



HAL
open science

Éveil aux langues en cycle 1 et accompagnement des “ petits parleurs ”

Cyril Cahuzac

► **To cite this version:**

Cyril Cahuzac. Éveil aux langues en cycle 1 et accompagnement des “ petits parleurs ”. Education. 2022. dumas-03781221

HAL Id: dumas-03781221

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03781221>

Submitted on 20 Sep 2022

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

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



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



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021 - 2022**

**EVEIL AUX LANGUES EN CYCLE 1
ET ACCOMPAGNEMENT DES "PETITS PARLEURS"**

Cyril CAHUZAC

Directeur du mémoire : **Brahim AZAOUI, Maître de Conférences, Université de Montpellier**

Assesseur : **Frédéric TORTERAT, Professeur, Université de Montpellier**

Soutenu le 13 juin 2022

Table des matières

INTRODUCTION	1
I - LE CADRE INSTITUTIONNEL ET THEORIQUE	3
I.1. Le cadre institutionnel	3
I.2. Le cadre théorique	4
I.2.1. L'éveil aux langues	4
I.2.2. Le point de vue de la psycholinguistique sur l'apprentissage précoce des langues étrangères.....	6
I.2.3. « Grands » et « petits parleurs »	9
II – METHODOLOGIE et COLLECTE DES DONNEES	13
II.1. Présentation du terrain	13
II.1.1. L'école X.....	13
II.1.2. La classe de mon stage	14
II.2. Les données d'observation	14
II.2.1. Petits, moyens et grands parleurs	14
II.2.2. L'environnement linguistique des élèves.....	16
II.3. Les supports de cours	18
II.3.1. Le corpus de langues	18
II.3.2. Les séances d'éveil aux langues	19
III – ANALYSE	24
III. 1. Les attitudes	24
III.2. Les habiletés langagières.....	26
III.3. Les compétences métalinguistiques	30
CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXES.....	37

INTRODUCTION

L'école maternelle a pour but d'accompagner le développement de l'enfant, dont les capacités et la maturité évoluent considérablement d'une année à l'autre et d'un individu à l'autre. La langue, qui est un élément essentiel dans ce double processus, de construction de soi et de construction de son rapport à l'autre, est une priorité des premières années de scolarisation. C'est ce que précise la note publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale à propos du programme de l'école maternelle : « en apprenant la langue française qui devient sa langue, l'enfant apprend à comprendre et à lire le monde » (MEN, 2020). Comme l'indique Agnès Florin dès l'intitulé de son ouvrage de 1991, le degré de maîtrise du français est un prédicteur de la réussite scolaire. Les programmes officiels vont dans le même sens, en stipulant que le rôle des maîtres est de « contribue[r] à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers ». Parallèlement à cette réaffirmation de l'importance du français, les programmes scolaires ont fait une place de plus en plus grande à l'apprentissage précoce des langues étrangères. La note de service adressée aux recteurs d'académie en 2019 fait explicitement référence aux travaux portant sur l'éveil aux langues, concept promu dans les années 1990 par Michel Candelier. Il y est demandé de sensibiliser les élèves à la pluralité des langues et des cultures dès les classes de moyenne et de grande section (MEN, 2019). Les recherches, depuis, ont donné lieu à de nombreuses applications et publications.

Toutefois, cet élargissement des missions de l'école ne s'est pas fait facilement. La généralisation a été progressive car elle a soulevé de nombreuses questions, quant à sa pertinence et son efficacité à long terme. C'est ce que relevait Christiane Blondin dans son rapport de 1998, cité par Françoise Delpy : « Un démarrage précoce ne procure pas automatiquement des avantages importants » (2005, 142). Blondin parlait de l'apprentissage ciblé sur une langue étrangère. L'optique de Michel Candelier se veut plus souple et avec une portée plus large. Mais lui aussi reconnaît une certaine déception, au moment d'analyser les résultats des tests réalisés dans les différents pays où son programme avait été appliqué :

Ces différents résultats tendent à montrer que, dans l'ensemble, l'impact des activités d'éveil aux langues sur l'évolution des compétences des élèves dans la langue de l'école **est loin d'être probant**. Le fait que le niveau initial des élèves rende

compte à lui seul d'une part importante, voire très importante, des écarts présents entre les élèves en fin de période expérimentale explique sans doute, en partie, cette absence manifeste d'impact du curriculum expérimental (2003, chap.5¹).

Candelier poursuivait en suggérant que ces résultats étaient peut-être dus à une introduction trop tardive des actions de sensibilisation : « Les résultats auraient peut-être été différents si l'expérimentation avait eu lieu en début de scolarité primaire » (2003, chap.5). Il nous renvoyait ainsi à des questions de base : quand, comment et pourquoi appliquer la méthode de l'éveil aux langues ? La démarche peut en effet sembler paradoxale puisqu'elle propose de consolider la langue de l'école par l'élargissement à d'autres langues. De plus, en maternelle, la langue de l'école elle-même est encore en cours d'acquisition. L'ensemble des publications sur le sujet souligne bien la pluralité des objectifs et le souci de s'adresser à tous les enfants, mais on remarque que beaucoup de travaux se centrent sur l'accueil des élèves allophones ou des nouveaux arrivants. Autant l'intérêt pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle apparaît facilement, autant l'intérêt pour les autres élèves demande à être expliqué. C'est ce point qui m'a interpellé car, dans la classe où je fais mon stage de SIPA (classe à double niveau, de moyenne et grande section), de nombreux élèves parlent au moins une autre langue à la maison. Mais on ne peut pas limiter à cela les inégalités de langage qui sont déjà repérables. Certains élèves, bilingues, participent activement et ont beaucoup d'aisance. D'autres parlent peu, sont plus refermés sur eux-mêmes et semblent avoir des problèmes de compréhension. Les activités sur des langues étrangères plaisent à l'ensemble de la classe mais qui en tirera vraiment bénéfice ? Pour le dire plus précisément, dans quelle mesure l'utilisation de supports tels que l'EAL peut-elle aider à repérer les difficultés que rencontrent certains enfants et à guider vers la prise de parole les élèves qu'Agnès Florin appelle des « petits parleurs » ?

Pour répondre à ces questions, je commencerai par présenter brièvement le cadre institutionnel et faire un point sur les propositions théoriques concernant l'approche des langues étrangères à l'école maternelle, avant d'esquisser la méthodologie qui en a découlé puis d'analyser les résultats obtenus.

¹ L'ouvrage consulté, en ligne. ne porte pas indication de pages ou de paragraphes.

I- LE CADRE INSTITUTIONNEL ET THEORIQUE

I.1. Le cadre institutionnel

L'Union européenne s'est construite en affichant sa volonté de défendre son caractère pluriculturel et plurilingue, qu'elle considère comme une richesse. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié en 2001, s'inscrit dans sa politique linguistique, dont les enjeux sont économiques, sociaux et citoyens. Il faut favoriser les échanges, éviter la marginalisation de certaines zones et défendre les cultures des Etats membres. Le CECRL entend fournir une base commune à tous les Etats membres pour l'apprentissage des langues vivantes. L'objectif est de développer le plurilinguisme, d'en faire une compétence reconnue. Signe de cette importance, un Observatoire européen du plurilinguisme a été créé en 2005, qui a eu en charge la rédaction d'une Charte européenne du plurilinguisme. Le préambule précise le sens de ce terme, en faisant la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme :

Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre.

Le CECRL pose ainsi un concept qui entend modifier la conception traditionnelle de l'enseignement des langues. C'est ce qu'expliquent Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, qui ont participé aux réflexions préalables. Il faut mettre en relation les langues, instaurer des dynamiques et non enseigner de façon cloisonnée des langues singulières :

ce plurilinguisme et ce pluriculturalisme ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes. Ils relèvent d'échanges et de médiations, selon des formes et des combinaisons plurielles, par le biais d'acteurs participant eux-mêmes de plusieurs langues et de plusieurs cultures (2009).

Le système scolaire français s'est ouvert progressivement à la découverte de langues étrangères à l'école primaire. C'est la réforme de 2015 qui a introduit « l'éveil à la diversité des langues » dans les programmes de maternelle, à partir de la moyenne section, avant de l'étendre à l'ensemble de la maternelle en 2021. L'expression utilisée, qui fait écho à la notion d'« éveil aux langues », est intégrée dans le domaine 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». La note de service du 28 mai 2019 souligne la double utilité de cette démarche, conçue tout à la fois pour ouvrir sur les langues étrangères et pour mettre ainsi en perspective la langue de l'école. Celle-ci devrait s'en trouver consolidée :

en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. (...). Les LVE viennent en soutien de l'apprentissage du français.

Le BO de 2021 semble encore plus volontaire en ce domaine, dans la mesure où il apporte de nouvelles précisions, mais cependant les deux nouveaux paragraphes insérés portent sur le multilinguisme plus que sur le plurilinguisme. Ils mettent ainsi l'accent sur les objectifs liés à la prise en compte, dans le système scolaire, des enfants d'origine étrangère :

Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France (MEN, 2019).

Il semble que la préoccupation majeure reste l'intégration dans le système scolaire des enfants non francophones, de plus en plus nombreux. C'est un objectif important mais qui n'est cependant pas exclusif. Pour Michel Candelier en effet, l'éveil aux langues doit se centrer sur le langage dans sa matérialité. C'est lui qui donne accès à la culture. Les langues sont travaillées en simultané pour amener à une approche comparative. Celle-ci doit placer toutes les langues sur un même plan, de façon à casser les représentations qui établissent des discriminations :

alors que l'interculturel, à son origine en particulier, se cantonnait dans les questions posées par la présence dans l'école d'élèves issus de la migration, on peut voir que l'éveil aux langues s'est situé d'emblée au niveau général de toutes les variétés linguistiques, de tout statut. C'est sans doute une de ses forces que de placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme général des langues observées, à « égalité » avec toutes les autres langues (2003, chapitre 1, paragr. 25).

Un des premiers enjeux a été de lutter contre la tendance hégémonique des langues principales, essentiellement de l'anglais. Faire découvrir la richesse des autres langues peut éveiller l'intérêt des élèves tout en maintenant la diversité de l'offre scolaire.

I.2. Le cadre théorique

I.2.1. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues tel que le conçoit Michel Candelier est un concept tout à fait nouveau, qui a été mis en œuvre entre 1997 et 2000 dans un programme européen de recherche et d'expérimentation, dénommé *EvLang* et adossé sur des établissements en France, en Espagne, en Italie et en Suisse puis en Autriche.² Comme son nom l'indique, cette approche ne prétend pas enseigner une ou des langues étrangères particulières, mais sensibiliser à la diversité linguistique, c'est-à-dire offrir un premier contact avec d'autres façons de s'exprimer :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). (...) il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (2003, chapitre 1, paragr. 7).

² C'est ce programme qui fait l'objet de l'ouvrage publié en 2003.

Cette approche se démarque nettement de l'enseignement traditionnel des langues, cloisonné : Candelier parle de tourner le dos à « l'isolat linguistique ». Il se base sur une découverte simultanée de plusieurs langues. En faisant écouter en même temps un nombre important de langues, on peut amener les enfants à dégager des similitudes ou des ressemblances, à prêter attention à des détails, à développer des stratégies pour parvenir à repérer certaines caractéristiques, même si tout n'est pas clair. Il faut, disent Pierre Escudé et Pierre Janin, « montrer que chacun possède virtuellement la capacité d'être plurilingue » (2010, p. 11). La conséquence en est que le plurilinguisme est enseignable. *L'intercompréhension* est la compétence qui permet de comprendre, même si c'est imparfaitement, des langues voisines, qui relèvent de la même *famille*. Un ordre dans le choix des langues est préconisé : les auteurs conseillent de commencer par la famille de langues la plus proche (la famille romanophone pour nous), avant de se tourner vers d'autres familles plus éloignées. Des langues peuvent servir de « pont » entre les deux systèmes. C'est le cas de l'anglais, qui a des liens historiques avec le français et peut servir de langue pont avec les langues de la famille germanique (Escudé et Janin, 2010, p. 19). Bien évidemment, à l'école maternelle, le travail se fera à l'oral, avec juste un premier contact avec l'écrit. L'intercompréhension ne pourra plus vraiment fonctionner avec les langues les plus distantes, comme les langues asiatiques, mais des comparaisons resteront possibles, dans une perspective interculturelle.

La découverte de langues inconnues éveille souvent la curiosité naturelle des enfants. Candelier préconise de passer par le jeu, pour créer une ambiance propice. Du bilan qui clôture l'ouvrage de 2003, il ressort que l'impact serait significatif, mais avec des variations notables. Les activités de sensibilisation amélioreraient les attitudes des plus faibles scolairement. Cependant, ce seraient les plus forts scolairement qui développeraient le désir d'apprendre des langues (2003, chapitre 12, paragr. 19). Ce qui semble le point le plus positif concernant l'ensemble des élèves, c'est de susciter l'intérêt pour des langues d'ordinaire peu considérées à l'école. Ainsi, on « revalorise les langues minorisées » (2003, chapitre 12, paragr. 35) et on peut dépasser les représentations intériorisées par les enfants. Le sentiment de coupure entre les connaissances transmises en classe et celles transmises par l'environnement familial peut ainsi être atténué, si l'enfant ressent cet esprit d'ouverture :

les premiers travaux francophones sur l'Éveil aux langues (Dabène, 1989a ; Caporale, 1989) mettent en évidence les changements qui peuvent s'opérer chez les élèves lorsque, à travers des activités concrètes, leur langue première, leur langue familiale, jusque-là absente — pour ne pas dire bannie — de l'institution scolaire, est reconnue et devient, dès lors, légitime (2003, chapitre 9, paragr. 6).

Michel Candelier cherche ainsi à assurer la cohésion des élèves dans des classes de plus en plus hétérogènes, à l'image de la société environnante (l'auteur parle de « microcosme »). Les approches plurielles servent en fait à développer la tolérance. Elles permettent de prendre conscience que d'autres peuvent agir et penser différemment de nous. En comprenant l'autre, on apprend à le respecter.

Les objectifs sont ambitieux ; la dimension socioculturelle est primordiale. C'est même ce qui distinguerait, au départ, l'Eveil aux langues de l'approche britannique de l'« awareness », qui a servi de modèle :

Alors que, dans Eulang, les motivations déterminantes sont multiples, en fonction même des contextes dans lesquels travaillent les différents partenaires [...], il semble bien qu'en Grande-Bretagne, c'est la volonté de combattre l'échec scolaire en langue (en anglais et en langue étrangère) qui était à l'origine prépondérante [...]. Si cette volonté n'est pas absente d'Eulang, elle apparaît plus comme un bénéfice complémentaire que comme une motivation principale (2003, chapitre 1, paragr. 52).

Candelier ne visait pas en premier lieu des procédures de remédiation pour les plus fragiles. Et il se montrait sceptique en ce qui concerne l'apprentissage du français :

Les résultats concernant l'impact du curriculum sur les compétences des élèves dans le domaine de la langue de l'école sont assez décevants puisque l'on observe que très rarement un impact significatif — vraisemblablement (...) parce qu'il est difficile d'influencer des tendances progressivement installées depuis les premières années de la scolarité (2003, chapitre 12, paragr. 8).

Depuis, la notion d'éveil aux langues s'est installée. Un nombre assez important de ressources ont été constituées, qui sont disponibles en ligne. La réforme de 2015 a introduit cette approche à l'école maternelle. D'un côté, cela peut sembler répondre au souhait de Candelier de débiter plus tôt cette approche. D'un autre côté, cela correspond à une évolution des attendus, dans la mesure où l'éveil aux langues n'est prévu qu'en maternelle. Il est prévu comme une sensibilisation qui ne se poursuit pas dans la suite du cursus, les cycles 2 et 3 voyant le début de l'apprentissage d'une langue vivante. Les auteurs réunis pour le point sur la question, dans *Didactique du plurilinguisme* (Troncy, 2014) ne revendiquent plus l'élévation de l'éveil aux langues au rang d'une discipline à part entière. Ils ne s'opposent plus à l'enseignement d'une langue singulière. Martine Kervran parle d'une complémentarité des approches singulières et plurielles. Les travaux qui ont suivi l'ouvrage de 2003 insistent tous sur les bénéfices cognitifs attendus pour l'ensemble des élèves. Dans une entrevue, Daniel Coste souligne le double enjeu du plurilinguisme, qui ouvre sur des langues autres mais doit permettre, grâce à ce « détour », de revenir de façon plus efficace vers la langue de scolarisation :

A cette condition (d'en « décanoniser » les représentations), la langue de scolarisation devient la clé de voute de l'éducation plurilingue. Mais complémentirement, cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation (2009, p. 47).

L'idée est de tirer profit des prédispositions naturelles des jeunes enfants pour les acquisitions langagières.

I.2.2. Le point de vue de la psycholinguistique sur l'apprentissage précoce des langues étrangères

Daniel Gaonac'h (2006) soumet à l'étude ces prédispositions et se montre nuancé. On évoque souvent la plus grande plasticité cérébrale des jeunes enfants. Sauf problème pathologique, les enfants sont tous capables, même si c'est à des degrés divers, de s'adapter d'eux-mêmes à leur environnement et d'apprendre comme naturellement à parler. Cet apprentissage a été largement étudié. Il commence par le babillage, dans les premiers mois, qui a une valeur affective mais qui est aussi une sorte

d'exercice de prononciation. Il se poursuit avec l'assimilation du vocabulaire (avec une « explosion » du lexique entre 3 et 5 ans) et de la syntaxe. Gaonac'h montre que les progrès de l'imagerie médicale permettent d'établir que les acquisitions langagières n'utilisent plus les mêmes processus neuronaux, passé l'âge de 7 ans. Il peut donc être intéressant de faire entendre des langues autres que la langue maternelle à condition, dit-il, que cela soit « très précoce » (Gaonac'h, 2006, p. 29). Mais il estime que cela ne veut pas dire que certains apprentissages deviendraient impossibles avec le temps. En fait, à chaque âge, il y aurait des avantages et des inconvénients. Gaonac'h rejette la notion d'« âge critique », au sens strict. Il préfère parler de « période sensible » : pour lui, cette dernière

rend mieux compte du fait que plusieurs déterminants de différentes natures – les contraintes de l'environnement, les besoins d'interaction, la maturation cognitive- contribuent à créer, pendant une période relativement courte, les conditions favorables à l'acquisition des langages (2006, p. 29).

Gaonac'h écarte également l'idée d'un apprentissage naturel dans le contexte de la classe. Il estime qu'on ne peut pas comparer les conditions de l'école avec celles de la vie familiale. Au quotidien, l'enfant est placé en immersion totale. Par contre, en classe, le temps d'exposition est forcément limité et l'enseignant doit gérer en même temps 20 à 30 élèves en règle générale. On ne peut donc pas compter sur une assimilation implicite des éléments linguistiques abordés à l'école. Il faut prévoir des séances de sensibilisation brèves mais suffisamment fréquentes pour permettre des exercices efficaces.

Gaonac'h s'intéresse alors à l'évaluation des dispositifs possibles pour traiter les langues étrangères en milieu scolaire. Il s'appuie sur les conclusions de Sophie Genelot, d'où il ressort que la sensibilisation, si elle est conçue comme « une simple exposition -fût-elle active- à la langue », accroît les écarts entre les bons élèves et les élèves plus faibles (2006, p. 103). Le bilan établi par Sophie Genelot sur le programme Eulang reste mitigé mais présente des aspects encourageants. Gaonac'h le résume ainsi :

On ne relève au total que peu d'effets (ou des effets très variables d'un site d'expérimentation à l'autre) sur les compétences linguistiques (dans l'apprentissage parallèle d'une langue étrangère). On ne peut non plus démontrer d'impact notable sur la compétence des élèves dans leur langue maternelle. On obtient par contre des effets assez nets sur les aptitudes de mémorisation et de discrimination auditive dans des langues non familières (2006, p. 103).

Les études citées ici sont antérieures à l'introduction à l'école maternelle de l'éveil aux langues, à partir de 2015. Sophie Genelot a analysé des expérimentations qui ont été réalisées en fin d'école élémentaire. Cela la conduit à considérer que les acquis antérieurs jouent un rôle déterminant. Un niveau minimum en français serait nécessaire. C'est pourquoi, explique Gaonac'h, des recherches plus récentes se sont intéressées aux corrélations qui peuvent être faites entre langue maternelle et langue étrangère si la formation a lieu dans les toutes premières années de scolarisation.

Il est communément admis qu'à la naissance, le bébé pourrait apprendre à parler n'importe quelle langue. Au fur et à mesure de ses échanges avec ses proches, à commencer par sa mère, il apprend instinctivement à discerner, parmi les sons qui lui parviennent, les critères qui transforment ces sons en phonèmes, le phonème étant la plus unité sonore permettant de différencier deux signifiants.

Gaonac'h donne l'exemple de « bateau » et « badaud ». Corrélativement, l'enfant se met à négliger les particularités sonores qui ne servent pas à différencier. C'est ce que les chercheurs appellent le « crible phonologique ». Chaque langue se construit sur la base d'un nombre relativement réduit de phonèmes. L'enfant assimile progressivement le système phonologique propre à sa langue maternelle. Il habitue ainsi son oreille à une forme de « surdité sélective » (Gaonac'h, 2006, p. 24). C'est là le seul point pour lequel Gaonac'h reconnaît avec certitude l'existence d'une période critique. C'est ce qui explique que le jeune enfant, qui entend « plus » que ses aînés, pour le dire de façon très simplifiée, a une plus grande facilité à reproduire des sonorités étrangères.

Cette étape est cruciale et il est important de pouvoir repérer si les erreurs, de réception ou de production, sont normales, vue la complexité des acquisitions, et se résorberont d'elles-mêmes ou s'il s'agit de troubles qui pourraient gêner par la suite les habiletés langagières. Les recherches des psycholinguistes ont conduit à poser un lien entre les capacités articulatoires, la mémoire phonologique et les opérations langagières à venir (acquisition du vocabulaire et de la syntaxe, lecture, passage à l'écrit...). Un problème articulatoire ou un trouble de la mémoire verbale à court terme peuvent entraver la capacité à se représenter mentalement les phonèmes. Sans cette représentation, il n'y a pas de conscience phonologique. Or, c'est la conscience phonologique qui permet de reconnaître, d'isoler et de manipuler délibérément les composants phonologiques de la langue. Un déficit de cette capacité empêchera un accès satisfaisant à la lecture et à l'écriture. Pour Gaonac'h, la manipulation des codes linguistiques est un bon prédicteur des acquisitions de l'enfant (2015, p. 119). Et il s'attache à démontrer que le contact précoce avec les langues étrangères est un moyen de consolider cette habileté.

Les très jeunes enfants n'appréhendent que leur environnement immédiat. Faire écouter des langues étrangères à l'école maternelle est intéressant car cela permet de confronter ces jeunes élèves à un univers non familier, de prendre conscience de la diversité du monde. Les tâches demandées (répéter, repérer des similitudes ou des différences entre plusieurs langues...) les obligent à se concentrer et à se décentrer. Ils vont devoir accepter de ne pas tout comprendre, ce qui est un changement d'attitude très utile. Leur attention devra se porter sur le code linguistique lui-même (l'utilisation de phonèmes différents, un rythme ou une prosodie spécifique...). C'est, pour Gaonac'h, le principal intérêt de la sensibilisation à des langues étrangères : les élèves sont invités à des activités ludiques mais qui, en fait, les amènent à casser le lien entre le sens et la forme : Gaonac'h fait un parallèle très intéressant entre les tâches d'écoute, de répétition et de manipulation de mots inconnus d'une part, et d'autre part, les tâches demandées par les orthophonistes sur des pseudo-mots. Le mécanisme est similaire : on demande à l'enfant de reproduire des mots qui lui sont inconnus dans un cas, qui ne veulent rien dire dans l'autre cas. On peut ainsi faire faire des exercices de prononciation ou faire observer des caractéristiques au niveau du signifiant (Gaonac'h, 2006, p. 118).

Les élèves vont ainsi développer des capacités métalinguistiques. En moyenne et en grande section, ils sont déjà mis en contact avec des écrits, afin d'anticiper les apprentissages du CP. Visualiser ou recopier des mots appartenant à des systèmes d'écriture différentes devrait les aider à prendre conscience que toute écriture est une forme de représentation de ce qu'ils entendent. Ils pourront ainsi prendre conscience du principe alphabétique.

C'est bien sur ces aspects métalinguistiques qu'insistait Michel Candelier : l'éveil aux langues permet de faire apparaître des mécanismes qui, d'ordinaire, dit-il, sont demandés à l'élève sans avoir été expliqués. L'approche qu'il propose peut donc être un apport intéressant pour faciliter les apprentissages ultérieurs et réduire les écarts susceptibles d'apparaître à ce moment-là. Il n'y pas à proprement parler de retard scolaire au niveau de la maternelle, mais on repère déjà des premières difficultés qu'il est important de résorber si on veut éviter qu'elles s'accumulent par la suite.

I.2.3. « Grands » et « petits parleurs »

Les écarts entre élèves se manifestent en effet très tôt. Agnès Florin distingue trois types d'élèves selon leurs performances à l'oral : les « grands, moyens et petits parleurs ». Elle a effectué des études longitudinales d'où il ressort que les comportements langagiers des élèves diffèrent fortement dès la PS. Les disparités constatées se maintiennent au long du cursus, s'il n'y a pas d'action pédagogique pour y remédier :

A l'école maternelle tout d'abord, dans les « leçons de langage » seule une minorité d'enfants « grands parleurs » participe effectivement à la conversation. Les autres parlent peu ou ne disent rien (Florin, 1991, préface, §18).

Pour identifier les « petits parleurs », Agnès Florin évalue la longueur moyenne des énoncés et aussi leur complexité. La faiblesse de la prise de parole peut être quantitative ou qualitative : « dès la maternelle (...), les variations interindividuelles dans l'étendue du vocabulaire, dans la précision de l'énonciation peuvent être considérables » (1991, § 7). Comme Bourdieu, Florin situe d'emblée ses recherches au niveau interindividuel. Ce qui l'intéresse, c'est la prise de parole en situation scolaire. Elle considère qu'il s'y instaure des rivalités implicites : elle parle de « pression concurrentielle s'exerçant dans le groupe-classe ». Autrement dit, pour comprendre les difficultés du petit parleur, il faut observer le comportement de l'ensemble des élèves, des petits parleurs comme des parleurs plus performants, ainsi que les échanges avec l'enseignant. Le grand parleur est un obstacle à la prise de parole de ses camarades s'il se permet de couper la parole aux plus fragiles ou s'il accapare l'attention de l'enseignant. Les échanges verticaux traditionnels, sur le mode Question-Réponse- Evaluation peuvent inhiber les enfants dont les réponses sont rarement retenues. Pour Agnès Florin, les élèves qui s'expriment peu sont souvent des élèves qui ont le sentiment d'être peu écoutés. Ils se sentent alors peu guidés alors que « prendre la parole est une tâche complexe », qui requiert des compétences psychologiques et sociales. Florin identifie en effet trois types de causes à l'inégale répartition de la parole :

- des compétences linguistiques trop fragiles pour que l'élève ose vraiment se lancer
- une absence de motivation : « des jeunes enfants se désintéressent de cette situation où il s'agit surtout pour eux de restituer des informations connues de tous » (Florin, 1991, §16).
- les contraintes scolaires liées à la prise de parole, qui ne sont pas toujours comprises et intégrées.

C'est pourquoi Agnès Florin préconise d'organiser autrement les échanges en classe de maternelle, de « trouver des conditions dans lesquelles tous les enfants auront la possibilité et le désir de parler » (Florin 1991, § 17). Pour elle, le principal obstacle est d'ordre conversationnel. L'école doit être vue comme « le passage d'un langage de connivence à un langage explicite » car « il s'agit aussi d'apprendre à les verbaliser [ses émotions ou ses expériences] sous une forme jugée acceptable » (Florin, 2010, & 29). C'est, pour Florin, ce qui différencie « conversations familiales » et « conversations scolaires » (1991, &) : celles-ci n'obéissent pas aux mêmes règles et sont donc de nature différente. En ce sens, l'arrivée à l'école constitue une véritable rupture. Les jeunes élèves ont besoin de savoir « déterminer quand, à propos de quoi, et à qui parler ». Pour remédier aux difficultés des plus fragiles, il faut leur transmettre les règles et les attendus des échanges scolaires -souvent laissés dans l'implicite- et leur permettre de passer d'un type de conversation à l'autre :

On a pu montrer qu'il y avait peu de différences sur le plan des compétences langagières entre les grands, les moyens et les faibles parleurs. C'est donc au niveau de la personnalité des enfants, de leur niveau de socialisation et d'affirmation de soi face aux conditions hautement contraignantes de la conversation scolaire qu'il faut rechercher l'origine des difficultés d'une si grande proportion d'enfants (Florin, 1991, Conclusion générale, §31).

Les travaux d'Agnès Florin se rapprochent ainsi de ceux du sociologue Pierre Bourdieu. Pour celui-ci, les individus sont conditionnés dès les premières années de la vie et le langage n'échappe pas à cette règle générale. Il existerait donc un « habitus linguistique », c'est-à-dire une forme particulière de ce que le sociologue appelle « l'habitus » (2014, p. 120). Bourdieu entend par là un système de « prédispositions » qui est inculqué aux individus dès la naissance et tout au long de sa vie. Ces prédispositions sont acquises par l'éducation ou par l'imitation des gens qui nous entourent. Parce que la transmission est implicite, l'individu pense qu'il s'agit de caractéristiques personnelles ou d'acquisitions naturelles, alors qu'en réalité il reproduit des comportements propres au milieu dans lequel il évolue. L'habitus est donc ce qui nous pousse à agir d'une certaine façon dans une situation donnée. C'est ce que résume John B. Thompson, dans la préface du livre *Le langage et le pouvoir symbolique* : l'habitus « donne le « sens du jeu », un sens de ce qui est ou non approprié dans certaines circonstances, un « sens pratique » (Bourdieu 2014, p. 25). Apprendre à parler serait donc aussi apprendre à s'adapter aux règles implicites du groupe social. Or, l'enfant apprend à parler parallèlement dans des espaces différents : dans sa famille, avec ses pairs et en classe. Les attentes entre ces différents groupes peuvent être discordantes.

Les travaux de Bourdieu montrent que les demandes scolaires seraient plus facilement comprises et acceptées par les élèves qui ont appris dans leur quotidien à s'exprimer de façon conforme à ces attendus. Car, dit-il, les classes favorisées veillent à inculquer dès la petite enfance une façon de parler

qui permet de s'adapter et de se faire valoir comme naturellement, tandis que d'autres enfants se sentiront malhabiles. L'école est, pour Bourdieu, un champ social où les échanges linguistiques ont un « pouvoir symbolique » :

Le système des renforcements ou des démentis successifs a constitué ainsi en chacun de nous une sorte de sens de la valeur sociale des usages linguistiques [...]. L'expérience des sanctions imparties à ses propres productions sont, sans doute [...], une des médiations à travers lesquelles se constitue cette sorte de *sens de sa propre valeur sociale* qui commande le rapport pratique aux différents marchés (timidité, aisance, etc.) (2014, p. 121-122) ».

Les facteurs psychologiques ne doivent donc pas faire négliger les facteurs sociaux. Bourdieu parle d'une « illusion de communisme linguistique » (2014, p 67). Il brosse un rapide panorama de la construction politique de l'Etat français, pour montrer que « la langue officielle a partie liée avec l'Etat ». L'école est une courroie de transmission. Elle impose ce que le sociologue appelle une « unification du marché linguistique ». Le français enseigné est un français « normalisé », « standardisé », qui établit une distinction entre les pratiques langagières jugées correctes et les autres. En ce sens, la langue de l'école fonctionne comme une « langue dominante ». Il est bien sûr important d'enseigner les règles lexicales et syntaxiques du français ; c'est le rôle de l'enseignant. Mais les explications de Bourdieu permettent de prendre en compte des dynamiques qui, sinon, passeraient inaperçues. Les travaux sur l'accueil des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle ont tiré bénéfice de cette idée d'une hiérarchisation implicite des pratiques langagières. Les enfants natifs aussi ont à gagner à ce que l'on prenne en considération, suivant ce même principe, leur façon de s'exprimer. Les erreurs ou le manque d'assurance peuvent venir d'un habitus qui rend difficile l'accès à la langue de scolarisation. On peut y voir comme l'accès à une langue autre, si l'on suit Bourdieu, lorsqu'il oppose les sujets linguistiquement dominés à ceux qui ont intégré les normes de la langue dominante : les premiers « n'ont d'autre recours que les formes détraquées d'un langage « emprunté » ou la fuite dans l'abstention ou le silence ». (2014, p. 123).

Ainsi donc, l'objectif principal en maternelle serait l'apprentissage de la prise de parole : le jeune élève « doit apprendre à prendre sa place » (Florin, 1991, § 14). Pour y parvenir, Agnès Florin préconise de travailler en petits groupes homogènes, où petits, moyens et grands parleurs sont séparés (1991, § 21). Ce point est présenté avec beaucoup de précautions dans son ouvrage de 1991, comme une hypothèse imparfaitement mise en oeuvre, faute de temps. Il se confirme dans les travaux suivants, pour apparaître comme une étape première nécessaire. Dans ces groupes conversationnels réduits, l'enseignant peut leur apprendre « les ajustements réciproques qui sont nécessaires » dans une situation d'interlocution (Florin 2010, & 31). Il peut individualiser son enseignement, en prenant le temps de faire travailler les élèves sur des aspects précis du langage, trop peu travaillés en grand groupe faute de temps, pour leur

apprendre à jouer avec le langage, à le prendre comme objet : les jeux de sonorité, de rythme ou de hauteur de la voix, grâce aux comptines et aux chansons, aident à cela et aussi à la mémorisation du vocabulaire et des structures syntaxiques ; avec les plus grands, les jeux plus formels sur les sons ou sur les similitudes de vocabulaire d'une histoire à l'autre contribuent à développer cette nécessaire attitude réflexive sur le langage (2010, § 30).

Ni Bourdieu ni Florin ne ciblent à proprement parler des langues étrangères. Ils cherchent, depuis des points de vue complémentaires, à expliquer les causes de l'insécurité linguistique dont souffrent certains élèves, dans le système scolaire. Leur propos englobe ainsi la situation des enfants issus de l'immigration mais ne se limite pas à ces cas. Les deux auteurs se préoccupent de l'ensemble des élèves mal à l'aise à l'école. C'est cette visée généralisante qui m'intéresse. Les objectifs cognitifs, affectifs et socioculturels sont liés. Tout le travail de décentrement des élèves et de revalorisation des langues et cultures minorisées peut aider à contrer au moins en partie les conditionnements qui sont bloquants.

II- METHODOLOGIE et COLLECTE DES DONNEES

II.1. Présentation du terrain

II.1.1. L'école X

L'école X est située dans le quartier d'Odysseum. Il s'agit d'une ZAC (zone d'aménagement concerté) du quartier de Port-Marianne³. Le quartier, situé à gauche de la rive du Lez, est à proximité du centre-ville. Il est une des zones d'expansion actuelles de Montpellier. Le centre commercial et de loisir Odysseum a été lancé dans les années 1990 ; le nouvel Hôtel de Ville a été implanté à proximité en 2011. L'habitat est relativement moderne, cette zone ayant commencé à se développer il y a une trentaine d'années. D'après les données publiées par l'INSEE dans son dossier de 2021 sur la Commune de Montpellier, la population y est jeune, comparée à la moyenne de la métropole. Le quartier est coté, peuplé pour une bonne partie de « jeunes cadres dynamiques », avec, en 2018, un revenu médian autour de 21 000 € par an, contre 18 840€ pour la commune de Montpellier. Les logements sociaux représentent 12% du parc immobilier, ce qui est inférieur à la moyenne de la commune, laquelle est de 16%. La plupart des habitants sont locataires (79%, contre 69,2% pour Montpellier) (INSEE, 2021).

L'espace où se situe l'école X est un peu à l'écart des transports en commun. C'est une partie plus résidentielle, avec un habitat mixte, de petites maisons et d'immeubles collectifs. C'est un espace intermédiaire, entre un des QPV (quartiers prioritaires de la politique de la ville), la Pompignane, et la partie la plus dynamique de Port Marianne. C'est là que se trouvent les écoles maternelle et élémentaire. A l'image du quartier, les deux écoles sont assez récentes : l'école élémentaire Y a ouvert en 1993; l'école maternelle X a ouvert à la rentrée de septembre 1996. L'école élémentaire est dans le secteur du collège Joffre, en cœur de ville. Y et X font partie d'un PIAL (plan inclusif d'accompagnement localisé). L'environnement est donc plutôt calme et agréable. Les élèves de l'école maternelle sont issus d'origines sociales variées. Cela va de cadres et professions intellectuelles supérieures à des personnels de service ou des ouvriers non qualifiés. L'école X est dynamique. L'équipe éducative, pilotée par les 5 enseignants de l'école, met en place régulièrement des projets d'établissement innovants, en particulier dans le domaine artistique.

³ Les Zones d'Aménagement Concerté (ZAC) sont des opérations publiques d'aménagement de l'espace urbain. Il s'agit des « zones à l'intérieur desquelles une collectivité publique ou un établissement public y ayant vocation décide d'intervenir pour réaliser ou faire réaliser l'aménagement et l'équipement des terrains, notamment de ceux que cette collectivité ou cet établissement a acquis, ou acquerra en vue de les céder ou de les concéder ultérieurement à des utilisateurs publics ou privés » :Geoffrey Mollé, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/zone-d-amenagement-concerte-zac>

Chaque année, l'école invite un artiste en résidence. Cette année, ce sera un danseur, qui interviendra à partir du second trimestre, pour des activités reliant danse et maths.

II.1.2. La classe de mon stage

La classe où j'effectue mon stage SIPA regroupe 24 élèves, ce qui correspond très exactement à la moyenne des effectifs par classe, pour cette école. L'ambiance de la classe est très agréable. Les élèves ont parfois la turbulence de jeunes enfants mais ils se montrent tous respectueux des adultes. Les enfants s'entendent bien entre eux, tout en présentant cependant des différences de comportements. Les parents restent volontiers, à l'accueil ou à la sortie de l'école, pour parler de leurs enfants. Ils semblent attentifs.

La classe est à double niveau, avec 7 élèves en moyenne section (MS) et 17 élèves en grande section (GS). Ils ont entre 4 et 6 ans. En classe entière, les deux niveaux sont mélangés. Les places sont attribuées par l'enseignant, qui modifie régulièrement la répartition des élèves, en fonction des observations qu'il a pu faire. En particulier, il place devant les élèves qui ont besoin d'une plus grande attention. Il laisse passer ces enfants derrière quand il a le sentiment que leurs difficultés ou leurs problèmes de concentration se sont résorbés.

II.2. Les données d'observation

II.2.1. Petits, moyens et grands parleurs. Un des enfants de GS est en inclusion. Il a un problème de développement moteur et doit se déplacer avec un déambulateur. En classe, il est en fauteuil roulant. Il est accompagné d'une AESH. En début d'année, sa situation a été expliquée aux autres élèves et il est bien intégré. Il parle volontiers, mais souvent à partir d'un mot qui fonctionne comme un stimulus, sans grand lien avec le contenu de la séance. Il a du mal à coordonner ses gestes, en particulier ses mains. En plus de problèmes articulatoires, il présente un retard de langage et a du mal à suivre une consigne. Un autre élève de GS souffre d'un retard de langage : il présente des difficultés articulatoires résiduelles ; il a du mal à structurer ; le lexique est très fragile.

Les écarts entre les autres élèves sont plus limités, d'autant qu'il faut faire la part des manques d'habileté dus à leur jeune âge et qui se résorberont d'eux-mêmes avec le temps. Cette précaution est d'autant plus nécessaire dans une classe à double niveau puisque les enfants évoluent fortement entre la MS et la GS. On peut toutefois observer de nettes différences dans la prise de parole et on peut répartir les élèves selon la typologie établie par Agnès Florin : « en fonction du nombre d'énoncés produits habituellement en grand groupe par chaque enfant, de façon à distinguer les grands parleurs, les moyens parleurs, les faibles parleurs » (1991, 2.2, &24). Comme recommandé par la chercheuse, la distinction entre petits, grands et moyens parleurs se base sur le seul critère quantitatif, sans faire

intervenir les appréciations qualitatives sur les énoncés produits :

- 10 élèves, « grands parleurs » (8 de GS et 2 de MS), comprennent bien les consignes et participent volontiers.
- 4 de leurs camarades, dont 1 MS, se situeraient dans la catégorie des « moyens parleurs » : ils ont besoin d'être sollicités pour s'exprimer ou répondre, ce qu'ils font de façon brève et peu complexe.
- 10 élèves (5 GS, 4MS) sont de « petits parleurs ». Ils s'expriment très peu et le plus souvent de façon très expéditive.

Les acquis linguistiques facilitent, bien évidemment, la prise de parole, mais cependant la répartition ci-dessus montre que les critères quantitatifs et qualitatifs ne se recoupent pas systématiquement. Parmi les grands parleurs, 7 ont de bonnes, voire de très bonnes compétences linguistiques, mais une élève montre des faiblesses. Deux autres ont un niveau juste correct. C'est bien la fréquence et la longueur de leurs énoncés qui les différencie de 3 des moyens parleurs, dont les compétences linguistiques sont à peu près équivalentes. Quant à Emmanuel⁴, bien que souffrant d'un retard de langage, il a été classé dans la catégorie des moyens parleurs, en raison de sa bonne volonté à l'oral. La situation est encore plus contrastée pour les petits parleurs : 5 d'entre eux (dont l'élève en situation de handicap, Axel) sont en grande fragilité linguistique mais 4 autres ont un niveau tout à fait correct pour leur âge et une enfant (en situation de trilinguisme) a même un bon niveau. Ainsi donc, l'observation de la classe semble corroborer les conclusions d'Agnès Florin, pour qui les compétences linguistiques ne sont pas un critère décisif. Comme nous l'avons vu plus haut, cette chercheuse voit dans les difficultés de nature psychosociales les principales causes des inégalités de prise de parole. Les grands parleurs montrent tous une bonne motivation. La moitié d'entre eux respecte les règles liées à la prise de parole, mais 5 autres, à des degrés divers, transgressent ces règles en prenant la parole sans le demander ou en interrompant leurs camarades. Les moyens parleurs sont plutôt motivés, mais ils sont embarrassés par des problèmes de compréhension, pour 2 d'entre eux, ou par leur niveau linguistique faible. Un seul a du mal à respecter les consignes pour la prise de parole. La motivation des petits parleurs semble plus faible mais en fait elle est due à des causes différentes selon les élèves. L'un d'eux a envie de s'amuser; un autre n'intervient que s'il est intéressé par le sujet. 5 enfants ont des problèmes de compréhension et/ou des problèmes de concentration, même sur de très brefs instants ; 3 d'entre eux, dont un en MS, paraissent avoir déjà renoncé. 3 enfants sont bloquées par leur peur de parler en public, alors que leurs compétences linguistiques sont convenables, voire bonnes. On trouve parmi ces dernières l'élève qui est en situation de trilinguisme. En fait, la situation linguistique et son incidence sur le statut de parleur est contrastée. La moitié des grands parleurs a une famille issue de culture(s) différente(s) (5 sur 10) ; il en est de même pour les

⁴ Tous les prénoms d'élèves ont été modifiés, pour des raisons de confidentialité.

moyens parleurs (2 sur 4). Par contre, les petits parleurs sont très majoritairement issus de cultures différentes : sur les 10 petits parleurs, 3 seulement se trouvent dans un environnement exclusivement francophone.

II.2.2. L'environnement linguistique des élèves : Lorsque je le leur ai demandé, en début d'année, tous les élèves de la classe, à l'exception de Juana, ont répondu n'avoir appris que le français et ne connaître que cette langue. Seule Juana a conscience d'être bilingue : elle parle et comprend l'espagnol ; elle maîtrise aussi le français. En fait, elle entend aussi parler chez elle l'anglais et le catalan. En début d'année, aucun autre élève ne pensait être en situation de plurilinguisme, alors qu'un nombre relativement important d'entre eux sont en contact direct avec une autre langue, dans leur famille : cela concerne 14 élèves, pour un effectif total de 24.

L'identification de l'environnement linguistique des élèves a dû se faire progressivement. J'ai discuté avec les élèves lorsque l'occasion se présentait. J'ai complété la collecte d'informations avec les observations que j'ai pu faire pendant les activités d'éveil aux langues. Afin d'avoir une vue plus complète, j'ai établi un questionnaire. Les enfants étant encore non lecteurs, j'ai remis les questionnaires aux parents, en leur expliquant qu'il s'agissait de mettre en place des activités d'ouverture linguistique et culturelle, visant à apprendre aux élèves à tirer parti du potentiel familial. Ce document était aussi une invitation à se retrouver en famille, autour de l'enfant, pour faire un point avec lui sur son environnement linguistique. Certains parents se sont montrés contents de cette initiative. Mais les retours ont été très variables⁵. Seuls, 14 parents ont retourné la fiche que je leur avais remise. Certaines fiches étaient très précises et faisaient état d'une situation plurilingue très riche. Par exemple, Liza entend parler dans sa famille le grec, l'anglais et le slovène. Certains parents se montrent très précis et on peut percevoir le plaisir d'indiquer une culture d'origine. A l'inverse, d'autres fiches sont laconiques. Quelques parents mentionnent des contacts de langue mais sans préciser lesquelles. Et même, un parent a indiqué un contact de langue avant de mettre du blanc et de répondre qu'il n'y en avait pas. Les absences de réponse précise peuvent venir de causes multiples. J'aurais sans doute dû être plus précis dans la formulation des questions. Certains parents ont peut-être oublié mes explications orales ou n'ont pas bien compris le but du questionnaire. D'autres parents pensent peut-être préférable de ne pas ramener l'enfant à sa culture d'origine, ou peuvent être réticents à indiquer l'appartenance à une langue minorisée. D'autres parents enfin ont pu se méprendre sur ce qui était attendu, malgré mes explications, et n'auront pas voulu mentionner de contacts de langue s'ils craignent que ceux-ci constituent un obstacle pour l'apprentissage du français : comme le souligne Christine Hélot, le modèle du « locuteur natif idéalisé » reste très présent (2007, p. 23). J'ai

⁵ En annexe 6, on trouvera 3 des fiches qui ont été retournées : la plus complète et 2 fiches laconiques. L'une des fiches laconiques vient d'une famille qui dit ne pas avoir de contact de langue ; l'autre vient d'une famille indiquant un contact de langue. Voir p. 46.

préféré ne pas trop insister de peur de donner l'impression de faire intrusion ou de vouloir « assigner » l'enfant à ses origines. J'ai donc pris en compte les retours des parents, tels qu'ils étaient. Les questionnaires sont source d'information, par les précisions données comme par les absences de précision. Ils montrent à la fois des situations contrastées et une envie commune d'ouvrir les enfants à d'autres cultures. 5 des 14 parents ayant répondu indiquent que l'enfant n'a personne dans son entourage parlant une autre langue que le français, mais tous indiquent faire écouter des chansons en langue étrangère. La plupart des 14 enfants ont déjà vu des livres ou ont regardé des émissions TV dans une autre langue en langue étrangère (respectivement, 9 et 10 sur 14).

En recoupant les retours des parents et les informations collectées pendant le temps de classe, on trouve que la langue arabe est la plus représentée, 10 enfants étant en contact régulier avec cette langue. Un enfant entend parler le berbère chez lui. Trois élèves ont au moins un parent d'origine hispanophone ou catalanophone : une élève est d'origine colombienne ; une autre a des parents espagnols et catalans ; le dernier a un parent catalan . C'est cette dernière, Juana, qui se sait bilingue. Elle est par ailleurs en contact régulier avec le catalan, la langue de sa mère, et avec l'anglais. Deux autres élèves ont des contacts avec l'anglais : Redouane - et Liza. Il s'agit d'élèves en situation de plurilinguisme puisque Redouane entend aussi parler l'arabe dans sa famille, tandis que Liza entend parler aussi le grec et le slovène. Ainsi donc, les échanges et les activités du premier trimestre ont fait apparaître une grande diversité de langues, au sein de la classe. La prise en compte des situations linguistiques familiales m'a conduit à élargir la palette des langues abordées, conformément aux préconisations des chercheurs en éveil aux langues.

Petit parleur	Compétences linguistiques	Situation au 19 / 12/1921 ⁶		
		Participation	Prise de parole (respect des règles)	Contacts de langue
Malik gr. "orange" (MS)	correctes	En classe entière: participe peu. En atelier: participe davantage mais problèmes de concentration.	non	Arabe
Tayeb gr. "orange" (MS)	faibles	En classe entière & en atelier: ne participe pas Semble avoir renoncé.	variable	Arabe
Marine gr. "orange" (MS)	correctes	En classe entière: participe peu. En atelier: participe davantage. A peur de prendre la parole en grand groupe.	variable	
Samson gr. "orange" (MS)	correctes	En classe entière & en atelier: très inégal Ne participe que si l'activité l'intéresse vraiment.	non	
Axel gr. "vert" (GS)	faibles (en situation de handicap)	En classe entière: ne participe pas. En atelier: fait des efforts. A des problèmes de compréhension.	bonne volonté /problèmes de compréhension des règles	Arabe

⁶ Pour mieux comprendre la situation des petits parleurs, en interaction avec les autres élèves de la classe, on trouvera en annexe 2 un tableau présentant moyens et grands parleurs: voir p. 39.

Selim gr. "jaune" (GS)	faibles	En classe entière & en atelier: ne participe pas. Semble avoir renoncé.	variable	Arabe
Aziz gr. "jaune" (GS)	faibles	En classe entière & en atelier: ne participe que très peu; dissipé	non	Arabe
Manon gr. "jaune" (GS)	correctes	En classe entière & en atelier: participe peu A peur de prendre la parole en public.	variable	
Hamid gr. "bleu" (GS)	faibles	En classe entière & en atelier: ne participe très peu Enoncés très courts	non	Arabe
Liza gr. "bleu" (GS)	bonnes	En classe entière: participe peu En atelier: participation satisfaisante A peur de prendre la parole en public.	oui	Slovène, grec, anglais

II.3. Les supports de cours

II.3.1. Le corpus de langues :

En début d'année, j'avais choisi trois langues en fonction de mes propres acquis : l'espagnol, l'anglais, le japonais. L'espagnol étant la langue vivante étrangère que j'avais conservée à l'Université, je me sentais plus à l'aise pour débiter des activités scolaires et j'avais donc proposé tout d'abord des séances dans cette langue. Mais j'ai dû assez vite repenser le corpus de langues et mes objectifs après avoir lu l'ouvrage de Michel Candelier de 2003, pour me conformer au principe d'*approches plurielles* et pour tenir compte de l'environnement linguistique des élèves. Les séances ont été élargies à bien plus de langues, peu importe si elles m'étaient familières ou non, en commençant par des langues en proximité avec le français, pour aller ensuite vers des langues plus distantes. Pour les langues de proximité, j'ai privilégié l'italien et les 3 langues les plus parlées de la péninsule ibérique, l'espagnol, le portugais et le catalan. Ces langues ont été utilisées dans la grande majorité des activités. Le but était d'assurer une régularité, de faire observer des similitudes et de faire comprendre la notion de « famille » de langues, à partir des langues romanes, dont le français fait partie. J'ai ensuite amené les élèves à identifier les deux autres familles de langues européennes : dans un premier temps, j'ai intégré des langues germaniques (l'anglais, l'allemand, le néerlandais), l'anglais pouvant servir de pont avec les langues romanes ; dans un deuxième temps, j'ai inséré le slovène, langue slave qui appartient à l'entourage d'un des élèves. J'ai parfois ajouté le grec, qui présente plusieurs intérêts : cette langue, fondamentale pour la culture européenne, est un isolat. Le grec est par ailleurs une des langues de contact de Liza.

Parmi les langues les plus distantes que j'ai retenues (le chinois ou le japonais, l'arabe), l'arabe occupe une place à part, dans la mesure où il faut partie de l'environnement familial d'une bonne partie des élèves. Pendant les séances d'éveil aux langues, ces élèves ont identifié spontanément les énoncés en arabe ou en berbère.

II.3.2. Les séances d'éveil aux langues

Dès mon arrivée dans sa classe, j'ai demandé à mon maître de stage SIPA de pouvoir me charger des activités portant sur les langues étrangères, ce qu'il a accepté. J'avais prévu des séances sur plusieurs langues, mais abordées successivement. J'en étais resté à une approche traditionnelle, de transmission de connaissances sur une langue singulière. La première séquence, qui s'est déroulée sur 6 séances entre mi-septembre et mi-novembre, a porté sur le lexique des animaux et des couleurs, à partir d'un album en espagnol, *El oso marrón*. C'est à partir du 15 novembre que j'ai commencé des activités du type « éveil aux langues »⁷. Pour assurer une continuité et ne pas dérouter les élèves par le changement de cap, j'ai repris le thème des couleurs, mais en ajoutant au français quatre autres langues romanes - l'espagnol, l'italien, le portugais et le catalan- qui ont été travaillées en simultanéité. J'ai réorganisé des enregistrements audios disponibles en ligne sur youtube, de façon à faire écouter chacune des couleurs sélectionnées dans les différentes langues, toujours dans le même ordre. Les élèves ont été invités à écouter attentivement afin de repérer les ressemblances et les différences entre les différentes désignations d'une même couleur. Je leur ai demandé de répéter les mots entendus, en respectant le plus possible l'intonation et la prononciation. Ces tâches demandent une grande précision et il faut laisser le temps aux élèves. C'est pourquoi, après une écoute des différentes couleurs, nous nous sommes focalisés sur le blanc, le rouge, le vert et le bleu). Les exercices, initiés en classe entière, ont été repris en atelier. Le maître de stage a poursuivi les exercices d'écoute et de répétition pendant les ateliers du reste de la semaine. La semaine suivante, les élèves ont été invités à écrire les noms des couleurs en japonais, en utilisant les kanji, pour un exercice de calligraphie, de façon à leur faire découvrir de façon ludique un système d'écriture très différent du nôtre. La plupart des séquences suivantes ont été tirées des sites Eole et Dulala, qui sont des sites internet proposant des ressources dans le domaine de l'ouverture à la diversité des langues. D'autres ont été empruntées à l'ouvrage de Martine Kervran, *Les langues du monde au quotidien*. Certaines des activités ont été modifiées pour s'adapter à un public de MS et GS, non lecteur.

Le trimestre s'est poursuivi par une séquence autour des onomatopées, dont l'objectif était de faire prendre conscience de l'arbitraire de la langue, par la comparaison entre des sons du monde réel et leur représentation dans des langues diverses. Il y a eu deux séances en classe entière, le matin, puis trois ateliers l'après-midi. Pour la première séance, du 29 novembre, j'ai repris une partie d'un module mis à disposition sur le site Eole et portant sur les cris des animaux : « Vous avez dit kikiriki ? »⁸ : comme je n'interviens en stage que le lundi, le nombre de séances est réduit et je me suis limité au cri du coq. Le panel des langues est important, puisque les cris d'animaux ont été enregistrés en

⁷ Voir annexe 3, Calendrier des activités, p. 40.

⁸ Voir http://eole.irdp.ch/activites_eole/kikiriki.pdf.

albanais, allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, français, italien, portugais ⁹. Liza et Imar ont demandé à leur famille comment était le cri du coq en grec, en slovène et en berbère, et nous avons pu compléter notre liste. Les élèves ont écouté l'enregistrement du chant du coq réel puis les enregistrements des onomatopées dans les différents idiomes. Les enfants ont répété les différentes façons de transcrire ce cri et les ont comparées. Ces exercices ont été repris en petit groupe. Ils ont occupé les 3 derniers lundis du trimestre. La séance du 6 décembre, en classe entière, s'est appuyée elle aussi sur une activité d'Eole, autour de la chanson « Frère Jacques »¹⁰ : cette activité reprend les mêmes langues que pour les onomatopées d'animaux, à l'exception de l'arabe. Là encore, nous avons complété le panel pour intégrer des langues de contact de certains élèves de la classe: les enregistrements collectés par Oliver Pagani avec sa classe de Mons Fives ont permis d'ajouter l'arabe, le grec, le slovène et le berbère¹¹. En contrepartie, le travail a été réduit à la question des onomatopées. Après écoute des différentes versions de la chanson, les élèves ont été invités à repérer la façon dont chaque langue transcrivait le bruit des cloches.

Nous avons clôturé la 2^o période de l'année avec des activités, en classe entière, autour du *Livre qui parlait toutes les langues du monde* (Serres & Sochard, 2013). Les élèves, déjà habitués à la diversité des langues, ont ainsi enrichi leur expérience de lecture et se sont rendu compte qu'ils pouvaient suivre le fil d'un récit simple, malgré le passage fréquent d'une langue à l'autre. Le récit est décliné en 20 langues, dont les langues que j'ai utilisées auparavant –le berbère, l'espagnol, l'anglais, le portugais, l'italien...- et des langues plus rares comme le swahili ou le khmer.

Pour la 3^o période, j'ai utilisé un kamishibai tiré du site Dulala : « La couronne de Nya-nya »¹². Les langues utilisées y sont le français, le japonais, l'italien, l'anglais, l'arabe et le soninké. La séquence s'est déroulée sur trois semaines, du 3 au 17 janvier. Après une écoute collective du récit se déroulant dans plusieurs langues, 2 ateliers ont été organisés pour des exercices de discrimination auditive et de mise en relation des dimensions phonologique et graphique. Nous avons d'abord travaillé sur le mot « couronne » et ses équivalents étrangers, puis nous sommes partis à la « pêche aux mots »: j'ai découpé les mots composant la traduction de « Mais où est passée la couronne de Nya-Nya » en espagnol, en italien et en catalan. J'ai déposé les étiquettes ainsi constituées dans un chapeau. Les élèves devaient, à tour de rôle, piocher une étiquette, lire le mot, l'épeler. Ils devaient ensuite identifier la langue et mettre l'étiquette sur la ligne correspondante sur le tableau. Enfin, la classe était invitée à reconstituer la phrase.

Les jours de la semaine ont occupé la suite de la 3^o période (3 séances). Les deux premières séances ont porté uniquement sur l'anglais à la demande du maître de stage qui avait prévu que les élèves

⁹ Un tableau récapitulatif des onomatopées est disponible, p. 6 de l'activité en ligne.

¹⁰ Voir http://eole.irdp.ch/activites_eole/frere_jacques.pdf

¹¹ Voir <http://demonstrations.free.fr/frere.jacques/index.html>. La plupart des versions sont chantées par des enfants, ce qui rend la collection plus attrayante, pour les élèves.

¹² Disponible sur: <https://www.dulala.fr/kamishibais-numeriques/>

mémorisent les jours de la semaine dans cette langue. Le travail s'est déroulé en classe entière. Nous avons commencé par une comptine, pour travailler la dimension phonologique. Les mots anglais ont été comparés entre eux: j'ai demandé aux élèves de repérer l'élément qui se répétait d'un mot à un autre (*day*). L'objectif était de leur faire découvrir le principe de régularité et de leur faire comprendre comment les mots de la semaine étaient composés, en anglais puis en français. A la séance 2, l'explication morphologique a été complétée par la mise en parallèle des noms de planètes et des noms de jours. A l'aide de flash cards, ils ont ensuite dû classer les mots de la semaine en anglais, au regard de la suite en français et des dessins de planètes. La troisième séance a repris les mêmes exercices de comparaison, pour un ensemble de langues élargi, avec l'allemand, le danois, l'espagnol, l'italien, le catalan et l'arabe.

Les ateliers de la 4^e période, de mars-avril, ont permis des retours sur des notions vues antérieurement: J'ai proposé aux élèves une situation-problème ludique. Regroupés par 3, ils devaient développer un récit d'invention à partir cette situation, en suivant des consignes: il leur fallait choisir une planète puis inventer le moyen de résoudre les problèmes qui s'y présentent. Cela les a obligés à mobiliser les mots et expressions connus pour nommer leur vaisseau, choisir la planète, une couleur à lui associer ...Leur récit devait ensuite être mis en images. Chaque trinôme a dessiné ce qui correspondait à ses choix puis une grande fresque collective a été réalisée¹³.

En parallèle, nous avons travaillé, en classe entière, sur les fruits et légumes. Les principaux noms de fruits ont été vus en anglais, pendant la première séance. A la séance suivante, un jeu de questions/réponses a permis de vérifier la mémorisation et de faire réemployer les mots vus précédemment dans un contexte simple. Ces questions/ réponses ont été intégrées dans les rituels du matin, afin de mettre en place des automatismes : chaque jour, un élève est chargé de poser les questions à ses camarades. La troisième séance suivante a porté sur les mêmes noms de fruits, en français, en espagnol, en portugais et en italien. Je me suis appuyé sur les ressources proposées sur le site Eole¹⁴. Nous avons observé l'utilisation des déterminants, ce qui a permis de soulever la question du genre. L'anglais a été réintroduit dans les deux séances suivantes. La séquence a ainsi conduit progressivement les élèves à découvrir l'arbitraire du genre puisque des mots féminins dans une langue sont masculins dans une autre, tandis qu'ils sont tous neutres en anglais. Les séances 4 et 5 avaient pour objectif de remobiliser les groupes nominaux (déterminant + nom) dans les différentes langues et d'en vérifier la mémorisation. En effet, le jeu du labyrinthe demandait d'identifier, nommer et ranger les fruits et légumes afin de retrouver le bon chemin. « Qui est-ce? » était basé sur un enchaînement de questions/réponses: les élèves devaient chercher les indices leur permettant de résoudre l'énigme, c'est-à-dire de trouver le fruit ou le légume que j'avais sélectionné mentalement, après en avoir

¹³ Voir annexe 4, la fresque, p. 43.

¹⁴ Voir http://eole.irdp.ch/activites_eole/fruits_legumes.pdf

déterminé des caractéristiques.

La recherche d'indices est une activité difficile car elle est complexe. Il faut savoir écouter, demander, anticiper, mettre en série pour parvenir à une déduction. Les élèves sont amenés à mobiliser du lexique pour trouver des caractéristiques de l'objet recherché. C'est pourquoi j'avais prévu d'y consacrer cinq séances. Mais je me suis heurté aux contraintes du calendrier. Tout d'abord, la première séance a été séparée des suivantes. En effet, le cycle de natation a été introduit le 11 avril. Il y a eu ensuite le lundi de Pâques (18 avril) puis les deux semaines de vacances de printemps. Et de plus, la séance du 9 mai dû être annulée en raison d'une réunion des différentes classes pour finaliser le projet d'école. Je me suis efforcé de tirer parti de cette difficulté. Les séances 2 à 4, qui n'ont pas encore été réalisées au moment de la rédaction de ce mémoire, porteront sur une thématique différente de la séance 1 et fonctionneront ainsi en autonomie par rapport à celle-ci. Mais dans le même temps, elles prolongeront la dynamique mise en place le 4 avril et seront à nouveau l'occasion de remobiliser ce qui a été vu dans l'année. Cette activité s'inspirera du jeu "Silence, nous écoutons", proposés sur le site Eole pour les élèves de la fin du cycle 1¹⁵. Je réorganiserai légèrement l'activité pour répondre à la nécessité de supprimer une séance: je donnerai les premiers indices au moment de la mise en situation ("le jeu du détective"). Ils serviront d'exemples pour expliquer comment mettre en place les stratégies de repérage. Nous pourrions alors passer à "l'écoute des accents" (Situation-recherche 2) puis à l'écoute "des petites différences" (Situation-recherche 3), qui vise à faire travailler sur les paires minimales¹⁶. Je pense que les élèves auront suffisamment été habitués pendant l'année aux exercices de discrimination auditive pour que tous, même les petits parleurs, soient capables de participer à des écoutes plus fines.

Je prévois enfin de clôturer la dernière période de l'année par un travail en éveil aux langues sur le conte du Petit Chaperon rouge. C'est un conte souvent déjà connu des enfants et très apprécié. Les élèves peuvent ainsi percevoir l'universalité des contes: ils peuvent découvrir que certaines histoires qu'on leur raconte dans leur environnement familial se retrouvent dans pratiquement tous les pays du monde. Par delà la diversité des langues, on retrouve la même organisation du récit, depuis la situation initiale chez la mère du petit chaperon avec les consignes données jusqu'au dénouement (heureux ou malheureux selon les versions) en passant par les péripéties intermédiaires, marquées par la désobéissance de la fillette. Les propositions de Martine Kevran, destinées au cycle 2, pourront être simplifiées et adaptées au cycle 1 (Kevran, 2013, pp.65-70)¹⁷. La séance 1 présentera aux élèves un

¹⁵ Voir:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/qui+est+ce%3F/KtbxLwGnQsDXbKqDSWLgfoxzftDnPHnphJq?projector=1&messagePartId=0.1>

¹⁶ Le concepteur de l'activité rappelle, à l'intérieur de la présentation de la séquence, le sens de l'expression paire minimale: "On appelle paire minimale une paire de mots ayant un sens différent et dont les signifiants ne diffèrent que par un phonème: *pain* /p/ et *bain* /b/ constituent une paire minimale, *quitte* /kit/ et *coûte* /kut/ également".

¹⁷ L'ouvrage de Martine Kevran, *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle*. Cycle 1, n'est plus en vente. Il semble qu'il ait disparu des rayons du CRD de Montpellier. Seule la présentation résumée de ce livre sur

ensemble de couvertures de livres correspondant à des éditions du conte dans des langues différentes. La phase d'observation des couvertures sera suivie d'un travail d'explicitation de ce qui a été constaté. Le classement par nombre de mots du titre, à partir d'un jeu d'étiquettes distribué aux élèves, sera renvoyé sur la deuxième séance. Je projette de regrouper les élèves en trinômes. A la suite du classement, nous pourrions écouter tous ensemble les titres et le début de l'histoire, pour essayer de repérer des éléments connus à l'intérieur du récit. La troisième séance pourrait s'appuyer sur la « boîte à histoires » disponible sur le site de Dulala¹⁸. Je trouve en effet intéressantes les propositions qui y sont faites, en particulier la possibilité laissée aux petits parleurs d'utiliser des procédures non-verbales si, à certains moments, ils ont du mal à passer par le verbal.

J'ai pu organiser ces activités d'éveil aux langues pratiquement tous les lundis, en classe entière le matin puis en atelier l'après-midi, mais certaines séances ont été annulées en raison d'activités programmées par mon maître de stage. Celui-ci a parfois pris le relais en semaine mais cela reste insuffisant, si l'on considère, avec Michel Candelier ou Agnès Florin, qu'il faut des activités brèves mais fréquentes pour avoir un effet réel. Or, le cadre du stage filé ne permet pas cette fréquence. De plus, j'ai dû prendre en charge des groupes hétérogènes, ce qui est contraire aux préconisations d'Agnès Florin. En effet, au premier trimestre, le maître de stage a organisé les ateliers de façon à faire travailler séparément moyennes sections et grandes sections. Courant janvier, il a revu la répartition des groupes après discussion avec mon binôme, Angèle, et moi-même. Angèle ayant choisi de travailler pour son mémoire sur la notion de petits parleurs, le maître de stage a décidé de lui attribuer prioritairement des groupes homogènes avec les élèves qu'elle avait identifiés comme tels. Quelques petits parleurs venaient, par roulement, dans les ateliers dont j'avais la charge. Heureusement, ces groupes étaient réduits (6 ou 7 élèves), ce qui a facilité l'observation des petits parleurs qui s'y trouvaient.

Canopé reste disponible. C'est pourquoi je me suis tourné vers l'ouvrage destiné au cycle 2, en adaptant certaines activités.

¹⁸ Voir <https://dulala.fr/la-boite-a-histoires/>

III- ANALYSE

III.1- Les attitudes

Par sa nature même, l'éveil aux langues mobilise les différences entre les élèves et en fait un atout au lieu d'y voir un obstacle. La première séance, du 15 novembre, a commencé par un léger flottement car les élèves ont eu besoin de temps pour en comprendre l'intérêt. Au début de l'année, ils étaient heureux de découvrir une langue « étrangère » et d'apprendre des mots en espagnol, ce qu'ils trouvaient gratifiant. Ils se sont rendu compte, plus ou moins vite selon les élèves, que les langues avec lesquelles ils étaient en contact en dehors de l'école, faisaient partie des langues qui leur étaient présentées. Ils ont ainsi progressivement pris conscience des ressources familiales qui étaient à leur disposition. Les séances menées ont rempli un des objectifs de l'éveil aux langues: cette sensibilisation met en valeur des langues parfois minorées, modifie les rapports à l'intérieur du groupe en mettant en évidence le potentiel de petits parleurs qui ont trop souvent tendance à s'effacer. C'est ainsi que Malik ou Hamid ont eu plaisir à découvrir qu'ils étaient capables d'identifier certaines langues. Liza, qui avait pourtant peur de prendre la parole devant le groupe-classe, s'est amusée à reproduire le cri du coq en slovène ou en grec, après l'avoir demandé à ses parents. Dès les premières séances, j'ai pu constater l'importance de cette valorisation des acquis familiaux pour la confiance en soi.

Comme le souligne Agnès Florin, la mésestime de soi vient aussi de la difficulté à suivre le rythme de la classe (1991, chap. 6, §42). C'est un écueil qui est moindre dans l'éveil aux langues puisqu'il s'agit d'une simple activité de sensibilisation, ce qui laisse une grande liberté d'action et permet de prendre le temps encore plus que dans les autres matières. Au début, j'allais un peu vite pour certains élèves. J'ai dû apprendre à bien dissocier dans le détail les différentes activités et à y aller pas à pas. C'est un aspect essentiel. Quand ils s'impliquent, les petits parleurs peuvent arriver à des résultats équivalents à ceux des moyens ou grands parleurs, mais il leur faut souvent plus de temps. Cela a été particulièrement net dans les séances préparatoires à la fresque collective, lorsqu'il a fallu trouver un nom pour le vaisseau et expliquer la façon de surmonter les obstacles rencontrés dans la planète choisie. Les petits parleurs ont mis plus de temps pour tout finir, mais en revanche ils y ont mis plus de soin et ont apporté plus de détails.

C'est pour les élèves habituellement peu concentrés que les tâches ont été les plus difficiles. L'essentiel des activités d'éveil aux langues porte en effet sur l'écoute. C'est donc l'occasion de

travailler leur capacité d'attention, de bien leur faire saisir la nécessité d'être concentré et de rester concentrer au bon moment. Nous avons ritualisé ces moments de classe. Je les prévenais en leur disant « Ouvrez vos oreilles » et en leur indiquant ce qu'ils devaient repérer dans l'enregistrement. Ces séances les ont amenés à apprendre à écouter de façon orientée, en fonction d'un but. A l'exception de deux élèves, Manon et Samson, qui ne veulent pas jouer le jeu, il y a eu de véritables progrès. Notamment, Malik reste un peu agité mais il parvient à se contrôler et son attention est désormais plutôt satisfaisante alors qu'il y a quelques mois il avait du mal à se concentrer de façon durable. Selim semblait avoir renoncé; il montre encore des réticence à s'investir dans une tâche mais très progressivement il se canalise. Cette amélioration se retrouve dans les autres disciplines. La plupart des activités visent à leur apprendre à se concentrer sur un objectif. En particulier, Angèle a mis en place des séances de musique. Mais l'apport de l'éveil aux langues est significatif dans la mesure où rien ne peut se faire sans une écoute ciblée, très intense, sur un moment délimité. C'est d'ailleurs le seul moment de classe où les élèves qui commencent à bavarder sont interrompus par leurs camarades, qui leur font signe de garder le silence pour les laisser écouter les enregistrements.

Même s'ils ont diminué, il reste des bavardages. La plus dissipée est Manon. Mais dans l'ensemble, les règles conversationnelles sont désormais beaucoup mieux respectées. Tous les élèves ont compris les règles. Lorsqu'il leur arrive de ne pas les respecter, c'est par malice, dans le cas de Samson, ou c'est dû à leur impulsivité. La situation est donc plus confortable qu'au début de l'année, pour les petits parleurs. Ils sont moins intimidés par les grands parleurs. Juana cherche toujours à profiter de son bilinguisme pour briller dans les activités d'éveil aux langues mais elle a cependant appris à lever la main et à ne pas couper la parole, avec, il est vrai, quelques rappels de temps en temps.

S'il reste quelques difficultés dans le partage de la prise de parole, ce n'est pas très fréquent et c'est dû à l'impétuosité d'enfants très jeunes. Parfois, Jean et Iannis soufflent un peu quand un petit parleur met trop de temps à répondre mais ils s'arrêtent dès qu'ils sont recadrés et, dans l'ensemble, la classe est gentille. Les petits parleurs sont surtout freinés soit par un manque de motivation, soit, le plus souvent, par leur timidité ou leur émotivité. C'est pourquoi ils ne sont pas à même d'entrer en compétition avec les moyens ou les grands parleurs. Il faut, comme le dit Yseult Bédjannin à la suite de P. Péroz, instaurer un dialogue pédagogique qui les mette à l'aise (Bédjannin, 2019). Pierre Péroz préconise de substituer au « dialogue pédagogique ordinaire » (DPO) un « dialogue pédagogique à évaluation différée » (DPED). Il constate en effet que le DPO favorise les meilleurs élèves car, dans ce type d'échanges, « ce sont toujours les objectifs notionnels qui priment sur les objectifs langagiers » (2010, p. 50). Lorsque l'enseignant privilégie sa recherche d'efficacité et l'acquisition des contenus prévus afin de faire « avancer » la classe, il influe implicitement sur les comportements des élèves. Ceux dont les réponses ne sont pas retenues ne se sentent pas écoutés et intègrent l'idée que leurs réponses ne conviennent pas, sans en saisir clairement la raison. De plus, les élèves entrent en

concurrence. Une fois la « bonne » réponse énoncée, les autres élèves perdent une possibilité d'intervention. Pour Pierre Péroz, cette situation est contre-productive car « les élèves savent bien qu'ils ont pas intérêt à respecter la règle » (2010, p. 47). C'est une des raisons pour lesquelles ils parlent sans lever le doigt. Le DPED modifie les règles conversationnelles. Les élèves doivent pouvoir intervenir « même si d'autres ont déjà "donné la réponse" » (2010, p. 67). C'est ce qu'Yseult Bégannin appelle le « droit à répéter ». Ces explications me font penser que l'éveil aux langues est, de ce point de vue, particulièrement intéressant pour aider les élèves de cycle 1 à changer de statut langagier. En effet, les enfants aiment répéter les sons entendus. Il y a à cela deux raisons. Ils sont placés dans une situation où la « charge cognitive » est allégée puisque les exercices de répétition ont pour objectif la répétition elle-même. L'objectif est clairement explicite; il n'y a pas d'autre enjeu et ils n'ont plus à se demander quand ou comment intervenir. D'autre part, ils comprennent l'utilité de la répétition: ils comprennent que celle-ci sert à apprendre à prononcer comme il convient dans une langue non familière. Dans ce cadre, on court moins le risque que des élèves se mettent en retrait. Le premier à parler n'a pas plus d'importance que les autres. L'effet est très net: les élèves acceptent plus volontiers que dans d'autres disciplines de répéter. Il semble bien que la régularité des activités d'éveil aux langues habitue les plus discrets à prendre la parole devant leurs camarades.

Enfin, les activités d'éveil aux langues portent par définition sur des énoncés non familiers. Avant les premières écoutes, j'ai expliqué qu'on n'attendait pas des élèves de restituer ce qui était dit et j'ai précisé les consignes, ciblées sur des aspects langagiers plus restreints. Dans un premier temps, cela a dérouté les élèves, d'autant qu'ils commençaient à s'habituer à travailler sur l'espagnol isolément et étaient très fiers « d'apprendre des mots » à chaque séance. Les objectifs ont changé en passant à des activités plurilingues. Pour participer, l'ensemble des élèves se sont trouvés dans l'obligation d'accepter de ne pas tout comprendre. Au début, les plus fragiles linguistiquement restaient intimidés devant les tâches, autant que dans les autres activités. Mais, au fur et à mesure des séances, ils ont compris que ce n'était pas grave, s'ils ne "savaient" pas, qu'il n'y avait pas une réponse fixe attendue. C'est plus facile à intégrer dans ce genre d'activités, qui sont perçues comme présentant moins d'enjeux et qui échappent notamment à la pression familiale, à la différence du calcul ou de l'écriture. L'éveil aux langues prépare ainsi de façon efficace à l'apprentissage ultérieur d'une langue vivante car c'est souvent la volonté de s'exprimer sans erreur qui paralyse les élèves et bloque toute possibilité d'entraînement. Le bénéfice va bien au delà; on devrait en voir les retombées dans les autres disciplines et notamment en français.

III.2. Les habiletés langagières

Les élèves s'étaient très vite habitués aux sonorités de l'espagnol et ils se sentaient à l'aise dans les premières séances, avant le passage à l'éveil aux langues. L'écoute plurilingue leur a semblé plus

difficile. Mais ils ont fait l'effort et les séances se sont très bien passées. Au final, ils sont tous parvenus à reproduire les sons entendus de façon plutôt fidèle. Nous en avons conclu, avec le MAT, qu'aucun élève ne nous sembler présenter de trouble auditif, même s'il y avait des imperfections que nous avons jugés compréhensibles. La première séance d'éveil aux langues, sur les couleurs, a posé des problèmes surtout pour l'écoute de l'adjectif "blanc" car il fallait différencier avec "blanco" en espagnol, "branco" en portugais et "bianco" en italien. Mais c'est l'occasion de consolider leurs capacités auditives. Ils ont senti très vite le bénéfice des activités d'écoute et de prononciation. Celles-ci permettent de tirer parti du potentiel des jeunes enfants puisque, en cycle 1, elles interviennent pendant la « période critique » favorable. J'ai d'ailleurs pu constater que, dans ces exercices, les moyennes sections parvenaient à des résultats comparables à ceux des grandes sections. Quelques élèves seulement se sont montrés peu habiles pour prononcer les mots étrangers. Le travail était particulièrement ardu pour Axel, qui a des difficultés articulatoires en raison du handicap moteur dont il souffre. Il a surtout du mal à imiter le rythme d'un segment de phrase mais il s'est prêté de bonne grâce aux différentes tâches et était content de pouvoir participer. Manon et Aziz prononcent correctement les mots isolément mais ont eux aussi un peu de mal à reproduire la prosodie d'une phrase brève, mais sans que cela n'ait rien de préoccupant. Si l'on excepte Adam, Tayeb est le seul qui montre une difficulté articulatoire. Les exercices d'éveil aux langues lui sont utiles dans la mesure où ils offrent un temps où il peut s'entraîner pour consolider ses aptitudes de réception et production afin d'aborder le CP dans de meilleures conditions.

Ces bons résultats d'ensemble ne doivent cependant pas masquer une disparité entre les petits parleurs et les autres élèves. Il a parfois été difficile de faire participer Hamid, bien qu'il prononce bien. Hamid semble avoir du mal à mémoriser ce qu'il entend et il faut travailler sur sa peur de l'échec. Tayeb, Marine et Manon répètent ce qu'elles entendent, mais en parlant nettement moins fort que les autres. Pour contrer cette timidité et donner à tous plus de fluidité, je les ai fait jouer sur le volume de la voix, le débit, l'articulation... Les mêmes fragments sonores étaient repris en ralenti, en accéléré, en montant ou en descendant la voix... Cela a bien fonctionné. Nous avons travaillé aussi la posture et la gestuelle. Je me suis inspiré des conseils que donne Jean Duvillard aux enseignants, en comparant le corps humain à un instrument de musique. En se redressant, les enfants apprennent à porter la voix. Je pensais que le chant faciliterait la prise de parole. Or, cela n'a pas été le cas; les disparités étaient même accentuées. Pendant ces séances, Axel était très souriant mais ne chantait pas. Hamid et Selim ne voulaient pas chanter non plus. Cinq autres élèves, Marine, Sélim, Aziz, Manon et Liza, chantaient très bas. Le cas d'Axel est un peu particulier et je ne peux pas clairement l'expliquer. Il semblait content de l'activité mais restait un peu dans son monde. Pour les autres élèves, la timidité semble être le principal obstacle. Je n'ai pas voulu trop les brusquer. J'ai toutefois maintenu les séances autour de chansons, pour les amener à prendre confiance progressivement et parce que les chansons sont utiles pour favoriser la mémorisation.

Si je compare avec les autres classes de mes différents stages, les élèves de la classe de mon stage filé ont une facilité de mémorisation plus importante. Même ceux qui sont par moments inattentifs ont un bon potentiel et retiennent bien lorsqu'ils écoutent. Les rituels facilitent la fixation des acquis, qu'il s'agisse de mots ou de formulations courantes assez brève. Notamment, le rituel du matin a été régulièrement enrichi par les apports de l'éveil aux langues. Nous sommes passés du réemploi de certains mots, comme les jours de la semaine, à de courts échanges entre élèves. A tour de rôle, un élève pose une question puis choisit celui qu'il invite à répondre. Les réseaux d'amitié font que les dialogues sont menés parfois entre un grand parleur et un petit parleur. Les petits parleurs mettent un peu plus de temps que les autres, mais ils arrivent à participer à ces échanges. Les jeux de mémoire ont eu eux aussi beaucoup de succès. A la fin de la séquence sur les jours de la semaine, pour vérifier leurs acquisitions, j'ai organisé un jeu reposant sur l'association des jours et des planètes correspondantes. La tâche était complexe puisqu'il fallait enchaîner plusieurs habiletés (écouter, repérer, reconnaître, associer). Les enfants ont eu des difficultés, notamment les petits parleurs, mais ils se sont tous proposés, à l'exception d'Hamid, qui a dû être sollicité. Ils ont fait les efforts pour mobiliser leurs connaissances. Il est vrai que nous étions en petit groupe et cela a dû aider.

Leur plaisir au jeu et l'expérience acquise au fur et à mesure de l'année ont permis d'organiser une progression des exercices de mémorisation. Pour la séquence sur les fruits et légumes, nous avons commencé par de l'observation. Après avoir regardé attentivement des cartes affichées au tableau, ils devaient fermer les yeux. Je retournais alors une carte. Ils devaient trouver le nom du fruit ou du légume qui manquait. Ils y ont vu un vrai challenge et ont oublié leur timidité. Tous ont participé de leur propre, y compris Hamid, qui a lui aussi demandé la parole. Le jeu du labyrinthe demandait de reconnaître les mots qui étaient écoutés et de bien réfléchir pour trouver le bon emplacement. En atelier, les 6 élèves présents ont joué en binôme. J'ai désigné les binômes en mettant ensemble un petit parleur et un grand parleur; il y a eu un vrai échange entre eux. Chaque binôme avait un labyrinthe dans une langue différente. Toutes les fois qu'il avaient trouvé, ils devaient réutiliser le modèle de phrase correspondant à leur labyrinthe (*Mi piace...*; *Me gusta...*; *Gosto de...*). Il y a bien eu des tâtonnements et des difficultés pour se remémorer tous les mots mais tous sont sortis victorieux du labyrinthe, ce qui les valorise. Pendant ces deux séances, les petits parleurs ont autant pris la parole que les grands parleurs.

Le jeu du « Qui est-ce? » est allé un peu plus loin dans les tâches de réemploi du lexique. Cette fois, il s'agissait de retrouver, en posant des questions, les qualités associées au fruit ou au légume à découvrir, afin de résoudre progressivement l'énigme. Tous les fruits et légumes étaient affichés au tableau. Quand une réponse était trouvée, je retirais la carte correspondante. L'élève volontaire pour venir jouer continuait jusqu'au moment où il faisait une erreur. Nous marquions alors son score et nous passions à un autre élève, à nouveau sur la base du volontariat. Pour les petits parleurs, j'ai commencé par des cartes faciles puis je leur ai proposé des cartes au hasard, comme pour les autres.

Ils ont eu de bons scores. Certains se sont même mieux débrouillés que des grands parleurs. J'ai proposé à Axel les cartes les plus faciles. Il s'en est très bien tiré, avec un résultat de 6 bonnes réponses sur 10. Au fur et à mesure du jeu, les enfants ont pris l'habitude de regarder le tableau pour voir ce qui restait et pour chercher des idées de question. On voyait qu'ils apprenaient à développer de nouvelles stratégies.

A certains moments, j'ai pu observer que certains élèves s'amusaient à prolongeaient les activités dans la cour de récréation. Par exemple, ils venaient vers moi en me disant « Aujourd'hui, on est Monday; demain on est Tuesday etc. ». Ils nomment dans une langue ou une autre des objets ou des couleurs qu'ils reconnaissent. Encore plus intéressant, je les ai vus récupérer les expressions apprises pour plaisanter entre eux. Un matin, Samson a accueilli Manon, qui portait une robe avec des dessins de cerises, en faisant semblant d'en cueillir une et de la manger. Il riait en disant: "mmm. La cereja". Un autre est arrivé en disant: "mmm. La cereza". Un petit groupe s'est formé, en répétant les mêmes mimiques.

Les moyennes et grandes sections doivent aussi préparer le passage à l'écrit. L'éveil aux langues y contribue, par la diversité des textes lus et par les exercices graphiques. Dans cette classe, les élèves ont déjà un bon acquis puisqu'ils savent tous identifier les différentes lettres de l'alphabet français. Par contre, le tracé reste souvent maladroit, ce qui est habituel à cet âge. Les séances d'éveil aux langues sont venues compléter celles du français en proposant régulièrement des activités de copie. Je leur ai demandé de reproduire des mots, en variant les consignes. Ils pouvaient parfois copier librement et décorer les mots à leur guise. A d'autres moments, ils devaient s'efforcer de rester sur la ligne, ou d'écrire en attaché. Pour l'atelier de calligraphie du 22 novembre, ils ont dû s'efforcer de reproduire avec minutie les idéogrammes, en utilisant un pinceau. La découverte avait un double intérêt: de les entraîner pour une meilleure maîtrise du tracé et aussi de découvrir d'autres formes d'écriture et d'autres usages. Les sceaux de signature japonais (les hankos¹⁹) ont été pour eux une vraie surprise. Je leur ai mis à disposition une série de tampons encrurs pour que chacun d'eux puisse s'approprier son « emblème » et imiter cette pratique. On pourrait multiplier les exemples de cet ordre: la dimension interculturelle accompagne l'ensemble des activités plurilingues. Celles-ci leur font appréhender le lien entre la diversité des langues et la diversité des cultures. On accompagne ainsi le développement des enfants et leur découverte du monde. C'est ce que soulignent les programmes officiels: les classes de moyenne et grande section correspondent à un âge où les enfants ont découvert « que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre » (BO 2021, p. 5). Les programmes demandent de faire prendre conscience qu'on parle ou qu'on écrit pour

¹⁹ Pour une explication de ce qu'est un hanko, on peut consulter: https://www.bibliotheque-humaniste.fr/fileadmin/user_upload/bibliotheque-humaniste/images/Beatus%C3%A0lamaison/fiche_activite_grave_ton_hanko.pdf: "Les hankos sont des sceaux personnels japonais que l'on trempe dans l'encre rouge pour signer les documents officiels." Il s'agit d'une tradition très ancienne, venue de Chine.

un interlocuteur, et de faire découvrir le fonctionnement et les finalités de la langue: de « découvrir les caractéristiques de la langue française et entendre d'autres langues parlées » (BO 2021, p. 4).

III.3. Les compétences métalinguistiques

Si l'on fait écouter simultanément plusieurs langues aux élèves, c'est pour leur faire saisir la diversité et tout de suite après les inviter à chercher les différences et les ressemblances. Comme le dit Gaonac'h, c'est la partie la plus difficile mais aussi la plus profitable, dans la mesure où cela revient à travailler sur la langue même pour la langue. On peut effectivement faire apparaître, par tâtonnements, des caractéristiques du système des langues et contribuer en faire prendre conscience les enfants.

Il est assez facile de faire regrouper les langues par blocs, en fonction de leurs sonorités, et à partir de là, expliquer le principe des familles de langue. Les acquis familiaux sont une aide, ce qui a encouragé certains des petits parleurs: Malik, Aziz et Hamid ont tout de suite reconnu les énoncés en arabe tandis que Liza a identifié sans difficulté le grec et le slovène. Les activités en classe sont venues compléter ces premiers acquis, mais souvent au bénéfice des langues les plus parlées. Ils ont parfois reconnu spontanément l'anglais mais ont rarement pu nommer les autres langues germaniques s'ils n'étaient pas aidés. Ils ont tous l'espagnol, petits parleurs comme grands parleurs, ce qui montre qu'ils ont bien mémorisé les séances du début de l'année, mais ils ont eu plus de mal à identifier le portugais ou l'italien. Ils ont souvent confondu italien et espagnol. Même lorsque je leur fais écouter l'italien et l'espagnol successivement, ils ne parviennent pas toujours à les différencier. Ces résultats sont assez homogènes, quel que soit le statut langagier des enfants. Ils pourraient sembler contradictoires avec mes observations sur leurs bonnes capacités d'écoute. Je ne pense pas car il ne suffit pas d'entendre. Il faut ensuite pouvoir passer à un niveau d'identification supérieur.

Je prendrai l'exemple des séances sur les couleurs. J'ai fait écouter les adjectifs de couleur dans les 5 langues de mon choix (italien, espagnol, portugais, catalan, français) toujours dans le même ordre et en regroupant les couleurs. Une fois comprise la grande similitude de la plupart des adjectifs de couleur, nous nous sommes arrêtés sur le rouge et le bleu. Il était assez facile de repérer les adjectifs très différents du français et de regrouper chaque série en deux blocs. Ils ont tous distingué "rojo" (espagnol) et "rosso" (italien) d'un côté, "vermelho" (portugais) et "vermell" (catalan) d'un autre côté. Il a fallu réécouter pour qu'ils rapprochent "rouge" des adjectifs espagnol et italien. Je leur ai indiqué qu'en français, on pouvait dire "vermeil" pour parler d'un rouge très vif. De la même façon, en comparant le début des adjectifs, ils ont tous mis ensemble "blu" (italien), "blau" (catalan) et "bleu" et ont rapproché les adjectifs espagnol et portugais ("azul"). Nous en avons déduit que les langues de la famille romane se ressemblaient mais qu'elles avaient des particularités.

Le travail s'est poursuivi par une comparaison des phonèmes. Ils ont remarqué que, dans "rosso" et "rojo", on ne prononce pas le "r" comme en français. Ils ont également repéré que l'espagnol utilise un son ignoré du français, la jota. Puis nous nous sommes centrés sur la couleur verte, pour repérer les différences des sons-consonnes (/v/ ou /b/), des sons-voyelles (/e/ ou /ε/ long) et de l'intonation. Ils ont tous perçu que l'adjectif catalan était plus court; les plus habiles ont su dire qu'il n'y avait qu'une syllabe, alors que les autres adjectifs en avaient deux. Cette séquence était ma première expérimentation de l'éveil aux langues et je n'ai pu faire qu'une partie de ce que j'avais prévu car les séances ne peuvent pas se prolonger trop longtemps avec de jeunes enfants. En fait, ma fiche de préparation était trop chargée. Au contact des élèves, j'ai mieux pris la mesure des hypothèses de Gaonac'h. La confrontation entre différentes langues est un bon moyen de faire reconnaître et manipuler les unités phonologiques de la langue. Pour bien l'expliquer, j'ai dû moi-même mieux différencier les différentes phases de découverte des codes linguistiques. Nous avons poursuivi dans les séquences suivantes le travail phonologique. Par exemple, l'écoute des différentes représentations du cri du coq ont conduit à travailler sur l'accentuation. J'ai fait comparer des onomatopées utilisant les mêmes phonèmes mais accentués différemment, comme quiriquiquí en espagnol ou chicchirichi en italien. Ce travail d'écoute s'est révélé plus délicat et a demandé plus d'efforts, en particulier pour Manon et Aziz. J'ai attendu la séquence du kamishibai pour faire faire le décompte des syllabes, en scandant au fur et à mesure de l'écoute ou de la reproduction. Cela a été un autre moyen de différencier le mot "couronne" et ses équivalents étrangers. Avec des séances pas trop longues et régulières, et à condition de bien s'adapter au niveau des élèves, on peut amener même les plus fragiles à affiner leurs capacités auditives et à explorer le fonctionnement de la langue.

La classe aime bien les jeux de devinettes. C'est pourquoi j'espère que les séances du mois de mai pourront entraîner, par leur caractère ludique, même les moins motivés. L'enchaînement des deux séances de recherches d'indices est intéressant parce qu'il permet de mettre en perspective des indices qui fonctionnent différemment dans la langue. Dans un premier temps, il faudra être attentif à des différences d'accent, qui donnent des informations sur le personnage mais qui ne modifient pas le sens du message. A l'inverse, la recherche suivante, sur les paires minimales, portera sur des différences plus fines mais porteuses de signification. Tous les élèves devraient pouvoir sentir eux-mêmes leurs progrès s'ils arrivent à repérer ces différences fines à l'intérieur de la phrase. Si cela est confirmé, nous serons arrivés à faire acquérir la conscience phonologique à l'ensemble des élèves. Même Axel semble acquérir cette compétence. Ses problèmes sont avant tout moteurs.

J'ai très régulièrement utilisé des flash cards ou des étiquettes pour introduire un contact avec l'écrit, en lien avec les activités d'écoute. Ce sont les activités qui ont marqué l'écart le plus significatif entre grands et petits parleurs. Le principe de la « pêche aux mots » les a amusés et la plupart des petits parleurs ont levé la main pour participer au jeu. Le vocabulaire avait été déjà vu et ils sont parvenus à reconnaître la forme des mots les plus faciles. Mais, pour les mots plus compliqués, sortis de leur

contexte, ils ont eu besoin d'aide. Cet écart est compréhensible parce que les élèves n'en sont qu'à une première sensibilisation à l'écrit. C'est encore plus vrai pour les moyennes sections. Toutefois, les exercices ont tout de même été profitables car ils ont été graduels, ce qui a permis à chacun de s'accrocher à ce qui était à sa portée. Nous avons commencé l'année par des observations relativement faciles. Avec les flash cards, ils ont tous noté que "verde" s'écrivait pareil en italien, en espagnol et en portugais, bien qu'il se prononce différemment selon la langue. Ils ont repéré à l'inverse que l'onomatopée associée au cri du coq commençait presque toujours par /k/ mais que ce son n'était pas toujours représenté de la même façon (cocorico/ quiquiriquí/ chicchirichi...). En somme, tous les élèves n'ont pas atteint le même niveau mais ils ont pris conscience du principe alphabétique: ils ont compris que les lettres représentaient des sons, et que cette représentation n'était pas toujours la même d'une langue à l'autre. La diversité des langues explorées est bien un moyen d'explorer la relation graphème-phonème en en découvrant le caractère arbitraire.

CONCLUSION

L'éveil aux langues a été une véritable découverte. Au départ, mon choix s'était porté sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Je pensais initier les élèves à l'espagnol, car c'est la langue que j'avais étudiée pendant tout mon cursus. Comme mon stage s'est déroulé en maternelle, j'ai dû adapter ma thématique au cadre fixé par les programmes officiels. Je me suis alors rendu compte que la sensibilisation à la diversité des langues constitue un changement radical. Les objectifs ne sont pas les mêmes: il ne s'agit pas d'enseigner les rudiments d'une langue donnée mais de faire sentir la multiplicité des cultures et la variété des façons de s'exprimer et de se comporter. Les activités portent essentiellement sur le signifiant. Il faut apprendre aux élèves à travailler sur des éléments langagiers dont ils ne comprennent pas le sens mais qui peuvent être comparés entre eux.

J'ai dû modifier ma propre approche des langues. Pour guider correctement les élèves, il faut bien distinguer les différentes étapes des processus d'écoute et d'acquisition des éléments langagiers. Les tâches sont très précises; il faut prévoir du temps. Mes plans de travail ont été peu à peu ajustés, au fur et à mesure des expériences et des lectures. En même temps, j'ai précisé, avec l'aide du directeur de mémoire, le sujet de recherche. En effet, il y a déjà de nombreux travaux sur l'éveil aux langues. Les chercheurs ont présenté les bénéfices attendus pour l'ensemble des élèves, si l'éveil aux langues se fait dans les premières années de scolarisation. Beaucoup de publications portent sur l'accueil des nouveaux arrivants allophones. Pour ce mémoire, je me suis intéressé aux "petits parleurs" en général, quelle que soit l'origine de leur famille. Je me suis demandé s'ils tiraient vraiment bénéfice des activités d'éveil aux langues et si on pouvait, grâce à cette activité, repérer les premières difficultés et soutenir les élèves en retrait pour qu'ils apprennent à prendre la parole dans la classe.

Globalement, l'éveil aux langues a bien fonctionné, dans le sens où l'ouverture sur des modes d'expression non familiers a aiguisé la curiosité des élèves et les a amenés à travailler sur la langue et à expliciter des savoir-faire procéduraux, conformément aux objectifs de cette activité. Un certain nombre de tâches ont été difficiles, comme la discrimination fine de phonèmes, le repérage ou la décomposition de certains termes, ou les actions de regroupement. La participation des petits parleurs a été variable et il a fallu assez régulièrement les solliciter, mais la plupart d'entre eux ont participé. Il semble bien que cette activité, qui plaît aux élèves, a eu des effets bénéfiques. Pour Agnès Florin, la prise de parole est l'objectif essentiel car les élèves doivent avant tout parler pour trouver leur place et être en capacité d'apprendre. On peut considérer que, dans l'ensemble, la prise de parole des petits parleurs a progressé, si on compare au début de l'année scolaire²⁰. En particulier, Marine ou Liza, qui parlaient beaucoup en dehors de la classe, mais n'osaient parler devant le groupe-classe, ont fini par s'exprimer sans problème en groupe-classe comme en atelier.

²⁰ Voir tableau comparatif, annexe 7, p. 49.

Il faut cependant nuancer cette remarque. Les élèves qui ont le plus bénéficié des activités sont ceux qui avaient des compétences linguistiques correctes. Excepté Manon, les élèves qui restent les plus difficiles à inciter sont ceux qui présentaient dès le début de l'année des fragilités langagières. Ainsi, Hamid continue de n'intervenir que s'il est sollicité ou Samson n'intervient de façon satisfaisante qu'en atelier. Peut-être aurait-on pu les conduire à plus d'autonomie dans la prise de parole si les activités avaient été plus régulières et si j'avais pu travailler avec des petits groupes homogènes. Ce serait une expérience à recommencer pour pouvoir conclure sur ce point.

De plus, lorsqu'on constate des progrès, les raisons en sont multiples. L'enseignant titulaire, Rémy, est attentif aux petits parleurs et il s'efforce toujours de les soutenir, quelle que soit l'activité proposée. Mon binôme, Angèle, les prend elle aussi régulièrement en charge car elle a choisi pour son CRT de travailler sur la catégorie des petits parleurs. La coïncidence de nos choix de sujets a été une opportunité et nous avons échangé assez souvent à propos des élèves qui nous semblent les plus fragiles. Mais de ce fait, il serait difficile de savoir dans quelle mesure la progression constatée est due à l'éveil aux langues. Une chose est certaine: les élèves bavardaient moins pendant les activités d'éveil aux langues que pendant les autres activités. Les tâches demandaient une écoute attentive et elles ont sans aucun doute contribué à améliorer les comportements.

Cette amélioration sera-t-elle durable? C'est une des questions que se sont posées les chercheurs au moment d'évaluer l'impact de l'éveil aux langues. Les travaux cités montraient une certaine déception après l'analyse comparative des performances langagières dans la suite du cursus, entre enfants ayant bénéficié d'une sensibilisation à la diversité des langues et des enfants n'ayant pas connu ce genre d'approche. Le CRT a été l'occasion d'une expérience enrichissante mais il faudrait plus de recul dans le temps pour pouvoir évaluer les effets à long terme.

Les activités d'éveil aux langues ont parfois été précédées de séances consacrées uniquement à l'anglais. C'était la volonté du maître de stage et d'un certain nombre de parents. De ce point de vue, les approches plurielles n'ont pas atteint leur objectif premier, qui était d'inciter les élèves à diversifier leur choix de langue dans la suite de leurs études pour consolider la position des langues minorisées. Il faut bien constater qu'il n'a pas été possible de contrer l'hégémonie de l'anglais. Même en classe de primaire, l'anglais reste de très loin la langue la plus enseignée.

BIBLIOGRAPHIE

- Béjannin, Y. (2019). Les « petits parleurs » au coeur de la classe, *L'oral à l'école maternelle: et les « petits parleurs » ?* [en ligne]. [consulté le 5 mai 2022]. Disponible sur le Web : <
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/loral-a-lecole-maternelle-et-les-petits-parleurs/les-petits-parleurs>>.
- Bourdieu, P. (2014). *Langage et pouvoir symbolique*. Points.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. (2021, juillet). éducol |
 Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de
 l'enseignement scolaire. [Consulté le 5 novembre 2021]. Disponible sur le Web :
 <<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>>.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. (éd.). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Coste, D. (2009.), La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et
 interculturelle, *Babylonia*, 4, 45-49. [consulté le 27 octobre 2021]. Disponible sur le Web :
 <http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09coste.pdf>.
- Coste, D., Moore & Zarate G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre
 Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes:
 études préparatoires* [en ligne]. [consulté le 27 octobre 2021]. Disponible sur le Web : <
<https://rm.coe.int/168069d29c>>.
- Delpy, F. (2005). Les langues étrangères dès l'école maternelle, *Spirale*, 36, 139-148.
- Escude, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE
 International.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*.
 Paris, Presses Universitaires de France.
- Florin, A., & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes*

professionnels. Hatier.

Florin, A., (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages, *Enfances et Psy* 2010/2, 47, pp.30-41

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère - Le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan.

INSEE. (2021, 29 sept.). *Dossier complet Commune de Montpellier (34172)*. [Consulté le 18 décembre 2021], Disponible sur le Web :

<<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-34172>>

Kervran, M. (2013). *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle cycle 2*. SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Rennes.

Ministère De l'Education Nationale. (2015, 26 mars). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. [Consulté le 5 novembre 2021], Disponible sur le Web :

<<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>>.

Ministère De l'Education Nationale. (2019, 28 mai). *Note de service 2019-086*. [Consulté le 5 novembre 2021]. Disponible sur le Web :

<<<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>>>.

Ministère De l'Education Nationale. (2021, 24 juin). *BO n° 25. Annexe - Programme d'enseignement de l'école maternelle*. [Consulté le 5 novembre 2021], Disponible sur le Web :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Réseau Canopé.

Serres, A. & Sochard, F. (2013). *Le livre qui parlait toutes les langues du monde*, Rue du monde.

Troncy, C. (dir), (2014). *Didactique du plurilinguisme*. Presses Universitaires de Rennes.

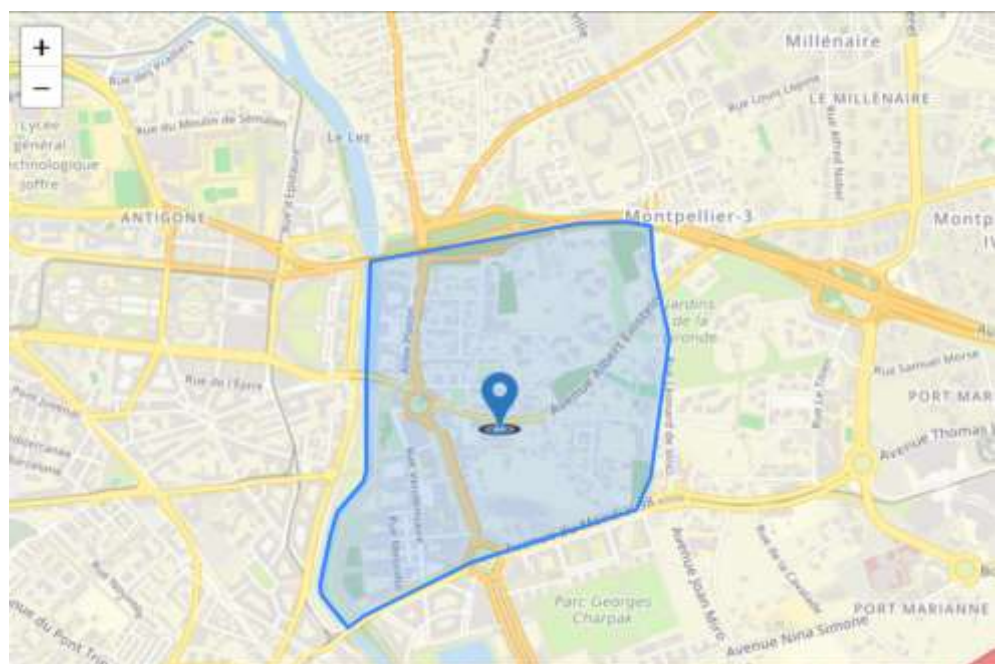
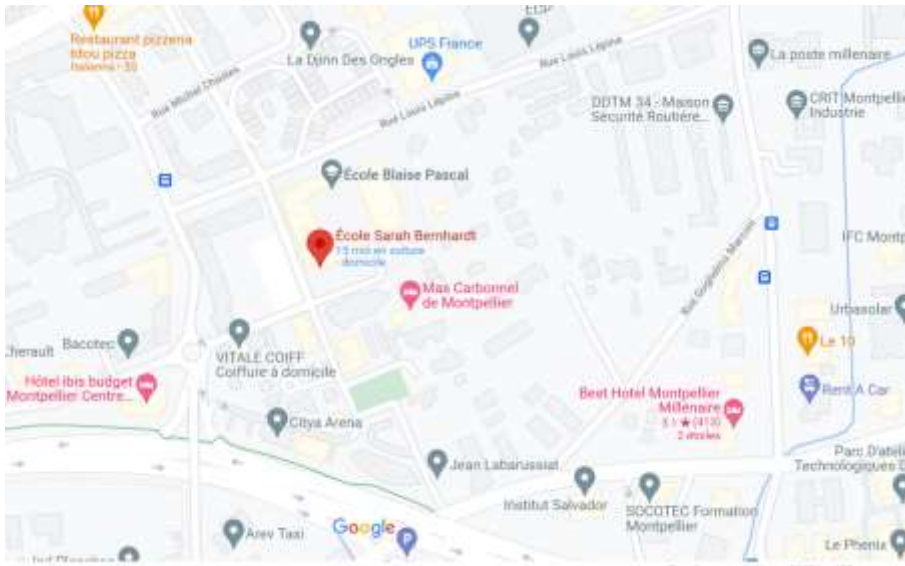
ANNEXES

Annexe 1 - L'école X	37
Annexe 2 - Les autres élèves de la classe moyens et grands parleurs	38
Annexe 3 - Calendrier des activités	39
Annexe 4 - La fresque	42
Annexe 5 - Fiches activités	43
Annexe 6 - Questionnaires : réponses des parents	45
Annexe 7 - Attitude des petits parleurs : tableau comparatif	48

Annexe 1 - Ecole X



https://infoeducation.org/ville/montpellier_34000/



<https://www.cartes-2-france.com/quartier/montpellier/la-lironde/34172-1803.php>

2- Les autres élèves de la classe: moyens et grands parleurs

Situation au 19 / 12/ 2021

Moyen parleur	Compétences linguistiques	Participation	Prise de parole (respect des règles)	Contacts de langue
Lucien gr. "orange" (MS)	Correctes	Montre de la bonne volonté, même s'il est parfois limité par une fragilité linguistique. Parle peu. Même attitude en groupe-classe et en atelier.	Oui	
Michel gr. "vert" (GS)	Faibles	Participation moyenne, en groupe-classe. Très dissipé	Variable. On peut noter une amélioration depuis quelques semaines.	
Emmanuel gr. "bleu" (GS)	Très faibles	S'efforce de participer, en groupe-classe comme en atelier.	Non	Catalan; calo
Idriss gr. "bleu" (GS)	Correctes	En groupe-classe: participe, mais de façon succincte. En atelier: participe davantage. La participation va en s'améliorant.	Variable	Arabe

Grand parleur	Compétences linguistiques	Participation	Prise de parole (respect des règles)	Contacts de langue
Lucie gr. "orange" (MS)	Correctes	Montre beaucoup de motivation. Participe beaucoup, en groupe-classe comme en atelier. En groupe-classe: les réponses sont souvent en décalage par rapport aux activités. En atelier: participe de façon plus pertinente qu'au début de l'année.	Non	
Elena gr. "orange" (MS)	Correctes	En groupe-classe: bonne participation. En atelier: très discrète en début d'année; participe davantage.	Oui	Espagnol
Juana gr. "vert" (GS)	Très bonnes	En groupe-classe: participe beaucoup. En atelier: participe beaucoup mais parfois dissipé	Non	Espagnol, anglais, catalan
Jean gr. "vert" (GS)	Très bonnes	Variable, en groupe-classe comme en atelier. A tendance à bavarder en atelier.	Variable	
Iliana gr. "vert" (GS)	Bonnes	Bonne participation, en groupe-classe comme en atelier.	Oui	Arabe
Souad gr. "vert" (GS)	Convenables	En groupe-classe: assez bonne participation. En atelier: bonne participation.	Oui	Arabe
Iannis gr. "jaune" (GS)	Très bonnes	Bonne participation, en groupe-classe comme en atelier.	Oui; quelques écarts, toutefois.	Berbère "amazigh"
Redouane gr. "jaune" (GS)	Très bonnes	Très bonne participation, en groupe-classe comme en atelier.	Oui; quelques écarts, toutefois.	Arabe, anglais
Jenny gr. "bleu" (GS)	Bonnes	Bonne participation, en groupe-classe comme en atelier.	Variable	
Liliane gr. "bleu" (GS)	Fragiles	Bonne participation, en groupe-classe comme en atelier.	Non	

Annexe 3 - Calendrier des activités

Septembre		Octobre	
6 sept		4 oct	<i>pas d'activité en langue étrangère</i>
13 sept	Album <i>El oso marrón</i> Espagnol : lecture ; classe entière	11 oct	<i>El oso marrón</i> Espagnol : lexique des couleurs ; atelier
20 sept	<i>El oso marrón</i> Espagnol : lexique des animaux ; atelier	18 oct	<i>pas d'activité en langue étrangère</i>
27 sept	<i>El oso marrón</i> Espagnol : lexique des couleurs ; atelier	25/10 & 1 /11	<i>Vacances de la Toussaint</i>
Novembre		Décembre	
8 nov	<i>El oso marrón</i> Espagnol: Synthèse	6 déc	EAL : onomatopées 2 <i>Frère Jacques</i> (12 langues); classe entière Le cri du coq; atelier
15 nov Début des activités EAL	EAL : lexique des couleurs 5 langues, 3 couleurs	13 déc	Album <i>Le livre qui parlait toutes les langues du monde</i> : Lecture suivie de questions; en classe entière Le cri du coq, en atelier
22 nov	EAL lexique des couleurs en atelier Atelier de calligraphie Les kanjis japonais (couleurs)	20 & 27 déc.	<i>Vacances de Noël</i>
29 nov	EAL : onomatopées 1 Le cri du coq (12 langues); classe entière Activités en atelier (sur 3 lundis)		

Janvier		Février	
3 janv	EAL Kamishibai 1 (6 langues) lecture en classe entière	7 fév	EAL Les jours de la semaine 2 Comparaison (anglais/ français) et classement; classe entière
10 janv	EAL Kamishibai 2 (6 langues) comparaisons lexicales; phonie-graphie (« la couronne »); classe entière / atelier	14 fév	EAL Les jours de la semaine 3 Construction morphologique des mots de la semaine (6 langues) Prononciation; classe entière
17 janv	EAL Kamishibai 3 (6 langues) La « pêche aux mots » : repérages, prononciation; classe entière	21 & 28 fév	<i>Vacances d'hiver</i>
24 janv	<i>Pas d'EAL : visite des CP</i>		
31 janv	Les jours de semaine 1 (anglais) Comptine ; classe entière		
Mars		Avril	
7 mars	Fruits et légumes 1 (anglais) Les noms de fruits; classe entière	4 avril	EAL Fruits et légumes 5 (5 langues) Jeu « Qui est-ce? » Astronomie 4: Fresque étape finale; mise en commun
14 mars	Fruits et légumes 2 (anglais) jeu de questions/ réponses ; repris dans les rituels du matin EAL Astronomie 1 Fresque étape 1 (consignes, esquisse de la situation); en atelier	11 avril	<i>Cycle natation: pas d'EAL</i>
21 mars	EAL Fruits et légumes 3 (4 langues) Découverte et comparaison du lexique; classe entière EAL Astronomie 2 Fresque étape 2 (écriture/ dessin); atelier	18 avril	<i>Férié</i>
28 mars	EAL Fruits et légumes 4 (5 langues) Jeu du labyrinthe; atelier EAL Astronomie 3 Fresque étape 3 (finalisation des récits illustrés); atelier	25 avril & 2 mai	<i>Vacances de printemps</i>

Mai		Juin - Juillet	
9 mai	<i>Séance EAL reportée (clôture du projet d'école interclasse)</i>	6 juin	<i>Férié</i>
16 mai	EAL Jeu « qui est-ce ? » 2 Mise en situation: le "jeu du détective"	13 juin	EAL Le Petit Chaperon Rouge 1 Comparaison des couvertures
23 mai	EAL Jeu « qui est-ce ? » 3 "A l'écoute des accents!"	20 juin	EAL Le Petit Chaperon Rouge 2 Travail sur les titres et le début du récit
30 mai	EAL Jeu « qui est-ce ? » 4 "Tends l'oreille pour déceler de petites différences!"	27 juin	EAL Le Petit Chaperon Rouge 3 "boîte à histoires"
		4 juillet	EAL « Fun day »

Annexe 4 - La fresque



Annexe 5 - Fiches activités (2 exemples)

Domaine: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Matériel: audio d'1min30	Date: 15 novembre 2021 Durée: 20 min Séquence: EAL- Les couleurs Organisation: groupe-classe
Séances précédentes : Les couleurs en Espagnol	Séance menée : Les couleurs dans quelques langues de la famille romane (espagnol, italien, portugais, catalan, français)	Séance suivante : Ecrire les noms de couleurs en japonais (graphie des kanjis) et colorier dans les couleurs correspondantes
Objectif principal : identification des phonèmes dans plusieurs langues de la famille romane Objectifs secondaires : -prendre conscience de l'arbitraire de la langue -rendre sensible à la prosodie des langues (rythme et intonation)	Compétences : -repérer les ressemblances / différences -identifier une famille de langue proche -différencier des phonèmes -compter le nombre de syllabes -identifier des intonations différentes	
Déroulement		
<p>1) Phase d'exposition : Vous connaissez déjà l'espagnol, aujourd'hui on va apprendre encore plus de langues.</p> <p>2) Phase d'écoute : <i>Ouvrez vos oreilles</i> On écoute un audio étape par étape où l'on entend différentes personnes du monde réciter des couleurs</p> <p>exemple : Espagnol > verde Portugais > verde Italien > verde Catalan > verd</p> <p>Qu'est-ce que vous avez compris ? => couleur verte Quelles ressemblances / différences vous entendez ? => phonèmes; nombres de syllabes Est-ce que vous entendez pareil tous ces sons? Est-ce que les personnes de l'audio disent les mots de la même façon? => intonation</p> <p>3) Phase de jeu oral <i>Répétez après moi.</i> En italien, on prononce "verde" (mettre l'intonation). En catalan, on prononce "verd" (mettre l'intonation) etc.</p>		
Prolongements: présentation des transcriptions écrites dans une langue romane et en japonais (kanji): découverte de deux systèmes d'écriture différents. Exercice de calligraphie et de coloriage.		

Domaine: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Matériel: - audio -étiquette son du coq dans	Date: 29 novembre 2021 Durée: 20 min Séquence: EAL, les onomatopées
--	---	--

	plusieurs langues	Organisation: groupe-classe
Séances précédentes : EAL, les couleurs	Séance menée : Les onomatopées dans plusieurs langues du monde	Séances suivantes : Comptine plurilingue « Frère jacques »
Objectif principal : prendre conscience de l'arbitraire de la langue Objectifs secondaires : -rendre sensible à la prosodie des langues (rythme et intonation) -identification fine des phonèmes dans plusieurs langues		Compétences : - Faire sentir la différence entre la réalité et la représentation -repérer les ressemblances / différences -identifier une famille de langue proche et des familles éloignés -différencier des phonèmes -identifier des intonations différentes
Déroulement		
<p>1) Phase d'exposition : -écoute du son du coq</p> <p>Quel animal avez-vous entendu ? => un coq</p> <p>Quel son a-t-il fait ? => « cocorico »</p> <p>Vous êtes sûr que c'est vraiment ça ? Le coq crie vraiment cocorico ? Moi, ce n'est pas ce que j'ai entendu pourtant. => ça ressemble</p> <p>Alors, je vais vous faire écouter comment il est perçu dans les autres langues.</p> <p>2) Phase d'écoute : <i>Ouvrez vos oreilles</i> cocorococó (portugais); kikeriki (allemand); cock-a-doodle-doo (anglais); kokou'o kokou'o (arabe); wowowo (chinois); chicchirichi (italien); kikiriki (albanais); quiquiriquí (espagnol); cocorico (français)</p> <p>Comment expliquez-vous ces différences ? Essayez de repérer un intrus. => hypothèses nous ne pouvons pas crier comme le coq, donc on "traduit" Chaque langue écoute à sa façon. Nous traduisons le cri des animaux avec les sons de notre langue.</p>		
Prolongements: Atelier. Exercices d'écoute et de reproduction des sonorités (phonèmes, accentuation), spontanément ou avec de l'aide. Ajout de 3 langues (cris du coq dits par Liza et Imar): kikiranje (slovène), coucouricou (grec), ququruq (berbère)		

Annexe 6 – Questionnaires : réponses des parents (3 exemples)

Questionnaire 1

Questionnaire éveil aux langues étrangères

1 - Parlez-vous d'autres langues que le français dans votre famille (langues étrangères ou régionales) ?

Oui, espagnol et catalan.
Entend aussi parler anglais.

2 - Votre enfant sait-il compter jusqu'à 3 dans d'autres langues ?

Oui, en espagnol et en anglais.

3 - Votre enfant connaît-il une (des) personnes qui parle(nt) d'autres langues ?

Oui, famille paternelle espagnole.
Famille maternelle catalane (catalane espagnole.)

4 - Avec votre enfant, regardez-vous la télévision dans d'autres langues que le français ?

Oui, nous regardons des émissions espagnoles et catalanes avec notre fille.

5 - Votre enfant a-t-il déjà vu un livre écrit dans une langue différente du français ?

Oui, nous lui montrons aussi des livres en anglais.

6 - A-t-il déjà entendu chanter une chanson dans d'autres langues ?

Oui, nous chantons des comptines.

Questionnaire 2

Questionnaire éveil aux langues étrangères

1 - Parlez-vous d'autres langues que le français dans votre famille (langues étrangères ou régionales) ?

Oui

2 - Votre enfant sait-il compter jusqu'à 3 dans d'autres langues ?

Oui

3 - Votre enfant connaît-il une (des) personnes qui parle(nt) d'autres langues?

4 - Avec votre enfant, regardez-vous la télévision dans d'autres langues que le français?

Non

5 - Votre enfant a-t-il déjà vu un livre écrit dans une langue différente du français?

Non

6 - A-t-il déjà entendu chanter une chanson dans d'autres langues?

Oui

Questionnaire 3

Questionnaire éveil aux langues étrangères

1 - Parlez-vous d'autres langues que le français dans votre famille (langues étrangères ou régionales) ?

Non

2 - Votre enfant sait-il compter jusqu'à 3 dans d'autres langues ?

Oui, En anglais

3 - Votre enfant connaît-il une (des) personnes qui parle(nt) d'autres langues?

Non

4 - Avec votre enfant, regardez-vous la télévision dans d'autres langues que le français?

Oui, de temps en temps

5 - Votre enfant a-t-il déjà vu un livre écrit dans une langue différente du français?

Oui

6 - A-t-il déjà entendu chanter une chanson dans d'autres langues?

Oui

Annexe 7 – Attitude des petits parleurs : tableau comparatif

	Au 19/12/2021		Au 10 mai 2022	
	Participation	Prise de parole (respect des règles)	Participation	Prise de parole (respect des règles)
Malik	En groupe-classe: participe peu. En atelier: participe davantage mais problèmes de concentration.	Non	En groupe-classe : participation en progrès En atelier : moins de problèmes de concentration et bonne participation	Variable (impulsivité)
Tayeb	En groupe-classe & en atelier: ne participe pas Semble avoir renoncé.	Variable	En groupe-classe : participation en progrès (que pour l'éveil aux langues, participe peu dans les autres matières) En atelier : participe peu	Oui
Marine	En groupe-classe: participe peu. En atelier: participe davantage. A peur de prendre la parole en grand groupe.	Variable	En groupe-classe : bonne participation En atelier : bonne participation	Variable (impulsivité)
Samson	En groupe-classe & en atelier: très inégal Ne participe que si l'activité l'intéresse vraiment.	Non	En groupe-classe : participe peu En atelier : bonne participation	Non Règles comprises mais transgresse
Axel	En groupe-classe: ne participe pas. En atelier: fait des efforts. A des problèmes de compréhension.	Bonne volonté Problèmes de compréhension des règles	Fait des efforts, en groupe-classe comme en atelier. Reste davantage dans le thème. Mais reste freiné par les problèmes de compréhension.	Mieux Reste variable A compris les règles Mais émotivité
Selim	En groupe-classe & en atelier: ne participe pas. Semble avoir renoncé.	Variable	En groupe-classe : participe peu. En atelier : participe peu.	Oui
Aziz	En groupe-classe & en atelier: ne participe que très peu; dissipé	Non	En groupe-classe : participation en progrès. Dissipé en atelier.	Oui
Manon	En groupe-classe & en atelier: participe peu A peur de prendre la parole en public.	Variable	En groupe-classe : participe très peu En atelier : bonne participation	Non
Hamid	En groupe-classe & en atelier: ne participe très peu Enoncés très courts	Non	Participe si on le sollicite.	Oui
Liza	En groupe-classe: participe peu En atelier: participation satisfaisante A peur de prendre la parole en public.	Oui	En groupe-classe : Bonne participation En atelier : Bonne participation	Oui