



**HAL**  
open science

# Les comptines en langues étrangères pour développer la conscience phonologique des élèves de cycle 1

Maëlle Pigeon

► **To cite this version:**

Maëlle Pigeon. Les comptines en langues étrangères pour développer la conscience phonologique des élèves de cycle 1. Education. 2022. dumas-03899735

**HAL Id: dumas-03899735**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03899735>**

Submitted on 15 Dec 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.

Copyright



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS  
ET DE TOURS**

***INSPE Centre Val de Loire***

**MÉMOIRE de recherche**  
proposé par  
**Maëlle PIGEON**

soutenu le 23 juin 2022

pour obtenir le diplôme du  
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,  
et de la Formation »**  
Premier degré

# **Les comptines en langues étrangères pour développer la conscience phonologique des élèves de cycle 1**

**Mémoire dirigé par :**

**Amandine BELLEVILLE**

Professeure d'anglais, Centre de formation de Fondettes

**Jury :**

**Amandine BELLEVILLE**

Professeure d'anglais, Centre de formation de Fondettes

**Sabine MAISONNIER**

Responsable du Centre de formation de Fondettes

## Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu Mme Belleville, enseignante à l'INSPE de Tours et directrice de mémoire, qui m'a suivie et m'a aidée tout au long de mes réflexions et de la rédaction de ce mémoire. Je la remercie pour le temps consacré à ce travail ainsi que pour l'ensemble de ses précieux conseils.

De même, j'adresse mes sincères remerciements à Mme Maisonnier pour avoir lu ce mémoire et pour avoir accepté de participer à ma soutenance.

Merci également aux 22 élèves de moyenne section que j'ai pu suivre tout au long de cette année et qui ont participé à cette expérimentation, ainsi qu'à l'ensemble des professeurs des écoles (en particulier la directrice de l'école dans laquelle j'enseigne) qui m'ont soutenue et m'ont apporté leur aide.

Je tiens enfin à remercier mes parents qui m'ont toujours rassurée et encouragée dans mon parcours, quelles que soient les difficultés que j'ai pu traverser, et sans qui je n'en serais pas là aujourd'hui.

## **Avertissement**

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

## Sommaire

Introduction.....	1
I. Cadre théorique.....	4
Chapitre 1 : L'éveil à la diversité linguistique.....	4
1.1. Définition.....	4
1.2. Un éveil dès la maternelle ?.....	5
1.2.1. Les bénéfices d'une « période critique » ou d'une « période sensible ».....	6
1.2.2. Les critiques de l'éveil précoce.....	8
Chapitre 2 : La conscience phonologique.....	10
2.1. Définition.....	10
2.2. La place de la phonologie dans l'éveil à la diversité linguistique.....	11
Chapitre 3 : La comptine.....	14
3.1. Définition.....	14
3.2. Les avantages de la comptine pour l'acquisition de la conscience phonologique. .....	15
II. L'expérimentation.....	19
Chapitre 1 : Une méthodologie pour mes séquences et séances.....	19
Chapitre 2 : Description de l'expérimentation réalisée en classe.....	21
2.1. La problématique et l'hypothèse retenues.....	21
2.2. Le contexte.....	22
2.3. Le protocole.....	23
2.4. Les limites du protocole.....	28
III. Les résultats de l'expérimentation et leur analyse.....	29
Conclusion et perspectives de recherche.....	37
Bibliographie.....	40
Annexes.....	43

## Introduction

Les classes sont aujourd'hui plus que jamais marquées par la diversité et l'hétérogénéité. En effet, chaque élève possède une histoire propre, dont une origine sociale et familiale différente de celle des autres. Si certains ne parlent que le français, d'autres élèves sont quant à eux entourés par de multiples langues et cultures. D'autre part, des enfants allophones ne parlant que très peu voire pas du tout français font aussi partie de ces classes. Celles-ci sont ainsi souvent marquées par la diversité linguistique et culturelle.

Dès lors, dans le cadre de l'école bienveillante, le rôle de l'enseignant est de promouvoir l'acceptation de cette diversité et le respect des uns des autres en lien avec les principes de la République. Cela se travaille en école élémentaire à travers l'enseignement moral et civique (EMC), mais aussi dès la maternelle : l'éveil à la diversité linguistique souligné dans les programmes à travers le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » peut notamment permettre aux élèves de découvrir des langues plus ou moins connues, incluant les langues régionales. Mais les élèves sont également initiés à différentes cultures pour s'ouvrir au monde grâce au domaine cinq « explorer le monde ». De fait, plus les élèves seront exposés aux différences, mieux ils pourront les accepter. C'est pourquoi les programmes de 2021 pour le cycle 1 ont été adaptés : la mention « dès la moyenne section » a maintenant disparue de l'éveil à la diversité linguistique, laissant la possibilité de le débiter dès l'entrée en maternelle. C'est donc un travail sur la durée qui commence dès le plus jeune âge et qui permettra aux élèves de devenir des citoyens plus tolérants et plus ouverts au monde.

Par ailleurs, l'enseignement d'une première langue vivante étrangère a été rendu obligatoire dès le CP depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République de 2013. Comme cité dans une note de service de 2019, « L'éveil à la

diversité linguistique constitue la première étape d'un parcours d'apprentissage des langues vivantes étrangères qui se poursuivra au cours préparatoire et tout au long de la scolarité » (Blanquer, 2019). Cet éveil peut en effet amener les élèves à développer d'importants réflexes pour l'apprentissage d'une langue étrangère tels que la curiosité, l'écoute, la prononciation et la réflexion linguistique.

Enfin, le ministère de l'Éducation Nationale souligne également que cet éveil à la diversité linguistique vient enrichir les compétences des élèves dans leur langue de scolarisation. Par une comparaison des langues, ils sont amenés à comprendre les spécificités du français et une partie de son fonctionnement. Ce domaine permet notamment de développer la « perception des sons et des intonations » et la « reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires », éléments importants dans l'acquisition de la conscience phonologique (Blanquer, 2019). L'éveil aux langues permet ainsi de répondre à l'un des objectifs fondamentaux de la maternelle, qui est le développement du langage oral.

Par conséquent, c'est davantage cette vision de l'éveil à la diversité linguistique qui sera traitée au sein de ce mémoire. Ayant un parcours scolaire et universitaire marqué par les langues, il me paraît important de développer ce domaine avec les élèves. L'éveil à la diversité linguistique est en effet souvent mis de côté en maternelle alors que la phonologie occupe une grande place dans les apprentissages. C'est pourquoi il serait intéressant de mener des recherches sur les liens entre ces deux domaines, dans l'objectif d'inciter les enseignants à renforcer la place de l'éveil linguistique dans leurs classes tout en poursuivant des objectifs interdisciplinaires.

Dès lors, tout ceci nous amène à nous demander pourquoi proposer un éveil à la diversité linguistique dès la maternelle selon les intérêts que cela peut avoir, notamment en nous interrogeant sur la place qu'occupe la phonologie dans cet éveil. Enfin, nous pouvons nous demander si la comptine, outil quotidien en classe de maternelle, peut alors être un support utile pour favoriser ces apprentissages en langues étrangères et comment.

Nous nous intéresserons donc tout d'abord aux recherches menées ces dernières années sur l'éveil à la diversité linguistique, la place de la conscience phonologique dans cet éveil et les intérêts de la comptine dans ce domaine, à travers la première partie de ce mémoire qui constitue le cadre théorique.

Ainsi, tous ces éléments viendront enrichir les recherches et l'expérimentation que j'ai pu mener en classe. Une deuxième partie sera donc consacrée à l'explication du protocole réalisé, ainsi qu'à la justification des choix méthodologiques effectués.

Nous tâcherons enfin d'analyser les résultats de ces recherches, dans l'objectif de répondre à notre problématique de départ : comment l'éveil à la diversité linguistique, présenté au travers de comptines, peut-il participer à l'acquisition d'une conscience phonologique en maternelle ?



# I. Cadre théorique

## Chapitre 1 : L'éveil à la diversité linguistique

### 1.1. Définition

Depuis les programmes pour le cycle 1 de 2002, l'éveil à la diversité linguistique fait partie des éléments à aborder avec les élèves. Mais que signifie cet « éveil » ? Est-ce différent de l'apprentissage des langues ?

D'après Michel Candelier dans son ouvrage *L'éveil aux langues à l'école primaire*,

« [i]l y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner [...] 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. » (Candelier, 2003 : 20).

Cela signifie que les langues ne font pas l'objet d'un apprentissage systématique à l'école maternelle. L'objectif n'est ni de se concentrer sur une langue en particulier, ni d'apporter un lexique exhaustif aux élèves pour préparer les apprentissages des cycles suivants.

Au contraire, ces derniers doivent pouvoir découvrir la pluralité des langues et des cultures sans entrer en profondeur. C'est pourquoi nous ne parlons pas seulement d'éveil aux « langues », mais bien à la « diversité linguistique ». Michel Candelier souligne ainsi l'importance de présenter ce qui suit :

« la plus grande diversité possible de langues et de cultures, y compris [...] celles qui sont présentes dans la classe, dans l'environnement immédiat, ailleurs sur le territoire national, dans d'autres pays d'Europe et du monde, indépendamment de la place qu'elles peuvent avoir sur l'échiquier local, régional ou mondial. » (2003 : 25).

L'objectif principal est de permettre aux élèves de se familiariser avec ces nouvelles langues et cultures, afin de développer un intérêt envers les futurs enseignements d'une première langue vivante étrangère ainsi qu'un désir d'apprendre.

C'est en effet ce que corrobore l'académie de Poitiers : « Il ne s'agit pas d'apprendre à parler dans une autre langue, mais d'acquérir des compétences linguistiques, métalinguistiques et plurilingues, une culture langagière, des attitudes positives vis-à-vis des langues présentes ou pas dans l'environnement » (« Éveil à la diversité linguistique », 2018 : paragr. 1). Cet éveil regroupe donc finalement une ouverture au monde, à l'altérité, et une ouverture à de nouveaux systèmes linguistiques. Mais il permet aussi et en particulier d'ouvrir les élèves à de nouveaux systèmes phonologiques (phonèmes, accentuations, intonations), développant alors la conscience phonologique de ces derniers.

## **1.2. Un éveil dès la maternelle ?**

Les modifications de 2021 apportées aux programmes du cycle 1 ont permis d'élargir la mise en place de l'éveil à la diversité linguistique à l'ensemble des classes de maternelle,

alors que ce domaine était auparavant réservé aux élèves de moyenne et de grande sections. Aujourd'hui, cet éveil semble donc de plus en plus précoce. Mais est-ce vraiment un avantage ? Devons-nous pratiquer cet éveil dès la maternelle ? De nombreuses recherches ont été effectuées sur cette question et les débats continuent d'être enrichis.

### **1.2.1. Les bénéfices d'une « période critique » ou d'une « période sensible »**

Une période critique est tout d'abord évoquée par plusieurs scientifiques. Celle-ci est définie comme un laps de temps durant lequel certaines habiletés sont plus faciles à acquérir suite à un stimuli de l'environnement. Au-delà de cette période, ces capacités disparaissent. Le premier à émettre cette hypothèse fut Lenneberg dans son ouvrage *Biological foundations of language* publié en 1967, où il estime qu'un enfant est plus susceptible d'apprendre une nouvelle langue entre l'âge de deux ans et la puberté. Après cette période, Lenneberg indique que l'apprentissage des langues devient plus compliqué. Cependant, ses recherches ont été nuancées et les scientifiques parlent aujourd'hui de « période sensible » (O'Neil, 1993 : 170). Ainsi, après cette période, les capacités d'apprentissage seraient réduites sans pour autant totalement disparaître.

Dès lors, concernant le langage, la distinction des sonorités et la prononciation des phonèmes sont les capacités qui s'estompent le plus rapidement (Dehaene-Lambertz, Christophe & Van Ooijen, 2000 : 65). Josiane Bertoncini et Bénédicte de Boysson-Bardies suggèrent d'ailleurs que « l'espace vocalique des enfants est modelé par celui de la langue de l'environnement » (2000 : 120), tandis que Jean Petit appuie cet argument en parlant d'une « sclérose acquisitionnelle » après quatre ans (2000 : 10). Cela signifie que l'homme aurait plus de facilités à prononcer des phonèmes lorsqu'il les entend et qu'il les prononce de manière répétée dans son enfance. De fait, l'appareil audio-phonatoire de l'adulte étant stabilisé, il perd la capacité à reproduire des phonèmes étrangers. En revanche, le lexique et la grammaire peuvent toujours être développés avec aisance à l'âge adulte, voire même plus efficacement que dans l'enfance.

Tout ceci est en effet en lien avec la plasticité cérébrale, c'est-à-dire la faculté à établir de nouvelles connexions neuronales ou à les modifier pour de nouveaux apprentissages. Cette dernière étant de moins en moins efficace en avançant dans l'âge, l'adulte possède plus de difficultés à réorganiser les connexions neuronales et à apprendre une nouvelle langue avec un nouveau système phonologique. Il utilise sa langue maternelle comme modèle et possède par conséquent des difficultés à discerner et à répéter les phonèmes étrangers. Ainsi, il est spécifié dans le *dictionnaire de la maternelle* que

« L'école maternelle permet aux enfants de développer leurs compétences langagières. Comme ils ne sont pas encore limités par les automatismes de leur langue maternelle, l'éveil aux autres langues est par conséquent facilité. Leurs schémas articulatoires sont encore mobiles ; de même, leurs capacités auditives sont peu altérées par la filtration induite par l'exposition aux seuls phonèmes utilisés en français. » (Leleu-Galland & Costantini, 2016 : 101).

Frédéric Bablon, quant à lui, estime que l'acquisition d'une langue de scolarisation et de ses composantes phonologiques rendent l'homme sourd aux phonèmes des autres langues car l'oreille est dominée par des sons spécifiques (les « habitudes phonologiques » de la langue de scolarisation) qu'elle cherche constamment (2004 : 35). Cela signifie que si un élève n'est pas exposé à de nouvelles langues avant ses six ans, alors plus tard il sera difficile pour lui de distinguer et de produire de nouveaux phonèmes associés à une langue étrangère.

Néanmoins, de nouvelles recherches ont montré que la fin de cette période sensible ne se ferait finalement pas à partir de la puberté, mais entre six et huit ans (Bijeljac-Babic, 2000 : 183). La période la plus importante pour apprendre les bases d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, serait par conséquent au moment du passage en maternelle.

L'éveil à la diversité linguistique effectué au cycle 1 offre alors aux élèves l'occasion de développer leur capacité à discerner et à prononcer des phonèmes, leur permettant par la suite de mieux communiquer en langue étrangère pour les cycles suivants. Par ailleurs, plus les élèves sont exposés aux langues et plus ils auront de temps pour les « assimiler durablement » (Bablon, 2004 : 34). Les jeunes élèves se créent par ailleurs des souvenirs positifs, stimulant leurs futurs enseignements et favorisant leurs apprentissages (François-Salsano, 2009 : 139).

D'autre part, la découverte de nouvelles langues dès l'école maternelle peut permettre à chaque élève, notamment les élèves allophones et les élèves bilingues, de s'intégrer. En effet, Michel Candelier mentionne « l'acceptation positive des différences et de la diversité » (2003 : 22) comme un objectif majeur de l'éveil à la diversité linguistique. En découvrant de multiples langues et cultures, les élèves sont plus susceptibles d'être tolérants envers leurs camarades. Ceci permet alors un travail sur le vivre ensemble, élément important de la maternelle. De plus, le fait de mettre en avant les différentes langues parlées par les élèves d'une classe permet de valoriser ces derniers, de les amener à avoir plus confiance en eux et à se sentir acceptés. Sans cette sensibilisation, Michel Candelier précise que les risques sont de « nui[re] à la construction identitaire de nombreux élèves, les jetant parfois dans des conflits difficiles à résoudre qui perturbent leur investissement scolaire » (2003 : 224). Ainsi, l'éveil à la diversité linguistique peut aussi permettre une meilleure inclusion de tous les élèves, ce que recherche l'École de la République aujourd'hui.

### ***1.2.2. Les critiques de l'éveil précoce***

Pour autant, d'après Jean Duverger, l'éveil à la diversité linguistique ne devrait pas se faire avant l'âge de 4 ou 5 ans (2007 : 5). Ce dernier rejoint l'idée de Charmian O'Neil qui s'oppose à la présentation d'une nouvelle langue avec de nouveaux phonèmes avant que ceux de la langue maternelle ne soient totalement acquis : « On ne devrait pas présenter en langue étrangère des éléments non encore acquis en langue maternelle, et ceci aussi bien sur le plan des acquisitions linguistiques que sur celui des autres acquisitions » (O'Neil, 1993 : 196). Sa crainte concerne ici la juxtaposition des découvertes dans d'autres langues, qui prendraient alors le pas sur la qualité des apprentissages de la langue de scolarisation. Il est en outre rejoint par Daniel Gaonac'h, qui suppose des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue de scolarisation car moins de temps y serait consacré au profit de l'éveil à la diversité linguistique (2006 : 107). Par ailleurs, Dora François-Salsano répertorie d'autres inconvénients de cet éveil précoce. Par exemple, selon lui, le travail sur les langues étrangères pourrait provoquer une surcharge cognitive. Celle-ci limiterait alors

les apprentissages linguistiques dans la langue de scolarisation comme dans les autres langues (François-Salsano, 2009 : 25).

Mais le facteur de l'âge n'est pas le seul à prendre en compte dans l'éveil à la diversité linguistique. Richard Johnstone souligne en effet la notion suivante :

« [i]l n'existe pas de preuve qu'il soit impossible pour les apprenants plus âgés de parvenir à des niveaux très élevés de maîtrise d'autres langues. Ceux-ci peuvent en effet tirer un profit immédiat de leur plus vaste connaissance du monde, de la langue et des stratégies pour atteindre des objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés » (2002 : 22).

Daniel Gaonac'h indique lui aussi que les adultes « bénéfici[ent] de capacités cognitives qui permettent la mise en œuvre utile de stratégies spécifiques de langue étrangère » tout en reprenant de nombreuses recherches qui ont montré que certains adultes pouvaient avoir de meilleurs résultats en langues étrangères que des enfants (2006 : 67). D'après lui, ce sont les conditions d'apprentissage qui peuvent permettre à un adulte et à un enfant d'avoir le même niveau d'acquisition d'une langue. Cela ne dépendrait donc pas seulement d'une période critique (Gaonac'h, 2006 : 74 ; Johnstone, 2002 : 21). Françoise Delpy mentionne également :

« Un démarrage des langues vivantes en maternelle ne peut être envisagé que si certaines conditions sont réunies : des objectifs réalistes, une exposition suffisante à la langue cible, suffisante en qualité et en quantité, une continuité des apprentissages, une méthodologie appropriée. » (2005 :142).

Il faut en effet prendre en compte les capacités des élèves de maternelle, qui ont besoin de temps pour assimiler de nouveaux concepts et apprendre. La répétition est alors la clé de cet éveil, qui doit inclure des documents authentiques ou des locuteurs natifs afin d'apporter la qualité dont Françoise Delpy fait mention. De même, la concentration et la motivation des élèves sont elles aussi essentielles dans les apprentissages. Si les élèves ne perçoivent pas l'intérêt des activités, celles-ci auront peu d'effet sur leur développement. Pour autant, la capacité de concentration des élèves de maternelle est courte. C'est ainsi à l'enseignant d'organiser de manière réfléchie ces temps d'éveil pour en tirer le plus grand profit.

Finalement, la pratique d'un éveil à la diversité linguistique dès le plus jeune âge suscite aujourd'hui encore de nombreuses controverses. Pour autant, celui-ci fait partie des programmes de maternelle depuis 2002 et doit alors être appliqué. Ainsi, il convient de mettre en place des conditions d'apprentissage spécifiques telles que la régularité et la répétition pour en garder tous les avantages et réduire les inconvénients, éventuellement par l'usage de comptines comme nous le verrons au chapitre 3. Par ailleurs, l'éveil à la diversité linguistique fait partie du sous-domaine « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » des programmes du cycle 1. Nous pouvons par conséquent nous questionner sur les liens entre la découverte de nouvelles langues et la phonologie.

## **Chapitre 2 : La conscience phonologique**

### **2.1. Définition**

Selon le *Dictionnaire de la maternelle*, « La conscience phonologique est la capacité à percevoir, découper et manipuler les unités signifiantes et non-signifiantes de la langue telles que les mots, les syllabes, les rimes, les phonèmes. » (Leleu-Galland & Costantini, 2016 : 42). Ainsi, cette notion est directement liée à l'étude du langage et des composantes sonores d'une langue. Cette dernière est d'ailleurs définie par quatre composantes : la conscience lexicale pour isoler un mot dans une phrase, la conscience syllabique pour segmenter un mot en syllabes, la conscience des unités intrasyllabiques pour trouver l'attaque et la rime des syllabes, et la conscience phonémique pour segmenter une syllabe en phonèmes (Quilan, 2009 : introduction). L'acquisition d'une

conscience phonologique se fait donc par étapes, permettant de distinguer des unités de plus en plus précises jusqu'aux voyelles et aux consonnes.

La conscience phonologique est par ailleurs indispensable pour entrer dans la lecture et l'écriture : l'élève doit être en mesure de distinguer et de prononcer des sons pour ensuite les associer aux lettres ou groupes de lettres correspondants, dans le but d'encoder et de décoder des mots (Leleu-Galland & Costantini, 2016 : 42). C'est en effet ce principe alphabétique, reposant en partie sur l'identification de phonèmes comme travaillé au cycle 1 en phonologie, qui permettra aux élèves de pouvoir lire et écrire. La conscience phonologique est alors travaillée dès la maternelle comme base pour les apprentissages du CP. Cela nécessite donc une manipulation importante et évolutive des unités sonores à travers des jeux d'écoute, des comptines, des chants, ou encore des formulettes. Tout commence en petite section, grâce à un apprentissage de l'écoute et de la rythmique. En moyenne section, ces notions sont approfondies avec le découpage des mots en syllabes, ainsi que la distinction de l'attaque et de la rime. Enfin, la grande section va plus loin encore en travaillant le repérage des sons et des phonèmes au sein d'un mot.

Ainsi, chaque langue possédant un système phonologique différent, la conscience phonologique est à la fois développée dans la langue de scolarisation et au moment de la découverte d'une nouvelle langue.

## ***2.2. La place de la phonologie dans l'éveil à la diversité linguistique***

Comme nous l'avons vu, l'éveil à la diversité linguistique fait partie du sous-domaine « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » des programmes du cycle 1. Ceci souligne la place prépondérante de la conscience phonologique dans la découverte de nouvelles langues, qu'elles soient de scolarisation ou étrangères.

La langue est en effet un code oral, constitué d'une prosodie unique incluant un rythme, une intonation et des sons distincts des autres langues (Dodane, 2000 : introduction). Selon Christelle Dodane, la première entrée dans une langue se fait donc par cette



prosodie, qui est un élément de la conscience phonologique. Daniel Gaonac'h, lui, reprend les étapes de l'acquisition d'une première langue chez l'enfant et en déduit là encore la place prépondérante de la conscience phonologique : lors de la première année de sa vie, l'enfant perçoit les sons de son entourage et commence à produire de premières vocalises avant tout autre chose (Gaonac'h, 2006 : 32). Cela signifie que la distinction des sons et leur reproduction est une première étape indispensable pour pouvoir comprendre et utiliser une langue, dans le but d'échanger avec les autres par la suite. C'est pourquoi chaque humain doit passer par l'acquisition de la conscience phonologique afin de pouvoir apprendre une langue de scolarisation ou étrangère et de développer le langage oral.

En effet, cette conscience phonologique est déterminante dans l'utilisation d'une langue. Malgorzata Pamula indique que de nombreux mots en français et dans d'autres langues ne peuvent être distingués que par un son proche. Son exemple entre « pour » et « pur » en français ou « bear » et « beer » en anglais montre alors l'importance de la capacité à distinguer des sons pour ensuite les associer à des mots connus qui ont un sens particulier (Pamula, 2008 : 135). Cette reconnaissance, élément central de la conscience phonologique, permet finalement à l'homme de communiquer sans ambiguïté.

Ceci est donc le cas pour une langue de scolarisation, comme le soulignent des études montrant la capacité des enfants à remarquer et à analyser certains sons avant même de pouvoir parler (Dodane, 2000 : introduction). Mais c'est aussi le cas pour les langues étrangères, puisque les élèves peuvent transférer certaines compétences acquises dans une langue vers une autre (Gaonac'h, 2006 : 62). Daniel Gaonac'h stipule alors que « les enfants qui ont développé, notamment, de bonnes capacités de segmentation des sons du langage dans leur langue maternelle vont pouvoir bénéficier de ces mêmes capacités à propos des sons d'une autre langue » (2006 : 122).

Inversement, travailler la conscience phonologique dans d'autres langues peut permettre aux élèves d'adopter des réflexes, des compétences utilisables dans leur langue de scolarisation aussi. Dans l'ouvrage *Les Langues du monde au quotidien : un approche interculturelle*, Martine Kervran souligne en effet que « L'éducation de l'oreille (repérage des phonèmes en particulier), essentielle pour l'entrée dans l'écrit, est renforcée par l'écoute d'une multiplicité de sonorités issues de différentes langues et de différents paysages sonores. » (2013 : 6). C'est aussi ce que souligne Michel Candelier dans son article en précisant qu'« un travail sur d'autres langues permet le développement non seulement de connaissances et d'aptitudes métalinguistiques, mais plus généralement la mise en place d'une "prise de distance" par rapport à la langue qui lui confère le statut

d'objet observé » (2003 : 71). Dans ce cas, l'élève est amené à manipuler les langues et à les comparer : en distinguant de nouveaux phonèmes dans d'autres langues, il peut ainsi prendre conscience de la présence ou non de ces phonèmes en français. C'est par ailleurs ce que souligne le ministère de l'Éducation Nationale au sein du guide *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* :

« Grâce à l'éveil linguistique, le panel des sons à disposition s'enrichit et les allers-retours qui peuvent être menés entre une langue vivante et la langue française affinent la perception des sons de notre langue. Par ailleurs, le professeur, en incitant l'élève à porter une attention particulière aux sonorités d'une langue qui n'est pas habituelle, développe chez lui une écoute attentive, par laquelle il apprend à distinguer les différents phonèmes de la langue » (2020 : 19)

Dès lors, la conscience phonologique permet à l'élève de s'approprier sa langue de scolarisation et de réutiliser cette conscience dans d'autres langues. Réciproquement, l'élève renforce aussi ses compétences et ses acquisitions phonologiques dans sa langue de scolarisation à partir de langues étrangères. C'est pourquoi Jean Duverger insiste sur une utilisation des langues étrangères pour favoriser l'« "éducation linguistique" de base, aussi utile à la langue première qu'aux autres langues » (2009 : 6).

Enfin, les programmes préconisent depuis quelques années un travail avec des pseudo-mots, c'est-à-dire des mots inventés qui n'ont pas de sens. Cela permet d'aider les élèves à se concentrer sur le son des mots plutôt que sur leur sens, donc à travailler la conscience phonologique pure. Or pour les élèves de maternelle qui ne connaissent en général qu'une ou deux langues, les mots entendus en langue étrangère sont parfois dénués de sens tels des pseudo-mots. De plus, d'après le Ministère de l'Éducation Nationale, « [l]orsque les élèves sont en contact avec une langue étrangère, ils sont amenés, par la comparaison des sonorités, à envisager la langue comme objet, condition nécessaire aux activités phonologiques. » (2020 : 19). Travailler cette conscience phonologique à travers l'éveil aux langues peut alors sembler plus simple et plus pertinent.

En définitive, la conscience phonologique est liée à la découverte d'une nouvelle langue, qu'elle soit de scolarisation ou étrangère. Le domaine de l'éveil à la diversité linguistique paraît alors pouvoir aider l'enseignant à développer l'écoute, l'articulation et la distinction

des sons chez les élèves. C'est en cela que cet éveil semble participer au développement de la conscience phonologique, sujet sur lequel nous nous interrogeons. Par ailleurs, cette dernière est souvent travaillée avec les élèves grâce à l'usage de comptines. Nous pouvons ainsi nous demander en quoi cet outil peut favoriser les apprentissages des élèves.

## **Chapitre 3 : La comptine**

### **3.1. Définition**

La comptine fait aujourd'hui partie intégrante de l'école maternelle. Dès lors, *le dictionnaire de la maternelle* en donne une définition :

« La comptine est une formule enfantine, parlée ou chantée, servant à compter ou à départager les enfants entre eux, à désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu. On retrouve, sous cette appellation, les formulettes, chansons, berceuses, danses ou jeux rimés puisant dans le patrimoine traditionnel ou contemporain. » (Leleu-Galland & Costantini, 2016 : 40).

En général, la comptine est un texte rythmé, avec parfois une structure répétitive voire des rimes. Elle possède alors plusieurs fonctions allant du travail musical et rythmique à la manipulation des sons et des mots, en passant par l'apprentissage des nombres et le développement de la motricité fine grâce aux jeux de doigts qui peuvent y être associés.

Elle peut ainsi être utilisée dans de nombreux domaines, ce qui en fait un outil intéressant en maternelle.

La comptine faisant par ailleurs partie du patrimoine d'après Eve Leleu-Galland et Chantal Costantini, les différentes versions existantes se retrouvent de génération en génération. Cela montre à quel point la comptine est importante pour l'enfant et son développement. Elle permet en effet de créer un lien rassurant avec la mère ou la famille qui l'utilise depuis la naissance de l'enfant, et ainsi d'atténuer les angoisses dues au passage à l'école qui est vécu comme une séparation brutale (François-Salsano, 2009 : 135). Elle sécurise l'élève et lui offre une première culture partagée avec ses pairs, favorisant l'apport de nouvelles valeurs telles que la fraternité.

Ces comptines sont d'ailleurs elles-mêmes universelles : une même version peut être retrouvée dans différents pays, différentes cultures et différentes langues (François-Salsano, 2009 : 135). C'est en cela que le ministère de l'Éducation Nationale souligne la pertinence et les avantages d'un éveil à la diversité linguistique en s'appuyant sur les comptines.

### ***3.2. Les avantages de la comptine pour l'acquisition de la conscience phonologique***

Nous avons vu au chapitre 1 que certaines conditions sont indispensables pour favoriser les apprentissages, notamment ceux concernant la conscience phonologique. La comptine, devenue un outil presque quotidien dans les classes de maternelle, semble alors pouvoir y participer. En effet, étant basée sur le langage oral, celle-ci peut être utilisée avec les élèves en français et dans de nombreuses autres langues. C'est par ailleurs ce que recommandent les nouveaux programmes de l'Éducation Nationale pour le cycle 1, précisant dans la rubrique sur l'éveil à la diversité linguistique que « [d]ans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils [les élèves] peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 : 11). De même, par leurs

origines, les comptines permettent de faciliter l'entrée culturelle avec les élèves pour mieux leur faire découvrir le monde et les différentes coutumes.

Ainsi, la comptine est utilisée tout au long de la journée avec l'ensemble de la classe et semble être un moyen efficace pour capter l'attention des élèves. En effet, parmi les avantages que cite Zühre Yilmaz Güngör dans son article sur les comptines pour l'apprentissage des langues étrangères, la motivation des élèves est un des premiers éléments de la liste (2020 : 1103). Dès lors, cette motivation laisse bien souvent la possibilité de répéter les comptines au quotidien sans que les élèves ne s'en lassent, permettant ainsi de meilleurs apprentissages. Mais la structure elle-même de certaines comptines entre aussi en jeu. De fait, celles-ci sont parfois marquées par des structures répétitives qui assurent une mémorisation plus rapide et plus durable (François-Salsano, 2009 : 141 ; Leleu-Galland & Costantini, 2016 : 40). Les élèves reprennent d'ailleurs souvent les comptines dans la cour de récréation, dans les couloirs, à l'extérieur de l'école, ce qui assure un travail sur le rythme et sur l'articulation tout au long de la journée. Or nous avons pu voir au chapitre 1 que la répétition est un des éléments fondamentaux de l'apprentissage. Les enseignants peuvent ainsi s'appuyer sur la comptine dans leurs séances d'éveil à la diversité linguistique pour viser une meilleure mémorisation.

De même, toujours au sein de la liste des avantages, l'auteur cite le développement d'une plus grande confiance en soi chez les élèves grâce à « un rôle affectif et sécurisant » amené par l'usage des comptines (Yilmaz Güngör, 2020 : 1102). L'effet de groupe ainsi que le côté ludique du chant permettent alors aux élèves de se décentrer et de dépasser leur timidité ou leur peur du regard des autres. Ces derniers sont ainsi engagés dans l'activité, écoutent et participent avec leurs camarades, favorisant des apprentissages actifs et souvent plus efficaces (Bablon, 2004 : 131), notamment du point de vue de l'oral et de la phonologie. Ce point peut d'ailleurs avoir un effet durable sur les élèves : étant plus sûrs d'eux, ils participent tous les jours davantage et osent entrer dans de nouveaux apprentissages comme la découverte des langues étrangères.

Par ailleurs, la comptine possède toute sa place au sein des classes de cycle 1. C'est par son côté ludique que les élèves peuvent « apprendre en jouant », ce qui constitue une des priorités de l'école maternelle (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 : 3). Ces derniers peuvent en effet jouer avec des sons, des rythmes et des rimes qui favorisent l'acquisition d'une meilleure conscience phonologique (François-Salsano, 2009 : 133, 136). Dès lors, les comptines permettent de développer à la fois des capacités d'écoute, de discernement des sons, mais aussi une meilleure prononciation et

intonation (Leleu-Galland & Costantini, 2016 : 40 ; Yilmaz Güngör, 2020 : 1103). Or nous avons pu voir précédemment que ces éléments sont indispensables pour le travail sur la phonologie dans n'importe quelle langue. En effet, Christelle Dodane souligne sur ce point que « [p]our être capable de faire de l'imitation-jeu, il faut déjà être passé par une phase d'imitation-copie. Une fois cette étape franchie, l'enfant peut jouer avec la matière sonore, la manipuler et se l'approprier. » (2000 : chap. 3). Martine Kervran ajoute quant à elle l'élément suivant :

« En le confrontant à des langues non familières, à des manières de dire peu habituelles, l'enseignant stimule la curiosité de l'élève et l'incite à percevoir, discriminer et scander des syllabes, des sons et des mots et à effectuer diverses opérations sur les composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). » (Kervran, 2013 : 7)

Cela signifie que la reproduction des sons et la manipulation des phonèmes mises en œuvre grâce aux comptines offrent aux élèves la possibilité d'acquérir une meilleure conscience phonologique.

Enfin, Dora François-Salsano souligne un dernier avantage : la comptine peut aussi donner la possibilité aux élèves de mettre leur corps en mouvement. Dès lors, cette dimension motrice les amène à réellement vivre leurs apprentissages et découvertes. Cela leur permet de mieux comprendre les comptines en langue étrangère et de faire le lien avec leur langue de scolarisation sans même avoir besoin de traduction : ils « imitent les gestes, répètent les mots en apprivoisant leur sens » (François-Salsano, 2009 : 138). Mais ce mouvement est aussi et surtout l'occasion pour les élèves de travailler sur le rythme des comptines en tapant des mains ou des pieds, donc à nouveau de préparer la conscience phonologique qui en dépend. En effet, ce travail sur le rythme peut préparer les élèves à la scansion des mots et des syllabes.

La comptine est donc finalement utilisable à tous niveaux, que ce soit en maternelle ou au début du cycle 2. Celle-ci mobilise l'intérêt des élèves et leur motivation pour travailler sur le rythme, la distinction et la production des sons oralement comme physiquement. C'est pourquoi la comptine semble être un outil efficace pour les enseignants au sein des séances d'éveil à la diversité linguistique.

Dès lors, nous nous appuyons davantage sur cet aspect sonore et rythmique de la comptine pour répondre à notre problématique. Grâce à cet aspect, nous verrons en effet

en quoi la comptine en langue étrangère favorise la manipulation des phonèmes et des syllabes pour un meilleur développement de la conscience phonologique en maternelle.

Pour conclure sur ces lectures, l'éveil à la diversité linguistique repose sur la présentation de la pluralité des langues et des cultures du monde aux élèves. Si des débats existent toujours entre les avantages et les inconvénients à pratiquer cet éveil dès le plus jeune âge, les programmes du cycle 1 nous guident entre ces deux conceptions différentes. En effet, il existe des conditions d'apprentissage spécifiques à mettre en place telles que la régularité, la répétition et l'enrôlement afin de tirer les meilleurs bénéfices de cette ouverture aux langues.

Parmi ces avantages, nous pouvons d'ailleurs noter la possibilité de lier les domaines de l'éveil à la diversité linguistique et de la phonologie. De fait, les élèves sont amenés à manipuler de nouvelles langues à l'oral, notamment les sons, les rythmes et les unités de ces dernières. Or la conscience phonologique est précisément définie par la prise de conscience de ces éléments. C'est pourquoi nous pouvons souligner la place importante de la phonologie au sein de l'éveil à la diversité linguistique.

Enfin, pour assurer ce lien entre les deux domaines, nous avons vu que la comptine pouvait être un outil utile à l'enseignant. En effet, celle-ci capte l'attention des élèves et les met en action pour de meilleurs apprentissages. Mais surtout, elle les amène à travailler sur la phonologie : marquer le rythme avant de scander les mots, trouver des rimes, articuler les phonèmes... C'est en cela qu'elle participe au développement de la conscience phonologique chez les élèves, dans n'importe quelle langue.

L'ensemble de ces recherches nous amène ainsi à préciser notre questionnement et à formuler la problématique suivante : comment l'éveil à la diversité linguistique, présenté au travers de comptines, peut-il participer à l'acquisition d'une conscience phonologique en maternelle ?

Ceci nous permet dès lors de soulever une hypothèse : la réalisation en parallèle d'activités phonologiques identiques sur des comptines en français et en langues étrangères permet d'améliorer la conscience phonologique des élèves en français. Nous allons donc désormais nous attacher à cette hypothèse en précisant l'expérimentation réalisée dans le but de valider ou invalider cette dernière.

## **II. L'expérimentation**

### **Chapitre 1 : Une méthodologie pour les séquences et séances**

Nous avons vu que malgré les divergences d'opinion sur l'éveil à la diversité linguistique en maternelle, ce domaine demande une méthodologie et des conditions d'apprentissages spécifiques pour être efficace.

Premièrement, Stanislas Dehaene a pu mettre en avant les quatre piliers de l'apprentissage qui sont l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation des acquis (M. Fournier, 2019 : 5). Deux des conditions d'apprentissage qui doivent être mises en place au sein des séances d'éveil linguistique sont donc l'attention des élèves et leur action. Or, concernant ces points-ci, nous avons vu précédemment que la comptine pouvait être un outil efficace sur lequel les enseignants sont en mesure de s'appuyer pour assurer des conditions d'apprentissage optimales en classe.

D'autre part, les recherches de Stanislas Dehaene ont aussi montré que la répétition est fondamentale pour apprendre (M. Fournier, 2019 : 5). La répétition permet en effet de faire et refaire une activité ou de dire et redire des énoncés, aidant les élèves à comprendre ce qui doit réellement être retenu. Le cerveau est ainsi amené à trier les informations importantes des informations pouvant être mises en arrière-plan : les notions importantes



passent alors de la mémoire de travail à la mémoire à long terme, permettant un apprentissage durable. C'est ce que souligne Charmian O'Neil en 1993, montrant que non seulement l'adulte doit répéter les énoncés plusieurs fois pour davantage exposer les élèves aux langues, mais aussi que ces derniers doivent eux-mêmes répéter les énoncés pour mieux les assimiler sur le plan phonologique (1993 : 218).

De plus, les recommandations du ministère de l'Éducation Nationale pour les langues portent aujourd'hui sur une régularité des séances afin de garantir de meilleurs apprentissages. Même si nous avons vu qu'il ne s'agissait pas d'un apprentissage systématique pour le cycle 1, la régularité doit là aussi être présente : « La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. » (J.-M. Blanquer, 2019). Celle-ci favorise la répétition, mais elle permet surtout de « réactiver les apprentissages » (A. Taylor & C. Manes-Bonnisseau, 2018 : 51). Les séances sont alors courtes pour garder toute l'attention des élèves, mais fréquentes pour une meilleure mémorisation et une consolidation des acquis sur la durée.

Ce sont donc toutes ces conditions qui m'ont permises de bâtir ma programmation et mes séquences en éveil à la diversité linguistique pour la classe de moyenne section au sein de laquelle j'interviens en tant que professeure des écoles stagiaire cette année.

En effet, ayant la chance d'être à mi-temps dans cette classe, j'ai décidé de mettre en place une séance d'éveil à la diversité linguistique hebdomadaire dès la rentrée. Les élèves pratiquent ainsi les langues de manière régulière. Par ailleurs, afin de construire chaque séquence et séance, je m'appuie sur des comptines dans toutes les langues et les avantages qu'elles présentent comme nous l'avons vu au chapitre 3 du cadre théorique. Une ou plusieurs chansons connues en français par les élèves sont donc travaillées et apprises dans d'autres langues au sein de chaque séquence, à travers des séances de dix à vingt minutes. Les séances étant relativement courtes, cela permet de garder l'attention des élèves et de réaliser un travail plus efficace et régulier. Les comptines étudiées sont par ailleurs reprises quotidiennement lors des rituels, des regroupements, et sont partagées avec les familles grâce au cahier de vie. Mon objectif est avant tout d'être au plus près des besoins des élèves pour travailler sur les langues au mieux, avec de nombreuses répétitions.

## **Chapitre 2 : Description de l'expérimentation réalisée en classe**

### ***2.1. La problématique et l'hypothèse retenues***

Comme nous l'avons vu, les recherches du cadre théorique nous amènent à nous poser la question suivante : comment l'éveil à la diversité linguistique, présenté au travers de comptines, peut-il participer à l'acquisition d'une conscience phonologique en maternelle ? Concernant ce sujet, nous pouvons soulever une hypothèse : la réalisation en parallèle d'activités phonologiques identiques sur des comptines en français et en langues étrangères permet d'améliorer la conscience phonologique des élèves en français.

Ceci nous amène alors à nous poser de nouvelles questions. En effet, nous pouvons nous demander si la réalisation d'activités phonologiques en langues étrangères en plus du français ont de réels impacts sur les apprentissages des élèves. Nous pouvons également nous demander quelles activités et quels outils sont les plus efficaces dans le développement de la conscience phonologique et les plus adaptables en langues étrangères. Enfin, nous pouvons nous interroger sur l'aspect de la phonologie (mots, syllabes ou phonèmes) pour lequel ces activités en français et en langues étrangères peuvent être les plus efficaces auprès des élèves afin de constater leurs progrès.

Cependant, avant-même de nous demander quelles activités ou quel domaine de phonologie sont plus les intéressants à développer avec les élèves en langues étrangères, il serait davantage important de savoir si la réalisation d'activités phonologiques identiques en français et en langues étrangères est possible et si elle apporte des avantages dans les apprentissages phonologiques des élèves, notamment avec l'aide de comptines. C'est donc à cette question que nous allons tenter de répondre grâce à notre expérimentation.

## **2.2. Le contexte**

Durant cette année en tant que professeur des écoles stagiaire, j'enseigne à mi-temps le lundi et le mardi au sein d'une classe de moyenne section de 22 élèves, dont 11 filles et 11 garçons entre quatre et cinq ans. C'est donc auprès de ces élèves, tous issus d'un milieu socio-culturel modeste, que j'ai pu réaliser l'expérimentation en période quatre. Comme me l'ont indiqué les enseignantes de toute petite section et de petite section, ces derniers n'ont jamais été initiés à l'éveil à la diversité linguistique à l'école. Pour autant, en questionnant les élèves et leurs familles, j'ai constaté que deux élèves connaissaient une langue étrangère : ces derniers entendent parler portugais auprès de leurs grands-parents et parfois de leurs parents, mais ils ne comprennent et ne parlent pas cette langue. J'ai donc mené un éveil à la diversité linguistique avec tous les élèves en m'appuyant sur le portugais, tout en élargissant ce travail à de nombreuses autres langues. Durant les trois premières périodes de l'année, j'ai ainsi pu introduire plusieurs langues en classe telles que l'anglais, l'espagnol, le chinois et l'italien. Pour chaque période, j'ai travaillé en parallèle de la programmation de phonologie en français : la période une nous a permis de travailler sur le rythme avec des comptines étrangères, la période deux sur l'articulation des mots de comptines dans d'autres langues, et la période trois sur la scansion des syllabes d'une comptine en différentes langues. Ces apports en langues étrangères avant même l'expérimentation seront donc à prendre en compte durant l'analyse des résultats. Il convient par ailleurs de préciser que ma collègue titulaire prenant la classe le jeudi et le vendredi ne réalise aucune séance de phonologie ni d'éveil à la diversité linguistique, ce qui n'affecte donc pas l'expérimentation. Quant à la période quatre, celle-ci était consacrée au repérage de la syllabe d'attaque en phonologie. Elle a donc fait l'objet d'un travail similaire en éveil à la diversité linguistique, qui m'a permis d'élaborer le protocole suivant.

### **2.3. Le protocole**

L'objectif principal de cette expérimentation est de vérifier si un travail phonologique dans des langues étrangères est bénéfique pour le développement de la conscience phonologique des élèves en français. Nous verrons en particulier la conscience syllabique à travers le repérage et la manipulation de la syllabe d'attaque grâce aux comptines.

L'expérimentation sera ainsi divisée en trois étapes : une évaluation diagnostique sur la capacité des élèves à repérer et manipuler la syllabe d'attaque de mots français ; deux séquences de phonologie dirigées en parallèle en français pour l'une et en langues étrangères pour l'autre ; une évaluation sommative identique à l'évaluation diagnostique afin d'analyser les progrès des élèves selon la ou les séquences suivies.

La première étape est donc celle de l'évaluation diagnostique.

Afin de la mettre en place, j'ai pris les élèves un par un et je leur ai demandé de réaliser cinq petites activités phonologiques. Tout d'abord, les élèves ont dû citer la syllabe d'attaque des mots que je leur citais un à un : soleil, éléphant, ordinateur. Ces mots ont été choisis car ils sont connus des élèves et contiennent de plus en plus de syllabes. Cela permet de voir la capacité des élèves à repérer la syllabe d'attaque de mots de plus en plus longs.

Ensuite, je leur ai cité une liste de mots contenant la même syllabe d'attaque plus un intrus, que les élèves ont dû trouver, la consigne étant « Je vais te dire plusieurs mots qui commencent tous par la même syllabe SAUF UN. Il faut retrouver celui qui est différent. ».

La liste des mots est la suivante : parler, Paris, pharmacie, part. Ces derniers ont été choisis de telle sorte que le repérage et la distinction des syllabes d'attaque soient plus difficiles que pour l'exercice 1 afin de mieux analyser le niveau des élèves.

Par la suite, avec le mot « canard », je leur ai demandé « qu'est-ce que cela donne si on enlève la première syllabe ? ». Nous passons donc à la manipulation de syllabes.

Pour la quatrième activité, je leur ai cité le mot « bougie » et je leur ai demandé « qu'est-ce que cela donne si on dit deux fois la première syllabe ? ».

Enfin, je leur ai cité le mot « mini » puis je leur ai demandé « qu'est-ce que cela donne si on remplace la première syllabe par une autre syllabe ? ».

Ces activités m'ont donc permis de constater les compétences phonologiques des élèves concernant le repérage et la manipulation de la syllabe d'attaque avant-même tout travail sur cette notion. J'ai ainsi pu remplir les grilles d'évaluation présentées ci-dessous, qui seront comparées aux grilles d'évaluation sommative identiques.

### Activité 1

Prénom	Répète la première syllabe par automatisme	Répète la première syllabe grâce à ses doigts	Scande les syllabes mais ne trouve pas la première	Ne scande pas les syllabes et ne trouve pas la première

### Activité 2

Prénom	Repère l'intrus en citant la syllabe commune et celle qui change	Repère l'intrus sans explication	Ne repère pas l'intrus

### Activité 3

Prénom	Supprime la première syllabe (« nard »)	Supprime une autre syllabe (« ca »)	Répète le mot sans changement (« canard »)	Ne répond pas

### Activité 4

Prénom	Double la syllabe (« boubougie »)	Répète deux fois la première syllabe (« boubou »)	Répète le mot sans changement (« bougie »)	Ne répond pas

### Activité 5

Prénom	Remplace la première syllabe du mot « mini » par une autre syllabe	Ajoute une syllabe au début du mot « mini »	Supprime la première syllabe du mot « mini »	Donne un autre mot en gardant la première syllabe du mot « mini »	N'effectue aucun changement (répète « mini »)	Ne répond pas

Suite à cela et grâce aux résultats, j'ai organisé deux groupes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre eux dans le but d'analyser les résultats de l'expérimentation le plus objectivement possible puisque les groupes ont un niveau comparable avant la séquence. Pour la deuxième étape, les deux groupes ont alors suivi la même séquence de phonologie en français, incluant des comptines. En revanche, le groupe test a aussi suivi une séquence en éveil aux langues, basée sur des comptines en langues étrangères. Ainsi, en lien avec notre hypothèse, ces deux séquences ont été préparées pour être les plus identiques possible avec sept séances et les mêmes objectifs. Cela permet de remarquer les éventuels avantages à réaliser de la phonologie en langues étrangères en plus du français, comparé à des activités de phonologie en français seulement.

De fait, la séquence de phonologie en français, présentée en annexe 1, repose sur un travail de manipulations de syllabes comme le demande l'attendu de fin de cycle 1 « Distinguer et manipuler des syllabes : scander les syllabes constitutives d'un mot, comprendre qu'on peut en supprimer, en ajouter, en inverser » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 : 15), à l'aide de la comptine « Escargot Rigolo ». Cela permet en outre de faire le lien avec les programmes de maternelle qui indiquent qu'il faut « apprendre en jouant » (à partir des comptines, des marionnettes), « apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes » (en cherchant comment transformer un mot), « apprendre en s'exerçant » (à partir des séances régulières), « apprendre en se remémorant et en mémorisant » (à partir des répétitions possibles grâce aux comptines).

Cette séquence comporte alors sept séances. De fait, la première séance permet essentiellement de mettre les élèves en situation en leur enseignant la comptine « Escargot Rigolo » (annexe 3) qui sera réutilisée tout au long de la séquence. Les élèves ont en effet besoin de bien connaître une comptine avant de travailler les syllabes avec celle-ci. Cette séance est par ailleurs reprise plusieurs fois afin d'aider les élèves à connaître la comptine par cœur, notamment en y associant des gestes.

Ensuite, les séances deux, trois, quatre et cinq sont réalisées en classe entière avec le même déroulement : une activité de découverte, une activité collective d'entraînement et une activité individuelle d'entraînement à la manière du jeu du serpent. Cela signifie que les élèves réalisent l'activité demandée un par un, les uns après les autres, avec un mot différent pour chacun d'eux. Plusieurs tours sont effectués afin de permettre un réel travail de chaque élève. La notion est ensuite reprise le lendemain avec la comptine « Escargot

Rigolo » pour réinvestir les compétences travaillées de manière régulière et les transposer dans un nouveau contexte plus motivant, c'est-à-dire en chanson.

En parallèle, la séance six est menée comme la séance une pour apprendre la comptine « La Famille Tortue » (annexe 4) et préparer la séance sept qui clôt la séquence.

Enfin, la séance sept reprend toutes les notions de la séquence pour les réinvestir et les transposer grâce à une autre comptine. Les élèves doivent donc trouver ensemble la syllabe d'attaque du mot « tortue » puis chanter la comptine avec différentes hauteurs, en supprimant la syllabe d'attaque, en la doublant, puis en la remplaçant. Ce travail est réalisé collectivement mais l'observation des élèves (s'ils sont passifs ou actifs, s'ils chantent en respectant les consignes données) me permettent de commencer à évaluer leurs réussites et leurs difficultés avant l'évaluation sommative.

Quant à la séquence d'éveil à la diversité linguistique, présentée en annexe 2, celle-ci repose sur les mêmes objectifs. Les élèves réalisent donc le même travail à partir de comptines permettant de garder leur attention et de travailler la phonologie plus facilement dans des langues étrangères, comme vu dans le cadre théorique. Ces comptines sont ici « Si tu as d'la joie au cœur frappe des mains » (annexe 6) en portugais (annexe 7) et « Brille, brille petite étoile » (annexe 8) en finnois (annexe 9). La séquence en éveil à la diversité linguistique est alors seulement suivie par le groupe test afin de constater ensuite si le fait d'ajouter des activités phonologiques en langues étrangères à partir de comptines permet aux élèves de mieux développer leur conscience phonologique ou non.

Concernant cette séquence, à l'instar de celle en français, la première séance permet aux élèves d'apprendre la comptine « Si tu as d'la joie au cœur frappe des mains » en portugais, qui sert de support aux séances deux, trois, quatre et cinq.

Ces dernières reprennent respectivement les objectifs de la séquence en français, à savoir : isoler la syllabe d'attaque, supprimer la syllabe d'attaque, la doubler puis la remplacer. De fait, puisque ces notions ont déjà été découvertes en français le lundi et reprises le mardi avec une comptine en français, les séances en langues étrangères ne reprennent pas d'activité de découverte mais commencent directement par un entraînement. Ainsi, elles se déroulent toutes de la même manière : les élèves trouvent la syllabe d'attaque du mot « palmas » de la comptine portugaise, ils suppriment, doublent ou remplacent cette syllabe, puis ils font de même en chantant le premier paragraphe de la comptine. Ensuite, les élèves font de même avec le mot « contente » qui compte une syllabe supplémentaire pour s'entraîner sur des mots plus longs.

Ce déroulement a donc été pensé pour être identique aux activités de réinvestissement en français avec la comptine « Escargot Rigolo » afin de rassurer les élèves et de correspondre à notre hypothèse de départ, qui pour rappel est la suivante : la réalisation d'activités phonologiques identiques sur des comptines en français et en langues étrangères permet d'améliorer la conscience phonologique des élèves en français.

En parallèle, la séance six permet aux élèves d'apprendre la chanson « Brille, brille petite étoile » en finnois, qui est le support de la séance sept. Cette dernière, tout comme la séance sept en français, a pour objectif d'amener les élèves à réinvestir les notions travaillées sur une nouvelle comptine.

Enfin, lors de la septième semaine, pour être en mesure d'analyser les résultats, une évaluation sommative individuelle a été menée. Celle-ci a pris exactement la même forme que l'évaluation diagnostique précisée plus haut afin de comparer le nombre de réussites entre les deux groupes et de constater si le fait de réaliser une séquence d'éveil à la diversité linguistique identique à celle de phonologie en français aide les élèves à mieux réussir les activités phonologiques. Mais cela ne permet pas de constater si les élèves n'ayant pas réussi les exercices ont tout de même progressé eux aussi. Ainsi, une deuxième comparaison sur les progrès de chaque groupe concernant les procédures utilisées (que l'exercice soit réussi ou non) permet quant à elle de constater si la réalisation d'activités phonologiques en langues étrangères et en français aide chaque élève, selon son niveau de départ, à progresser sans pour autant réussir.

Finalement, afin de mieux visualiser l'organisation de cette expérimentation sur l'entièreté de la période quatre, voici un tableau expliquant la répartition des séances :

	<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>
<b>Semaine 1</b>	- Séance 1 de chaque séquence (apprentissage des comptines) - évaluation diagnostique	- Reprise de la séance 1 de chaque séquence (apprentissage des comptines) - évaluation diagnostique
<b>Semaine 2</b>	- séance 2 en français	- réinvestissement de la séance 2 en français - séance 2 en langue étrangère
<b>Semaine 3</b>	- séance 3 en français	- réinvestissement de la séance 3 en français - séance 3 en langue étrangère
<b>Semaine 4</b>	- séance 4 en français	- réinvestissement de la séance 4 en français - séance 4 en langue étrangère



<b>Semaine 5</b>	- séance 5 en français - séance 6 de chaque séquence (apprentissage des comptines de la séance 7)	- réinvestissement de la séance 5 en français - séance 6 de chaque séquence (apprentissage des comptines de la séance 7) - séance 5 en langue étrangère
<b>Semaine 6</b>	- séance 7 en français	- réinvestissement de la séance 7 en français - séance 7 en langue étrangère
<b>Semaine 7</b>	- évaluation sommative	- évaluation sommative

Si nous reprenons notre hypothèse, nous nous attendons donc à ce que le groupe ayant suivi la séquence d'éveil à la diversité linguistique ait de meilleurs résultats que le groupe témoin et que chacun des élèves du groupe test ait mieux progressé que les autres.

#### ***2.4. Les limites du protocole***

Même si nous nous attendons à un certain résultat, des éléments peuvent venir perturber l'expérimentation. Par exemple, si les élèves ont du mal à apprendre les chansons en langues étrangères, ces derniers auront du mal à manipuler les syllabes en chantant. C'est pourquoi, alors que la séquence de départ prévoyait de travailler sur une comptine dans une langue différente pour chaque séance, celle-ci a été modifiée afin de permettre aux élèves de n'avoir à apprendre la comptine que dans une seule langue étrangère et ainsi de faciliter sa mémorisation. Pour autant, si certains élèves ont encore du mal à la chanter lors du déroulement des séances, cela pourrait tout de même impacter les activités prévues ainsi que l'expérimentation.

De même, une seconde perturbation pourrait survenir si le groupe témoin (ne suivant que la séquence en français) restait dans la même salle au moment des séances en langues étrangères, puisqu'une écoute passive pourrait influencer sur les résultats. C'est pourquoi la séquence d'éveil linguistique, avec le groupe test, a été prévue pour être réalisée dans une autre salle juxtaposée et ouverte, dans l'objectif de limiter toute interférence.

### **III. Les résultats de l'expérimentation et leur analyse**

Suite à la mise en place de l'expérimentation, j'ai eu la possibilité de pouvoir comparer la grille d'évaluation diagnostique (annexe 10) avec celle d'évaluation sommative (annexe 11). Cela m'a alors permis de voir les progrès de chaque groupe concernant le repérage et la manipulation de la syllabe d'attaque.

Grâce à ces deux documents, nous allons donc procéder à une première analyse en comparant le nombre de réussites pour chaque groupe d'élèves exercice par exercice. Ceci va nous permettre de constater d'une manière générale si la réalisation d'une séquence de phonologie en éveil à la diversité linguistique en plus du français, en s'appuyant sur des comptines, aide les élèves à mieux réussir les activités sur le repérage et la manipulation de la syllabe d'attaque. D'un autre côté, une deuxième analyse nous permettra de comparer l'évolution des procédures utilisées par les élèves, que ces derniers aient réussi les activités ou non. En effet, ce n'est pas parce qu'un élève n'a pas réussi une activité qu'il n'a pas progressé entre le début et la fin d'une séquence. Cette deuxième analyse sera donc plus fine et nous aidera à valider ou invalider notre hypothèse de manière plus certaine.

Pour ces analyses, nous allons dès lors nous appuyer sur quelques graphiques :

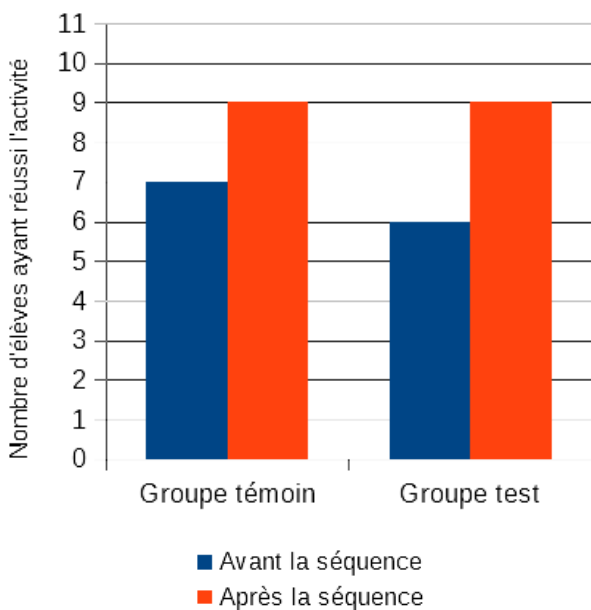


Fig. 1 : Réussite de l'activité 1 avant et après l'expérimentation pour le groupe témoin et le groupe test.

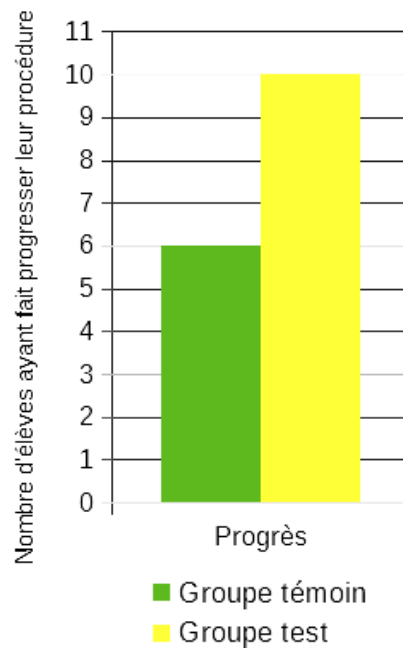


Fig. 2 : Progrès des élèves sur l'activité 1 avant et après l'expérimentation, pour le groupe témoin et le groupe test.

La figure 1 nous permet d'analyser deux éléments : tout d'abord, pour chaque groupe, le nombre d'élèves ayant réussi à isoler les syllabes d'attaque a augmenté. Nous sommes passés de 63,6 % à 81,8 % de réussite pour le premier groupe, et de 54,5 % à 81,8 % pour le groupe test. Cela signifie que des progrès peuvent être constatés dans chaque cas.

Cependant, nous souhaitons savoir si la réalisation d'une séquence de phonologie dans des langues étrangères en parallèle du français permet aux élèves de progresser davantage qu'avec seulement une séquence en français. Ce graphique nous informe alors qu'autant d'élèves savent isoler une syllabe d'attaque en fin de séquence dans chaque groupe, mais que l'augmentation de ce nombre entre le début et la fin de la séquence est plus importante pour le groupe test. La réalisation d'une séquence en langues étrangères a donc permis à un élève supplémentaire de réussir l'activité et d'acquérir la compétence.

Ceci valide alors pour le moment notre hypothèse, même si cette différence de réussite ne représente qu'un élève et n'est ainsi que minime.

En revanche, si l'on observe la deuxième figure, nous pouvons désormais affiner nos analyses. En effet, en tenant compte de l'évolution des procédures de chaque élève et non plus seulement des simples réussites ou échecs sur l'exercice, nous constatons une différence bien plus visible entre les deux groupes. Pour le groupe témoin, notamment, 54,5 % des élèves ont fait évoluer leur procédure vers une procédure plus experte. En revanche, pour le groupe test, le résultat passe à 90,9 % des élèves, ce qui est nettement plus important que pour l'autre groupe. Ainsi, si notre première analyse au niveau des réussites ne permettait pas de valider notre hypothèse de manière certaine, cette seconde analyse montre une évolution positive plus importante pour les élèves du groupe ayant suivi les deux séquences en parallèle. Notre hypothèse soulignant les avantages à réaliser une séquence de phonologie en langues étrangères en plus du français à partir de comptines peut donc être ici validée.

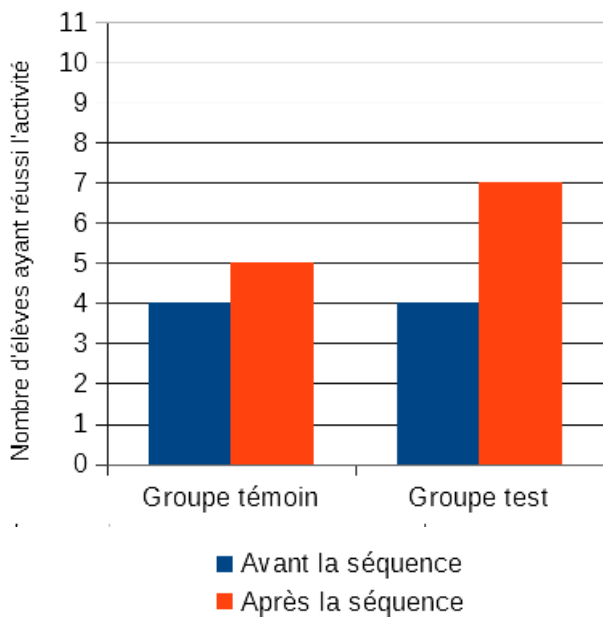


Fig. 3 : Réussite de l'activité 2 avant et après l'expérimentation pour le groupe témoin et le groupe test.

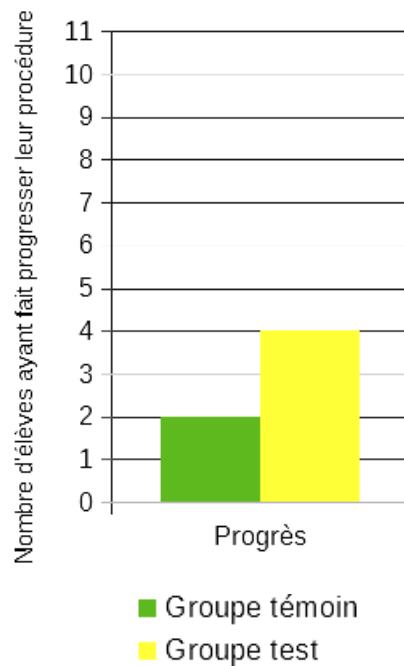


Fig. 4 : Progrès des élèves sur l'activité 2 avant et après l'expérimentation, pour le groupe témoin et le groupe test.

Concernant l'activité 2, cette fois-ci le graphique 3 nous informe d'une différence plus nette entre les deux groupes. En effet, pour le groupe témoin, le pourcentage de réussite est passé de 36,3 % à 45,4 % alors que pour le groupe test celui-ci est passé de 36,6 % à 63,6 %. Les progrès du groupe témoin ne sont en fait représentés que par un élève alors que pour le groupe test ces progrès sont représentés par trois élèves, ce qui est plus important. Notre hypothèse est donc ici validée de manière plus certaine. La différence de réussite entre les deux groupes nous indique que la réalisation d'une séquence de phonologie en éveil à la diversité linguistique en plus du français permet aux élèves de mieux s'améliorer quant au repérage des syllabes d'attaque et d'un intrus.

Quant à la figure 4, celle-ci confirme nos analyses. De fait, environ 18,2 % des élèves du groupe témoin ont fait évoluer leurs procédures contre 36,3 % des élèves pour le groupe test. Cela signifie que, même s'ils avaient déjà réussi l'activité auparavant, plus d'élèves ont progressé au sein du groupe test car ils ont utilisé une méthode plus experte lors de l'évaluation sommative que lors de l'évaluation diagnostique. La réalisation d'une séquence de phonologie en éveil à la diversité linguistique en plus du français permet donc aux élèves de mieux faire évoluer leurs procédures. Notre hypothèse est à nouveau validée avec cette activité.

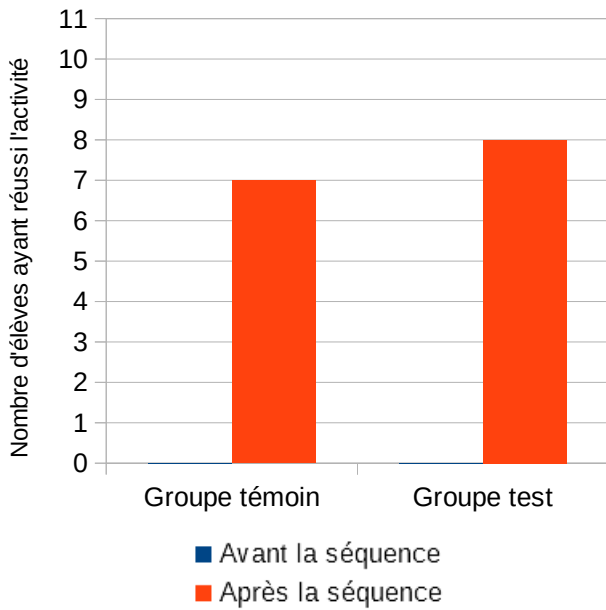


Fig. 5 : Réussite de l'activité 3 avant et après l'expérimentation pour le groupe témoin et le groupe test.

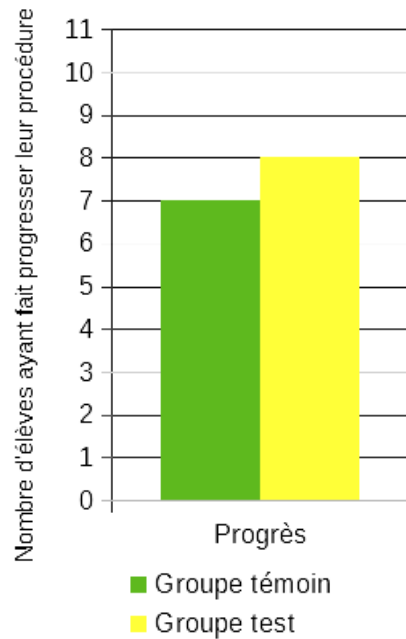


Fig. 6 : Progrès des élèves sur l'activité 3 avant et après l'expérimentation, pour le groupe témoin et le groupe test.

Concernant la suppression d'une syllabe d'attaque, les résultats restent mitigés. Si l'on observe la figure 5, le nombre d'élèves ayant réussi l'activité est de sept pour le groupe témoin et de huit pour le groupe test. Sachant qu'aucun élève n'avait réussi lors de l'évaluation diagnostique, les réussites sont plus importantes pour le groupe test. Mais comme pour l'analyse des résultats de l'activité 1, ceci est seulement basé sur la différence d'un élève, ce qui ne nous permet pas de valider de manière certaine notre hypothèse.

La figure 6, quant à elle, vient confirmer cette analyse. En effet, les chiffres sont les mêmes entre les deux figures : 63,6 % des élèves du groupe témoin ont progressé, alors que pour le groupe test ce taux est supérieur car il est de 72,7 %. Ceci est dû au fait qu'aucun élève n'ait essayé d'utiliser une procédure lors de l'évaluation diagnostique, et que seuls les élèves ayant réussi l'activité en évaluation sommative ont commencé à mettre en place une procédure. Dès lors, nous avons les mêmes résultats que pour notre première analyse de cette activité. Toutefois, cela signifie aussi que la différence du nombre d'élèves ayant progressé entre les deux groupes n'est toujours que d'un élève. Notre hypothèse peut donc être validée mais il semble que cela serait plus objectif si l'expérimentation avait été réalisée sur un plus grand groupe ou sur un temps plus long.

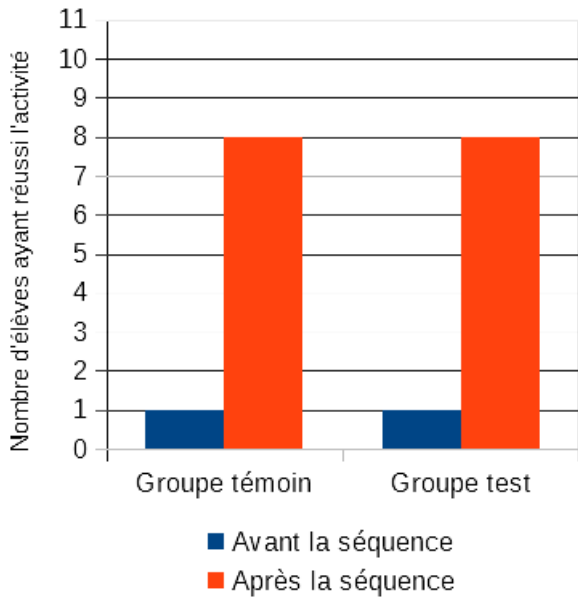


Fig. 7 : Réussite de l'activité 4 avant et après l'expérimentation pour le groupe témoin et le groupe test.

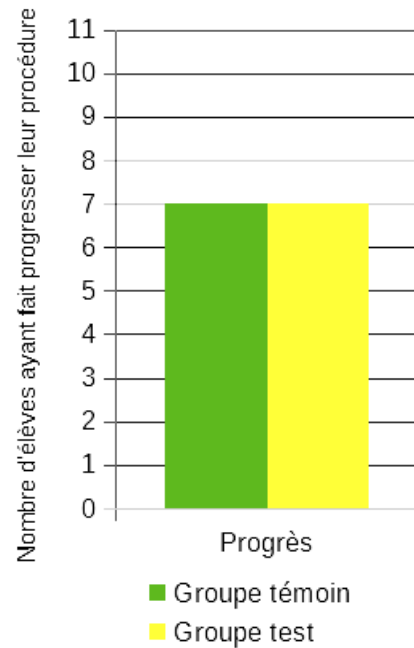


Fig. 8 : Progrès des élèves sur l'activité 4 avant et après l'expérimentation, pour le groupe témoin et le groupe test.

Le septième graphique, présenté ci-dessus, concerne la capacité des élèves à doubler la syllabe d'attaque. Nous pouvons constater une importante amélioration pour les deux groupes en passant de 9 % de réussite à 72,7 %. En revanche, ces résultats ne nous permettent pas de valider notre hypothèse de départ. En effet, les deux groupes ayant connu des progrès identiques, ceci ne montre pas d'avantage à réaliser une séquence supplémentaire en langues étrangères.

Quant à la figure 8, celle-ci confirme les derniers éléments. De fait, 63,6 % des élèves ont fait évoluer leurs procédures dans chaque groupe. Le groupe test n'a donc pas plus progressé que le groupe témoin, ce qui va à l'encontre des attendus par rapport à notre hypothèse. Nous pouvons en déduire ici que cette séquence d'éveil aux langues ne nuit pas aux apprentissages phonologiques des élèves en français, mais qu'elle ne les améliore pas non plus.

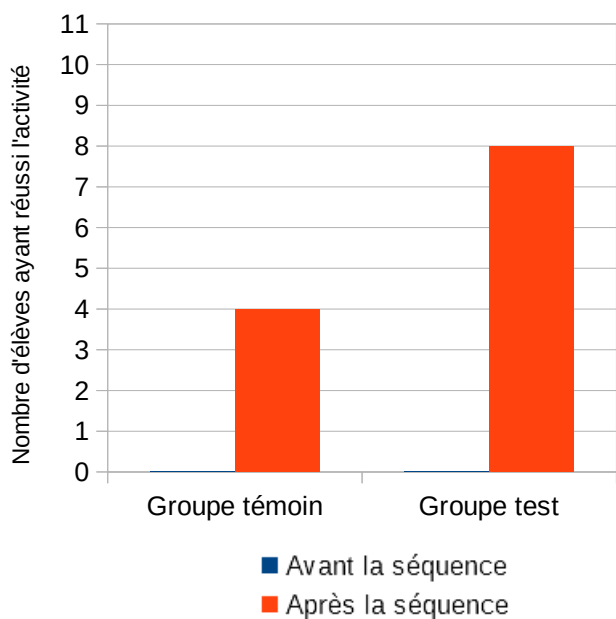


Fig. 9 : Réussite de l'activité 5 avant et après l'expérimentation pour le groupe témoin et le groupe test.

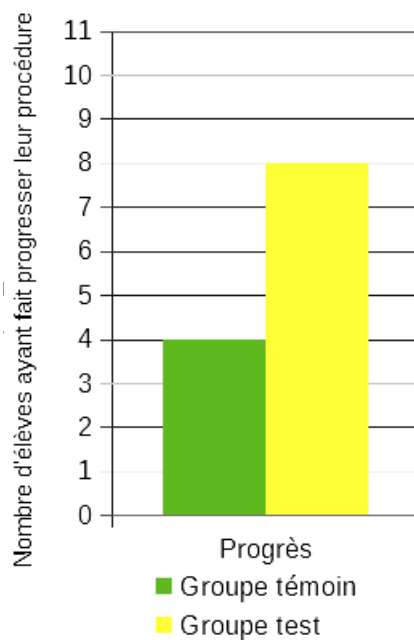


Fig. 10 : Progrès des élèves sur l'activité 4 avant et après l'expérimentation, pour le groupe témoin et le groupe test.

Cette fois-ci, pour la dernière activité, la différence de progrès entre les deux groupes est nettement plus visible. En effet, le pourcentage de réussite pour le groupe témoin est passé de 0 % à 36,6 %, contre un passage de 0 % à 72,7 % pour le groupe test. Ainsi, dans le groupe test, quatre élèves de plus que dans le groupe témoin ont réussi l'exercice. Les progrès sont alors plus conséquents pour le groupe test ayant suivi les deux séquences que le groupe témoin n'ayant suivi que la séquence en français.

Quant à la figure 10, comme expliqué pour les figures 5 et 6, celle-ci confirme l'analyse précédente. Aucun élève n'avait réussi l'activité au départ, mais seulement ceux qui ont réussi l'activité à la fin de la séquence ont aussi fait évoluer leurs procédures et progressé. Nous retrouvons ainsi les mêmes pourcentages que pour la figure 5, avec 36,6 % des élèves du groupe témoin qui ont progressé et 72,7 % des élèves pour le groupe test.

Néanmoins, l'écart de réussite et de progrès entre les deux groupes nous amène à valider notre hypothèse de départ, étant donné que les résultats sont plus positifs pour le groupe test.



En résumé, les deux séquences se sont déroulées sans problème. Cette expérimentation montre donc bel et bien qu'il est possible de réaliser des activités phonologiques à la fois en français et en langues étrangères si l'on passe par le jeu et les comptines.

En revanche, si nous reprenons l'analyse des réussites entre les deux groupes, nous ne pouvons valider notre hypothèse avec certitude. En effet, pour chaque activité, il y a eu un taux de réussite plus important ou égal pour le groupe test que pour le groupe témoin. Cela pourrait ainsi valider notre hypothèse de départ. Mais si nous prenons du recul par rapport à ces résultats, seules les activités 2 et 5 montrent un taux de réussite nettement supérieur pour le groupe test. Les trois autres activités ne montrent qu'une différence minime de réussite entre les deux groupes, voire aucune différence concernant l'activité 4. Ce constat met donc en avant le fait que la réalisation d'activités de phonologie en langues étrangères de manière identique au français n'a pas de répercussion négative sur les apprentissages des élèves au plan phonologique. Ceci remet alors en question les propos de Charmian O'Neil et de Daniel Gaonac'h qui supposent tous deux cet effet négatif sur les apprentissages en langue de scolarisation. En revanche, nous ne pouvons pas entièrement acquiescer les propos de Martine Kervran qui soutient que le développement de la conscience phonologique des jeunes enfants est encore plus important s'ils sont exposés à diverses langues.

Dès lors, pour pouvoir valider ou invalider l'hypothèse mise en avant ainsi que les propos de Martine Kervran, nous pouvons analyser les progrès non plus au niveau des réussites, mais au niveau de l'évolution des procédures mises en place par les élèves, indépendamment de leurs réussites ou de leurs échecs. Les figures 6, 8 et 10 confirment alors les analyses précédentes des réussites des élèves. En revanche, les figures 2 et 4 montrent une évolution bien plus importante des procédures des élèves du groupe test que pour le groupe témoin, donc des progrès supérieurs grâce à la réalisation d'une séquence en langue étrangère. Cette analyse plus fine nous permet alors de valider de manière plus certaine à la fois les propos de Martine Kervran sur les bénéfices d'un éveil précoce, mais aussi notre hypothèse.

Par conséquent, nous pouvons conclure que des activités de phonologie identiques en français et en langues étrangères, en s'appuyant sur des comptines, permettent aux élèves de mieux repérer et manipuler la syllabe d'attaque des mots. Ceci peut alors être un moyen intéressant pour développer la conscience phonologique des élèves de maternelle, ce sur quoi nous nous interrogeons au sein de notre problématique.

## Conclusion et perspectives de recherche

Pour conclure, ce mémoire nous a permis d'aborder un domaine souvent oublié des classes de maternelle : l'éveil à la diversité linguistique. Ceci nous a montré qu'au lieu d'apprendre une nouvelle langue, ce domaine voulait davantage sensibiliser les élèves à de nouvelles cultures, de nouvelles langues et de nouvelles sonorités.

Les différentes recherches réunies dans le cadre théorique nous ont ainsi amenés à mieux saisir ce sujet en comparant les éventuels avantages et inconvénients à présenter de nouvelles langues aux jeunes enfants. En revanche, de nombreux auteurs et chercheurs mettent aussi en avant les liens pouvant être réalisés entre la sensibilisation des élèves à diverses langues et le développement de la conscience phonologique. Les comptines, supports privilégiés des classes de maternelle pour travailler l'oral tout en motivant les élèves, sont d'ailleurs présentées comme un atout pour lier cet éveil à la diversité linguistique et le travail de phonologie.

C'est pourquoi nous nous sommes posé la question suivante : comment l'éveil à la diversité linguistique, présenté au travers de comptines, peut-il participer à l'acquisition d'une conscience phonologique en maternelle ?

Une hypothèse a ensuite émergé, pensant que la réalisation en parallèle d'activités phonologiques identiques sur des comptines en français et en langues étrangères permettait d'améliorer la conscience phonologique des élèves en français.

Suite à la réalisation d'une expérimentation en classe de moyenne section, nous avons dès lors pu comparer les résultats du groupe témoin ayant suivi simplement une séquence

de phonologie en français, avec ceux du groupe test ayant suivi à la fois cette séquence en français et une séquence en langues étrangères, basées sur des activités identiques. L'analyse de ces résultats nous conduit ainsi vers une validation de notre hypothèse. En effet, pour chaque activité, le nombre de réussites lors de l'évaluation sommative est soit égal soit plus important pour le groupe test. Cependant, puisque les résultats étaient quelques fois assez rapprochés entre les deux groupes, une analyse de l'évolution des procédures des élèves de chaque groupe nous a permis de renforcer nos conclusions. De fait, soit les résultats confirmaient simplement nos analyses précédentes, soit ils montraient une évolution bien plus supérieure des procédures utilisées par les élèves du groupe test que celles du groupe témoin. Tout ceci nous invite alors à penser que la réalisation d'activités phonologiques identiques en français et en langues étrangères auprès d'élèves de maternelle, notamment avec l'usage de comptines, permet à ces derniers de développer davantage leur conscience phonologique.

Dès lors, à partir de cette expérimentation, d'autres recherches peuvent être intéressantes à mener. Par exemple, puisque nous savons que cette conscience phonologique se travaille et se développe sur la durée, il serait intéressant de mener une expérimentation similaire sur une année entière voire sur les trois années obligatoires de maternelle. Ceci pourrait éventuellement nous permettre de découvrir si la pratique de la phonologie en langues étrangères en plus du français permet réellement de développer la conscience phonologique des élèves de manière globale, incluant alors la conscience des syllabes mais aussi des phonèmes ou encore des mots.

De même, nous avons ici choisi d'utiliser la comptine comme support d'apprentissage. Pour autant, d'autres outils tels que les albums ou les flashcards auraient pu intervenir dans nos séquences. Il pourrait alors être intéressant de comparer les progrès des élèves avec ces différents outils afin de déterminer lequel est le plus efficace et le plus avantageux lors des apprentissages phonologiques.

En définitive, cette recherche avait pour objectifs principaux de soumettre des idées d'activités ou de séquences d'éveil à la diversité linguistique aux enseignants de maternelle, mais aussi de souligner les éventuels avantages à les mettre en œuvre. Tout ceci a alors pour volonté d'outiller les enseignants et de les inciter à réaliser de l'éveil à la diversité linguistique dans leur classe de maternelle, comme les programmes le préconisent.

Mais ce mémoire m'a aussi permis de me questionner en tant qu'enseignante en maternelle. J'ai ainsi pu comprendre qu'un même domaine, tel que l'éveil à la diversité linguistique, pouvait être abordé de différentes manières et pouvait ainsi m'aider à lier les différents domaines du cycle 1, comme ici avec la phonologie. Ces liens sont en effet indispensables dans le parcours d'un élève afin que les apprentissages aient plus de sens. De même, l'ensemble de ces recherches m'ont amenée à moi-même mieux aborder le domaine d'éveil à la diversité linguistique auprès des élèves. Si ce domaine était difficile à mener en classe pour moi en début d'année, les ressources que j'ai pu trouver m'ont aidée à mieux organiser les séances et à motiver les élèves par l'utilisation de jeux, de comptines et d'outils ludiques, comme demandé par les programmes. Les élèves semblent alors maintenant avoir une attitude positive envers les langues. J'ai ainsi pu améliorer ma propre pratique et j'ai réalisé l'importance qu'avait ce domaine d'éveil à la diversité linguistique au cycle 1, dans le but de préparer les élèves aux futurs apprentissages en langues vivantes étrangères.

## Bibliographie

- Académie de Poitiers (2018). *Éveil à la diversité linguistique*. Ac-poitiers. (En ligne). Consulté le 26 décembre 2021. Disponible sur : <https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/spip.php?rubrique392>
- Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris, France : Hachette éducation.
- Bertoncini, J. & de Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. Dans Michèle Kail & Michel Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Vol. I : Le langage en émergence, De la naissance à trois ans*. Paris, France : Presses Universitaires de France, 95-136.
- Bijeljac-Babic, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. Dans Michèle Kail & Michel Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Vol. I : Le langage en émergence, De la naissance à trois ans*. Paris, France : Presses Universitaires de France, 169- 192.
- Blanquer, J.-M. (2019, 28 mai). *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. Note de service n° 2019-086. (En ligne). Consulté le 15 novembre 2021. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=44698>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'un innovation européenne*. (En ligne). Bruxelles : De Boeck Supérieur. Consulté le 15 novembre 2021. Disponible sur : <https://www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582.htm>
- Dehaene-Lambertz, G., Christophe A. & Van Ooijen B. (2000). Bases cérébrales de l'acquisition du langage. Dans Michèle Kail & Michel Fayol (dir.), *L'acquisition du*

*langage. Vol. I : Le langage en émergence, De la naissance à trois ans.* Paris, France : Presses Universitaires de France, 61-93.

Delpy, F. (2005). *Les langues étrangères dès la maternelle ?* (En ligne). Consulté le 14 novembre 2021. Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2005\\_num\\_36\\_1\\_1331](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_36_1_1331)

Dodane, C. (2000). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?* (En ligne). Consulté le 12 décembre 2021. Disponible sur : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere>

Duverger, J. (2007). École élémentaire et enseignement des langues. *Tréma*, 28, 17-22. (En ligne). Consulté le 16 novembre 2021. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/trema/259>

Fournier, M. (2019). Les quatre piliers de l'apprentissage. *Sciences Humaines*, 318, 5-5. (En ligne). Consulté le 21 décembre 2021. Disponible sur : [https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/article.php?ID\\_ARTICLE=SH\\_318\\_0005](https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/article.php?ID_ARTICLE=SH_318_0005)

François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle.* Paris, France : L'Harmattan.

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

Johnstone, R. (2002). *A propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques* (En ligne). Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. Consulté le 15 novembre 2021. Disponible sur : <https://rm.coe.int/a-propos-du-facteur-de-l-age-quelques-implications-pour-les-politiques/1680886e93>

Kervran, M. (2013). *Les Langues du monde au quotidien : une approche interculturelle* (En ligne). Rennes, France : SCEREN – CRDP de l'académie de Rennes. Consulté le 21 septembre 2021. Disponible sur : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/163181/163181-25623-32679.pdf>

Leleu-Galland, E. & Costantini, C. (2016). *Dictionnaire de la maternelle.* Nathan.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016, avril). *Ressources maternelle, Mobiliser la langage dans toutes ses dimensions, Partie II.2 – Lien oral-écrit : Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique.* (En ligne). Consulté le 07 mai 2022. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/13363/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016, avril). *Ressources maternelle, Mobiliser la langage dans toutes ses dimensions, Partie II.3 – Lien oral-écrit : Comptines, formulettes et jeux de doigts.* (En ligne).

Consulté le 07 mai 2022. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/13366/download>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019, 28 mai). *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. Note de service n° 2019-086 du 28 mai 2019. (En ligne). Consulté le 07 mai 2022. Disponible sur : [https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid\\_bo=142292](https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, février). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. (En ligne). Consulté le 07 mai 2022. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/301/download?attachment>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021, 24 juin). *Programme d'enseignement à l'école maternelle*. Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021. (En ligne). Consulté le 07 mai 2022. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>

O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Éditions Didier.

Pamula, M. (2008). Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par la biais d'une activité musicale. *Synergies Espagne*, n° 1, pp. 133-140. (En ligne). Consulté le 15 novembre 2021. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/malgorzata.pdf>

Petit, J. (2000). *Le Don des langues s'acquiert*. (En ligne). Consulté le 16 novembre 2021. Disponible sur : <http://ecole-calandreta-aurillac.org/wp-content/uploads/2015/02/le-don-des-langues-sacquiert.pdf>

Quilan, D. (2009). *Des jeux pour l'éveil à la conscience phonologique*. Paris, France : Hachette éducation.

Taylor A. & Manes-Bonnisseau C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* (En ligne). Consulté le 21 septembre 2021. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>

Yilmaz Güngör, Z. (2020). L'Utilisation des Comptines dans L'Apprentissage Précoce d'Une Langue Étrangère: Exemples d'Exploitation. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (2), 1092-1114. Consulté le 12 décembre 2021. Disponible sur : <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1175125>

## Annexes

### Annexe 1 – Séquence de phonologie sur la syllabe d'attaque en français

Séance n°	Objectif(s)	Activités associées
1	- <i>apprendre une comptine en y associant des gestes</i>	<p><b>A-</b> Faire écouter la comptine de l'« Escargot rigolo » (annexe 3) en y associant des gestes. Laisser les élèves réagir librement à la comptine (drôle, parle d'un escargot, connue/inconnue...)</p> <p><b>B-</b> Faire apprendre la comptine ligne par ligne avec les gestes.</p>
2	- <i>savoir isoler et reconnaître la syllabe d'attaque</i>	<p><b>A-</b> Donner des mots commençant par la même syllabe (maman, marionnette, marie, maladie, mamie, marier, magie, massage) et demander ce qu'ils ont en commun. « écoutez bien les mots que je vais prononcer. Vous allez me dire ce qu'il y a de pareil entre ces mots. »</p> <p><b>Différenciation : scander les syllabes ensemble, insister sur la première syllabe</b></p> <p><b>B-</b> Donner un mot aux élèves un par un et leur demander de donner la première syllabe de ce mot. « Maintenant, je vais vous dire d'autres mots. Chacun votre tour, vous allez répéter la première syllabe du mot que je vous donne. »</p> <p><b>Différenciation : scander les syllabes ensemble, donner des mots avec plus ou moins de syllabes</b></p>



		<p>→ Le lendemain matin, chanter le premier paragraphe de l'« Escargot Rigolo » : « Maintenant nous allons chanter l'« Escargot Rigolo ». Quelle est la première syllabe du mot escargot ? », « A chaque fois que l'on chantera cette syllabe, il faudra chuchoter/crier/juste bouger les lèvres (faire un exemple) »</p>
<p>3</p>	<p>- savoir supprimer la syllabe d'attaque</p>	<p><b>A-</b> Présenter une marionnette aux élèves « Voici M. oubli. Pourquoi est-ce qu'il s'appelle comme ça ? Parce qu'il dit des mots, mais il oublie toujours la première syllabe... Et je ne comprends pas toujours ce qu'il dit à cause de ça ! Pouvez-vous m'aider ? »</p> <p>Dire des mots avec la peluche, demander aux élèves quels mots sont dits → <i>bleau (tableau), léphone (téléphone), yon (crayon), reille (oreille), codile (crocodile)</i></p> <p><b>Différenciation : faire un bruit pour matérialiser la syllabe manquante ou non, donner des mots longs (plus faciles) ou courts (plus difficiles)</b></p> <p><b>B-</b> « Et si vous essayiez de parler comme lui ? Vous allez apprendre à supprimer la première syllabe des mots pour mieux les repérer. Pour cela, je vais donner un mot à chacun de vous et vous allez répéter le mot comme M. oubli »</p> <p>→ <i>lézard, palmier, cuillère, clochette, genoux, lumière, sapin, peluche, chemise, bureau, galette, girafe, concombre, maîtresse, chaussette, oreiller, interdire, règlement, chocolat, cuisinier, étiquette...</i></p> <p><b>C-</b> Bilan : « qu'avez-vous appris ? » à supprimer la première syllabe des mots.</p> <p>→ Le lendemain matin, chanter le premier paragraphe de « l'Escargot Rigolo » : « Maintenant nous allons chanter « Escargot Rigolo ». Quelle est la première syllabe du mot escargot ? », « Nous allons chanter la chanson en supprimant la première syllabe du mot escargot. A la place, nous allons taper du pied. »</p>

<p>4</p>	<p>- savoir doubler la syllabe d'attaque</p>	<p>« Pour continuer à apprendre à repérer la première syllabe des mots, nous allons faire un petit jeu. »</p> <p><b>A-</b> Chanter la chanson <i>Un Papa</i> (annexe 4). Demander les mots qui ont été cités avec la même syllabe d'attaque (parapluie, paratonnerre, parasol, papa). « Comment sont-ils chantés dans la chanson ? Entendez-vous juste PArapluie ? » « Alors, que se passe-t-il ? Qu'est ce qui est ajouté ? » (la première syllabe est dite deux fois)</p> <p><b>B-</b> « Nous allons donc faire la même chose avec de nouveaux mots, pour apprendre à dire deux fois la première syllabe d'un mot. Je vais vous dire un mot, il faudra dire deux fois la première syllabe comme dans la chanson » → <i>papillon, maman, bambou, Sacha, chevelure, toupie, éléphant, licorne, farandole, guignol, téléphone...</i> → <i>Plus dur : cocorico, coucou, mémé, toutou, tutute...</i></p> <p><b>C-</b> Bilan : « qu'avez-vous appris ? » : à dire deux fois la syllabe d'attaque.  → Le lendemain matin, chanter le premier paragraphe de l'« Escargot Rigolo » : « Maintenant nous allons chanter « Escargot Rigolo ». Quelle est la première syllabe du mot escargot ? », « A chaque fois que l'on chantera cette syllabe, il faudra la dire deux fois »</p>
<p>5</p>	<p>- savoir remplacer la syllabe d'attaque</p>	<p>« Pour continuer à apprendre à repérer la première syllabe des mots, nous allons faire un petit jeu. »</p> <p><b>A-</b> Prendre une marionnette, dire qu'elle a un problème quand elle parle : elle transforme les premières syllabes de chaque mot ! Citer des mots dont la syllabe d'attaque est la seule différence : « rucahuète, picahuète, facahuète, técahuète, nècahuète » Demander quel mot la peluche veut dire. (cacahuète)</p> <p><b>B-</b> « vous allez apprendre à faire la même chose : je vais vous donner un mot et vous allez me donner chacun un nouveau mot qui existe ou non</p>

		<p>en changeant la première syllabe »</p> <p>→ <i>cheval, rideaux, crocodile, saladier, documentaire</i></p> <p><b>C-</b> Bilan : « qu'avez-vous appris ? » : à remplacer la première syllabe d'un mot</p> <p>→ Le lendemain matin, chanter le premier paragraphe de l'« Escargot Rigolo » : « Maintenant nous allons chanter « Escargot Rigolo ». Quelle est la première syllabe du mot escargot ? », « A chaque fois que l'on chantera cette syllabe, il faudra la remplacer par une autre syllabe que quelqu'un aura proposé. »</p>
6	<p>- <i>apprendre une comptine en y associant des gestes</i></p>	<p><b>A-</b> Faire écouter la comptine « La Famille Tortue » (annexe 5) en y associant des gestes. Laisser les élèves réagir librement à la comptine (jolie, aime/aime pas, connue/inconnue...)</p> <p><b>B-</b> Faire apprendre la comptine ligne par ligne avec les gestes</p>
7	<p>- <i>manipuler la syllabe d'attaque de certains mots</i></p>	<p><b>A-</b> Chanter « La famille Tortue » en modifiant sa voix sur la première syllabe du mot Tortue.</p> <p>Idem en supprimant la syllabe.</p> <p>Idem en doublant la syllabe.</p> <p>Idem en remplaçant la syllabe.</p>

## Annexe 2 - Séquence de phonologie sur la syllabe d'attaque en langues étrangères

Séance n°	Objectif(s)	Déroulement
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître une chanson en portugais</li> <li>- apprendre une comptine en portugais</li> </ul>	<p><b>A-</b> Faire écouter « Si tu as d'la joie au cœur frappe des mains » en portugais (« Quando tu estás contente bates palmas », annexe 7). Demander « à quelle comptine cela vous fait penser ? Dans quelle langue est-elle chantée ? »</p> <p><b>B-</b> Faire écouter le premier paragraphe de la comptine à nouveau et la faire apprendre ligne par ligne (associer les gestes !).</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- isoler et reconnaître la syllabe d'attaque de mots portugais</li> </ul>	<p><b>A-</b> Chanter « Quando tu estás contente bates palmas »</p> <p><b>B-</b> Demander par quel mot portugais est remplacé le mot « mains » (PALMAS) → <b>aide avec les gestes de la comptine.</b> Scander le mot PALMAS et trouver la première syllabe du mot.</p> <p><b>C-</b> Chanter la première phrase en insistant sur la syllabe d'attaque (jeux sur la hauteur = plus ou moins grave/aigu, haut/bas). « Nous allons chanter à nouveau le paragraphe en portugais, mais il faudra chuchoter/crier/dire avec les lèvres la première syllabe du mot palmas. »</p> <p><b>D-</b> Faire de même avec le mot CONTENTE.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- supprimer la syllabe d'attaque de mots portugais</li> </ul>	<p><b>A-</b> Chanter « Quando tu estás contente bates palmas »</p> <p><b>B-</b> Scander le mot palmas et rappeler la première syllabe du mot. Supprimer la première syllabe. Chanter le premier paragraphe en supprimant la première syllabe du mot PALMAS.</p> <p><b>C-</b> Faire de même avec le mot CONTENTE.</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doubler la syllabe d'attaque de mots portugais</li> </ul>	<p><b>A-</b> Chanter « Quando tu estás contente bates palmas ».</p> <p><b>B-</b> Scander le mot palmas et rappeler la première syllabe du mot. Doubler la première syllabe. Chanter en doublant la première syllabe du mot PALMAS.</p>

		<b>C-</b> Faire de même avec le mot CONTENTE.
<b>6</b>	- remplacer la syllabe d'attaque de mots portugais	<p><b>A-</b> Chanter « Quando tu estás contente bates palmas »</p> <p><b>B-</b> Scander le mot palmas et rappeler la première syllabe du mot.</p> <p>Changer la première syllabe (par une syllabe donnée par l'enseignant ou proposée par des élèves).</p> <p>Chanter en changeant l'attaque du mot PALMAS</p> <p><b>C-</b> Faire de même avec le mot CONTENTE.</p>
<b>7</b>	- reconnaître une chanson en finnois - apprendre une comptine en finnois	<p><b>A-</b> Faire écouter « Brille, brille petite étoile » en finlandais (« Tuiki, tuiki tähtönen », annexe 9).</p> <p>Demander « à quelle comptine cela vous fait penser ? Dans quelle langue est-elle chantée ? »</p> <p><b>B-</b> Faire écouter le premier paragraphe de la comptine à nouveau et la faire apprendre ligne par ligne (associer les gestes et images !).</p>
<b>8</b>	- isoler et reconnaître la syllabe d'attaque de mots finnois - manipuler la syllabe d'attaque de mots finnois	<p><b>A-</b> Chanter « Tuiki, tuiki tähtönen »</p> <p><b>B-</b> Demander par quel mot finnois est remplacé le mot brille (TUIKI)</p> <p>Scander le mot TUIKI et trouver la première syllabe du mot.</p> <p><b>C-</b> Chanter la première phrase en insistant sur la syllabe d'attaque (jeu sur la hauteur).</p> <p>Chanter en supprimant la première syllabe.</p> <p>Chanter en doublant la première syllabe.</p> <p>Chanter en remplaçant la première syllabe.</p> <p><b>D-</b> Faire la même chose avec le mot TÄHTÖNEN</p>

**Annexe 3 – Paroles de la comptine « Escargot Rigolo » (modifiées)**

Escargot rigolo,  
Sors tes tentacules, sors tes tentacules,  
Escargot rigolo,  
Sors tes tentacules comme il faut !

Goutte d'eau sur ton dos,  
Ça résonne, ça résonne,  
Goutte d'eau sur ton dos,  
Ça résonne un peu trop.

On attend le soleil,  
Pour avoir chaud, pour avoir chaud,  
On attend le soleil  
Pour sécher le p'tit escargot.

**Annexe 4 – Paroles de la comptine « Un Papa » (de Pierre Ruaud)**

UN PAPA RAPLUIE  
Qui me fait un abri  
Quand j'ai peur de la nuit.

UN PAPA RATONNERRE  
Je ne sais pas quoi faire  
Quand il est en colère.

UN PAPA RASOL  
Avec qui je m'envole  
Quand il rigole.  
UN PAPA tout court  
Que je fête en ce jour  
Avec tout mon amour.

**Annexe 5 – Paroles de la comptine « La Famille Tortue » (de Marie Mahler)**

Jamais on a vu  
Jamais on ne verra  
La famille tortue courir après les rats.  
Le papa tortue et la maman tortue  
Et les enfants tortue  
Iront toujours au pas !

**Annexe 6 – Paroles de la comptine « Si tu as d'la joie au cœur frappe des mains »**

Si tu as d'la joie au cœur frappe des mains,  
Si tu as d'la joie au cœur frappe des mains  
Si tu as d' la joie au cœur  
Si tu as d' la joie au cœur  
Si tu as d'la joie au cœur frappe des mains.

**Annexe 7 – Paroles de la comptine « Quando tu estás contente bates palmas »**

Quando tu estás contente bates palmas.  
Quando tu estás contente bates palmas.  
Quando tu estás contente,  
Queres mostrar a toda la gente  
Quando tu estás contente bates palmas.

**Annexe 8 – Paroles de la comptine « Brille, brille petite étoile »**

Brille, brille petite étoile  
Dans la nuit qui se dévoile  
Tout là-haut au firmament  
Tu scintilles comme un diamant  
Brille, brille petite étoile  
Veille sur ceux qui dorment en bas.

**Annexe 9 – Paroles de la comptine « Tuiki, tuiki tähtönen »**

Tuiki, tuiki tähtönen  
Iltaisin sua katselen  
Korkealla loistat vaan  
Katsot alas maailmaan  
Tuiki, tuiki tähtönen  
Iltaisin sua katselen.



## Annexe 10 – Évaluation diagnostique

■ = Groupe témoin

■ = Groupe test

### Activité 1

Prénom	Répète la première syllabe par automatisme	Répète la première syllabe grâce à ses doigts	Scande les syllabes mais ne trouve pas la première	Ne scande pas les syllabes et ne trouve pas la première
Jade		X		
Théo			X	
Léo			X	
Léa			X	
Emmie			X	
Arthur	X			
Jeanne G.	X			
Ezio		X		
Natanael		X		
Milo	X			
Valentine	X			
Joy			X	
Swan			X	
Léna		X sauf « éléphant », mais 2ème tentative réussie		
Justine		X		
Olivia			X	
Jeanne C.		X		
Louis		X		
Tom		X sauf « ordinateur »		
Nathan		X		
Siobhan		X		
Lucas			X	

## Activité 2

Prénom	Repère l'intrus en citant la syllabe commune et celle qui change	Repère l'intrus sans explication	Ne repère pas l'intrus
Jade			X pas de réponse
Théo		X	
Léo			X ne sait pas
Léa			X pas de réponse
Emmie		X	
Arthur			X « part » sans explication
Jeanne G.		X	
Ezio			X ne sait pas
Natanael			X « part » sans explication
Milo	X		
Valentine			X ne sait pas
Joy			X pas de réponse
Swan			X pas de réponse
Léna			X pas de réponse
Justine			X ne sait pas
Olivia		X	
Jeanne C.		X	
Louis			X pas de réponse
Tom		X	
Nathan			X ne sait pas
Siobhan		X	
Lucas			X ne sait pas

### Activité 3

Prénom	Supprime la première syllabe (« nard »)	Supprime une autre syllabe (« ca »)	Répète le mot sans changement (« canard »)	Ne répond pas
Jade				X
Théo				X
Léo				X
Léa				X
Emmie			X	
Arthur				X
Jeanne G.			X	
Ezio				X
Natanael			X	
Milo				X
Valentine			X	
Joy				X
Swan				X
Léna			X	
Justine				X
Olivia				X
Jeanne C.				X
Louis			X	
Tom				X
Nathan			X	
Siobhan				X
Lucas				X

### Activité 4

Prénom	Double la syllabe (« boubougie »)	Répète deux fois la première syllabe (« boubou »)	Répète le mot sans changement (« bougie »)	Ne répond pas
Jade				X
Théo				X
Léo				X
Léa				X
Emmie			X	
Arthur				X
Jeanne G.			X	
Ezio				X
Natanael				X
Milo	X			
Valentine				X
Joy				X
Swan			X	
Léna			X	
Justine	X			
Olivia			X	
Jeanne C.			X	
Louis			X	
Tom				X
Nathan			X	
Siobhan			X	
Lucas				X

### Activité 5

Prénom	Change la première syllabe du mot « mini » par une autre syllabe	Ajoute une syllabe au début du mot « mini »	Supprime la première syllabe du mot « mini »	Donne un autre mot en gardant la première syllabe du mot « mini »	N'effectue aucun changement (répète « mini »)	Ne répond pas
Jade						X
Théo					X	
Léo						X
Léa						X
Emmie						X
Arthur				X « Milo »		
Jeanne G.				X « mimi »		
Ezio					X	
Natanael						X
Milo						X
Valentine				X « mignon »		
Joy						X
Swan						X
Léna					X	
Justine						X
Olivia					X	
Jeanne C.						X
Louis						X
Tom					X	
Nathan					X	
Siobhan						X
Lucas					X	

## Annexe 11 – Évaluation sommative

■ = Groupe témoin

■ = Groupe test

### Activité 1

Prénom	Répète la première syllabe par automatisme	Répète la première syllabe grâce à ses doigts	Scande les syllabes mais ne trouve pas la première	Ne scande pas les syllabes et ne trouve pas la première
Jade	X			
Théo		X		
Léo			X	
Léa		X		
Emmie	X			
Arthur	X			
Jeanne G.	X			
Ezio	X			
Natanael	X sauf « ordinateur »			
Milo	X			
Valentine	X			
Joy	X			
Swan		X sauf « ordinateur »		
Léna	X			
Justine	X			
Olivia	X			
Jeanne C.	X			
Louis	X			
Tom		X sauf « ordinateur »		
Nathan	X			
Siobhan	X			
Lucas	X			

## Activité 2

Prénom	Repère l'intrus en citant la syllabe commune et celle qui change	Repère l'intrus sans explication	Ne repère pas l'intrus
Jade			X pas de réponse
Théo		X	
Léo			X pas de réponse
Léa			X pas de réponse
Emmie	X		
Arthur			X « Paris » sans justifier
Jeanne G.		X	
Ezio			X pas de réponse
Natanael			X « part » sans justifier
Milo	X		
Valentine	X		
Joy			X pas de réponse
Swan			X « part » sans justifier
Léna			X pas de réponse
Justine		X	
Olivia	X		
Jeanne C.		X	
Louis		X	
Tom		X	
Nathan	X		
Siobhan		X	
Lucas			X « part » sans justifier

### Activité 3

Prénom	Supprime la première syllabe (« nard »)	Supprime une autre syllabe (« ca »)	Répète le mot sans changement (« canard »)	Ne répond pas
Jade	X			
Théo				X
Léo				X
Léa				X
Emmie			X	
Arthur	X			
Jeanne G.	X			
Ezio	X			
Natanael	X			
Milo	X			
Valentine	X			
Joy	X			
Swan	X			
Léna	X			
Justine	X			
Olivia				X
Jeanne C.				X
Louis	X			
Tom				X
Nathan	X			
Siobhan	X			
Lucas	X			



### Activité 4

Prénom	Double la syllabe (« bou bougie »)	Répète deux fois la première syllabe (« bou bou »)	Répète le mot sans changement (« bougie »)	Ne répond pas
Jade	X			
Théo	X			
Léo				X
Léa				X
Emmie	X			
Arthur	X			
Jeanne G.	X			
Ezio				X
Natanael	X			
Milo	X			
Valentine	X			
Joy	X			
Swan	X			
Léna	X			
Justine	X			
Olivia			X	
Jeanne C.	X			
Louis			X	
Tom				X
Nathan	X			
Siobhan	X			
Lucas	X			

### Activité 5

Prénom	Change la première syllabe du mot « mini » par une autre syllabe	Ajoute une syllabe au début du mot « mini »	Supprime la première syllabe du mot « mini »	Donne un autre mot en gardant la première syllabe du mot « mini »	N'effectue aucun changement (répète « mini »)	Ne répond pas
Jade						X
Théo						X
Léo						X
Léa						X
Emmie	X « sini »					
Arthur						X
Jeanne G.						X
Ezio						X
Natanael	X « pani »					
Milo	X « dini »					
Valentine	X « dini »					
Joy	X « duni »					
Swan	X « dini »					
Léna						X
Justine						X
Olivia	X « bini »					
Jeanne C.	X « kani »					
Louis	X « mani »					
Tom						X
Nathan	X « fani »					
Siobhan	X « tini »					
Lucas	X « sani »					

## **Les comptines en langues étrangères pour développer la conscience phonologique des élèves de cycle 1**

Résumé : L'éveil à la diversité linguistique, domaine des programmes de maternelle, est souvent appréhendé par les enseignants. Afin de les rassurer et de les inciter à le mettre en place dans leur classe, ce mémoire a pour objectif de montrer les liens qui peuvent être réalisés entre l'éveil à la diversité linguistique et la phonologie, autre domaine important du cycle 1. La question est donc de savoir si cette liaison est possible et comment, notamment en nous appuyant sur un outil apprécié des classes de maternelle, à savoir les comptines. Mais il est surtout question de savoir si cette liaison peut apporter des avantages aux élèves et les aider à progresser dans leurs apprentissages.

Mots clés : Eveil à la diversité linguistique – phonologie – comptines – maternelle

## **Nursery rhymes in foreign languages to develop nursery school pupils' phonological awareness**

Abstract : Introduction to language diversity, part of nursery schools' curriculum, is often a subject of worry for teachers. In order to reassure them and to encourage them to teach it in class, this thesis was written to show the links that can be made between an introduction to language diversity and phonology, another important part of the curriculum. The question is then whether a link could be established and how, especially by relying on nursery rhymes, a tool often used in nursery schools. But the question is overall whether that link could give benefits to pupils and help them to get better at school.

Keywords : introduction to language diversity – phonology – nursery rhymes – nursery school