de tapis de conte utilisée en cycle 3 rappelle donc la symbolique de la marionnette ainsi que la construction du sens à l'aide d'un décor comme dans la « boîte à histoires » de l'association Dulala. L'élève apprécie encore cette utilisation d'un objet transitionnel, cependant, c'est maintenant lui qui est l'acteur de ses apprentissages et non l'enseignant.

Ce type de tâche finale transdisciplinaire donne donc du sens à l'apprentissage de l'anglais. Comme recommandé, la pièce de théâtre peut être jouée devant d'autres classes, ce sera une source de motivation pour les élèves évalués. Le projet pourra être élargi et inclure une autre classe qui présentera un autre conte. Ce type de projet permet de coopérer au sein d'une équipe : les objectifs et leur évaluation sont définis en amont entre collègues. On favorise aussi le lien école-familles en proposant aux parents d'assister à une représentation.

Ces recherches m'ont permis d'étoffer mes connaissances sur l'utilisation de la marionnette en langues vivantes. Nous pouvons les éclaircir dans un tableau récapitulatif : Quelle est l'utilisation possible de la marionnette du cycle 1 jusqu'au cycle 3 ?

L'utilisation de la marionnette pour travailler les langues vivantes à l'école :

⁶¹ *Ibidem.*

CYCLE	LA THEATRICALISATION AVEC LA MARIONNETTE	PROGRESSION POSSIBLE	LES OUTILS PEDAGOGIQUES
1	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'enseignant utilise une marionnette pour introduire une langue ou pour un éveil à une diversité de langues. ○ Les élèves développent une écoute et sont plus attentifs. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Introduire les langues à partir d'un dispositif qui donne du sens. ○ Travailler le langage : phonologie et écriture : comparaison des systèmes phonologiques et d'écriture entre le français et la langue travaillée. ○ Favoriser les arts sonores : Ecouter et s'entraîner à prononcer la prosodie de la langue ○ Renforcer les fondamentaux en français : <ul style="list-style-type: none"> - Rechercher et traiter des informations - Comprendre, s'exprimer et argumenter à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Une marionnette pour la classe parlant de plusieurs langues étrangères ou ayant une nationalité étrangère ○ Marottes ○ Littérature de jeunesse : albums et contes ○ Boîtes à histoires ○ Kamishibais ○ Comptines
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant introduit chaque séance de langue vivante avec la marionnette étrangère. ▪ Les élèves utilisent eux-mêmes des marionnettes au fil des séances dans le cadre d'un projet actionnel. Par exemple un projet numérique : faire des petits films d'animation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborer un projet actionnel au sein de la classe où les élèves jouent une scène avec les marionnettes devant leurs camarades. ▪ Représentation finale des élèves par binôme au sein de la classe ▪ <u>Compétences travaillées</u> : S'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation à l'aide d'un objet transitionnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une marionnette qui parle une langue vivante étrangère : John. ▪ Marionnettes à doigts ▪ Marionnettes avec castelets ▪ Petit théâtre de marionnette pour la classe (arts visuels)
3	<ul style="list-style-type: none"> ● L'enseignant n'utilise pas de marionnette. ● Les marionnettes sont un support d'entraînement pour les élèves. Celle-ci peut être une représentation théâtrale ou un projet cinématographique. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborer un projet actionnel au sein des différentes classes de cycle 3 ● Représentation finale devant un public : classes et/ ou parents ● Toutes les compétences langagières sont travaillées tout au long de la séquence. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Albums littéraires en anglais <p><u>Outils à rassembler en fonction de la programmation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Jeux traditionnels: <i>Who is who?</i> ● Chansons, supports arts visuels. ● Elements culturels: Halloween, Loch Ness etc.

CONCLUSION

Rappelons que la problématique initiale était de chercher l'outil pédagogique qui pourrait inclure les élèves les plus discrets lors de séances d'éveil à la diversité linguistique. La marionnette en tant qu'outil transitionnel a donc été choisie. Les circonstances exceptionnelles n'ont pas permis d'arriver à des résultats, des scénarios potentiels ont été imaginés. Les observations des comportements de D, N et L en classe permettent d'affirmer que la marionnette a développé :

- des attitudes positives lors de l'écoute de deux langues vivantes étrangères : l'arabe et l'espagnol ;
- une motivation supplémentaire pour écouter et répéter des sons prononcés, non pas par la maîtresse, mais par la marionnette.

Il semble donc que le dispositif *les Voyages de Jazz* a apporté une réelle progression langagière des petits parleurs. Les élèves ont exprimé un fort intérêt pour la marionnette : elle les a rassurés quant à la transition entre le français et la langue travaillée. Au fil des écoutes, des élèves de grande section, dont N et L, désiraient imiter Jazz et réagissaient aisément en français pour comparer les sonorités entendues à celle de leur langue maternelle. L'éveil à la diversité linguistique consolide donc réellement la réflexion sur la langue. On peut affirmer que les élèves ont développé une culture linguistique. Par ailleurs, cette diversité linguistique a apporté aux enfants une capacité à comprendre le monde qui les entoure et à appréhender la pluralité des langues.

Cette recherche a mis en lumière la nécessité de créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues. À l'école maternelle, on favorisera un environnement autour de fabulations en personnifiant les personnages. Les albums de jeunesse, joués à l'aide de marottes, kamishibais ou avec une boîte à histoires, sont une grande richesse pour développer une culture linguistique.

Par conséquent, quelque que soit le cycle, les supports écrits (œuvres littéraires, images animées ou non) permettent d'établir un « pont » entre l'apprentissage du français et d'autres langues. Cette construction développe des aptitudes cognitives et métalinguistiques. Les élèves se posent les questions suivantes : « qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que cela m'a apporté ? En quoi cela peut-il me servir » ?

Néanmoins, si l'on observe les conditions actuelles d'enseignement en continuité pédagogique, on soulignera la difficulté de maintenir ce climat rassurant auprès de tous les

élèves de grande section. Le travail d'éveil à la diversité linguistique ne passera plus par l'objet transitionnel car on ne pourra pas obtenir un retour direct de l'élève et ainsi établir un réel dialogue. En ce sens, on valorisera la langue qui sera enseignée au CP : l'anglais. On visera des activités d'écoute de la langue et de découverte du vocabulaire à partir de documents visuels ou audios tels que les comptines déjà abordées puis de nouvelles comptines ainsi que des histoires en format numérique.

De surcroît, cette étude a contribué à l'élaboration d'une progression sur les trois cycles dans le cadre de l'utilisation d'une marionnette en langues vivantes étrangères. Cette progression n'est évidemment pas exhaustive mais l'on retiendra qu'il est nécessaire de discuter et collaborer avec les collègues de cycle sur la mise en place d'une continuité dans les apprentissages de langues vivantes. Au cycle 2 et 3, une programmation sera établie dans le cadre d'un projet actionnel qui donnera du sens aux apprentissages et motivera les élèves.

En outre, cette recherche a ouvert une problématique sur la motivation des élèves pour apprendre des langues vivantes tout au long de leur cursus scolaire. Comment réussir à maintenir ce plaisir d'écouter les langues et reproduire les sons ? De quelle façon peut-on maintenir la motivation des élèves à apprendre une langue vivante lorsqu'ils ont passé le fameux « le seuil fatidique » ? Comment l'enseignant peut valoriser les langues vivantes et les faire apprécier tout autant en maternelle qu'en cycle 3 ?

BIBLIOGRAPHIE

-Ouvrages théoriques :

BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno [et al.] (2014) *La Maternelle, Les cinq piliers du langage*, Nathan.

BLONDIN, CANDELIER, EDELENBOS [et al.]. (1998) *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : Conditions et résultats*, De Boeck & Larcier.

DELAMARRE, C. *Alzheimer et communication non verbale : Maladie d'Alzheimer et maladies apparentées*. Paris : Dunod. Chapitre 2. Communication verbale et non verbale, p. 29-38.

GUEGUEN, Catherine. (2015) *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Editions Pocket.

HAGÈGE, Claude. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob.

TAPPOLET, Ursula. (1979). *La poupée au petit nez : la marionnette dans l'éducation*. Editions Delachaux et Niestle.

-Textes officiels électroniques :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Guide pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère de l'école au lycée*, Disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/36/3/Guide-EMILE_1253363.pdf (consulté le 04.12.2019)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme de l'école maternelle*, Le bulletin officiel spécial n°2 du 26 Mars 2015. Disponible sur https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940 (consulté le 04/12/2019)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Recommandation pédagogique *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm> (consulté le 22/03/2020)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme du cycle 3 consolidé* [en ligne]. Eduscol. Mise à jour en Novembre 2018. [Consulté le 8 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

-Documents en lignes et sites internet :

ASSOCIATION LANGUES EN SCENES. *Des textes de Roald Dahl interprétés par des CM2*. [À la une]. Mise à jour le 9 Novembre 2019. [Consulté le 6 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.langues-en-scene.com/des-textes-de-roald-dahl-interpretes-par-des-cm2/>

DULALA-D'UNE LANGUE A L'AUTRE. *Donner le goût des langues et des histoires en maternelle : la boîte à histoires* [en ligne]. You tube. Mise à jour le 10 Mai 2016. [Consulté le 5 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=JDMOixJbRIw>

ÉDUSCOL. *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage, le rôle des marionnettes*. Interview de Madame Prudon, enseignante en CP. Mise à jour le 8 octobre 2014. [Consulté le 5 Juin 2020]. Disponible à l'adresse: https://eduscol.education.fr/pid31433/creer-un-environnement-et-un-climat-propices-a-l-apprentissage.html?mode_player=1&video=356727

GRANDJEAN M., VASSART B. *Approche actionnelle et tâche finale*. PAF Amiens, Fév. 2010. [Consulté 3 Mai 2020]. Disponible à l'adresse : http://allemand.ac-amiens.fr/sites/allemand.ac-amiens.fr/IMG/pdf/Ficheconseil_approcheactionnelle.pdf

VOISE Anne Marie. *Guide pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère de l'école au lycée*. 2019

Conférence de consensus : CNESCO, IFE, ENS Lyon : 2019 [consulté 25 Mars 2020].
Disponible à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_VOISE_MEF-v2.pdf

-Revue :

PASKA, R. *“Pensée-marionnette, esprit-marionnette. Un art d’assemblage.* Puck n°8, éditions de l’Institut international de la marionnette.

WINNICOT D.W, « L’utilisation de l’objet et le mode de relation à l’objet au travers des identifications », dans *Jeu et réalité*, p. 130.

-Documents pédagogiques :

HANOT, Sylvie. (2017). *Enseigner l’anglais à partir d’album CM1/CM2.* Editions Retz.

VOISE Anne Marie. (2017). Fichier ressources *Les voyages de Jazz.* Editions Sed.

ANNEXES

Annexe 1 : L'alphabet phonétique international:

PRINCIPES DE LA TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE

Alphabet phonétique et valeur des signes	
VOYELLES	CONSONNES
[i] il, épi, lyre	[p] père, soupe
[e] blé, aller, chez, épée	[t] terre, vite
[ɛ] lait, merci, fête	[k] cou, qui, sac, képi
[a] ami, patte	[b] bon, robe
[ɑ] pas, pâte	[d] dans, aide
[ɔ] fort, donner, sol	[g] gare, bague, gui
[o] mot, dôme, eau, saule, zone	[f] feu, neuf, photo
[u] genou, roue	[s] sale, celui, ça, dessous, tasse, nation
[y] rue, vêtu	[ʃ] chat, tache, schéma
[ø] peu, deux	[v] vous, rêve
[œ] peur, meuble	[z] zéro, maison, rose
[ə] premier	[ʒ] je, gilet, geôle
[ɛ̃] brin, plein, bain	[l] lent, sol
[ɑ̃] sans, vent	[ʀ] rue, venir
[ɔ̃] ton, ombre, bonté	[m] mot, flamme
[œ̃] lundi, brun, parfum	[n] nous, tonne, animal
	[ŋ] agneau, vigne
	[h] hop ! (exclamatif)
	[ʰ] (pas de liaison) héros, onze, yaourt
	[ŋ] (mots empruntés à l'anglais) camping
	[χ] (mots empruntés à l'espagnol) jota ; (à l'arabe) khamsin, etc.
SEMI-CONSONNES	
[j] yeux, paille, pied, panier	
[w] oui, fouet, joua (et joie)	
[ɥ] huile, lui	

- REM. 1. La distinction entre [a] et [ɑ] tend à disparaître au profit d'une voyelle centrale intermédiaire (nous avons choisi de la noter [a]).
2. La distinction entre [ɛ̃] et [œ̃] tend à disparaître au profit de [ɛ̃].
3. Le [ə] note une voyelle inaccentuée (*premier*) ou caduque (*petit*), proche dans sa prononciation de [œ] (*peur*), qui a tendance à se fermer en syllabe ouverte (*le* dans *fais-le*).
4. Le [χ], son étranger au système français, est parfois remplacé par [ʀ].

Annexe 2: La chanson "The Hello Song" travaillée en période 3:

The Hello Song

Hello, hello, hello, what's your name?
Hello, hello, hello!
My name is John (2),
Hello, John, hello, John, hello!

Hello, hello, hello, what's your name?
Hello, hello, hello!
My name is Kate (2),
Hello, Kate, hello, Kate, hello!

Hello, hello, hello, what's your name?
Hello, hello, hello!
My name is Kate (2),
Hello, Kate, hello, Kate, hello!

Hello, hello, hello, what's your name?
Hello, hello, hello!
My name is Andy (2),
Hello, Andy, hello, Andy, hello!

Hello, hello, hello, what's your name?
Hello, hello, hello!
My name is Jenny (2),
Hello, Jenny, hello, Jenny, hello!

Hello, hello, hello, what's your name?
Hello, hello, hello!
My name is Lisa (2),
Hello, Lisa, hello, Lisa, hello!

Hello, hello, hello, what's your name?
Hello, hello, hello!
My name is Scott (2),
Hello, Scott, hello, Scott, hello!



The Hello Song by Carolyn Graham
Let's chant, let's sing!
Oxford University Press, 1994

Annexe 3: Activités sensori-motrices (arts visuels) en lien avec les voyages de Jazz:

Titre de la création	Atelier confection la marotte de Jazz	Les portraits de Picasso	Les bracelets en tissu	Les poupées russes (matriochkas)	Si on a le temps ou si travail terminé : Les poissons de La Réunion
Pays travaillé		Espagne	Congo	Russie	DOM : La Réunion
Objectifs	Réaliser la marionnette en papier de Jazz	Réaliser un portrait à la manière de Picasso	Réaliser des bracelets en tissu	Dessiner et décorer des poupées russes	Décorer les poissons sans dépasser puis coller des yeux
Matériaux à prévoir	23 photocopies de Jazz Crayons de couleurs Feutres Colle/ ruban adhésif Brochette barbecue pour faire tenir	Poster Jazz en Espagne Feuille de papier A4 Feutres noirs Pastels gras Reproductions d'œuvres de Picasso : <i>femme assise devant la fenêtre, Autoportrait</i>	Cartes pays "des robes en tissu africain" Ciseaux, colle blanche 1 rouleau de PQ par enfant Tissus africains=WAX	Feutres Ciseaux Colle Crayons de couleurs / pastel sèche à voir Batônnetts/ pailles	Pastels secs ou Papier à déchirer et à coller sur les poissons Chute de laine Colle liquide 1 fiche avec les 4 poissons par élève
Etape 1	Présenter Jazz aux élèves en format papier. Leur proposer de colorier Jazz car il lui manque des couleurs.	Présenter les deux œuvres de Picasso : laisser les enfants décrire Verbaliser : sa technique s'appelle le cubisme : il utilise des formes géométriques.	Présenter le tissu aux enfants et leur faire décrire. : motifs, couleurs utilisées.	Observer les couleurs les + utilisées à l'aide du poster : rose pâle, jaune, marron, rouge, bleu, vert Faire décrire les visages : expressions.	Proposer une fiche à chaque élève qui va colorier les poissons, s'inspirer des couleurs du poster.
Etape 2	Une fois le coloriage terminé. Rassembler les deux parties et les coller avec le bâtonnet pour former une marotte.	Laisser les enfants faire leur portrait à la manière de Picasso Pour les enfants qui n'osent pas : proposer des gabarits de formes géométriques.	Couper un rouleau de papier toilette en 2 pour obtenir 2 morceaux : couper un morceau pour pouvoir l'avoir autour du bras.	Demander aux élèves de choisir et nommer les couleurs dont ils ont besoin	Coller les yeux sur les yeux des poissons.
Etape 3			Distribuer des morceaux d'étoffes d'environ 8 cm sur 15 cm afin que les enfants puissent recouvrir facilement le carton de tissu.	GS : découper ses poupées russes MS : Delphine les découpe avec eux Coller les contours et faire glisser bâtonnet.	Découper les étiquettes des poissons et les coller sur une feuille préalablement coloriée avec le pastel bleu. GS : écrire le titre : la mer.

Annexe 4 : La démarche pour introduire la comptine du pays :

Démarche lors de l'écoute d'une chanson/ comptine étrangère :

OH SUZANNA : Jazz aux Etats Unis (Nouvelle Orléans)

Fixer la vignette « Jazz en voyage » sur le poster « planisphère ».

Présenter le poster « Jazz aux Etats Unis », la marionnette salue les enfants en disant « Hello ! ». Les élèves répondent « Hello Jazz », ils connaissent la salutation.

La marionnette leur annonce qu'elle voudrait leur apprendre une chanson qu'on lui a apprise en anglais.

- 1- Faire écouter la version enfant du CD (piste 21) : **faire des gestes pour améliorer la compréhension des paroles.**
 - With a banjo → faire le geste de gratter sur des cordes de banjo.
 - On my knee → montrer son genou.
 - My true love for to see → montrer le cœur et/ ou faire le geste.
 - Don't you cry → faire le geste pour traduire « don't » et faire mine de pleurer.

Faire émettre des hypothèses sur le sens de la chanson : est-ce une chanson triste ou gaie ?

- 2- Faire réécouter la chanson tout en déplaçant Jazz et en la faisant sautiller sur le continent nord-américain. Montrer du doigt le banjo de Jazz sur le poster.
- 3- Enoncer chaque phrase et faire répéter sans chanter.
- 4- Faire de nouveau réécouter en proposant aux enfants de marquer le rythme sur la table.
- 5- Dans un premier temps, prenez en charge la moitié de la chanson (I come from Alabama with/ A banjo on my knee/ I'm going to Louisiana/ My true love for to see) et demander aux enfants de répondre ensuite « Oh Suzanna, oh don't you cry for me ». Puis terminer de chanter les paroles.
- 6- Faire de nouveau écouter le CD puis arrêter chaque phrase et faire répéter : « **Quand je me montre je chante, quand je vous montre, vous répétez.** »

Faire répéter chaque phrase jusqu'à mémorisation complète et faire les gestes en même temps que chanter.

Annexe 5 : Le déroulé de séance de la séance quatre “Jazz se rend à la Nouvelle-Orléans” (Etats-Unis)

La séance se déroule de la façon suivante : Les élèves ont dans leur main la marotte de jazz qu’ils ont créé en séance 1 en arts visuels le 2 Mars 2020.

Introduction de Jazz : “Jazz a rencontré un ami aux Etats-Unis, on va pouvoir écouter ce qu’ils se sont dit.” Je m’aide de la marionnette pour simuler le dialogue en essayant de changer de voix par la même occasion : Jazz a une plus petite voix que les adultes qu’il rencontre.

Phase 1 : Faire écouter le dialogue : demander aux enfants ce qu’ils ont compris du dialogue mis en scène par la marionnette. Les élèves vont sûrement avoir besoin d’une seconde écoute pour assimiler les phonèmes entendus.

Les amener à noter la ressemblance entre “hello” et “holà” en espagnol : il y a deux lettres qui changent le /h/ devient /e/ et le /a/ final devient /o/. On peut noter ces changements à l’écrit pour les élèves de grande section pour qu’ils puissent s’y référer.

Se rappeler de la prononciation du /h/ en expirant de l’air.

A prévoir : Les élèves vont sûrement replacer leur paume devant leur bouche comme référence pour travailler le /h/ expiré de hello.

Se questionner : dans quel autre pays déjà vu on retrouve ce /h/ expiré ? Dans la langue arabe avec le h dans le /ch/ de “Wachraki” qui signifie “comment ça va”.

Phase 2 : Troisième écoute : noter les ressemblances avec le français : par exemple “super” se dit aussi en français. Noter l’emprunt d’expressions anglophone : les anglais disent “goodbye” pour dire “revoir”. En français, nous disons parfois aussi bye lorsque nous parlons dans un langage familier.

➔ **Jazz part pour un rendez-vous, elle laisse les enfants mais leur propose de continuer l’éveil à la langue anglaise.**

Phase 3 : Rejouer le dialogue avec une marotte pour mettre en scène l’échange : **Accentuer la gestuelle pour que les élèves aient accès au sens sans avoir recours à une traduction à haute voix.**

Proposer à certains élèves que je sens à l’aise ou qui manifestent l’envie de s’exprimer, de jouer Jazz chacun leur tour : Les aider s’ils ont un oubli avec “Very well, thank you!” et “Super,

Goodbye”. Si tous les élèves souhaitent passer : proposer aux élèves de grande section de s’entraîner aux dialogues entre eux préciser que s’il y a trop de bruit, je ne pourrai pas entendre la voix plus faible des moyens. Si trop de bruit, leur proposer de retourner à leur table et faire le dialogue en binôme.

Jouer le dialogue avec chaque moyenne section pour les mettre à l’aise. Faire répéter les expressions entendues si difficultés.

Phase 4: (si assez de temps) Faire réécouter la chanson *Oh Suzannah* découverte le matin.

Faire dire la chanson sans la chanter en tapant le rythme sur la cuisse.

Refaire chanter la chanson aux enfants pour les entraîner à prononcer la langue.

Utiliser la technique de répétition appelée “Backward building” : le but est de commencer par la fin des phrases pour reconstituer l’énoncé. Cela permet de retrouver une bonne intonation et de la stabiliser.

With/

Alabama/

Alabama with/

From Alabama/

From Alabama with/

Come from Alabama with/



I come from Alabama with/

Je compte aussi utiliser ma main pour traduire l’intonation en anglais, par exemple /with/ a une intonation descendante.

Annexe 6 : Fiche retour affectif sur la séance 4 « Jazz à la Nouvelle Orléans » :

Comment ai-je trouvé cette séance ?

Prénom :

Séance n°4 : Est-ce que j'ai aimé quand ? ♥	Je colle une gommette rouge si je n'ai pas aimé, orange si j'ai moyennement aimé et enfin verte si j'ai bien aimé la séance.
 JAZZ ETAIT AVEC NOUS	
 JAZZ N'ETAIT PLUS DANS LA CLASSE...	

Annexe 7 : les marottes de Jazz réalisées le lundi 2 Mars.



Annexe 8 : les portraits des élèves « à la manière de Picasso » en lien avec le voyage de Jazz au musée Picasso en Espagne, lundi 9 Mars.



Annexe 9 : les posters utilisés pour introduire le pays visité par Jazz :

ALGERIE :



ESPAGNE :



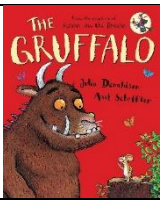
ETATS-UNIS :



CONGO-KINSHASA :



Annexe 10 : Séquence en cycle 3 à partir de l'album *The Gruffalo*

ALBUM	<i>The Gruffalo</i> 
OBJECTIF PRINCIPAL	Décrire les parties du corps
LEXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Personnages d'Halloween - Consignes de classe - Les animaux sauvages - Le corps - Le visage
STRUCTURES LANGAGIERES	<ul style="list-style-type: none"> - Are you ... ? - Yes, I am/ No I'm not - Have you got blue eyes? Yes, I Have/ No I haven't - I have got - She/he has got - Who/Where/ when ?
ELEMENTS CULTURELS	<ul style="list-style-type: none"> - Halloween - Guy Fawkes night - The Loch Ness monster and Scotland - Arts & crafts : Halloween cards - Chanson traditionnelle: Head, shoulders, knees & toes - Jeu traditionnel: <i>Who is Who?</i>
PHONOLOGIE	La maison du [h].
GRAMMAIRE	Pas d'accord de l'adjectif épithète en anglais.
PROJET/ TÂCHE FINALE	Créer la bande d'annonce de l'album ou mettre en place une pièce de théâtre.

RESUME

A l'école maternelle, certains élèves ne trouvent pas forcément leur place lors des activités de langage en demi-classe ou en classe. Cette mise en retrait a deux incidences : une première sur les apprentissages dans le domaine du langage et une seconde sur le climat de classe. C'est à partir de ce constat que j'ai souhaité m'orienter vers un éveil à la diversité linguistique qui entre dans l'objectif *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique*. Je me suis interrogée sur un outil pouvant favoriser l'intervention des élèves « petits parleurs » : la marionnette. C'est pourquoi j'ai choisi d'utiliser le dispositif *Les voyages de Jazz, comptines et langues du monde* en ciblant trois élèves discrets de grande section. Ce dispositif a pour objectif de faire découvrir douze langues à travers des activités motrices, sensorimotrices et phonologiques.

Dans une première partie, ce mémoire mettra en exergue les recherches que j'ai effectuées sur ce sujet afin de mieux comprendre les origines de cette discipline, la démarche à favoriser et les bienfaits d'une utilisation de la marionnette. Une seconde partie présentera mon dispositif et mes observations dans une classe de moyenne et grande section de maternelle.

Mots clés :

Maternelle – Langage – Climat de classe – Eveil à la diversité linguistique – Plurilinguisme
– Marionnette.

ABSTRACT

In nursery school, some pupils don't know how to include themselves during language activities with the whole group or half the group. This exclusion has two incidences: the first one on the learning of language, the second one on the class atmosphere. From that observation, I got interested in the introduction to different cultures and foreign languages which is included in the curriculum *Starting thinking about the language and having a phonologic awareness*. I wondered which tool might be used to encourage quiet pupils to speak: the puppet. That is why I chose to use *Les voyages de Jazz, comptines et langues du monde* to focus on three 6 year - old quiet pupils. This method aims at discovering twelve languages throughout motor coordination, sensorimotor and phonological activities.

In a first part, I will emphasize the research I made on the topic to understand multilingualism, the approach with this kind of public and the benefits of using a puppet. In a second part, I will present the method and my observations in my nursery class.

Key words:

Nursery school – Language – Class environment – Introduction to different cultures and foreign languages – Puppet