



HAL
open science

Les stratégies efficaces pour enseigner les langues vivantes au cycle 1

Gaëlle Kakpo

► **To cite this version:**

Gaëlle Kakpo. Les stratégies efficaces pour enseigner les langues vivantes au cycle 1. Education. 2023. dumas-04323326

HAL Id: dumas-04323326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04323326>

Submitted on 5 Dec 2023

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.

Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Les stratégies efficaces pour enseigner les langues vivantes étrangères au cycle 1

Présenté par Gaëlle Kakpo

Première partie rédigée en collaboration avec Brice Dubois-Chabert

Mémoire de M2 encadré par Anne-Marie Andrieux et Martin Parsons

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes que je tiens à remercier.

Je voudrais d'abord remercier mes tuteurs de mémoire, Anne-Marie Andrieux pour l'année de M1 et Martin Parsons qui a repris avec succès la tutelle lors de l'année de M2. Il s'est rendu disponible et a prodigué de précieux conseils qui m'ont permis de terminer la rédaction du mémoire en étant sûre d'aller dans la bonne direction.

Un grand merci à Coralie Casimiro Rodriguez, la maîtresse de la classe de Petite Section de maternelle où nous étions en stage pendant 10 semaines. Merci de s'être investi pendant toute la durée de notre présence, afin de nous aiguiller, de nous apporter des pistes de réflexions ainsi que de nous avoir mis dans les meilleures conditions possibles pour réaliser notre étude. Elle nous a aussi fourni le matériel dont nous avons besoin, en empruntant parfois les jeux de ses propres enfants.

Enfin, je tiens enfin à exprimer ma reconnaissance à ma cousine Eve qui m'a offert un peu de son temps et de ses compétences pour m'aider à rédiger le résumé en anglais, ainsi que les membres de ma famille qui m'ont soutenu lors de la finalisation de ce mémoire.

Sommaire général

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1. L'importance de l'apprentissage des langues vivantes étrangères	2
1.1.1. <i>Intérêts au niveau des développements cognitifs et sociaux.....</i>	<i>2</i>
1.1.2. <i>Intérêts de commencer tôt</i>	<i>3</i>
1.2. L'enseignement des langues à l'école	4
1.2.1. <i>Le cadre européen</i>	<i>4</i>
1.2.2. <i>Evolution de la réglementation en France</i>	<i>5</i>
1.2.3. <i>Les stratégies proposées</i>	<i>5</i>
1.3. Le cas de la maternelle	7
1.3.1. <i>Recommandations officielles</i>	<i>7</i>
1.3.2. <i>La réalité du terrain</i>	<i>8</i>
1.4. L'éveil aux diversités linguistiques et culturelles	10
1.5. Les pistes pour un apprentissage efficace	11
1.5.1. <i>Susciter la motivation des élèves.....</i>	<i>11</i>
1.5.2. <i>... en prenant en compte l'hétérogénéité des classes.....</i>	<i>13</i>
2. Problématique	13
3. Méthodologie	14
3.1. Les participants	14
3.1.1. <i>L'école</i>	<i>14</i>
3.1.2. <i>La classe</i>	<i>15</i>
3.2. Séquence d'introduction	15
3.2.1. <i>Le voyage de Léon</i>	<i>15</i>
3.2.2. <i>Observations</i>	<i>16</i>
3.2.3. <i>Adaptations choisies</i>	<i>17</i>
3.3. Démarche pédagogique	18
3.3.1. <i>Construction de la séquence</i>	<i>18</i>
3.3.2. <i>Modes d'observations</i>	<i>18</i>
3.3.3. <i>Déroulement</i>	<i>19</i>
4. Résultats	21
4.1. Hypothèse 1	22

4.2. Hypothèse 2	24
5. Discussion	25
5.1. Recontextualisation	25
5.2. Résultats	26
5.3. Limites et contraintes	26
5.4. Perspectives d'évolutions	28
5.5. Pour aller plus loin	29
6. Conclusion	30
Bibliographie	31

Annexes

Sommaire des graphiques

Graphique 1 : Moyenne de la concentration et de l'implication au cours des 3 parties – Groupe témoin	22
Graphique 2 : Moyenne de la concentration et de l'implication au cours des 3 parties – Grands parleurs	23
Graphique 3 : Ecoute de « Frère Jacques » en classe entière	24
Tableau : Tableau de comparaison du nombre de petits parleurs intéressés par rapport au nombre total d'élèves présents	25
Graphique 4 : Résultats aux tests individuels de différenciation des langues étrangères ..	30

Introduction

Nous évoluons dans une société où la dimension multiculturelle grandit que ce soit au travers des langues ou des cultures. C'est donc maintenant un enjeu central à l'école. L'éveil à la diversité linguistique est d'ailleurs entré dans les programmes scolaires français de cycle 1 en 2021 « l'éveil à la diversité linguistique fonde le parcours de l'élève dans ce domaine, étape initiale d'un continuum d'apprentissage qui se poursuivra tout au long de la scolarité ». Mais cette entrée dans les programmes est si récente que ce qu'on observe sur le terrain est plutôt un délaissement de cette dimension de l'apprentissage de la langue au profit de disciplines plus traditionnelles et plus maîtrisées. Il est indispensable alors de réfléchir aux stratégies à adopter pour fournir un éveil aux langues et aux cultures efficaces à ce public de cycle 1, en prenant en compte les intérêts et les capacités des élèves.

La recherche, qui s'intéresse à la question depuis des dizaines d'années maintenant s'intensifie donc pour développer une vraie didactique spécifique à ce nouvel enseignement. Quelques pistes sont désormais indéniables, comme celles citées dans le programme de cycle 1 « des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple) », mais il reste beaucoup de zones d'ombres à éclaircir pour trouver des outils destinés aux enseignants pour pratiquer l'éveil et l'apprentissage des langues étrangères dans leur classe, et surtout pour qu'ils sachent comment s'y prendre pour motiver les élèves.

Pour aller dans le sens de la recherche qui est encore incomplète pour les classes de maternelle, et dans l'optique de trouver des stratégies à développer, nous avons mis en place une démarche pédagogique dans une classe de petite section de maternelle. Cette démarche pédagogique à pour but de répondre à la problématique qui est de trouver des stratégies efficaces pour maintenir l'intérêt d'élèves qu'on peut qualifier de petits parleurs, face à des tâches d'apprentissage et de réinvestissement en langue étrangère. Cette démarche s'articule autour d'activités qui mobilisent, le langage, la mémoire, l'activité sportive, le chant ou tout simplement d'activités de la vie quotidienne, tout en prenant en compte le fait que les programmes scolaires préconisent d'axer les démarches sur un éveil linguistiques et non sur un apprentissage d'une langue vivante.

Pour commencer, nous ferons état de la recherche dans le domaine de l'éveil aux langues, puis nous exposerons notre problématiques, nos hypothèses et la méthodologie adoptée pour notre démarche d'étude. Enfin, nous analyserons les résultats et nous les discuterons.

1. Etat de l'art

1.1. L'importance de l'apprentissage des langues vivantes étrangères

1.1.1. Intérêts au niveau des développements cognitifs et sociaux

L'apprentissage de langues étrangères engendre des atouts majeurs lors du développement des individus, sur le plan cognitif comme sur le plan social. Plusieurs études le prouvent depuis maintenant des décennies, la maîtrise d'une ou de plusieurs langues dès l'enfance provoque une aisance sur le plan cognitif car ils sont habitués à passer d'une langue à une autre très tôt. Ceci entraîne une plus grande flexibilité du cerveau qui se répercute sur toutes les autres activités cognitives, même dans d'autres matières, comme le confirme le rapport d'étude "Basics skills revisited: The effects of foreign language instructions on reading, math, and language arts" (Armstrong et al., 1997). Les chercheurs ont fait passer des tests à des lycéens qui ont suivi des cours intensifs d'espagnol pendant un semestre, puis les mêmes tests à des lycéens qui n'ont pas suivi ces cours et les résultats sont parlants : les élèves ayant suivi les cours d'espagnol ont de meilleurs résultats en maths et en langues. Ceci suggère que certains savoirs-faires sont acquis par l'apprentissage de langues étrangères, que les élèves parviennent à solliciter dans d'autres matières.

Par l'apprentissage des langues vivantes, les élèves apprennent à porter un regard observateur sur les langues, à faire des analyses métalinguistiques et à développer leurs capacités d'écoute. C'est donc aussi bénéfique pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. Les langues vivantes étrangères doivent être étudiées de manière à créer des liens, des ponts, entre la langue de scolarisation et la langue étudiée. Grâce à cela, l'élève aura la sensation de ne pas seulement ajouter des nouvelles connaissances qui créent une surcharge cognitive, mais bien d'intégrer un nouvel outil qui lui servira à mieux utiliser et comprendre les deux langues pratiquées.

Au niveau des savoir-être aussi on constate des différences entre les élèves qui ont reçu un enseignement autour des langues vivantes et ceux qui n'ont aucune notion ou très peu. Le fait de présenter une langue et la culture qui l'accompagne à des élèves en plein développement engendre inconsciemment, dans la plupart des cas, un attrait pour cette culture. Cela développe aussi leur curiosité sur le monde et un intérêt pour les langues. Cette ouverture d'esprit est agréable pour les professeurs qui souhaitent apporter plus de connaissances à leurs élèves, mais aussi pour les élèves qui seront demandeurs. Enfin, ce savoir-être se traduit aussi par un changement d'attitude, une ouverture en faveur des communautés en rapport avec la langue

apprise.

Au niveau des savoirs acquis au travers de l'enseignement des langues vivantes, on constate que les élèves accèdent à un nouveau paysage et prennent conscience qu'ils peuvent y avoir une place en apprenant à communiquer avec des étrangers. En classe, des activités diverses peuvent être proposées pour que les élèves puissent partager une culture qui se veut commune : "on consulte un horaire de train pour organiser une excursion, on étudie un dépliant pour préparer une visite..." (A.Scoffoni, 2002, p. 25) L'avantage de cette ouverture est qu'elle traverse deux domaines du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de la Culture: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions et Explorer le monde, ce qui en fait une discipline transversale idéale pour donner des connaissances, compétences et valeurs aux élèves qui se construisent en tant qu'individus et futurs citoyens.

Tous ces bénéfices au niveau des savoirs, savoir-faire et savoirs-être sont maintenant prouvés. Au travers de leurs études, les chercheurs ont aussi réussi à déterminer à partir de quel âge il est intéressant de commencer l'apprentissage des langues vivantes.

1.1.2. Intérêt de commencer tôt

Les rapports d'études mondiales sont formels et convergent tous dans le même sens : il faut commencer l'apprentissage des langues étrangères tôt, le plus tôt possible selon certains chercheurs. Les travaux de Konopczynski en 1991 prouvent que l'enfant réceptionne d'abord le système phonologique et les schémas rythmiques et intonatifs d'une langue, phase essentielle pour l'acquisition de la prononciation. Dans les années 60, Penfield parle de la curiosité, de la spontanéité et de la flexibilité cognitive des enfants de moins de 10 ans, des qualités qui facilitent l'acquisition du système intono-accentuel d'une langue.

Gander, K. a publié les résultats d'une étude réalisée à ce sujet en 2018 dans un article du journal *Cognition*, intitulé "Scientists Pinpoint Best Age to Learn a second Language." Cette étude a été réalisée sur 670 000 participants à travers le monde et avait pour objectif de pointer l'âge ou la période idéale pour apprendre une langue étrangère. Les chercheurs ont documenté les compétences grammaticales de personnes d'âges différents qui ont commencé à apprendre l'anglais à différents moments de leur vie. Ils sont catégoriques dans leur rapport : il faut commencer à apprendre une/des langue(s) tôt mais surtout avant 10 ans. Passé cet âge, les apprenants auront beaucoup plus de mal à atteindre un excellent niveau en langue. C'est donc

l'âge où la fenêtre commence à se fermer, bien qu'on garde une facilité à apprendre d'autres langues pendant l'adolescence.

Dans le rapport de 2019 de Chantal Manès et Alex Taylor, commandé par Jean-Michel Blanquer, intitulé "Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères", on peut lire :

Les enfants naissent avec la capacité à reproduire tous les sons du monde. Assez rapidement, exposés à notre entourage linguistique, nous désapprenons les sons qui ne nous seront pas utiles. Lorsqu'on est dans la phase « éponge », l'enfant construit un immeuble neuf chaque fois qu'il apprend une nouvelle langue. (Manès,C. & Taylor, A., 2019, p. 49).

Il est donc indispensable de profiter de ce moment de la vie des enfants pour commencer l'apprentissage qui sera plus efficace que s'il débutait plus tard. Il est donc important de profiter de ce potentiel pour ne pas prendre de retard dans les apprentissages.

1.2. L'enseignement des langues à l'école

1.2.1. Cadre européen

En 2001 est publié un texte du Conseil de l'Europe qui définit une démarche commune à adopter dans les pays membres en matière d'enseignement des langues étrangères à l'école à savoir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce texte a pour but d'affirmer la volonté de l'Europe d'adopter une posture plurilingue et de lisser les inégalités qui subsistent entre les Etats. En unifiant les référentiels, le Conseil de l'Europe souhaite consolider une culture commune européenne, au sein même des salles de classe.

Le CECRL est un outil qui définit des niveaux communs de référence (de A1 à C2) qui permettent d'établir des référentiels dans chaque langue. Ce cadre européen propose aussi un découpage clair des activités de communications langagières : la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'interaction (prendre part à une conversation) et la médiation (activités de traduction et d'interprétation). Les niveaux attendus en fin de chaque cycle jusqu'en cycle terminal sont précisés.

Ainsi, tous les pays membres du Conseil de l'Europe sont tenus de s'appuyer sur ce Cadre pour

proposer un enseignement des langues vivantes étrangères unifié. Nous allons donc voir comment s'articule l'enseignement des langues étrangères en France.

1.2.2. Evolution de la réglementation en France

La question de la place des langues étrangères à l'école primaire en France ne date pas d'hier. Bien que cette question fasse l'objet d'études, de débats et de discussions depuis les années 50, une réforme en 1995 fait officiellement entrer l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire, à partir du CE1 "puis le dispositif est étendu aux CE2 en 1996-97, et aux CM1 en 1997-98" et "l'objectif de « sensibilisation » est privilégié à la notion d'apprentissage" (Senat, 2022). Tout cela sur la base du volontariat des professeurs. C'est la première fois qu'un cadre officiel est proposé par le ministère.

Pour donner suite à ça, plusieurs circulaires apportent des précisions sur les modalités de cet enseignement. A partir de la publication du CECRL en 2001, la France s'appuie désormais sur ce cadre pour définir son référentiel d'enseignement mais dispose quand même d'une grande liberté quant à son application dans les salles de classes.

Toujours dans le but de sortir du monolinguisme dans les classes, depuis 2013 l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire dès le CP.

A ce jour, les langues vivantes étrangères s'inscrivent en discipline obligatoire dans les programmes de l'élémentaire et leur intérêt n'est plus discutable. : "La formation dispensée dans les écoles élémentaires suit un programme unique [...] Elle assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère et peut comporter une initiation à la diversité linguistique." (Article L321-3 du Code de l'Éducation)

Les réglementations les plus récentes ont été fournies par le Ministère de l'Education Nationale en 2019, par le biais d'une circulaire communiquée à la rentrée. Ce dernier a publié un Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Ce guide s'appuie sur le rapport de Chantal Manès et Alex Taylor, "Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères." Il est destiné aux professeurs du premier degré, et vise à leur donner "des ressources didactiques et pédagogiques au plus près de leurs besoins et directement opérationnelles dans la classe".

1.2.3. Les stratégies proposées

Pour aiguiller les professeurs dans cette tâche cruciale qu'est l'enseignement des langues vivantes étrangères, plusieurs stratégies sont proposées et expliquées au travers de documents officiels fournis par le Ministère de l'Education Nationale. Ces documents sont rédigés à partir de rapports d'études effectuées régulièrement, qui permettent d'affiner les démarches à suivre en classe. Les professeurs peuvent aussi s'appuyer sur des résultats de recherche.

On préconise aux professeurs d'aménager les horaires pour pouvoir proposer des séances plus courtes mais plus fréquentes. Il est conseillé d'organiser des séances de 15 à 20 minutes par jour dans le premier degré. Cet aménagement permet de ne pas perdre la continuité des apprentissages car il est prouvé que les élèves oublient facilement les connaissances acquises après une période sans pratique de la langue étudiée.

Il est aussi préconisé de construire l'enseignement des langues vivantes comme une discipline transversale. Il est prouvé que si l'enseignant parvient, par sa pratique en didactique et en pédagogie des langues, à faire des ponts entre les matières, l'apprentissage sera plus efficace (EVLANG, 2001).

Une autre stratégie proposée est d'adopter une approche plurielle, définie par le CARAP (les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) qui repose sur des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. La publication tourne le dos à une vision « cloisonnante » des compétences, langue par langue. Elle développe ainsi de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe depuis le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Les professeurs peuvent aussi coupler ces stratégies à d'autres concepts comme l'approche multisensorielle qui implique un apprentissage fondé à partir de plusieurs supports : les comptines, les livres ou encore en faisant usage du numérique avec des diffusions de films ou des activités sur ordinateurs. La psychologie cognitive préconise les entrées multisensorielles dans toutes les disciplines, cela s'applique donc aussi aux langues.

Ainsi, plusieurs stratégies officielles sont développées, et la liste présentée ici n'est pas exhaustive. Charge aux enseignants d'adopter celle qui leur convient pour aborder l'apprentissage qu'ils souhaitent mettre en place. Ils ont aussi à leur disposition, en ligne ou non, quelques ressources et exemples d'activités concrètes, comme le site DULALA qui regroupe un nombre important d'activités ludiques à faire en classe, qui permettent un apprentissage des langues de manière originale.

Dans cette partie nous avons donc décrit dans quel cadre s'inscrit l'apprentissage des langues en France et quelles stratégies sont proposées aux professeurs. Nous allons maintenant nous intéresser au cas plus spécifique de la maternelle.

1.3. Le cas de la maternelle

1.3.1. Recommandations officielles

La maternelle regroupe les classes de Petite Section, Moyenne Section et Grande Section. C'est le cycle 1, le cycle des apprentissages fondamentaux. On peut donc imaginer que l'apprentissage des langues vivantes en fasse partie, puisque nous avons vu plus haut qu'il est recommandé de commencer l'apprentissage des langues vivantes le plus tôt possible. Nous allons analyser les parties du programme qui traitent de cette question pour les classes de maternelle.

Si on regarde le programme de Cycle 1 publié en 2021, donc la version la plus récente, on trouve dans la description des compétences du premier domaine, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, et dans la partie sur l'oral : " la langue orale : utilisée dans les interactions, en production et en réception, [...] C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées." On ne nous parle donc pas d'un apprentissage ici mais juste de mettre en contact les élèves avec des langues étrangères. Ensuite, il y a une sous-partie intitulée "Éveiller à la diversité linguistique", dans laquelle il est recommandé aux professeurs de proposer aux élèves un premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire en valorisant les langues d'origine des élèves multilingues ou non francophones. En revanche, dans les attendus de fin de cycle au niveau de l'oral, il n'y a aucune mention ou allusion faite aux langues étrangères. On en déduit que le Ministère de l'Education Nationale n'a aucune attente officielle des élèves français concernant quelconque apprentissage ou découverte des langues étrangères.

Si dans le programme de cycle 1 le plus récent il est seulement demandé de pratiquer un éveil à la diversité linguistique sans attente officielle en fin de cycle, on trouve quand même des documents attestant d'une envie bien réelle du ministère de pratiquer un enseignement ou en tout cas de proposer un premier pas dans le monde des langues vivantes étrangères dès l'école maternelle. Le Ministère a fait paraître un Bulletin Officiel en 2019, "Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle", qui fait référence dès la première ligne au rapport rendu par Chantal Manès et Alex Taylor un peu plus tôt dans l'année. Le gouvernement s'est donc appuyé sur ce rapport pour publier ses recommandations pédagogiques. Il souligne ici 4 objectifs visant

à renforcer la place essentielle donnée au développement du langage à l'école maternelle :

- Le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique
- La découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves
- L'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies
- L'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

Ces quatre objectifs sont donc maintenant clairement identifiables, et le Ministère réaffirme ici sa volonté de placer les langues vivantes étrangères au cœur des objectifs de l'école maternelle, afin de profiter des capacités auditives et articulatoires des élèves d'un jeune âge. Ces objectifs permettent donc de développer les compétences orales des élèves et leur apportent aussi une ouverture culturelle et citoyenne.

Depuis 2021, la partie "Eveiller à la diversité linguistique" ne concerne plus seulement les classes de MS et GS, mais bien toutes les classes de maternelle. Si on peut affirmer que le Ministère de l'Education Nationale souhaite laisser une place plus grande aux langues vivantes étrangères dans les classes du Cycle 1, on peut quand même soulever le fait que le cadrage est trop faible par rapport à l'enjeu que cet enseignement représente pour une construction solide des fondamentaux dans cette discipline.

1.3.2. La réalité du terrain

Bien que le fait d'intégrer les langues vivantes étrangères dès l'école maternelle soit bénéfique pour les élèves, la réalité sur le terrain ne reflète pas cette ambition. Très peu de place est accordée à cette mission dans la majorité des classes alors que cet enseignement est plein de ressources et peut être pratiqué au travers de multiples activités transdisciplinaires. Il est donc évident qu'il existe des freins à mettre en place cet enseignement.

Dans la circulaire de la rentrée 2019, on trouve une partie qui s'intitule : Conforter l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères. Dans ce paragraphe d'une dizaine de lignes, le Ministère de l'Education Nationale fait référence au rapport de Chantal Manes et Alex Taylor en disant : "l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier l'anglais, doit débiter précocement." (MENESR, 2019) Il est stipulé aussi qu'à partir du cycle 2 seulement cet

enseignement est encadré par les programmes. Il est donc dit implicitement qu'un enseignement doit être débuté dès le cycle 1 mais sans cadrage des programmes, et c'est peut-être ici que réside la source du problème.

Un des freins qu'on peut rencontrer dans les classes françaises est donc pointé ici : les professeurs se sentent mal encadrés pour accomplir cette tâche. Pourtant comme on l'a vu plus haut, le Ministère de l'Education Nationale fait une fois de plus part de ses ambitions dans le BO 2019 en ce qui concerne les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. Toujours dans ce Bulletin Officiel, le Ministère préconise quelques activités comme des jeux de rondes, des activités de réflexions simples, ou alors s'exercer à articuler des mots, mais toutes ces recommandations ne suffisent pas aux professeurs qui ne savent pas comment organiser ces activités concrètement. Il faut quand même souligner qu'il existe le CLES2, le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur qui est une certification délivrée par le ministère de l'Enseignement Supérieur de la recherche et de l'Innovation pour évaluer les compétences des candidates dans une ou plusieurs langues. Mais la réalité est que l'enseignement des langues est majoritairement dispensé par des professeurs qui n'ont pas cette certification.

Un autre frein à relever : certains enseignants ont encore en tête la représentation erronée que le fait d'intégrer une nouvelle langue avant d'avoir acquis toutes les bases fondamentales du français va freiner les deux apprentissages. Qu'une langue va forcément empiéter sur l'autre et donc que ces apprentissages ne peuvent coexister. Dans leur article, Macaire et Behra soutiennent ce propos : "Une approche cumulative et non compréhensive des langues domine encore largement chez les représentations des membres de l'institution scolaire." (Behra & Macaire, 2014, p.13). Cette citation confirme que les enseignants ne savent pas comment utiliser les apports d'une langue pour en étudier une autre et perçoivent plutôt cette tâche comme un obstacle en plus dans l'acquisition des connaissances sur la langue de scolarisation. Des études ont prouvé le contraire en affirmant que le "translanguaging" (le fait de croiser l'apprentissage de plusieurs langues) peut être un outil efficace d'apprentissage.

Il est donc évident que les professeurs ne pensent pas avoir reçu une formation suffisante. Encore de nos jours, les langues vivantes étrangères ont une place différente dans la formation des futurs enseignants en fonction des académies, et ne font pas l'objet d'une épreuve obligatoire au Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles. Les professeurs ne pensent donc pas être capable d'enseigner d'autres langues car eux-mêmes ne les maîtrisent pas.

Enfin, certains enseignants interrogés sur leur pratique d'un enseignement des langues dans leur classe de maternelle parlent plutôt d'un manque de temps. En effet, on peut constater que sur toute la primaire, les heures consacrées aux langues vivantes étrangères sont souvent négligées et utilisées comme des heures bonus pour d'autres disciplines. En cycle 1 c'est pareil, les professeurs préfèrent approfondir d'autres notions qu'ils jugent essentielles au lieu d'intégrer un éveil aux langues vivantes étrangères qui ne figurent pas dans les attendus de fin de cycle des programmes.

Il existe quand même des ressources disponibles pour orienter les enseignants dans leur pratique en classe mais il est important de mentionner le fait que le cas de la petite section est très peu discuté. Nous allons donc continuer la description de notre cadre théorique en décrivant l'éveil aux diversités linguistiques et culturelles, cette démarche souvent préconisée pour le cycle 1.

1.4. L'éveil aux diversités linguistiques et culturelles : l'éveil aux langues

Ces termes reviennent souvent dans les recommandations officielles car le ministère est bien décidé à en faire un enjeu national afin de donner progressivement une plus grande place aux langues vivantes étrangères à l'école maternelle. L'Article L321-3 du Code de l'Education, déjà cité plus haut est particulièrement intéressant : "La formation dispensée dans les écoles élémentaires suit un programme unique [...] Elle assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère et peut comporter une initiation à la diversité linguistique." L'expression "peut comporter" souligne le fait que la pratique de l'éveil à la diversité linguistique n'est pas une obligation et se fait sous certaines conditions : le bon vouloir du professeur, le projet d'école, les classes particulières...

Le terme d'éveil aux langues apparaît dans les années 80, des travaux menés par Eric Hawkins sur l'introduction d'une matière dite "pont". Ces travaux ont par la suite été repris par plusieurs chercheurs européens sous différentes variantes tels que : l'éducation au langage et ouverture aux langues à l'école ou l'éveil aux langues en France par exemple. Cette étude différente a jeté les bases d'un programme de recherche européen sur l'éveil aux langues, le programme Evlang coordonné par Michelle Candelier. D'après Michel Candelier (2021) "on ne peut parler d'éveil aux langues que lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a l'ambition d'enseigner et qui peuvent être ou non la langue maternelle de certains élèves". Cet éveil ne touche pas que les élèves, il touche aussi les enseignants qui découvrent la diversité des systèmes linguistiques, ce qui met en avant l'importance de la formation des enseignants dans

la mise en place de cet éveil. Ces deux programmes vont nous permettre d'analyser trois caractéristiques de l'apport de l'éveil aux langues à l'école.

Le premier : la contribution de l'éveil aux langues en matière de connaissances sur les langues. Cela va permettre aux élèves d'acquérir une culture linguistique, généralement absente des programmes. Les élèves vont aussi découvrir qu'il y a des ressemblances et des différences entre les langues et les cultures. Savoir qu'il existe énormément de langues à dans le monde et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays.

La deuxième caractéristique est la contribution de l'éveil aux langues en matière d'attitudes vis-à-vis des langues et de leur apprentissage. En matière de savoir être, l'éveil aux langues vise donc à développer des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle d'une part et de motivation pour l'apprentissage des langues d'autre part.

Et enfin la dernière qui porte sur la contribution de l'éveil aux langues au développement d'aptitudes métalinguistiques. Quand on parle d'aptitudes métalinguistiques nous parlons de capacités à comparer et observer des tâches linguistiques. La plupart du temps ces tâches portent sur l'analyse et la comparaison d'énoncés à l'oral ou à l'écrit. Cette démarche a pour but de développer une capacité à prendre du recul pour observer les langues en tant qu'objets.

En conclusion, nous pouvons dire que L'éveil aux langues apparaît comme un moyen privilégié de mise en œuvre concrète de la capacité à développer des capacités multilingues dès le début de l'école. C'est en ce sens qu'il participe à la mise en place des premiers jalons d'une éducation plurilingue.

1.5. Les pistes pour un apprentissage efficace

1.5.1. Susciter la motivation des élèves...

A travers l'éveil aux diversités linguistiques et culturelles, les élèves entrent dans un monde qui est pour la plupart inconnu. Dès leurs premières années de scolarisation, ils vont être amenés à entendre des sonorités nouvelles, à accéder à des cultures très différentes de la leur ou même à articuler des sons inédits. Tout l'enjeu sera de leur donner envie de s'impliquer dans cet éveil puisque sans leur motivation, ils ne pourront accéder à ce nouveau monde qui est une mine de découvertes.

Dans un rapport commandé par le Ministère de l'Education Nationale, Annie Scoffoni inspectrice de l'Education Nationale, décrit les facteurs de réussite d'un enseignement des langues vivantes étrangères. Il semblerait que les élèves s'impliquent plus dans des tâches d'apprentissage lorsqu'on a suscité chez eux un attrait à la découverte. Pour cela, il convient d'utiliser des accessoires, des activités ludiques ou encore abandonner toute sorte de sanction, pour placer l'élève dans une situation sécurisante et motivante.

Aussi, A.Scoffoni préconise d'abandonner la notion d'évaluation pour que même les petits parleurs aient envie de participer à la tâche. Le fait de créer une mise en scène ou une situation crédible pousse aussi les élèves, quel que soit leur motivation de base, à participer aux tâches proposées.

D'autres préconisations sont faites dans ce rapport très riche et intemporel : proposer des projets concrets comme la réalisation de cartes de vœux par exemple, varier les supports d'apprentissage (comptines, chansons, histoires...), et les modes de travail (individuels, en groupe, en classe entière).

Enfin, il est important de discuter des stratégies utilisées avec les élèves, de faire des bilans en fin de séances pour faire émerger une conscience métacognitive.

Pour apporter du sens à ces apprentissages et le rendre complet, il faut lier les situations linguistiques avec les situations culturelles. Pour ce faire, les professeurs peuvent proposer des séances de dégustation de produits provenant du pays de la langue en question, ou organiser un échange de courriers avec des élèves de ce pays. La discipline des langues vivantes étrangères est une mine de ressources pour faire varier les situations de classes et amener les élèves à ouvrir leur vision du monde. C'est donc une matière qui peut être extrêmement motivante et attrayante si elle est bien menée.

Le cadre de la mise en place des activités joue aussi un rôle dans l'implication des élèves dans la tâche de communication en langues étrangères. Lors d'un projet qui visait à étudier l'approche plurilinguiste en classe de maternelle, auprès d'élèves qui ne parlent pas français à la maison, Macaire et Behra (2014) ont observé que les élèves placés dans des situations de communication moins formelles adoptent une posture plus active avec des interactions entre pairs plus diversifiées. Il est donc intéressant de proposer diverses situations formelles et informelles, qui provoquent des interactions entre les élèves seulement, ou d'autres avec les adultes de l'école.

Mais comme toute bonne pédagogie, il ne suffit pas d'appliquer des méthodes scientifiquement prouvées pour que ça fonctionne dans sa classe. Le professeur devra prendre en compte les caractéristiques et particularités du public auquel il s'adresse pour arriver à son objectif.

1.5.2. ... en prenant en compte l'hétérogénéité des classes

Le rapport EVLANG (2001) a mis en exergue un point qui peut paraître évident qu'il est intéressant de souligner : les élèves issues de familles plurilingues ont plus de facilités pour s'intéresser aux activités linguistiques que les élèves issus de familles monolingues. Ce constat marque une première particularité à prendre en compte par les professeurs. Et ce n'est pas la seule.

Chaque groupe de classe est différent du fait des origines culturelles et sociales des élèves. En France, les classes de maternelle accueillent des élèves monolingues, bilingues, allophones. Mais aussi, dont les parents sont issus de l'immigration et qui parlent une langue étrangère en plus du français, des primo-arrivants qui n'ont aucune notion du français... Cette pluralité de connaissances de bases forme des classes avec des niveaux en langue de scolarisation hétérogènes. Les professeurs devront fonder leurs apprentissages avec cette donnée qui peut à première vue être perçue comme un obstacle. Mais comme le soulignent plusieurs rapports, les élèves qui arrivent en classe avec des langues maternelles différentes de la langue de scolarisation ont bien souvent des capacités cognitives plus développées pour arriver à apprendre de nouvelles langues.

Ce n'est pas tout. En plus des différences culturelles et sociales, l'école inclusive a engendré d'autres inégalités dans les classes : l'école accueille de plus en plus d'élèves porteurs de handicaps, des élèves porteurs de dys-, des élèves avec des troubles... Ou sans parler de ces cas bien particuliers, une classe regroupe toujours des élèves aux caractères bien différents qu'il faut arriver à identifier pour mener à bien tous les apprentissages en jeu.

Ces constats nous amènent à notre problématique.

2. Problématique

Nous avons vu grâce à nos recherches qu'il est primordial de confronter les élèves aux langues

vivantes étrangères le plus tôt possible. Depuis une vingtaine d'années, le ministère de l'éducation nationale leur laisse une place dans les programmes officiels mais c'est plutôt décrit comme un éveil aux diversités linguistiques et culturelles pour le cycle 1. Pour pratiquer cet éveil et grâce à de nombreuses recherches internationales, les professeurs ont de plus en plus de ressources et des démarches à appliquer en classe. Malgré cela, le cadrage national est faible et cet éveil ne concerne la Petite Section que depuis 2021. Aussi, l'état de la recherche est encore faible en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères au cycle 1. Il reste donc encore beaucoup de méthodes et stratégies à tester dans les classes pour que les professeurs puissent adopter des démarches concrètes dans leur classe de Petite Section, auprès d'élèves aux profils parfois bien différents. Nous allons donc nous demander quelles stratégies mettre en place pour pratiquer un éveil aux langues efficace en prenant en compte l'hétérogénéité d'une classe ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que le fait de pratiquer l'éveil aux langues auprès d'un groupe hétérogène pourrait influencer positivement les élèves les plus en difficulté ou totalement désintéressés. Une seconde hypothèse serait que le type de tâche influence l'intérêt des élèves les moins intéressés par l'éveil aux langues, positivement ou non. Nous allons essayer de confirmer ces hypothèses ou de les infirmer grâce à notre démarche de recherche précisée ci-dessous.

3. Méthodologie

3.1. Les participants

3.1.1. L'école

Nous avons effectué notre stage dans l'école maternelle de Notre Dame de Mésage, dans la classe de madame Casimiro Rodriguez Coralie, en petite section. L'école comporte deux classes, une classe de petite section, et une classe à double niveau, moyenne et grande section. Les deux classes fonctionnent avec une ATSEM, chacune à temps plein. C'est une école rurale avec de nombreux équipements et un soutien financier et moral très important. L'école dispose de deux salles de classe spacieuses avec de nouveaux équipements, d'une salle de motricité presque neuve et d'un dortoir moderne. Les deux enseignants de l'école ont également le droit d'imprimer librement et en couleur, favorisant la variété et la qualité du travail proposé. Le projet d'école ne fait aucune mention d'un apprentissage ou d'un éveil aux langues étrangères.

3.1.2. La classe

La classe où se déroulait notre stage était donc celle de petite section. Elle comporte 16 élèves, 9 garçons et 7 filles. Une petite fille a été intégrée à la classe en tant que TPS (Toute Petite Section) au cours de notre démarche pédagogique. Le niveau des élèves était assez homogène. En effet, tous les enfants avaient des capacités intéressantes et montraient un intérêt certain pour l'école et les enseignements dispensés par l'enseignante. Cependant, un groupe minoritaire d'environ 4-5 élèves avait parfois du mal à se concentrer et manquait d'envie pour effectuer les tâches demandées, mais aucun élève ne présente de difficultés importantes. Cependant nous avons observé que les élèves qui se désintéressent des activités proposées deviennent des petits parleurs, ils ne sont alors pas perturbateurs mais ils se mettent en retrait de l'activité. En ce qui concerne la professeure de la classe, nous avons découvert en discutant avec elle qu'elle est bilingue en espagnol et qu'elle connaît plusieurs ressources d'apprentissage qu'elle utilise avec ses propres enfants pour leur apprendre l'espagnol.

3.2. Séquence d'introduction

3.2.1. Le voyage de Léon

Pour mettre en place notre démarche nous avons instauré une séquence d'introduction qui avait plusieurs finalités.

Tous d'abord, pour les élèves, cette séquence permettait de poser un cadre et de donner un sens à l'éveil aux langues que nous allions mettre en place. Pour ce faire nous avons utilisé la mascotte de la classe Léon (annexe 14). Nous avons donc décidé d'utiliser Léon pour introduire une histoire fictive : le Voyage de Léon. Tous les jeudis et vendredis matin nous commençons la journée avec un globe terrestre gonflable et une image en papier de Léon. Nous racontions aux élèves que Léon était parti en voyage dans différents pays en Espagne en semaine 1, en Chine en semaine 2 et en Roumanie en semaine 3. Chaque jeudi matin nous leur disions qu'il avait appris trois mots : Bonjour, train et sauter. Le choix de ces mots est simple : « bonjour » car tous les matins il y a le rituel de l'appel où les élèves doivent répondre « bonjour, je suis là » quand on prononce leurs prénoms. « Le train » : car quand la classe doit se déplacer quelque part (passage aux toilettes, descente en salle de motricité...), les élèves doivent créer un petit train pour avancer dans le calme. Et enfin le mot « sauter » car c'était l'activité que nous menions en motricité à cette période. Léon apprenait aussi à dire « vert » et « jaune » qui sont

les couleurs utilisées par la PE pour les groupes de travail quotidiennement. Nous voulions que ces mots soient intégrés à leur quotidien en les répétant quand les occasions se présentaient. Cette phase avait pour but de créer une première impression, et surtout une découverte de nouveaux mots et donc de nouvelles sonorités pour la plupart des enfants.

Pour nous qui souhaitions réaliser une étude sur la classe, cette séquence introductive était indispensable pour obtenir des informations sur les élèves de notre classe. Nous avons utilisé 3 méthodes pour relever les informations.

3.2.2. Observations

D'abord, nous avons observé le comportement des élèves face à l'apprentissage de nouveaux mots en langues étrangères tous les jeudis et vendredis matin pendant 3 semaines, ce qui allait nous aider à former des groupes homogènes, selon l'intérêt qu'ils portaient aux séances du « Voyage de Léon ». Parallèlement, afin de mieux connaître nos élèves et pour compléter nos constatations, nous avons distribué des questionnaires aux parents (annexe 1) pour en apprendre un peu plus sur la relation qu'ils ont avec les langues étrangères dans leur cercle familial. Enfin, dans le but de connaître la représentation qu'ils avaient des langues étrangères, nous leur avons fait passer des tests individuels. Lors du premier test, nous énoncions deux noms d'animaux aléatoirement en français, en anglais ou en espagnol, et l'élève devait toucher l'image de l'animal (annexe 2) s'il comprenait ce qu'il venait d'entendre, ou l'image noire s'il ne comprenait pas. Lors du deuxième test, nous énoncions deux phrases (annexe 3) aléatoirement en français, anglais ou espagnol et l'élève devait nous dire s'il venait d'entendre du français ou une autre langue. Nous avons relevé les réponses dans des tableaux pour avoir un résultat individuel, puis faire une moyenne générale qui nous servira bien plus tard dans notre démarche.

Grâce à nos observations faites lors des séances des jeudis et vendredis matin, nous avons constaté que globalement les élèves sont demandeurs pour apprendre de nouveaux mots. Ils n'hésitent pas à les répéter et à les utiliser spontanément dans les situations qui s'y prêtent. Malgré cela, nous avons repéré deux élèves qui sont très réticentes à répéter les mots tous justes appris. Elles ne voulaient jamais dire autre chose que « bonjour » lors de l'appel, contrairement aux autres élèves et on ne les entendait pas dire « train » ou « sauter » dans une autre langue que le français. Il est important de préciser que ces élèves ne sont pas spécialement timides ou réservées en temps normal. Aussi, 3-4 élèves répétaient les mots si on leur demandait mais ne les utilisaient pas spontanément. De plus, les élèves semblaient retenir beaucoup mieux les mots

en espagnol que les autres mots. Constatation faite aussi pas la PE lors des jours où nous n'étions pas présents. Les élèves aimaient dire « Buenos días » le matin ou « tren » ou « saltar » (qui ne sont que des mots en espagnol), mais beaucoup moins dans les autres langues, ce que peuvent confirmer certaines retranscriptions de vidéos prises le matin lors de la phase d'introduction (annexe 4).

En ce qui concerne les réponses obtenues grâce au questionnaire distribué aux parents, voici le résultat : un seul élève est confronté à une langue étrangère quotidiennement, le Malgache, qui est parlé par sa maman et toute sa famille maternelle. Deux élèves entendent parfois des langues étrangères (l'italien et l'arabe) car elles sont parlées dans leur famille, et huit élèves regardent occasionnellement des dessins animés ou lisent des livres en langue étrangère, majoritairement en anglais (un seul en arabe). Aucun élève de cette classe ne parle une autre langue que le français.

Enfin, lors des tests individuels on s'est rendu compte que les élèves ont du mal à comprendre les concepts de « langue » ou de « français ». On a remarqué que la plupart touchaient les images au hasard. On peut émettre des hypothèses là-dessus : ils agissaient ainsi soit parce que l'image leur plaisait, soit parce qu'ils ne comprenaient pas la consigne, soit parce qu'il est difficile pour eux d'admettre qu'ils ne comprennent pas le mot qu'ils viennent d'entendre. Dans tous les cas, ce résultat prouve qu'à cet âge-là, les enfants ont une représentation très floue de la « langue » et de la différence entre le français et les langues étrangères. Les résultats du test 2 avec les énoncés de phrases confirme cette constatation : sur 15 phrases prononcées en anglais ou espagnol, 9 élèves ont répondu que c'est du français, sûrement parce que dire que c'était une langue étrangère revenait à avouer qu'ils n'ont pas compris la phrase, ou alors c'est tout simplement une réponse hasardeuse.

3.2.3. Adaptations choisies

Cette phase introductive qui s'est déroulée sur 3 semaines était donc nécessaire pour mettre en place une démarche d'éveil aux langues parfaitement adaptée à nos élèves et à notre contexte en général. Grâce aux relevés que nous avons faits, nous avons pu déterminer que nous allions poursuivre notre séquence en espagnol, puisque c'est la langue que les élèves préféraient et que la PE pouvait nous mettre à disposition des outils qu'elle a l'habitude d'utiliser. De plus, nous avons pu former 3 groupes basés sur l'intérêt qu'ils portent très spécifiquement aux langues étrangères, à leur relation avec celles-ci dans le cercle familial et aux résultats aux tests

individualisés.

Ainsi, 4 groupes ont été constitués : un groupe de 3 élèves qui ne semblent pas motivés à apprendre des mots en langues étrangères (les petits parleurs), un groupe de 3 élèves qui sont au contraire très motivés (les grands parleurs), un groupe de 2 élèves qui sont motivés et qui ont l'habitude d'entendre des langues étrangères. Enfin, un groupe témoin était formé lors de certaines activités. Il regroupe des élèves de chaque groupe, selon leur disponibilité au moment de l'activité. Nous allons pouvoir observer d'éventuels changements de comportements par rapport aux groupes à motivation homogène. Notre défi lors de la construction de la démarche pédagogique qui suivra cette phase introductive est donc d'essayer de motiver et de maintenir l'implication des « petits parleurs », tout en gardant les activités attrayantes pour les élèves motivés.

3.3. Démarche pédagogique

3.3.1. Construction de la séquence

Pour donner suite à notre phase introductive il a fallu construire une séquence d'éveil aux langues qui répondrait à la problématique qui est l'hétérogénéité de motivation de nos élèves face aux activités en langues étrangères. Notre tableau de séquence (annexe 4) est simple, il décrit la ou les activité(s) proposé(es) dans la case de gauche, et les observables en face de chacune. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur plusieurs points qui nous paraissaient essentiels. Tout d'abord, il était évident pour nous de poursuivre notre démarche en espagnol exclusivement, afin d'augmenter nos chances de rendre les activités attractives pour les élèves. De plus, il fallait orienter notre démarche sur des activités de réception plutôt que de production, en s'appuyant sur le fait que le but n'est pas de proposer un apprentissage de l'espagnol mais plutôt un éveil (découverte de nouvelles sonorités, de points communs avec les mots qu'ils connaissent déjà, de points culturels...). Enfin, il fallait varier les tâches, les entrées et les modalités de travail pour observer les variations d'implication, de réactions, de concentration et de degré d'intérêt que les élèves allaient porter à l'activité.

3.3.3. Modes d'observations

Pour observer les élèves, nous avons construit des tableaux de relevés (annexe 6) et choisi des

échelles simples. Pour observer les réactions lors des activités de réception uniquement, nous avons choisi de relever individuellement si l'élève était - Attentif (écoute, verbalise) – Indifférent (écoute passivement) – Désintéressé (n'écoute pas, fait autre chose). Ensuite nous avons caractérisé l'implication par le fait que l'élève propose des réponses cohérentes, pose des questions et semble intéressé, et la concentration par le fait que l'élève est dans le jeu, à des réactions rapides, est dynamique et peu agité. Pour ces deux critères nous avons choisi de noter individuellement sur une échelle de 0 à 2 la concentration et l'implication, 0 étant le niveau minimum et 2 le maximum.

3.3.3. Déroulement

Voici maintenant le déroulé de la démarche pédagogique, qui pour rappel était organisée sur 5 jours.

Le jour 1, la professeure de la classe a lu aux élèves une courte histoire en espagnol qu'ils ne connaissent pas, « El lobo que queria cambiar de color » de Oriane Lallemand, sans prévenir les élèves que l'histoire ne serait pas en français. Dans cette histoire il est question d'un loup qui souhaite changer de couleur. La PE insistait bien pendant la lecture sur le vocabulaire des couleurs en espagnol en montrant l'image et en répétant le mot. Cette activité de réception permet de voir si les élèves restent attentifs ou non à l'écoute de quelque chose qu'ils ne comprennent pas, et nous avons donc pu observer aisément leurs réactions puisque nous ne menions pas la lecture nous-même. A la fin, nous avons demandé à chaque élève en quelle langue était l'histoire qu'ils venaient d'entendre. Certains élèves l'avaient spontanément verbalisés, d'autres sont restés plus discrets donc nous les avons appelés un à un pour leur poser la question et qu'ils répondent sans se faire influencer par leurs camarades.

Le jour 2, nous avons distribué un nouveau questionnaire aux parents (annexe 7) qu'ils auraient deux semaines pour remplir. Ils étaient questionnés sur le comportement de leur enfant à la maison après 4 semaines d'éveil aux langues en classe. Nous avons aussi proposé une activité : le loto des couleurs, en espagnol. Dans ce jeu, il y a 5 couleurs. Les élèves ont chacun une planche avec 4 d'entre elles, ils leur en manque donc une. Le PE tire une carte de couleur, annonce la couleur en espagnol. Les élèves placent le jeton de la même couleur sur la couleur annoncée sur leur planche. Le premier qui a une planche complète gagne la partie (annexe 8). D'abord, trois parties avec le groupe de 3 petits parleurs, puis avec le groupe de 3 grands

parleurs, et enfin avec 6 élèves : 2 petits parleurs, 2 grands parleurs et 2 élèves qui sont au contact de langues étrangères chez eux. Ces différentes modalités de jeu allaient nous permettre de constater si le fait d'être entouré d'élèves motivés et à l'aise avec les langues étrangères, stimulerait les petits parleurs. Pour cela, nous avons toujours les mêmes tableaux, avec des lignes individuelles pour chaque élève, où nous notions l'implication et la concentration lors des 3 parties, en fonction du barème présenté plus haut.

Le jour 3, nous avons remis en place un jeu, qui est cette fois-ci le jeu des ballons. Dans ce jeu de cartes, chaque élève a 3 ballons de couleur devant lui, distribués aléatoirement. Le maître du jeu (l'adulte) retourne les cartes de la pioche pour dévoiler quelle couleur (donc quels ballons) seront éclatés ou regonflés. Les couleurs sont bien évidemment annoncées en espagnol, tout comme dans le jeu du loto fait à la séance précédente. 3 parties ont été jouées seulement avec le même groupe témoin que pour le jeu du loto. L'intérêt est de constater si avec l'implication et la concentration augmente grâce à l'influence du groupe témoin mais aussi grâce au fait que les couleurs sont répétées et quasiment connues par cœur à ce stade de la séquence. Ces relevés ont été faits dans des tableaux. Il est important de préciser que ces deux jeux sur les couleurs ont été mis en place à un jour d'intervalle, les couleurs en espagnol sont donc encore bien en tête.

Ce même jour, nous avons réunis les 3 petits parleurs pour leur faire écouter une seule fois la chanson Frère Jacques en espagnol. Nous avons choisi cette chanson car ils la connaissent, ce qui permettait de possiblement capter leur attention, et de faire des parallèles avec la chanson en français. Ensuite, la classe entière l'a écouté. Comme la lecture de l'histoire, c'est une activité de réception. Nous avons donc observé leurs réactions et nous leur avons demandé en quelle langue était la chanson entendue.

Le jour 4, nous avons commencé à refaire passer les tests de différenciation des langues étrangères par rapport au français. Les tests avaient exactement les mêmes modalités que lors de la séance d'introduction, afin qu'on puisse comparer des résultats qui ne seraient pas biaisés par un critère autre que ceux retenus la première fois. Ce même jour, nous avons chanté plusieurs fois la chanson Frère Jacques en espagnol en classe entière, dans le but de la retenir partiellement et de pouvoir chanter tous ensemble. Cette fois, nous leur avons bien expliqué que nous allions chanter en espagnol. Nous avons observé les réactions. Outre le fait que cette activité constituait une occasion de plus de faire un relevé de données, elle rentre totalement dans le cadre de l'éveil aux langues et aux cultures, car nous avons expliqué aux élèves que

nous allons chanter comme des petits élèves espagnols. Ainsi, ils se rendent compte que nous partageons des éléments de notre culture avec des personnes qui vivent dans d'autres pays et parlent une autre langue. De plus, nous avons fait de brèves analyses métalinguistiques, en soulignant les similitudes entre des mots français et espagnols dans la chanson comme « dormez-vous » et « dormiendo » ou encore « sonnez » et « sona ».

Le dernier jour de notre démarche pédagogique, le jour 5, a débuté avec le chant de Frère Jacques, qui a une fois de plus fait l'objet d'observations des réactions des élèves. Puis nous avons introduit une nouvelle entrée pour travailler les couleurs en espagnol : la motricité. Pour ce faire, nous avons organisé dans la cour un jeu de renards/lapins. Les adultes étaient les renards et les élèves des lapins, qui gambadaient autour de cerceaux de couleur. Un adulte annonçait une couleur en espagnol et les lapins devaient se mettre dans les bons cerceaux pour ne pas se faire manger par les renards. S'ils se trompaient, ils étaient emmenés dans le terrier du renard. Nous avons fait plusieurs parties et là aussi, nous avons observé la concentration et l'implication dans le jeu de chaque élève du groupe témoin pendant 3 parties.

A l'aide de tous ces relevés de données, nous allons voir maintenant si la mixité des groupes et la variété de types de tâches de travail ont eu un impact sur la concentration, l'implication et le comportement des élèves, quel que soit le groupe dans lequel nous les avons placés.

4. Résultats

Dans cette partie, les résultats les plus significatifs seront exposés pour nous permettre d'apporter un premier niveau d'analyse quant à la réponse à nos problématiques. Pour rappel, la problématique est de savoir comment faire un éveil aux langues efficace avec des élèves qui n'ont pas tous la même motivation face aux langues étrangères. Nous l'avons surtout remarqué lors des rituels avec Léon la mascotte qui leur apprenait des mots en chinois, roumain et espagnol, ainsi que lors de l'appel, quand les élèves devaient dire « bonjour » dans la langue du pays où Léon venait de voyager. Certains élèves avaient envie d'apprendre ces nouveaux mots et l'exprimaient très clairement, pendant que d'autres restaient très en retrait, ne participaient pas et restaient même muets au moment de dire bonjour. Ces constatations nous ont permis de faire 3 groupes :

- 3 petits parleurs
- 3 grands parleurs

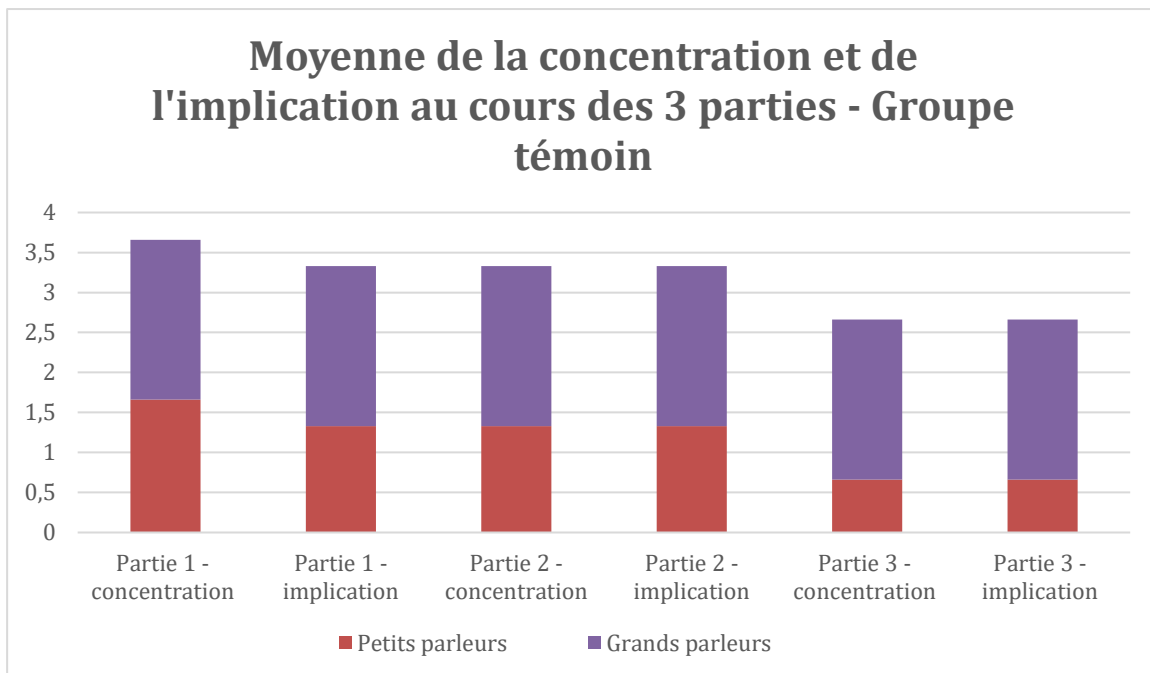
- 2 élèves qui sont au contact de langues étrangères à la maison
- + Un groupe témoin qui réunit des élèves des 3 groupes précédents

4.1. Hypothèse 1

Nous avons soulevé l'hypothèse que de travailler avec un groupe d'élève avec des niveaux différents exercerait une influence positive sur l'implication des élèves les plus faibles. Nous parlons dans notre cas plutôt de grands parleurs (intéressés), contre des petits parleurs (désintéressés). Nous avons donc proposé la plupart de nos activités d'espagnol au groupe de petits parleurs dans un premier temps, aux grands parleurs dans un deuxième temps puis au groupe témoin pour finir.

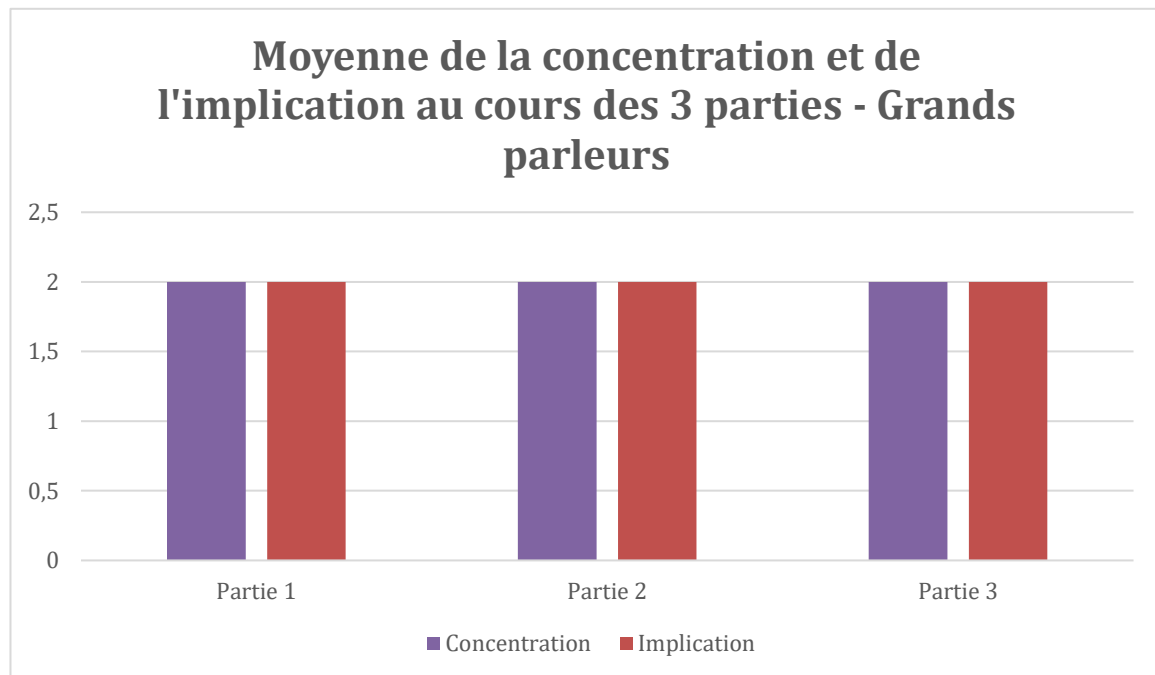
Prenons l'exemple du jeu du loto, qui s'est déroulé le jour 2. Nous avons fait 3 parties avec le groupe de petits parleurs, 3 parties avec le groupe de grands parleurs et enfin 3 parties avec le groupe témoin. Nous avons observé chaque élève pour noter leur implication et leur concentration au fil des parties (annexe 9).

Le graphique suivant (graphique 1) nous permet de souligner l'implication et la concentration des petits et des grands parleurs, au cours des 3 parties jouées avec le groupe témoin.



Nous avons fait la moyenne des notes d'implication de tous les élèves (entre 0 et 2) et de concentration (entre 0 et 2) des élèves et fait une moyenne.

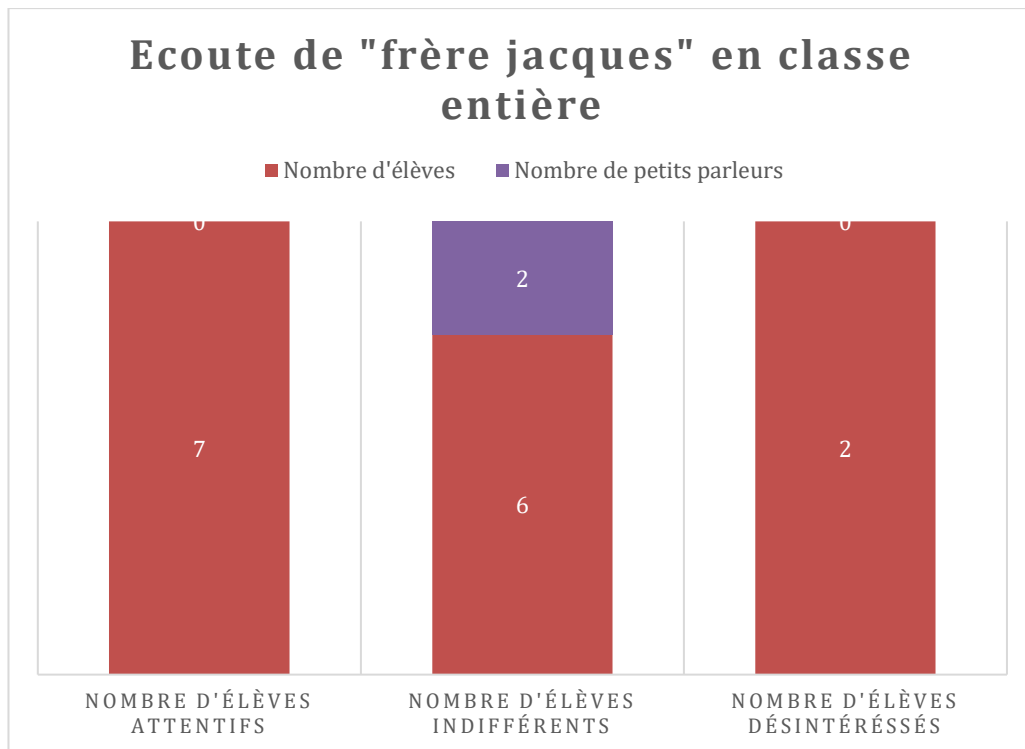
On observe que les scores de ces deux critères diminuent au fil des parties. Nous pouvons confronter ce résultat aux scores sur les parties jouées avec le groupe de grands parleurs (graphique 2) plus tôt dans la séance (annexe 10).



Ici, on observe que les scores d'implication et de concentration restent constants au fil des parties.

Autre exemple. Le jour 2, nous avons écouté la chanson Frère Jacques en classe entière, en espagnol, car nous étions sûrs que les élèves la connaissent en français. Nous avons fait exprès d'omettre de leur dire que la chanson était en espagnol. Pour cette activité, il était plus pertinent d'observer leurs réactions pendant l'écoute (annexe 11).

Sur le graphique 3, ci-dessous, nous voyons le nombre d'élève intéressés, indifférents et désintéressés.



On peut voir que sur tous les élèves de la classe, les 2 petits parleurs présents ce jour-là étaient indifférents à l'écoute de la chanson.

4.2. Hypothèse 2

Nous avons émis une deuxième hypothèse, qui est que le type de tâche proposé exercerait une influence sur la motivation des élèves. Nous avons donc fait attention à proposer des activités différentes (toujours en espagnol) :

- Des activités de réception : lecture d'une histoire et écoute d'une chanson
- Des activités de production : au cours desquelles les élèves sont actifs, comme lors du chant de la chanson Frère Jacques
- Une activité de motricité

Le tableau 1, ci-dessous permet de comparer le nombre d'élèves présents au nombre de petits parleurs intéressés, lors d'une activité de réception (écoute de la lecture de l'album), d'une activité de production (chant de la chanson) et lors de l'activité de motricité. Ce relevé permet de se rendre compte quel type d'activité arrive à intéresser les petits parleurs (annexe 12).

Tableau de comparaison du nombre de petits parleurs intéressés par rapport au nombre total d'élèves présents

	Activité de réception – Lecture de l'histoire	Activité de réception – écoute de frère jacques	Activité de motricité	Activité de production – chant Frère Jacques	Sur un total de
Nombre d'élèves présents	14	15	15	13	16
Nombre de petits parleurs intéressés	0	1	3	2	3

Ainsi, on se rend bien compte que les activités au cours desquelles les élèves sont actifs sont plus motivantes pour les petits parleurs.

5. Discussion

5.1. Recontextualisation

L'objectif de l'étude que nous avons mis en place était de trouver et de pointer les stratégies qui seraient efficaces pour proposer un éveil aux langues à des élèves de petite section de maternelle. Plus précisément dans notre contexte, le but était de réussir à intéresser des élèves qui ne semblent, aux premiers abords, pas intéressés par la découverte de nouvelles langues et de nouvelles cultures, la motivation étant un facteur indispensable à un bon enseignement : « Cette forte motivation que l'on constate presque partout, bien qu'elle ne garantisse pas l'efficacité de l'apprentissage, est toutefois une condition indispensable à sa mise en place ». (Scoffoni, A. 2002, p. 10) Ainsi, nous avons imaginé une séquence avec deux leviers principaux à faire varier : la formation de groupes d'élèves aux niveaux hétérogènes ou homogènes et le type de tâches proposées.

La problématique que nous avons formulée est : quelles stratégies mettre en place pour pratiquer un éveil aux langues efficace en prenant en compte l'hétérogénéité d'une classe ? Nous discuterons ici des résultats obtenus dans l'objectif de répondre à nos hypothèses.

5.2. Résultats

L'hypothèse 1 est que la constitution de groupes hétérogènes renforcerait l'engagement des petits parleurs dans les tâches proposées.

Dans les résultats, on remarque sur le graphique créé à la suite du « jeu du loto » grâce aux moyennes d'implication et de concentration des élèves au cours des 3 parties jouées avec le groupe témoin, que plus les parties sont jouées, plus le score est en baisse. Contrairement au graphique qui relate ce qu'il s'est passé avec le groupe de grands parleurs qui avait une concentration et une implication globale constante plus longtemps. On peut en déduire que les petits parleurs ne sont pas forcément influencés positivement par le fait de jouer à un jeu avec des élèves plus impliqués, dynamiques et motivés.

Toutefois, il faut nuancer cette déduction. Il y a peut-être d'autres facteurs qui entrent en jeu dans la variation de la motivation des élèves. Il est impossible d'être sûr que seule la constitution du groupe influe ou non sur l'implication dans la tâche.

Pour appuyer ce propos, nous allons maintenant observer les résultats de l'hypothèse 2 qui est que le type de tâche proposé exerce une influence sur les comportements des élèves face à la tâche.

Le tableau présenté pour répondre à l'hypothèse 2 dans la partie « résultats » permet de voir quel genre d'activité à réussie à motiver les petits parleurs. On découvre alors que les activités au cours desquelles les élèves sont actifs sont plus motivantes et maintiennent leur implication plus fortement, surtout lors de l'activité de motricité.

5.3. Limites et contraintes

Mais là aussi il faut prendre ce résultat avec des pincettes. Même s'il peut fournir une piste pour une future réflexion sur la manière de mettre en place de l'éveil aux langues dans sa classe, on ne peut pas être certain que seule l'activité influence la motivation. D'autres facteurs peuvent rentrer en jeu :

- Le moment de la journée où se déroule l'activité :
 - o Le matin, comme pour l'apprentissage du chant en espagnol, qui est un moment où

les élèves sont encore très dynamiques et volontaires

- L'après-midi, en retour de sieste, moment où certains ont du mal à se concentrer
- Le lieu où se déroule l'activité. Par exemple nous avons fait la séance de motricité en extérieur, dans la cour, ce qui est exceptionnel et donc excite les élèves.
- L'humeur des élèves le jour de l'activité...

On ne peut donc pas affirmer que ces résultats sont significatifs pour apporter une réponse claire aux enseignants qui se demanderaient comment rendre leur séquence d'éveil aux langues efficace.

Aussi, le nombre d'élève très réduit de cette classe constitue un autre facteur qui permet qu'une interprétation partielle des résultats. En effet, nous étions face à une classe de seulement 16 élèves. Pour affirmer que nos résultats sont significatifs et peuvent servir de modèle, il est nécessaire d'étendre l'étude à un public bien plus large.

Ici sont donc soulevées les limites quant à l'interprétation de nos résultats, mais il y a aussi deux contraintes à notre étude qui méritent d'être soulignées.

Nous avons dû faire face à une contrainte de temps pour mettre en œuvre notre séquence. Notre stage se déroulait sur une période courte de 10 semaines à raison de 2 jours par semaine, entrecoupée par les vacances d'hiver. Nous n'avions que 20 jours de présence dans la classe, et les journées n'étaient pas dédiées à notre étude. Il fallait trouver des créneaux pour faire nos séances. Par exemple, nous attendions que les élèves des groupes de petits et grands parleurs finissent le travail avec la professeure de la classe pour démarrer nos activités sur les couleurs en espagnol. Aussi, les petites sections de maternelle font la sieste l'après-midi ce qui prend beaucoup de temps sur la journée. Nous n'avions donc que des créneaux très réduits. Pour un éveil aux langues efficace et significatif, il aurait fallu étaler le travail sur une période plus longue ainsi que mettre en place des séances exclusivement dédiées à ce travail spécifique pour augmenter l'exposition des élèves à la langue et avoir un plus fort impact : « l'apprentissage d'une langue, plus que d'autres apprentissages, est soumis à un effet de seuil pour ce qui concerne la durée, la fréquence et le temps d'exposition en deçà duquel il est illusoire d'envisager une quelconque appropriation durable. » (Scoffoni, A., 2002, p. 24)

Enfin, la dernière contrainte est le public lui-même, les élèves de petite section de maternelle. Quand nous avons appris que nous allions devoir mettre en place une étude sur les stratégies d'apprentissage des langues étrangères en petite section, nous n'avions en mémoire aucun cours

ni expérience dans ce domaine. Après toutes nos recherches, ce premier sentiment s'est confirmé : c'est un sujet très peu étudié ni approfondi par les chercheurs et les institutions. Les élèves de 3-4 ans sont si particuliers que nous avons dû nous appuyer sur nos représentations et nos préjugés pour imaginer un sujet d'étude et sa mise en œuvre, adapté à ce niveau. Ainsi, bien que l'étude que nous avons menée est très intéressante pour notre pratique future et pour ce sujet de recherche, avec plus de temps, de moyens et de connaissances, l'étude aurait pu être menée de manière bien plus efficace.

5.4. Perspectives d'évolution

La construction de notre séquence et les observations faites peuvent aussi être discutés. Bien que nous aillions pris le temps de bien analyser la classe pour rendre notre séquence la plus pertinente possible, quelques points méritent d'être améliorés.

D'abord, le fait de choisir une langue unique avec laquelle travailler tout au long de notre séquence est un choix motivé par notre contrainte de temps et donc par un souci d'efficacité. En revanche, ce choix limite la dimension multiculturelle que l'éveil aux langues et aux cultures se doit d'apporter aux élèves.

Aussi, nous espérons une stimulation entre les élèves, c'est pourquoi nous avons imaginé qu'un groupe hétérogène améliorerait la motivation. Avec du recul, on s'est rendu compte qu'à cette âge-là, les élèves sont encore très individualistes et l'entraide est très rare. Cette mauvaise anticipation vient du fait que nous n'avons encore eu aucune expérience dans une classe de ce niveau, et nous n'avons que nos cours reçus à l'INSPE comme appuie. En effet, cette notion d'entraide et de stimulation entre pair a été évoquée plusieurs fois lors de nos cours théoriques, mais c'est plutôt effectif chez des élèves plus âgés, à partir du cycle 2.

Enfin, nous aurions dû passer moins de temps dans la phase d'introduction, pour passer plus rapidement à notre démarche pédagogique. Cette séquence d'introduction nous a pris 3 semaines, semaines qui n'auraient pas été de trop pour développer notre étude, avec le passage aux activités. Néanmoins, cette phase introductive était une période propice aux échanges avec les élèves, ce qui semble leur avoir beaucoup plu, et elle nous a aussi permis de mieux connaître les élèves et de leur proposer des activités pertinentes. Dans un contexte d'étude qui s'étalerait sur une période plus longue, il semblerait que cette phase introductive soit essentielle pour fournir un enseignement efficace.

Autre point intéressant à retenir pour ma future pratique en tant qu'enseignante, est que l'espagnol est une langue très intéressante à développer lors d'un éveil aux langues. D'abord, elle semble plaire aux élèves car il y a des sons faciles à entendre et à répéter, et elle permet des analyses métalinguistiques très intéressantes, puisque c'est une langue latine, donc proche du français. Nous avons vu dans la partie « Etat de l'art » que l'éveil aux langues développe des savoirs, savoir-être et savoir-faire. C'est ce dernier, le savoir-faire qui est en jeu quand les élèves arrivent à faire le parallèle entre les mots français et espagnols, en relevant les similitudes et les différences ; ce qui est d'ailleurs un des 4 objectifs soulignés dans le BO de la rentrée 2019 « observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences » (MENESR, 2019). Travail qui est aussi intéressant pour leurs apprentissages de la langue française.

Autre élément à retenir, c'est le fait de proposer des tâches variées, ce qui est valable dans toutes les disciplines. Ces différentes entrées renforcent les apprentissages, la motivation et la mémorisation. Lors de l'apprentissage de la langue, il est aussi plus pertinent de placer les tâches de réception avant les tâches de production, pour donner confiance à l'élève qui peut s'appuyer sur le mimétisme pour réussir.

De plus, il est tout à fait envisageable, voire essentiel, de poursuivre un tel éveil aux diversités linguistiques et culturelles en moyennes et grandes sections de maternelle pour offrir une continuité aux élèves qui pourront petit à petit acquérir du vocabulaire ou encore des comportements en entendant des langues étrangères, et une ouverture aux différentes cultures étudiées en classe. Pour ceci, on peut imaginer s'appuyer sur les langues parlées par les élèves de la classe et/ou leurs parents pour enrichir le travail proposé.

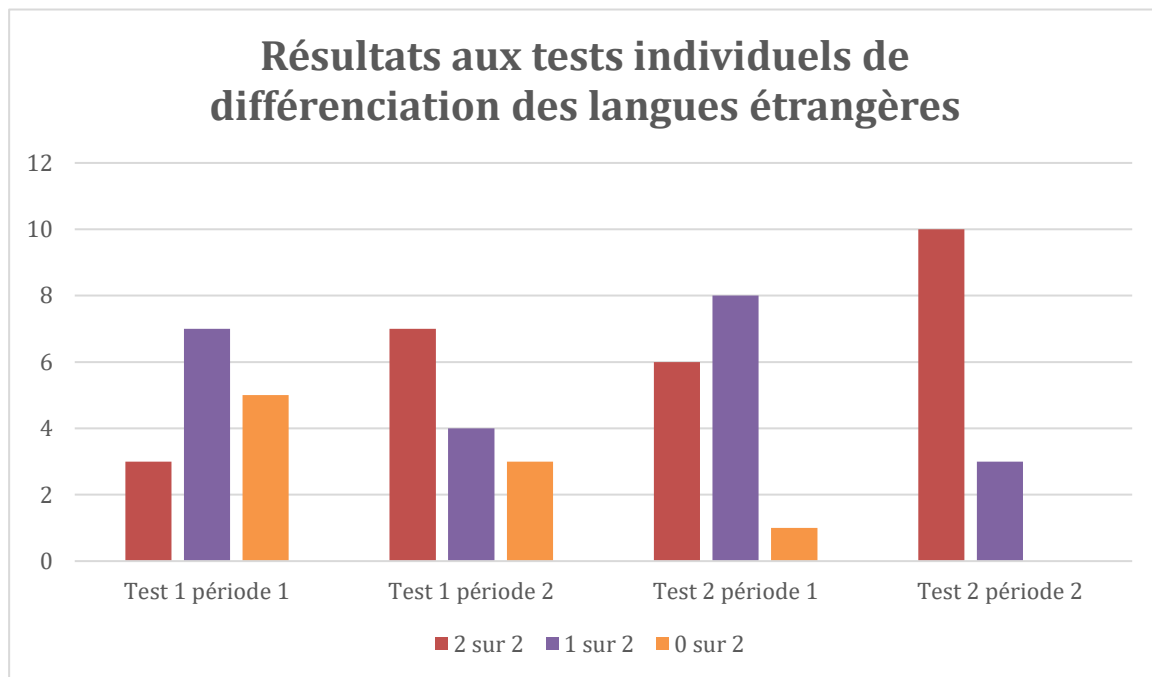
Enfin, il ne faut pas oublier que l'Ecole Inclusive a diversifiée les profils d'élèves présents dans les classes ce qui rend notre étude d'autant plus importante et actuelle car elle donne des pistes au professeurs pour adapter cet enseignement aux différents élèves qu'ils rencontreront au cours de leur carrière.

5.5. Pour aller plus loin

Nous trouvons intéressant de refaire en fin de démarche pédagogique le même test de différenciation des langues étrangères que nous avons fait 5 semaines auparavant, car nous nous étions rendu compte lors de ces tests que les élèves n'avaient aucune notion de ce qu'est une

langue, encore moins une langue étrangère. Donc, au-delà de savoir si la séquence a eu un impact sur la motivation, on voulait savoir si l'éveil aux langues a eu un impact sur leurs représentations des langues.

Le graphique 4 montre le nombre d'élèves qui a eu 0 bonne réponse, 1 bonne réponse sur 2 ou 2 bonnes réponses sur 2, après leur avoir posé 2 questions chacun, questions qui ont pour but de voir s'ils différencient les langues étrangères.



On peut donc voir que les résultats sont meilleurs lors de la deuxième session de test, ce qui est plutôt un résultat encourageant. On peut imaginer que les élèves ont une vision plus claire de ce qu'est le français par rapport aux autres langues et peut être aussi qu'ils discriminent mieux l'espagnol après tout le travail qui a été fait pendant 5 semaines. Ce travail mériterait donc d'être poursuivi tout au long de l'année et dans la poursuite de la scolarité afin d'ouvrir les élèves à ces nouvelles sonorités.

6. Conclusion

On peut donc conclure que bien que les résultats de cette démarche pédagogique mise en place dans cette classe de petite section de maternelle ne soient pas nettement significatifs, ils donnent une idée de la manière d'aborder l'éveil aux langues avec ce niveau. Il est aussi possible d'affirmer que les 15 élèves de la classe ont acquis des savoirs et des compétences en

compréhension et en expression de l'espagnol. Ils connaissent quelques couleurs et savent dire bonjour, ce qui prouve qu'à cet âge là ils peuvent répéter et mémoriser des mots en langue étrangère.

Il est important et indispensable de continuer les études à ce sujet pour donner des pistes aux enseignants de pratiques à adopter pour rendre l'enseignement efficace et pour leur donner envie de mettre en place un éveil aux langues et aux cultures avec des élèves de cycle 1.

En attendant l'enrichissement de cette question par la recherche, les enseignants peuvent se reposer sur les différentes ressources à leur disposition (sites internet, recommandations institutionnelles, ouvrages...) et sur leur créativité pour emmener leurs élèves vers une ouverture bénéfique et indispensable pour évoluer dans notre société de plus en plus multiculturelle.

Bibliographie

- Armstrong, Penelope, W. & Roger J.D. (1997). Basics skills revisited: The effects of foreign language instructions on reading, math, and language arts. *Learning Languages*, pp. 20-31
- Behra, S. & Macaire, D. (2021) La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPEL* pp 16-30
- Candelier, M. (2001). Rapport concernant les objectifs. *Eveil aux langues* Repéré à <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang1.pdf>
- Conseil de l'Europe & Centre européen pour les langues vivantes. CARAP Repéré à <https://carap.ecml.at/Accueil/>
- Dodane, C. (2000), L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? In Guimbretière, E (Ed.), *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, pp. 229-248
- Gander, K. (2018). Scientists pinpoint best age to learn a second language. *Newsweek*
- Legifrance. (2022). Code de l'éducation
- Macaire, D. (2001). Rapport sur la formation des enseignants en contexte européen dans le programme Socrates EVLANG Repéré à <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang3.pdf>

- MENESR (2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle
Repéré à <file:///C:/Users/33771/Documents/CRPE/Programmes/Cycle%201%202021.pdf> le 24/06/2021
- MENESR. (2019). Circulaire de rentrée 2019
Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm> le 28/05/2019
- Scoffoni, A. & Inspection générale de l'éducation nationale. (2002). Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.
Repéré à <https://www.vie-publique.fr/rapport/25853-rapport-sur-le-suivi-de-la-qualite-de-lenseignement-des-langues-vivante> le 01/01/2002
- Taylor, A., & Manes-Bonnisseau, C. (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères.
Repéré à <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Questionnaire aux parents 1	1
Annexe 2 : Test de différenciation des langues étrangères : toucher une image d'animaux	1
Annexe 3 : Test de différenciation des langues étrangères : les phrases énoncées	1
Annexe 4 : Retranscriptions des vidéos prises lors des rituels en phase d'introduction	2
Annexes 5 : Tableau de séquence	3
Annexe 6 : Les 2 modèles de tableaux d'observations	3
Annexe 7 : Questionnaire aux parents 2	4
Annexe 8 : Photo du jeu du loto	5
Annexe 9 : Relevé d'observations jeu du loto – groupe témoin	5
Annexe 10 : Relevé d'observations jeu du loto – groupe de petits-parleurs	6
Annexe 11 : Relevé d'observations écoute de Frère Jacques - classe entière	6
Annexe 12 : Relevé d'observations écoute de la lecture de l'album + chant + motricité – classe entière	7
Annexe 13 : Résultats des tests de différenciation des langues étrangères – session 1 et 2	8
Annexe 14 : Léon, la mascotte	10

Annexe 1 : Questionnaire aux parents 1

Dans le cadre de notre master, nous devons effectuer un mémoire sur l'apprentissage des langues vivantes à l'école.

En vous transmettant ce questionnaire, nous souhaitons recueillir quelques informations concernant le rapport entre les langues vivantes et votre enfant à la maison.

- 1- **Avez-vous une langue maternelle différente du français ? Si oui laquelle ?**

- 2- **Votre enfant est-il en contact quotidiennement avec une langue différente du français ? Si oui laquelle ?**
 - a. **L'est-il à travers son entourage proche ? A travers les livres ? Les films/dessins-animés qu'il regarde ?**

 - b. **A quelle fréquence ?**

- 3- **Votre enfant utilise-t-il une langue différente du français pour communiquer avec vous ou une autre personne de son entourage ?**
 - a. **Dans quelles situations du quotidien s'exprime-t-il dans une autre langue ?**

- 4- **Essayez-vous de sensibiliser votre enfant à une autre langue que le français ? Si oui laquelle et par quel(s) moyen(s) ?**

Nom Prénom

Annexe 2 : Test de différenciation des langues étrangères : toucher une image d'animal

Un chat (1) – un gato (2) – a cat (3)

Un chien (4) – un perro (5) – a dog (6)

Une girafe (7) – una jirafa (8) – a giraffe (9)

Un éléphant (10) – una elefante (11) – an elephant (12)

Consigne : je vais te dire des mots, si c'est du français, montre-moi ce que tu as compris, si ce n'est pas du français, touches le carré noir.

Annexe 3 : Test de différenciation des langues étrangères : les phrases énoncées

Consigne : dis-moi si cette phrase est en français

Les phrases :

- I eat an apple every morning before going to school (1)
- Je mange une pomme tous les matins avant d'aller à l'école (2)
- Como una manzana todas las mananas antes de ir a la escuela (3)

Annexe 4 : Retranscriptions de 3 vidéos prises lors des rituels en phase d'introduction

<p>Retranscription 1 – 24 mars - Au moment du rituel du matin</p> <p>Brice – Vous vous rappelez la semaine dernière de ce qu'on avait fait ? (En montrant la planète) Quand Léon a voyagé ? - ??</p> <p>B – Il est parti en Espagne et a appris des nouveaux mots. Comment on dit bonjour en Espagnol ?</p> <p>Elève 1 – Buenos Dias</p> <p>Toute la classe – Buenos Dias</p> <p>B – et comment on dit train ?</p> <p>TLC – Tren</p> <p>B – et sauter ?</p> <p>TLC – saltar</p> <p>B – et comme Leon est chanceux, il a encore voyagé, il est allé en chine. (fait bouger Leon) Vous connaissez la Chine ?</p> <p>Elève 2 – ouiiii</p> <p>B – En chine, il a appris des nouveaux mots. Est- ce que vous voulez les apprendre ?</p> <p>Elève 3 – Non</p> <p>Elève 2 – oui</p> <p>4 autres élèves – oui moi aussi</p> <p><i>Elève 4 et élève 5 ne s'intéressent pas du tout à la séance</i></p> <p>B – en Espagnol on disait Buenos Dias pour dire bonjour et en chinois on dit Ni Hao, Ni Hao. Vous essayez de répéter ?</p> <p>TLC – Ni hao</p> <p>B – il a appris aussi des nouvelles couleurs. La couleur verte qui se dit Luse. Vous répétez ?</p> <p>TLC – répètent</p> <p>B – Il a appris aussi la couleur jaune qui se dit hongse de</p> <p>TLC – répètent</p> <p>B – On répète, pour dire bonjour on dit comment ?</p> <p>TLC – Buenos dias</p> <p>B – Non ça c'était en Espagnol. En chinois c'est Ni Hao.</p> <p>TLC – Ni Hao</p>	<p>Retranscription 3 – 31 mars – Apres l'appel</p> <p>Brice – en roumain, nous allons aussi apprendre le mot train. Vous vous souvenez comment on dit train en espagnol ?</p> <p>Toute la classe – tren</p> <p>B – parfait, et bien en roumain c'est le même mot : tren</p> <p>TLC – tren</p> <p>Leon a aussi appris à dire sauter</p> <p>TLC – saltar !</p> <p>B – oui ça c'est en espagnol, en roumain on dit asari</p> <p>TLC – asari</p> <p>B – vous avez vu, train en espagnol et en roumain c'est le même mot. Et quand on dit bonjour, buenos dias et buna ziua ça commence de la même façon, ça se ressemble aussi.</p>	<p>Retranscription 5 – 1 avril – Au moment du rituel du matin</p> <p>Gaëlle – nous allons montrer à <i>un élève</i> ce qu'on a fait hier. Vous vous souvenez du voyage de Léon qui est parti de France pour aller en ...</p> <p>Elève 1 – espagnol</p> <p>G - en Espagne oui, puis il est allé en ...</p> <p>Elève 2 – chine</p> <p>G – oui en chine puis il est allé en ... ????</p> <p>G - Roumanie. Est-ce que vous vous souvenez des 3 mots qu'il vous a appris ? Bonjour en roumain ?</p> <p>...</p> <p>G – Buna ziua</p> <p>TLC – buna ziua</p> <p>G – Elève 3 tu répètes ?</p> <p>Elève 3 – buna ziua</p> <p>G – bravo. Ensuite il vous a appris quoi ? Train ?</p> <p>Elève 4 – tren</p> <p>G – bravo, c'est comme en quelle autre langue ?</p> <p>Elève 5 – en espagnol</p> <p>G – très bien. Et le dernier mot c'était sauter</p> <p>TLC – saltar</p> <p>G – saltar c'est en espagnol, en roumain on dit asari</p> <p>TLC – asari</p> <p>G – alors on va faire l'appel en disant bonjour en roumain. Comment on dit ?</p> <p>Elève 1 – buna ziua</p> <p>Tout se passe bien même une <i>élève</i> le dit directement.</p> <p>Un élève ne répond pas et ne se rappelle plus ce qu'il faut dire.</p> <p>G – est ce que vous pouvez aider élève 6 ?</p> <p>TLC – buna ziua</p> <p>Elève 6 – buna ziua</p> <p>Tout se poursuit normalement</p>
---	--	---

Annexes 5 : Tableau de séquence

Date	Activité à mettre en place	Objectifs
1/04	Lecture par la PE d'une histoire en espagnol qu'ils ne connaissent pas " <i>el lobo que queria cambiar de color</i> ", sans prévenir les élèves qu'ils allaient entendre une histoire en langue étrangère	<ul style="list-style-type: none">• Observer les réactions des élèves pendant l'écoute.• A la fin de l'écoute verbaliser sur ce qu'ils venaient d'entendre.
7/04	Distribuer un nouveau questionnaire aux parents concernant l'utilisation des mots appris en classe, à la maison	<ul style="list-style-type: none">• Savoir si les élèves utilisent les mots appris en classe chez eux• Savoir s'ils parlent de ce qu'ils ont appris avec leur entourage
	Jeu du loto en espagnol avec : <ul style="list-style-type: none">• un groupe de petits parleurs• un groupe de grands parleurs	<ul style="list-style-type: none">• Observer la concentration et l'implication
	Jeu du loto des couleurs avec un groupe témoin de 6 élèves : <ul style="list-style-type: none">• des petits parleurs• des grands parleurs• des élèves qui sont au contact de langues étrangères chez eux	<ul style="list-style-type: none">• Observer la concentration et l'implication• Observer les interactions des élèves entre eux
8/04	Jeu des ballons avec le groupe témoin	<ul style="list-style-type: none">• Observer leur concentration, leur implication• Observer les interactions des élèves entre eux
	Écouter Frère Jacques en espagnol, avec le groupe de petits parleurs puis en classe entière	<ul style="list-style-type: none">• Observer les petits parleurs, leurs réactions, leurs verbalisations• Observer l'influence de l'effet de groupe sur les petits parleurs
14/04	Refaire les tests de différenciation des langues étrangères	<ul style="list-style-type: none">• Comparer les résultats avec ceux de la première phase de test
	Chanter Frère Jacques en espagnol, en classe entière	<ul style="list-style-type: none">• Observer les réactions
15/04	En motricité : faire un jeu des couleurs en espagnol	<ul style="list-style-type: none">• Observer la concentration et l'implication de toute la classe

Annexe 6 : Les 2 modèles de tableaux d'observations

1^{er} modèle :

Réactions :

- Attentif (écoute, verbalise)
- Indifférent (écoute sans intérêt)
- Désintéressé (fait autre chose, regarde ailleurs)

	En quelle langue était l'histoire ?	Réactions pendant la lecture
Elève 1		
Elève 2		
Etc		

2^{ème} modèle :

Concentration/Implication :

- 0 pas concentré/pas impliqué
- 1 moyennement
- 2 concentré/impliqué

Concentration : est dans le jeu, réactions rapides, peu agité, dynamique

Impliqué : réponses cohérentes, pose des questions, intéressé

PARTIE 1	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Concentration			
Implication			
PARTIE 2	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Concentration			
Implication			
PARTIE 3	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Concentration			
Implication			

Annexe 7 : Questionnaire aux parents 2

Bonjour, dans le cadre de notre mémoire qui porte sur **les stratégies d'apprentissage des langues vivantes à l'école**, nous vous transmettons ce deuxième et dernier questionnaire qui nous permettra d'évaluer l'impact des mesures mises en place pendant 6 semaines dans la classe de Petite Section de l'école de Notre Dame de Mésage.

Votre enfant vous a-t-il parlé du Voyage de Léon (la mascotte de la classe) ?

Votre enfant a-t-il répété spontanément des mots à la maison ?

En espagnol

En chinois

En roumain

Votre enfant semble-t-il content d'apprendre ou de répéter ces nouveaux mots ?

Si vous lui demandez ce qu'il a appris en langues étrangères, que vous répond-il ?

Votre enfant semble-t-il avoir envie d'être en contact avec d'autres langues (en parlant avec vous, en réclamant des dessins animés en langue étrangère etc.)

Nom Prénom *de l'enfant*

Annexe 8 : Photo du jeu du loto



Annexe 9 : Relevé d'observations jeu du loto – groupe témoin

Jeu du loto groupe témoin

PARTIE 1	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Grand parleur 1	Grand parleur 2	Elève au contact des langues 1	Elève au contact des langues 2
Concentration	1	1	2	2	1	2
Implication	1	1	2	2	1	2

PARTIE 2	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Grand parleur 1	Grand parleur 2	Elève au contact des langues 1	Elève au contact des langues 2
Concentration	1	1	2	2	1	2
Implication	0	0	2	2	1	2
PARTIE 3	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Grand parleur 1	Grand parleur 2	Elève au contact des langues 1	Elève au contact des langues 2
Concentration	0	0	2	1	1	2
Implication	0	0	2	2	1	2

Annexe 10 : Relevé d'observations jeu du loto – groupe de petits-parleurs

Jeu du loto petits parleurs

PARTIE 1	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Petit parleur 3
Concentration	2	1	2
Implication	1	1	2
PARTIE 2	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Petit parleur 3
Concentration	1	1	2
Implication	1	1	2
PARTIE 3	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Petit parleur 3
Concentration	0	0	2
Implication	0	0	2

Annexe 11 : Relevé d'observations écoute de Frère Jacques - classe entière

Ecoute chanson Frère Jacques classe entière

	Réaction pendant l'écoute	En quelle langue c'était ?
Petit parleur 1	Indiff	FR
Petit parleur 2	Indiff	Anglais
Petit parleur 3	Att	Esp
Elève 1	Des	Ang
Elève 2	Att	Esp
Elève 3	Att	Esp
Elève 4	Indif	Angl
Elève au contact des langues 1	Att	Esp
Elève au contact des langues 2	Indif	FR
Elève 5	Att	Angl
Elève 6	Indiff	FR
Grand parleur 1	Att	Esp
Elève 7	Des	FR
Elève 8	Indiff	Anglais
Grand parleur 2	Indiff	Anglais
Grand parleur 3	Att	Esp

Annexe 12 : Relevé d'observations écoute de la lecture de l'album + chant + motricité – classe entière

Grille observation lecture album en espagnol

	En quelle langue était l'histoire ?	Réaction pendant la lecture
Elève 1	FR	Désintéressée
Elève au contact des langues 1	Esp	Dés
Elève 2	Abs	Abs
Elève 3	Anglais	Indifférent
Petit parleur 1	FR	Des
Elève 4	Anglais	Indif
Elève 5	Esp	Indif
Elève 6	Anglais	Attentif
Elève 7	Esp	Attentif
Petit parleur 2	FR	Indifférent
Elève 8	FR	Des
Grand parleur 1	Esp	Att
Elève au contact des langues 2	Esp	Indif
Grand parleur 2	Esp	Att
Grand parleur 3	Esp	Att
Petit parleur 3	FR	Attentive

Apprentissage-chant Frère Jacques classe entière le matin

	Réaction pendant le chant
Petit parleur 1	Des
Petit parleur 2	Indiff
Petit parleur 3	Att
Elève 1	Des
Elève 2	Indiff
Grand parleur 1	Att
Elève 3	Att
Elève au contact des langues 1	Att
Elève au contact des langues 2	Indif

Elève 4	Att
Elève 5	Indiff
Grand parleur 2	Att
Elève 6	Abs
Elève 7	Indiff
Elève 8	Abs
Grand parleur 3	Att

Motricité – couleurs en espagnol

PARTIE 1	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Grand parleur 1	Grand parleur 2	Elève au contact des langues 1	Elève au contact des langues 2
Concentration	2	2	2	2	2	2
Implication	2	2	2	2	2	2
PARTIE 2	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Grand parleur 1	Grand parleur 2	Elève au contact des langues 1	Elève au contact des langues 2
Concentration	2	2	2	2	2	2
Implication	2	2	2	2	2	2
PARTIE 3	Petit parleur 1	Petit parleur 2	Grand parleur 1	Grand parleur 2	Elève au contact des langues 1	Elève au contact des langues 2
Concentration	2	2	2	2	2	2
Implication	2	2	2	2	2	2

Annexe 13 : Résultats des tests de différenciation des langues étrangères – sessions 1 et 2

TESTS INDIVIDUELS DE DIFFERENCIATION DU FRANÇAIS DES LANGUES ETRANGERES - FAIT PENDANT LA PERIODE D'INTRODUCTION – SESSION 1

Consigne : Je vais te dire des mots, si c'est du français montre-moi l'animal que je t'ai dit et si ce n'est pas du français touche le carré noir

	Dit	Touché	Dit	Touché	Réussite
1	Un gato	Eléphant	Un éléphant	Eléphant	1/2
2	Un perro	Noir	Un gato	Chien	0/2
3	A dog	Le chien	Un gato	Noir	1/2
4	Una jirafa	Noir	Un perro	Noir	2/2
5	Un perro	Chat	Un chien	Le chien	1/2
6	A dog	Le chat	Un perro	Le chien	1/2
7	Un éléphant	Eléphant	A dog	Eléphant	0/2
8	Un perro	Le chien	A dog	Le chat	0/2
9	Un gato	Noir	Un chien	Le chien	2/2
10	Un perro	Noir	Un gato	Le chat	1/2
11	Une girafe	La girafe	Un perro	L'éléphant	1/2
12	Un perro	Noir	Un gato	Noir	2/2

13	A cat	Noir	Un perro	Le chat	1/2
14	A dog	Le chien	Un perro	Le chat	0/2
15	A dog	Le chien	A cat	Le chien	0/2

Consigne : dis-moi si cette phrase est en français

Les phrases :

- I eat an apple every morning before going to school (1)
- Je mange une pomme tous les matins avant d'aller à l'école (2)
- Como una manzana todas las mananas antes de ir a la escuela (3)

	Dit	Réponse	Dit	Réponse	Réussite
1	1	FR	2	FR	1/2
2	2	FR	3	FR	1/2
3	2	FR	3	FR	1/2
4	2	FR	3	FR	1/2
5	2	FR	3	NON	2/2
6	2	FR	1	NON	2/2
7	1	FR	3	FR	0/2
8	3	NON	2	FR	2/2
9	3	NON	2	FR	2/2
10	3	FR	2	FR	1/2
11	1	FR	2	FR	1/2
12	2	FR	1	NON	2/2
13	2	FR	1	FR	1/2
14	2	NON	1	NON	1/2
15	2	FR	3	NON	2/2

**TESTS INDIVIDUELS DE DIFFERENCIATION DU FRANÇAIS DES LANGUES
ETRANGERES - FAIT EN FIN DE DEMARCHE PEDAGOGIQUE**

Consigne : Je vais te dire des mots, si c'est du français montre-moi l'animal que je t'ai dit et si ce n'est pas du français touche le carré noir

	Dit	Touché	Dit	Touché	Réussite
1	Un gato	Noir	Un perro	Noir	2/2
2	Un perro	La girafe	Un gato	Rien	0/2
3	Un perro	Le chien	Un gato	Noir	1/2
4	Un gato	Eléphant	Un perro	Noir	1/2
5	Un perro	Noir	Un chien	Le chien	2/2
6	Un chat	Le chat	Un perro	Le chien	1/2
7	Un perro	Chat	Un gato	Chien	0/2
8	Un perro	Le chat	Un gato	Noir	1/2
9	Un perro	Noir	Un chien	Le chien	2/2
10	Un gato	Noir	Un chat	Le chat	2/2
11	Un gato	Eléphant	Un perro	Le chien	0/2
12	Un gato	Noir	Un chat	Le chat	2/2
13	Abs				
14	Un gato	Noir	Un pero	Noir	2/2
15	Abs				
16	Un gato	Noir	Un chat	Le chat	2/2

Consigne : dis-moi si cette phrase est en français

Les phrases :

- I eat an apple every morning before going to school (1)
- Je mange une pomme tous les matins avant d'aller à l'école (2)
- Como una manzana todas las mananas antes de ir a la escuela (3)

	Dit	Réponse	Dit	Réponse	Réussite
1	1	NON	2	FR	2/2
2	2	FR	3	NON	2/2
3	2	FR	3	NON	2/2
4	1	FR	2	FR	1/2
5	2	FR	3	NON	2/2
6	2	FR	1	NON	2/2
7	1	FR	3	NON	1/2
8	3	NON	2	FR	2/2
9	3	NON	1	NON	2/2
10	3	NON	2	FR	2/2
11	1	NON	2	FR	2/2
12	2	FR	3	NON	2/2
13	Abs				
14	1	FR	2	FR	1/2
15	Abs				
16	2	FR	3	FR	1/2

Annexe 14 : Léon, la mascotte de la classe



Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

**Titre du mémoire : Les stratégies efficaces pour enseigner les langues vivantes
étrangères au cycle 1**

Auteurs : Gaëlle Kakpo et Brice Dubois-Chabert

Résumé : La pluralité des langues et des cultures qui est grandissante dans notre société a poussé les institutions à intégrer cet enseignement au programme du cycle 1 en 2021, sous l'appellation « éveil aux diversités linguistiques et culturelles ». Malgré cette nouvelle préoccupation, les recherches sont encore faibles en ce qui concerne la didactique propre à cet axe du programme pour la maternelle. Parti de cette constatation, nous allons nous demander comment mettre en place un éveil aux langues efficace face à des classes qui regroupent des élèves aux profils diversifiés. Pour ce faire, nous avons mis en place une séquence d'activités au contenu et aux modalités diverses, en espagnol, afin d'observer la motivation, l'implication et la concentration des 16 élèves de la classe de Petite Section (cycle 1). L'étude a montré des résultats encourageants quant à la mise en place d'un tel enseignement dans un classe d'élèves si jeunes, mais il faut poursuivre la recherche pour outiller les enseignants pour enseigner efficacement, tout en motivant les élèves.

Mots clés : éveil aux langues, petite section de maternelle, espagnol, motivation, multiculturalité

Abstract: Due to increasingly multicultural society, institutions in 2021 added a new discipline for the preschool curriculum : Awakening to linguistic and cultural diversity. Despite this new responsibility, research remains weak for didactic regarding this specific discipline and students (3-5 years old) especially. From there, we will then ask ourselves the most efficient way to teach efficiently this awakening to languages to diversified students. In order to do this, we developed a program containing various activities and workshops allowing us to observe 16 students in their motivation, involvement and the concentration while being faced with tasks in spanish. The study showed encouraging results for the implementation of such teaching for young students, yet researches must continue to provide the tools and ways to stimulate students.

Keywords: Languages awakening, preschool, spanish, motivation, multiculturality