

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

## Mention 1<sup>er</sup> degré

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

### Titre du mémoire

Présenté par

### Mémoire encadré par

### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le :

/2021



ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE

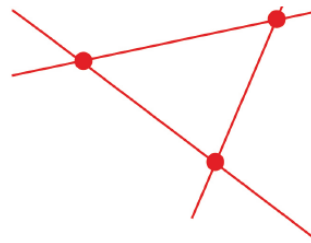
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J  
[http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil\\_entPers](http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers)*

Fait à

le

Signature de l'étudiant.e

## Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : .....</b>	<b>6</b>
<b>VERS UNE (RE)CONNAISSANCE DU PLURILINGUISME .....</b>	<b>6</b>
1.1. Le plurilinguisme en France.....	6
1.1.1. Qu'est-ce que le plurilinguisme ?.....	6
1.1.2. Les politiques linguistiques en France .....	6
La langue comme vecteur d'identité nationale.....	6
L'école, un outil au service de l'idéal républicain français.....	7
L'assimilation des langues issues de la migration.....	7
Vers une reconnaissance du plurilinguisme en France ?.....	8
1.1.3. Le plurilinguisme en France métropolitaine. ....	9
1.2. Quelle reconnaissance du plurilinguisme à l'école ? .....	9
1.2.1. La prise en considération des langues par l'École.....	10
Les langues européennes .....	10
Les langues issues de la migration .....	12
Les langues régionales .....	13
1.2.2. Les représentations chez les enseignants.....	15
La hiérarchie des langues au cœur des représentations .....	15
Le plurilinguisme et son impact sur les apprentissages du français .....	16
L'ethnocentrisme linguistique .....	16
1.3. La gestion du plurilinguisme en contexte de classe ordinaire .....	17
1.3.1. L'enfant bilingue / plurilingue .....	18
Le plurilinguisme, une situation fréquente et singulière .....	18
L'enfant et son répertoire linguistique .....	19
1.3.2. Le plurilinguisme, un tremplin pour les apprentissages ? .....	19
Pour les élèves bi-plurilingues ?.....	19
Et le reste de la classe ?.....	19
1.3.3. La didactique du plurilinguisme.....	20
L'approche interculturelle .....	21
La didactique intégrée des langues.....	21
L'intercompréhension entre les langues parentes .....	22
L'éveil aux langues .....	22
1.4. Quelles approches plurielles à l'école primaire en France ? .....	23
1.4.1. Les programmes de 2015 .....	23
Le cycle 1 des apprentissages premiers.....	23

Le cycle 2 des apprentissages fondamentaux.....	23
Le cycle 3 de consolidation.....	24
1.4.2. Les ressources .....	24
Le projet Eole.....	24
Les programmes Evlang et Janua Linguarum-la porte des langues .....	25
Autres ressources disponibles .....	25
1.5. Conclusion.....	26
<b>DEUXIÈME PARTIE :.....</b>	<b>28</b>
<b>MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>28</b>
2.1. Le contexte de la recherche .....	28
2.1.1. Problématique.....	28
2.1.2. Description du contexte.....	28
2.1.3. Les hypothèses .....	29
2.2 La méthodologie du recueil des données .....	30
2.2.1. Un entretien semi-directif.....	30
Présentation du premier entretien semi directif.....	30
2.2.2. Une ingénierie didactique : l'éveil aux langues .....	33
Apports et limites de la séquence.....	34
2.3.4. Un retour sur les entretiens initiaux .....	36
Présentation de l'entretien semi-directif final .....	36
<b>TROISIEME PARTIE :.....</b>	<b>39</b>
<b>RESULTATS ET INTERPRETATIONS .....</b>	<b>39</b>
3.1. Les résultats.....	39
3.1.1. Les profils des répondantes .....	39
Répondante 1 : Céline .....	39
Répondante 2 : Laurence.....	40
3.1.2. Les contextes d'enseignement.....	40
Répondante 1 : Céline .....	41
Répondante 2 : Laurence.....	41
3.1.3. Représentations autour des profils linguistiques des élèves.....	41
Répondante 1 : Céline .....	42
Répondante 2 : Laurence.....	43
3.1.4. La séquence d'éveil aux langues menée par les stagiaires .....	44
Répondante 1 : Céline .....	45
Répondante 2 : Laurence.....	45
3.2. Les interprétations des résultats .....	47

3.2.1. Les interprétations en lien avec les profils des répondantes.....	47
3.2.2. Les interprétations en lien avec les contextes d’enseignement .....	48
3.2.3. Les interprétations en lien avec les représentations autour des profils linguistiques des élèves .....	48
3.2.4. Les interprétations en lien avec la séquence d’éveil aux langues menée par les stagiaires.....	49
3.2.5. Les réponses aux hypothèses.....	50
Hypothèse 1.....	50
Hypothèse 2.....	50
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>51</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>53</b>
<b>ANNEXE 1 : premiers entretiens semi-directifs.....</b>	<b>56</b>
<b>ANNEXE 2 : séquence d’éveil aux langues .....</b>	<b>61</b>
<b>ANNEXE 3 : entretiens semi-directifs finaux.....</b>	<b>80</b>

## INTRODUCTION

La langue française a longtemps été utilisée comme vecteur d'unité et d'identité nationales. Des siècles d'une politique linguistique, centrée sur l'usage d'une langue unique, ont ancré dans les esprits l'image d'un pays au profil monolingue. Cette conception continue d'exister en dépit de la multiplicité des identités linguistiques et culturelles qui façonnent nos sociétés contemporaines. Il s'agit là d'une réalité qui n'a pas épargné l'École. A ce titre, la recherche, en particulier en sciences du langage, a permis de prendre la mesure de la richesse que constitue cette hétérogénéité. Tous les acteurs de la communauté éducative n'en ont pas toujours conscience et les représentations que les enseignants peuvent se faire des langues identitaires de leurs élèves sont multiples et variées. Elles peuvent être en parfaite adéquation avec les connaissances scientifiques acquises dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, tout comme s'en écarter à des degrés plus ou moins importants.

A la faveur des stages d'observation et de pratique accompagnée proposés dans le cadre de la formation initiale au métier de professeur des écoles, j'ai pu constater cette variabilité chez les enseignants qui m'ont accueillie. Lorsque je souhaitais prendre connaissance des langues des élèves, les professeurs listaient exclusivement les langues des élèves allophones, les langues européennes et enfin les langues asiatiques. Cette connaissance des langues des élèves chez les enseignants était parcellaire puisque j'ai surpris des interactions mère-enfant dans d'autres langues que le français impliquant des élèves qui n'avaient pas été identifiés comme étant plurilingues par les professeurs.

Plus récemment, durant mon année de stage professionnalisant en école, une enseignante m'a conseillé de suggérer aux parents d'une élève plurilingue d'essayer de communiquer en français avec elle dans le cercle familial. Une autre encore a mentionné qu'il n'était pas nécessaire de le faire lorsque la langue de la maison est l'anglais puisque, selon elle, les élèves qui sont dans cette situation ne rencontrent pas de difficultés scolaires.

Toutes ces expériences ont nourri ma réflexion autour des enjeux du plurilinguisme des élèves dans le cadre scolaire ainsi que de la (re)connaissance de celui-ci par les enseignants.

Les chercheurs en didactique du plurilinguisme proposent de s'emparer des langues en présence dans la classe afin de développer, chez tous les élèves, des compétences

linguistiques, cognitives, sociales et culturelles. Une telle didactique peut-elle également modifier les représentations que se font les enseignants des langues de leurs élèves ?

L'objectif de cette recherche est de parvenir à identifier les répercussions liées à la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme sur ces représentations.

Dans la première partie de ce mémoire de recherche, afin de prendre la mesure exacte de la reconnaissance du plurilinguisme en France, un état des lieux de celui-ci permettra d'appréhender sa présence à la fois dans le pays mais aussi au sein des écoles. A cet égard, le plurilinguisme des élèves, ainsi que la prise en considération par les enseignants de celui-ci, feront l'objet d'une attention particulière. Cet état des lieux permettra de mettre en relief les enjeux inhérents au concept de plurilinguisme en contexte de classe ordinaire et de mettre en avant les pistes didactiques mises au point par la recherche.

Après quoi, dans la seconde partie, un éclairage sera apporté sur le contexte et la méthodologie de cette recherche ayant pour finalité d'articuler une réflexion autour de la problématique suivante :  **dans quelle mesure les activités d'éveil aux langues en contexte de classe ordinaire modifient-elles les représentations que se fait l'enseignant des langues des élèves ?**

Je fais l'hypothèse que la mise en œuvre de ces activités peut modifier les représentations de l'enseignant, soit qu'il aura une meilleure connaissance des langues de ses élèves, soit qu'il prendra conscience que les activités d'éveil aux langues leur permettent de développer les compétences citées précédemment.

Pour ce faire, des entretiens semi-directifs seront menés auprès de deux enseignantes stagiaires en amont et en aval d'une séquence d'éveil aux langues que je leur fournirai. Cette méthodologie de recherche se justifie par l'intention de recueillir les représentations profondément inscrites dans l'esprit des professeures.

Dans une dernière partie, les données recueillies à partir de ces entretiens seront analysées. Je croiserai les résultats obtenus avec mes hypothèses afin de répondre à la question de recherche.

## **PREMIÈRE PARTIE :**

### **VERS UNE (RE)CONNAISSANCE DU PLURILINGUISME**

#### **1.1. Le plurilinguisme en France**

##### **1.1.1. Qu'est-ce que le plurilinguisme ?**

Le concept de plurilinguisme renvoie au répertoire linguistique que possède un individu. Ce répertoire est varié et prend en compte la pluralité des langues acquises par le locuteur à des degrés divers auxquelles il a recours dans des circonstances particulières de sa vie sociale. « Il ne s'agit pas de prendre en compte l'addition de capacités dans des langues séparées, mais bien de compétences plurielles intégrées » (Candelier & Castellotti, 2013 : 2). Le locuteur possède ainsi un répertoire composé *a minima* de sa langue première et d'une autre langue acquise, même partiellement, qu'il va, soit utiliser simultanément (alternance codique), soit de manière plus cloisonnée en fonction des situations de communication (sphères privée, professionnelle, *etc.*) (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 96).

Ce concept s'oppose en cela à celui de monolinguisme qui caractérise un locuteur qui ne pourrait avoir recours qu'à une seule langue, dans toutes ses interactions, ainsi qu'à celui de multilinguisme qui se réfère à une zone géographique dans laquelle plusieurs langues circulent. « Ainsi, dans des aires géographiques multilingues [comme la Suisse, par exemple], certains locuteurs sont monolingues et d'autres plurilingues » (Beacco & Byram, 2007 : 8).

##### **1.1.2. Les politiques linguistiques en France**

###### *La langue comme vecteur d'identité nationale*

La France est une nation qui s'est forgée, en partie, grâce à une politique linguistique unitaire. La langue a constitué un levier puissant pour favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une même communauté. Elle s'est imposée comme le symbole de l'union des membres qui en sont les locuteurs et qui, pour ne pas risquer de briser ce lien de cohésion sociale, ont cherché à se protéger de toute intrusion linguistique ou à annihiler les idiomes en présence. La langue française n'a pas pris l'ascendant suite à des conquêtes territoriales mais depuis les élites de la nation pour enfin atteindre le peuple dans son intégralité (Sibille, 2019 : 86). Il s'agit d'un processus long, qui s'est



étendu depuis 1539 avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts, jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle en passant par le siècle des Lumières et la Révolution Française de 1789.

### *L'école, un outil au service de l'idéal républicain français*

Dans cette perspective, l'École s'est avérée être l'outil de cette exigence d'uniformisation. Dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, avec l'instauration de l'école obligatoire, gratuite et laïque, la langue française a pris l'ascendant sur tous les parlers du territoire qui ont souffert d'une forte dévalorisation, voire d'un rejet (Evenou, 2018 : 13-14). Le recours à la langue locale restait toléré, parfois même conseillé mais de manière très encadrée, afin d'apporter des clarifications linguistiques sur la langue française (Rabaud, 2006 : 158). A cette même époque, l'École s'est avérée être un instrument privilégié de l'hégémonie française dans les territoires colonisés (Evenou, 2018 : 14). La langue française devient prédominante dans plusieurs régions du monde et investit les foyers à la fois en France métropolitaine et dans ses territoires d'outre-mer. L'idéologie coloniale ira jusqu'à mettre en avant le caractère salubre, pour les populations concernées, d'une telle éducation (Blanchet & Clerc-Conan, 2015 : 60).

Jusqu'à l'aube du XXI<sup>ème</sup> siècle, l'École restera le lieu de la concrétisation de cette recherche d'homogénéité linguistique, dans une perspective de « transmission d'un savoir commun [ayant] pour vocation de créer de l'identique » (Bertucci, 2008 : 19). Tout écart à la norme nécessite alors d'être « compensé » afin de réduire les situations de « handicap socioculturels » (*Ibidem*).

### *L'assimilation des langues issues de la migration*

Comme avec les langues régionales ou les langues des territoires colonisés, « le principe fondamental adopté avec les langues issues de la migration a été celui de l'assimilation à une « communauté nationale » unique et homogène, définie et/ou cimentée en particulier par sa langue, la langue du pouvoir dominant » (Blanchet, Clerc Conan, 2015 : 52). Il faut attendre les années 1980 pour qu'une prise de conscience de l'impossibilité de cette assimilation opère. La recherche s'interroge alors sur les moyens d'un métissage favorisé par une intégration interculturelle. Véritable révolution identitaire, cette vision plurielle des cultures en présence, y compris linguistiques, nécessite alors de s'inscrire pleinement dans les représentations collectives (*Ibidem* : 54). Force est de constater, qu'aujourd'hui

encore, l'opinion publique, dans sa majorité, porte encore les stigmates de cette recherche d'assimilation en estimant comme nécessaire la maîtrise de la langue française par tous (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 97).

### *Vers une reconnaissance du plurilinguisme en France ?*

Les politiques linguistiques européennes, en faveur de la reconnaissance d'un citoyen plurilingue et pluriculturel, peinent à faire écho en France. En 1992, le Conseil de l'Europe propose une Charte européenne pour la reconnaissance des langues régionales ou minoritaires. Celle-ci exclut les langues issues de la migration. En 1997, sa signature est inscrite sur l'agenda du gouvernement français. Trois rapports se succèdent pour mettre en lumière l'adaptabilité de la charte en France : le rapport Péry-Poignant sur l'inclusion des langues régionales dans le système éducatif ; le rapport Carcassonne sur la compatibilité de la charte avec la Constitution ; et enfin, le rapport Cerquiglini sur l'identification des langues présentes sur le territoire français métropolitain et ultramarin incluant les langues de la migration (Beacco & Cherkaoui-Messin, 2010 : 103-105). Soixante-quinze langues sont répertoriées en France, majoritairement présentes sur les territoires d'outre-mer. Si l'on ne devait conserver que les plus saillantes, aux dix aires linguistiques historiques du pays viennent s'ajouter six autres langues<sup>1</sup> selon trois critères : l'ancienneté de la langue sur le sol français, le nombre de ses locuteurs, et « le fait que ces langues ne disposent pas d'un statut de langue nationale dans quelque État que ce soit » (Evenou, 2018 : 12). Signée en 1999, la charte continue de faire débat entre ses opposants qui lui reprochent de mettre en péril le caractère indivisible du pays et ses défenseurs qui font valoir que « ces langues sont l'objet d'une forte demande sociale », condamnant par la même occasion la politique linguistique antérieure en faveur de la domination de la langue française sur les pays colonisés.

La charte, bien que signée, n'est jamais ratifiée mais les débats autour de la reconnaissance des langues de France finissent par trouver leur point d'orgue en 2008 : les langues régionales sont inscrites dans la Constitution française, elles sont considérées comme appartenant au patrimoine du pays et ne sont plus qualifiées de « minoritaires ». La question des langues de la migration reste toutefois hors de toutes ces considérations (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 105-108).

---

<sup>1</sup> L'arabe dialectal, le berbère, le yiddish, le judéo-espagnol, le romani et l'arménien occidental

### **1.1.3. Le plurilinguisme en France métropolitaine.**

Une collecte de données linguistiques a été menée en 1999 sur 380 000 adultes en France métropolitaine. Une annexe du recensement national, cette année-là, permettait aux participants de renseigner des informations sur leur situation familiale, dont les langues qui ont pu être transmises d'une génération à l'autre. A la lumière des résultats obtenus, il est possible de souligner plusieurs caractéristiques du plurilinguisme en France : 25 % des participants déclarent avoir grandi dans un environnement plurilingue. Parmi ces personnes, 1/3 ont transmis leur langue d'origine à leurs enfants. Les langues les moins transmises sont les langues régionales, puis les langues issues de mouvements migratoires anciens (italien en particulier), puis les langues issues de migrations récentes (Asie, Orient). « Un nouvel élément vient cependant troubler le jeu, l'anglais, souvent transmis aux enfants sans faire partie de l'héritage familial. » (Héran, Filhon & Deprez, 2002 : 1-3). La transmission de la langue d'origine semble donc s'évanouir à la troisième génération de migrants et l'anglais est mis en avant dans certaines familles.

Aujourd'hui, selon l'enquête démographique de 2017 de l'Insee, on sait que 36 % des personnes migrantes sont nées en Afrique, 35 % en Europe, 18 % en Asie et 11 % en Amérique ou en Océanie. Les langues africaines et européennes sont donc représentées à parts égales parmi la population récemment installée en France.

### **1.2. Quelle reconnaissance du plurilinguisme à l'école ?**

« En France, la reconnaissance d'autres langues que le Français devient moins impensable » (Beacco & Cherkaoui-Messin, 2010 : 110). Historiquement monolingue mais factuellement plurilingue, le pays a cherché à adapter sa politique éducative en matière d'enseignement-apprentissage des langues étrangères en fonction des directives européennes et des réflexions menées par la recherche sur la question de la mobilité des populations. « [...] les approches interculturelles ont influencé notamment la compréhension des changements socioculturels et linguistiques affectant les systèmes éducatifs et révélant les transformations de la société » (Perregaux, 2002 : 184). L'institution scolaire, capable d'assurer « des enseignements langagiers de masse » (Beacco & Cherkaoui-Messin, 2010 : 95), a cherché à se renouveler pour faire écho à ces nouvelles orientations.

### **1.2.1. La prise en considération des langues par l'École**

#### *Les langues européennes*

L'enseignement des langues étrangères a longtemps subi la vision monolingue des pays européens, en particulier de la France, l'objectif défini étant celui d'atteindre les compétences langagières du locuteur natif, dans une langue normée. Le cloisonnement des enseignements-apprentissages des langues premières et secondes a également empêché toute forme de transversalité sur le plan didactique en favorisant une idéologie du « purisme ». Cette idéologie a progressivement évolué vers une approche « communicative »<sup>2</sup> dans les années 1980 pour s'orienter vers une vision plurilingue des enseignements. A la fin des années 1990, le Conseil de l'Europe met en avant le « locuteur bilingue ou plurilingue développant des ressources langagières tout au long de sa vie » (Blanchet & Clerc Conan, 2015 : 52-56).

La France s'est emparée de cette prescription en proposant un modèle d'enseignement axé sur l'enseignement de deux langues étrangères dans le secondaire, voire d'une troisième pour la filière littéraire : 44 langues au total sont ainsi proposées lors de l'examen du baccalauréat. Dans les faits, selon le rapport du sénateur Jacques Legendre de 2003, les élèves et leurs familles orientent leur choix vers un nombre limité de langues, selon un « tropisme » pour l'anglais, l'espagnol, puis l'allemand et l'italien. La prépondérance de l'anglais est incontestable sur tout le territoire et à tous les niveaux de la scolarité. Le rapport évoque l'échec de la diversification linguistique en milieu scolaire et reprend les termes de Claude Hagège prononcés en 1997, mettant en garde sur la consolidation du « tunnel du tout anglais » qui serait favorisé par l'introduction de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : « L'introduction de l'anglais en primaire ménagerait une sorte de tunnel extrêmement redoutable qui aboutirait à la précarisation, à l'extinction à longue échéance des grandes langues européennes » (Legendre, 2003 : 23). Dès 1989, une dynamique autour d'une « sensibilisation aux langues étrangères » émerge progressivement dans les écoles pour aboutir, à la rentrée

---

<sup>2</sup> L'approche communicative « conduit à privilégier l'intercompréhension et la réussite d'actions de communication quelles que soient les formes linguistiques employées. Elle remet donc en question les normes standardisées ou puristes des langues en question » (Blanchet-Clerc Conan : p. 55).

1998, à l'apparition d'un enseignement-apprentissage prescriptif d'une langue vivante dès le CM2 (Circulaire n° 98-135).

Simultanément, depuis Bruxelles, les directives invitent à développer la compétence plurilingue et interculturelle de tous les citoyens européens (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 102). La compétence interculturelle renvoie à la compréhension de l'altérité sans avoir recours au langage. Pour ce faire, un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir être et attitudes interagissent dans une perspective de compréhension et d'acceptation de l'autre impliquant son mode de vie, ses pensées et sa culture (Beacco & Byram, 2007 : 55). En 2001, lors de l'année européenne des langues, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ainsi que le Portfolio Européen des Langues (PEL) ont vu le jour officiellement. Tous les deux ont été développés par le Conseil de l'Europe. Le CECRL « est devenu l'étalon de mesure des diverses compétences dans une ou plusieurs langues » (Evenou : p.19) en cela qu'il permet aux apprenants de se positionner dans leurs apprentissages des langues étrangères en considérant l'ensemble de leurs capacités linguistiques acquises même de manière partielle. Il donne la possibilité aux états membres de l'Union Européenne de concevoir des programmes d'enseignement à partir de descripteurs ayant pour objectif de rendre compte du niveau de maîtrise d'une langue (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 108). Le PEL est l'instrument qui permet de recenser toutes ces capacités selon des critères linguistiques et culturels. Sa structure en trois parties est détaillée sur le site du Conseil de l'Europe :

1. Le passeport des langues : grâce à une grille auto-évaluative, l'apprenant reporte toutes ses expériences vécues (privées, touristiques, diplômes...) et mentionne le niveau atteint en réception et en production dans la langue cible. Le passeport doit régulièrement être mis à jour.

2. La biographie langagière :

[I]l s'agit du « parcours de vie qui rassemble toutes les expériences de contact avec les langues d'un individu, qui comprend la langue maternelle, les langues apprises en contexte scolaire, mais aussi les langues de l'environnement familial (langues parlées dans le voisinage, par les amis, par les grands-parents...) » (Evenou : p.18).

L'apprenant reporte et commente subjectivement ses expériences en langues étrangères. Cela l'amène à une réflexion sur sa situation de locuteur plurilingue qui lui permet de se fixer des objectifs concrets d'apprentissage en listant ce qu'il souhaiterait pouvoir accomplir dans la langue cible.

3. Le dossier : il regroupe tous les documents qui ont été utiles à l'acquisition de compétences linguistiques ou culturelles dans la langue cible (une production écrite, un article de journal, un rapport...). L'apprenant y fait également mention des raisons pour lesquelles il a retenu ces documents.

A l'heure actuelle, les programmes d'enseignement des langues étrangères français s'appuient sur les directives européennes pour favoriser l'émergence de compétences plurilingues et interculturelles. On assiste aujourd'hui à une « contradiction entre deux politiques linguistiques et éducatives au sein d'un même État » (Blanchet & Clerc Conan, 2015 : 63) : la première, ancrée dans le passé monolingue du pays et résolument tournée vers la langue anglaise ; la seconde, en phase avec la réalité plurilingue de ses concitoyens.

### *Les langues issues de la migration*

Depuis les années 1970, les directives européennes visent à favoriser la scolarisation des enfants de migrants :

[L]es États membres prennent conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement en langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants. (EDUSCOL, Enseignements de langue et de culture d'origine)

Initialement, des accords bilatéraux entre la France et neuf autres pays<sup>3</sup> ont été conclus afin de privilégier un enseignement en langue d'origine des enfants de migrants dans une perspective de retour potentiel dans leur pays d'origine. Les ELCO (Enseignement de Langue et de Culture d'Origine) ont ainsi vu le jour dans les écoles françaises à la demande des familles. Des enseignements ont pu être dispensés par des enseignants rémunérés et encadrés par les pays partenaires. Aujourd'hui, cet apprentissage demeure

---

<sup>3</sup> L'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie

optionnel et s'adresse désormais à tous les élèves à partir du CE1 dans une perspective d'ouverture linguistique et culturelle (*Ibidem*).

En 1984, le sociologue et anthropologue orientaliste français Jacques Berque a été nommé par le ministère de l'Éducation Nationale en charge de rédiger un rapport sur la scolarisation des enfants de migrants. L'islamologue et son équipe ont alors pointé plusieurs écueils concernant les dispositifs ELCO : l'écart est souvent important entre la langue enseignée et celle des élèves (cas des langues disposant encore aujourd'hui de nombreux dialectes comme l'arabe ou l'italien) et l'approche culturelle ne s'appuierait que sur des éléments saillants des pays d'origine sans tenir compte de la réalité sociétale contemporaine aux élèves (Zirotti, 2006 : 78-80). Les décalages ainsi vécus par ceux-ci, ainsi que « les conditions de marginalisation totale » dans lesquelles s'effectuent ces apprentissages (Dabène, 1992 : 13) ont eu pour corollaire la baisse de fréquentation de ces enseignements (Zirotti, 2006 : 80).

Depuis 2002, dans chaque académie, les Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) apportent leur expertise auprès de tous les acteurs impliqués dans l'accueil des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) et des Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV). Tous ces enfants sont scolarisés en contexte de classe ordinaire. En fonction de leurs besoins en langue française, ils peuvent être orientés par le CASNAV auprès d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) en charge de les accompagner dans l'apprentissage du français. Au sein de ces unités, les enseignants ont alors l'occasion d'utiliser le multilinguisme de l'espace classe comme une ressource en s'appuyant sur les langues premières des élèves dans une double perspective : revaloriser la langue d'origine et favoriser l'émergence de compétences métalinguistiques en incitant « aux transferts cognitifs et communicationnels » (Auger, 2018 : 61).

### *Les langues régionales*

Les langues régionales ont longtemps fait l'objet d'un rejet de la part de l'institution scolaire au nom de la supériorité élitiste de la langue française comme ciment de l'unité nationale (Blanchet & Clerc Conan, 2015 : 60). Il faut attendre le lendemain de la seconde guerre mondiale pour que des discussions soient menées au sein du gouvernement en

faveur de leur reconnaissance dans l'enseignement public. Par souci de créer une « culture populaire étendue », issue de la démocratisation de la nation, la loi Deixonne de 1951 ouvre la voie à l'enseignement des langues régionales. (Bernard, : 33-34)

On postule aujourd'hui, « les droits du citoyen sont suffisamment assurés ». [*sic*] c'est-à-dire que la démocratie est suffisamment installée — le processus étant arrivé à son terme — pour qu'on puisse se permettre de développer les langues régionales (qui ont pu auparavant être considérées comme facteur de la division de la communauté). L'analyse politique est donc tout à fait différente : l'enseignement de ces langues ne s'inscrit plus dans le cadre politique d'un processus de démocratisation, il est un luxe que permet la démocratie. (*Ibidem* : 35)

Il s'agit là de l'unique loi actuellement en vigueur encadrant l'enseignement des langues régionales sur le territoire français. Plusieurs circulaires se sont succédé depuis lors pour déterminer et préciser sa mise en application. En 2001, la circulaire portant sur le développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée, met en avant les objectifs d'un tel enseignement : linguistiques (« structuration d'acquisitions sur la langue ») ; culturels (« reconnaissance de la diversité culturelle ») et enfin identitaire tant sur le plan national qu'europpéen (cas des langues régionales transfrontalières).

L'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées, permet de déterminer les modalités d'enseignement des langues régionales dans les établissements et sections bilingues initiés suite aux circulaires dites Savary des années 1982 et 1983.

Depuis 2013 et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, l'enseignement des langues régionales reste, encore à ce jour, optionnel et peut être dispensé durant toute la scolarité des élèves sous deux formes :

- « Un enseignement de langue et de culture régionales » ;
- « Un enseignement bilingue ».

Depuis 1995, la scolarisation dans le premier degré d'élèves souhaitant poursuivre un enseignement en langue régionale dans un établissement privé sous contrat peut faire l'objet d'une contribution de la part de la commune. Celle-ci pourrait être rendue obligatoire dans le cadre de l'application de l'article 2 quinquies de la loi Molac, adoptée



en deuxième lecture par le Sénat en avril 2021. L'objectif de cette loi étant de protéger et de promouvoir les langues régionales, le rôle de l'École est stratégiquement investi. (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2021 : 8). Le 23 mai 2021, le conseil constitutionnel a retoqué l'article 4 de cette loi prévoyant la possibilité de mener des enseignements immersifs en langues régionales. Le conseil relève alors le caractère anticonstitutionnel de l'article puisque la langue de la République doit être le français dans les écoles (Conseil constitutionnel, 2021 : 6).

A la rentrée 2020, selon une source du ministère de l'éducation nationale publiée sur le site du Sénat en avril 2021, on compte 74 449 élèves du cycle 1 au cycle 3 suivant un enseignement en langue régionale dans un établissement public ou privé sous contrat. Selon la Fédération pour les LANGUES Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP), en 2010, ils étaient 53 029 élèves, soit une augmentation d'environ 40% en dix ans.

### **1.2.2. Les représentations chez les enseignants**

Les instructions officielles de l'Éducation Nationale font ainsi échos à la volonté d'ouvrir les élèves aux langues étrangères et régionales. La représentation que les enseignants se font de ces langues participe à la considération du caractère plurilingue des élèves. Cette représentation peut être fortement subjective. Une grande majorité d'entre eux envisage le plurilinguisme comme un avantage pour les élèves, mais quelques variations à cette représentation, voire quelques contradictions avec celle-ci, sont toutefois identifiables (Lörincz).

#### *La hiérarchie des langues au cœur des représentations*

Certains bilinguismes ou identités linguistiques<sup>4</sup> peuvent être plus valorisés que d'autres (Clerc Conan, 2018 : 75-76). Les langues européennes semblent parfois plus facilement reconnues par les enseignants que les langues issues de la migration (Auger, 2018 : 58). Les premières seraient un atout pour l'enfant alors que les secondes handicaperaient l'élève dans ces apprentissages (Evenou, 2018 : 16). Ces représentations sont confortées

---

<sup>4</sup> « Une langue peut être identitaire même si le locuteur ne la parle pas » (Beacco & Cherkaoui Messin : p.96)

par les résultats de la recherche qui soulignent qu'il existerait une hiérarchie entre les bilinguismes en fonction des origines socio-économiques des locuteurs (Perregaux, 2002 : 188). La prise en considération du concept de plurilinguisme en milieu scolaire est récente, ce qui pourrait justifier que ce déterminisme linguistique puisse être encore largement partagé (Bertucci, 2008 : 21).

### *Le plurilinguisme et son impact sur les apprentissages du français*

Pour d'autres enseignants « le recours à plusieurs langues peut aussi contribuer à une confusion identitaire auprès des enfants et il peut aussi aboutir à des interférences linguistiques » (Lörincz, 2017). Il s'agit là d'un héritage d'anciennes croyances qui préconisaient le cloisonnement des langues pour limiter tout risque de « mélange des langues ». Encore aujourd'hui, cette croyance perdure, en particulier lorsqu'il s'agit de locuteurs de langues non valorisées par la société : certaines familles peuvent se voir encore conseillé, par des professeurs des écoles, d'abandonner l'usage de leur langue d'origine afin que leur enfant accède plus rapidement à l'acquisition de la langue française (Evenou, 2018 : 15). « En raison des marchés linguistiques et de leur manque de formation, ils perçoivent les langues familiales comme source d'erreurs plus que comme source de possible » (Auger, 2018 : 62).

### *L'ethnocentrisme linguistique*

D'autres considérations, d'ordre pratique cette fois, conditionnent les enseignants à ne pas considérer les langues en présence dans la classe. Ils considèrent que leur étude serait chronophage et se substituerait à l'apprentissage de la langue de scolarisation qui s'en trouverait ainsi retardé (Lörincz, 2017). Il est à noter que les élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle se trouvent ainsi contraints de suivre des enseignements selon une didactique réservée aux locuteurs natifs et qui se fonde essentiellement sur des « intuitions innées » (De Pietro, 2003 : 165). Cette « cécité linguistique » tient au fait que la multiplicité des langues en présence dans la classe est sous-estimée par l'enseignant. Il peut ne pas avoir conscience des compétences associées à une didactique du plurilinguisme chez ses élèves. (Perregaux, 2002 : 183).

Ces représentations chez les enseignants s'inscrivent dans une vision additive du plurilinguisme sans considération des passerelles qui permettent de passer d'une langue à l'autre. Cette vision peut en partie s'expliquer par le fait même que le Conseil de l'Europe, jusqu'au début des années 2000, ne considère pas la subjectivité de l'apprenant, ses capacités à organiser des ponts linguistiques et préfère mettre l'accent sur des connaissances quantitatives et segmentées des locuteurs plurilingues (Candelier & Castellotti, 2013 : 11-12). Les formations initiales des enseignants tendent également à marquer ce cloisonnement. La didactique de la langue maternelle et celle des langues étrangères ont longtemps été divergentes sur le plan méthodologique si bien qu'aucune comparaison d'ordre métalinguistique ne pouvait avoir lieu tant chez les enseignants que chez les apprenants (Dabène, 1992 : 14-15).

Ces représentations ancrées dans l'imaginaire collectif sont « contradictoires avec les recherches en sociolinguistique et en psycholinguistique » (Clerc Conan, 2018 : 107). Dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, un consensus est désormais établi sur la pertinence d'une démarche d'enseignement des langues, de scolarisation ou étrangères, s'appuyant sur un large répertoire de langues :

[...] il s'agit, "simplement", de travailler avec la diversité des langues : le français, d'autres langues présentes (bien que souvent occultées, voire méprisées) dans la classe (langues liées aux processus migratoires, dialectes locaux), les autres langues enseignées dans l'école, et toute autre langue qui peut, pour une raison ou pour une autre, s'avérer pertinente. (De Pietro, 2003 : 168)

### **1.3. La gestion du plurilinguisme en contexte de classe ordinaire**

L'institution scolaire a pris la mesure de l'importance de la reconnaissance du plurilinguisme dans la société actuelle. Les enseignants, principaux acteurs de cette reconnaissance, n'ont pas forcément conscience de la richesse des répertoires linguistiques de leurs élèves. Il apparaît malgré tout que, depuis les années 2000, les nouveaux enseignants sont plus sensibilisés à la notion de plurilinguisme lors de leur formation initiale. Selon une enquête menée par Colette Corblin et Francine Voltz en 2005 auprès de professeurs des écoles stagiaires, 78 % d'entre eux ont conscience que la classe est un lieu plurilingue mais 38 % seulement sont en mesure de nommer les langues en présence (Bertucci, 2008 : 18). Toutefois, des activités d'éveil aux langues pourraient être l'occasion de concrétiser leurs connaissances théoriques en la matière qui peuvent

être, dans certains cas, source de « doutes » ou de « réticences » (Clerc Conan, 2018 : 69).

A cet égard, des travaux révèlent que :

L'information n'est pas toujours suffisante pour faire évoluer les représentations et les pratiques et [...] la proposition de tester de nouvelles pratiques (ainsi que Durkheim, 1960, l'a montré en son temps) peut avoir un impact fort sur les représentations (Auger, 2018 : 60).

Aujourd'hui, la recherche a mis en évidence l'intérêt de faire « de la classe un lieu d'interculturalité [...] en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants » (Perregaux, 2002 : 193). Les enfants plurilingues, bien que largement représentés au sein des écoles françaises, n'ont pas toujours été pris en considération selon cette perspective.

### **1.3.1. L'enfant bilingue / plurilingue**

#### *Le plurilinguisme, une situation fréquente et singulière*

La présence d'élèves en situation de bilinguisme / plurilinguisme<sup>5</sup> dans une classe n'est, en effet, pas exceptionnelle. Grâce aux témoignages obtenus lors de l'enquête sur les familles menée en 1999 (cf. *supra*), on sait que dans environ 25 % des foyers, les enfants sont exposés à une autre langue que le français de manière occasionnelle ou fréquente (Héran, Filhon & Deprez, 2002 : 2). Ce chiffre peut dépasser 50 % dans les grandes villes (Auger, 2018 : 58).

Chaque plurilinguisme est à considérer dans sa singularité car les situations qui le caractérisent sont multiples et variées. Générations après générations, l'usage des langues régionales semble ainsi tomber en désuétude, au même titre que certaines langues négativement investies par les locuteurs eux-mêmes (cas des langues issues de mouvements de migrations économiques ou politiques) (Héran, Filhon & Deprez, 2002 : 3), quand d'autres parents favoriseront la transmission de leurs langues d'origine lorsque celles-ci sont « bien cotées, étant celles qui ont un fort pouvoir économique et se trouvant partagées par un grand nombre de locuteurs » (Auger, 2018 : 58)

---

<sup>5</sup> Le bilinguisme / plurilinguisme se définit comme « un processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux [ou plusieurs] codes distincts et coexistant à des degrés variés » et non comme la présence, chez un locuteur, de plusieurs monolinguisms juxtaposés (Besse, Marec-Breton, Demont : p.171)

### *L'enfant et son répertoire linguistique*

La représentation que se fait l'enfant de son plurilinguisme va dépendre de la faveur accordée aux langues qui font partie de son répertoire. Ainsi, l'enfant aura tendance à valoriser celles qui sont enseignées à l'école (Auger, 2018 : 58). Dans le cas contraire, en particulier lorsque les parents sont invités à ne plus communiquer avec leurs enfants dans leur langue d'origine afin de ne pas entraver leur apprentissage du français, la langue peut devenir vecteur de tensions identitaires, allant jusqu'à favoriser l'émergence de comportements entravant la construction de l'enfant : baisse de confiance en soi, échec scolaire, sentiment de dévalorisation de la culture de la famille, « dans les cas extrêmes, [rejet] des valeurs républicaines de notre pays » (Evenou, 2018 : 15-16).

### **1.3.2. Le plurilinguisme, un tremplin pour les apprentissages ?**

#### *Pour les élèves bi-plurilingues ?*

Jusque dans les années 1960, les chercheurs s'accordaient à penser que le plurilinguisme de l'enfant pouvait provoquer des difficultés lors de l'acquisition du langage. L'enfant ne pouvant se construire qu'à travers le prisme solide d'une seule langue, il pouvait alors souffrir d'une altération de son identité (Perregaux, 2002 : 188), voire de « troubles cognitifs importants » (Evenou, 2018 : 14).

Depuis, les recherches en linguistique, menées en particulier en Europe, ont permis de mettre en avant le caractère valorisant du plurilinguisme chez les locuteurs concernés. La prise en considération des langues de l'élève au sein de l'école a alors pour effet de favoriser un parcours scolaire réussi. « S'ensuit [...] une inclusion effective dans les relations sociales, une meilleure estime de soi, davantage de réussite scolaire y compris en langue de scolarisation, bref une boucle positive » (Blanchet & Clerc Conan, 2015 : 57). L'apprentissage du français langue de scolarisation ou d'autres langues étrangères s'avère être optimisé par le recours aux compétences linguistiques acquises antérieurement par l'élève dans sa langue maternelle (Evenou, 2018 : 19).

#### *Et le reste de la classe ?*

Tous les élèves d'une classe sont amenés à tirer profit d'un enseignement articulant plusieurs langues entre elles. « Les langues connues par les élèves peuvent être utilisées comme une ressource dans la classe pour activer une conscience métalangagière et des

transferts linguistiques et communicationnels » (Auger, 2018 : 62). La pluralité des profils linguistiques de la classe n'est plus perçue comme une entrave aux apprentissages mais a désormais toute sa place en tant que contenu didactique. Les élèves ont alors l'opportunité d'accéder à des compétences langagières leur permettant d'élargir leur champ de connaissances sur les langues elles-mêmes, les cultures qui leur sont associées, tout en développant leurs « aptitudes linguistiques utiles aux apprentissages » et en s'affranchissant « des stéréotypes et préjugés fréquemment observés à l'égard des langues « étrangères » » (De Pietro, 2003 : 161).

### **1.3.3. La didactique du plurilinguisme**

Pour ce faire, la didactique du plurilinguisme s'articule autour d'un décloisonnement des langues afin de favoriser chez l'apprenant un transfert de ses connaissances (Evenou, 2018 : 19). Les langues sont traitées « en lien et non isolément les unes des autres » (Candelier & Castellotti, 2013 : 3) grâce à des activités basées sur l'observation et la manipulation de plusieurs langues mises en confrontation (Dabène, 1992 : 17). Au-delà de l'intérêt que ce transfert constitue pour étendre le répertoire linguistique des élèves, cette approche, s'appuyant sur le contact des langues entre elles, présente plusieurs autres avantages : la valorisation de toutes les langues de la classe ainsi que le développement des compétences métalinguistiques, sociales et culturelles de tous les élèves (De Pietro, 2003 : 168). Dans cette optique, différentes démarches ont vu le jour depuis la fin des années 1980 en Europe<sup>6</sup> et au Canada. La biographie langagière des élèves, *i.e.* leurs répertoires linguistiques et culturels, est au cœur de cette pédagogie qui favorise « l'acceptation positive de la diversité, participant ainsi de l'éducation interculturelle » (Evenou, 2018 : 19) et qui, bien loin de constituer un problème pour les apprenants, s'avère en réalité être un levier puissant pour favoriser le développement de compétences à la fois inter et intralangagières (Auger, 2018 : 62-63).

A la fin des années 2000, le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe a créé un CADre de Référence pour les Approches Plurielles

---

<sup>6</sup> Depuis les années 1990, les projets européens se succèdent : Eole en Suisse, Evlang dans cinq pays d'Europe, ainsi que les projets du Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz (CELV), tels que, entre autres, *Janua Linguarum* (Ja-Ling), A travers les Langues et les Cultures (EAL) et enfin le CADre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP).

(CARAP) des langues et des cultures. Sous la coordination de Michel Candelier, professeur émérite de politiques linguistiques éducatives et didactiques du plurilinguisme, le CARAP met en avant que la didactique du plurilinguisme doit permettre de développer des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire chez les apprenants (Auger, 2018 : 20). Désormais réunies au sein d'un même concept, ces « approches plurielles » sont au nombre de quatre : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues (Candelier & Castellotti, 2013 : 4-5).

### *L'approche interculturelle*

L'approche interculturelle a largement été investie par la didactique du français langue seconde. Elle consiste en une prise en considération de l'altérité afin de construire des compétences interculturelles et interlinguistiques chez les apprenants leur permettant d'interagir avec des locuteurs natifs selon les codes socio-culturels de la langue cible. La culture de l'autre n'est pas une juxtaposition de phénomènes mais bien une grille interprétative de situations de communication. Le modèle linguistique à atteindre n'est pas celui du locuteur monolingue natif mais celui des sociétés plurilingues qui articulent entre elles plusieurs langues (Blanchet & Clerc-Conan, 2015 : 56-57).

[C]ette interprétation [de la réalité pluriculturelle et plurilingue de la société et de l'école] propose la construction d'un imaginaire social où chacun est reconnu à la fois dans ses savoirs culturels et linguistiques particuliers et partagés, dans ses appartenances propres et communes, et dans sa participation à un espace d'actions commun[...] (Perregaux, 2002 : 184)

En situation de classe ordinaire, l'approche interculturelle va s'appuyer sur l'hétérogénéité des élèves pour capter leurs « observations microlinguistiques ». L'enseignement-apprentissage se structure alors dans un environnement accueillant, permettant l'émergence des identités de chacun des élèves et favorisant ainsi leur participation et leur engagement cognitif (*Ibidem* : 194).

### *La didactique intégrée des langues*

Cette démarche se focalise sur les langues qui font l'objet d'un apprentissage dans le temps scolaire. Il s'agit alors de travailler sur un nombre limité de langues. Des passerelles sont établies entre celles-ci afin de susciter une réflexion métalinguistique

chez l'apprenant (Candelier & Castellotti, 2013 : 6). Les apprenants mobilisent des notions déjà intégrées dans une langue au profit de l'apprentissage d'une autre langue. Par exemple, un apprenant ayant des notions en anglais connaît la traduction de l'idiomatisme français « il y a ». La locution anglaise porte la marque du nombre de l'objet désigné. Si ce même apprenant s'initie à l'italien, il pourra transposer cette connaissance sur la nouvelle langue cible.

### *L'intercompréhension entre les langues parentes*

Cette approche est en rupture avec les méthodes habituelles d'enseignement-apprentissage des langues secondes en cela qu'elle propose d'envisager une distinction franche entre langue en production et langue en réception. Le postulat est le suivant : les compétences en réception sont supérieures aux compétences en production. Les apprenants sont donc amenés à développer leurs facultés à comprendre la langue parente en situations de lecture et d'écoute. Dans un premier temps, le support privilégié est celui de l'écrit, plus propice à la concentration et à la réflexion (Janin, 2006 : 187).

Cet enseignement-apprentissage s'appuie essentiellement sur l'expérience des apprenants et leurs capacités à contextualiser les messages reçus. Le public d'apprenants visé est donc essentiellement un public adulte. (*Ibidem* : 191).

### *L'éveil aux langues*

Cette démarche est apparue en Grande Bretagne dans les années 1980 / 1990 afin de pallier plusieurs difficultés que rencontraient les élèves, à savoir : l'intégration des migrants, l'apprentissage des langues étrangères et le niveau faible en compétences métalangagières en anglais langue première. L'éveil aux langues n'est pas une approche qui précéderait l'enseignement-apprentissage de langues secondes mais une démarche qui permet de « soutenir, accompagner, les apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité » (De Pietro, 2003 : 165). Grâce à une didactique s'articulant autour de l'observation, de l'analyse, de la comparaison de langues - qu'elles soient enseignées en milieu scolaire, issues du répertoire langagier des élèves ou abordées en raison de la pertinence des compétences à construire - l'éveil aux langues permet :

des apprentissages métalangagiers d'une part (connaissances et attitudes sur les langues), transversaux d'autre part (développement de savoir-faire utiles entre autres



aux apprentissages linguistiques : capacités de discrimination auditive, capacités de comparaison et d'analyse, etc.) (*Ibidem* : 167).

#### **1.4. Quelles approches plurielles à l'école primaire en France ?**

La langue française a longtemps tenue une place hégémonique au sein des écoles primaires du territoire. Les programmes de 2002 prévoient l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale dès la première année des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle). Dès lors, l'enseignement d'une langue vivante s'accompagne d'activités de comparaisons et d'observations réfléchies des langues et de la reconnaissance du caractère plurilingue d'un environnement (BOEN n°1 hors-série du 14.02.2002 : 57-58). La comparaison des langues et l'éveil à la diversité linguistique et culturelle disparaissent des programmes de 2008 pour être à nouveau introduits dans les programmes de 2015.

##### **1.4.1. Les programmes de 2015**

###### *Le cycle 1 des apprentissages premiers*

L'éveil à la diversité linguistique est clairement mentionné dans les programmes de 2015 de l'école maternelle. Il s'agit, pour les élèves, de prendre « conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français ». Aucun attendu de fin de cycle n'est corrélé à cet apprentissage dont la mise en application se fait par confrontation à des sonorités en langues étrangères (BOEN n°31 du 30.07.2020 : 11).

###### *Le cycle 2 des apprentissages fondamentaux*

La comparaison des langues étrangères avec le français contribue à l'enseignement du domaine 1 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC) : le langage pour penser et communiquer (comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale). Dans le volet relatif aux enseignements, les langues étrangères sont également mentionnées afin de favoriser l'acquisition de compétences concernant le langage oral en français. En étude de la langue française, le programme prévoit des situations de comparaison des langues pour favoriser l'apprentissage de faits de langues ainsi que de savoir-faire transversaux, tels que la capacité à faire des inférences sémantiques. Ce cycle des apprentissages fondamentaux prévoit l'émergence de compétences plurilingues axées sur le langage oral.

### *Le cycle 3 de consolidation*

Dans ce cycle également l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale participe à l'acquisition de compétences relevant du domaine 1 du SCCCC. Le programme prévoit de réfléchir sur les langues en les comparant pour favoriser l'émergence de compétences métalinguistiques. Dans le volet 3, relatif aux croisements entre enseignements, on peut y lire :

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français.

#### **1.4.2. Les ressources**

Depuis les années 1980 et la mise en avant du concept de *Langage Awareness* par Eric W. Hawkins en Angleterre (De Pietro, 2003 : 161), la recherche en didactique du plurilinguisme en milieu francophone a permis la conception de différentes ressources à la faveur de projets favorisant des approches plurielles.

### *Le projet Eole*

Depuis 1995, les équipes de chercheurs suisses romandes de Neuchâtel, dirigée par Jean-François De Pietro et de Genève, dirigée par Christiane Perregaux, ont mené des recherches dans le domaine des approches plurielles. Aujourd'hui, elles proposent des activités d'Education et Ouverture aux Langues de l'Ecole (EOLE) à destination des enseignants et des apprenants de 4 à 12 ans. Pour les plus jeunes, ces supports offrent la possibilité de travailler sur les sonorités linguistiques grâce à des comptines, alors que le matériel réservé aux classes de niveaux supérieurs permet de s'intéresser à la comparaison des langues, parentes ou non, afin de se référer

à six «domaines» définis par HAWKINS (1987): la communication, le fonctionnement du langage, l'utilisation sociale du langage, le langage parlé par rapport au monde de l'écrit, la diversité et l'évolution des langues, l'apprentissage des langues. (De Goumëns, De Pietro, Jeannot, 1999 : 12)

A partir d'une approche socio-constructiviste, la démarche consiste à mettre en évidence, dans un premier temps, toutes les langues de la classe, pour ensuite entamer un apprentissage de réflexion sur les langues en tant que systèmes et objets de communication (*ibidem* : 15) selon une « double perspective, sociale et cognitive » (*ibidem* : p. 28).

### *Les programmes Eulang et Janua Linguarum-la porte des langues*

Ces programmes européens<sup>7</sup> ont été menés sous la direction de Michel Candelier. Dans un premier temps, le programme Eulang (Socrates Lingua, 1997-2001) a permis de mettre en évidence l'efficacité de scénarios pédagogiques s'appuyant sur l'éveil aux langues ainsi que des objectifs de formation des enseignants en la matière. A cette occasion et avec la contribution de chercheurs issus de cinq pays européens, une banque de séquences a été créée (Kervran, 2006 : 28-29). Elle est directement disponible sur le site du CARAP et s'appuie sur « les savoirs, savoir-être et savoir-faire décrits dans les listes de descripteurs » élaborées par les équipes de chercheurs et qui constituent les points d'ancrage de cette démarche d'enseignement-apprentissage.

Le programme *Janua Linguarum* – la porte des langues (2000-2004) a été mené dans la continuité du programme Eulang. Seize pays européens se sont associés pour mener un projet autour de l'adaptabilité de séquences d'éveil aux langues aux programmes scolaires dans dix pays européens selon une démarche curriculaire et interdisciplinaire (*ibidem*). La coordonnatrice française du projet, Martine Kervran, a dirigé la rédaction de deux ouvrages contenant des séquences d'activités destinées à des publics de jeunes élèves du premier degré : *Les langues du monde au quotidien, Observation réfléchie des langues* (deux volumes : cycle 2 et cycle 3), en 2006 ; *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle* (cycle 1), en 2013.

### *Autres ressources disponibles*

A partir de ces programmes de recherche et en s'appuyant parfois sur des contributions externes à la zone Europe, d'autres banques de séquences sont aujourd'hui disponibles en ligne : au Québec, la communauté de chercheurs alimente régulièrement le site Elodil

---

<sup>7</sup> Pour Eulang, il s'agit de l'Autriche, l'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse. Pour *Janua linguarum*, les pays dans lesquels la recherche a été menée sont l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne (Catalogne), la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, la Pologne, le Portugal, la Slovénie.

(Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) ; en France, l'association Dulala (D'Une Langue à L'Autre) participe à la mise en application d'activités liées aux approches plurielles ; sur le plan international, l'association EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) met en œuvre tout un programme de recherches et d'actions permettant la diffusion et la promotion de l'éveil aux langues.

### **1.5. Conclusion**

Bien que la politique linguistique de la France ait évolué vers une prise en considération plus importante du caractère plurilingue de ses concitoyens, elle semble encore à l'heure actuelle porter les stigmates d'une tradition monolingue. Les langues régionales et issues de la migration s'évanouissent sous le poids de la langue nationale. Les tentatives de reconnaissance des langues en présence dans le pays sont marginales et ne font pas l'unanimité. Dans les foyers, pourtant fortement marqués par la pluralité linguistique, la tendance n'est pas à la transmission mais plutôt à l'effacement du patrimoine linguistique. Seul l'anglais semble tirer son épingle du jeu. Par le passé, l'école a fortement participé à cette homogénéité et on peut alors s'interroger sur l'évolution de son rôle dans la reconnaissance du plurilinguisme des élèves.

Les objectifs définis par la didactique des langues étrangères ont évolué depuis la recherche d'une acquisition normée des langues cibles jusqu'à un décroisement de celles-ci permettant une mise en relief du plurilinguisme. Pour autant, bien qu'il y ait une volonté de proposer un large choix de langues aux élèves, il y a une tendance réelle vers une uniformisation de la demande envers un nombre réduit de langues européennes en générale et de l'anglais en particulier. Les langues régionales, quant à elles, sont en déclin parmi les locuteurs plurilingues mais occupent une place de plus en plus importante dans l'institution scolaire bien que leur apprentissage reste optionnel.

Malgré les vagues successives de migration qu'a connu le pays, le plurilinguisme des élèves peine à s'épanouir au sein du système éducatif français. Les dispositifs mis en place pour la formation en langue des élèves primo-arrivants semblent toutefois bénéficier des résultats de la recherche en Français Langue Seconde, à savoir : favoriser l'approche interculturelle. Si les enseignants impliqués dans l'accueil de ces élèves ont pris la mesure de l'importance de s'appuyer sur le plurilinguisme de chacun, celui-ci se

traduit par des représentations plus nuancées chez les enseignants en contexte ordinaire. Ces derniers peuvent être amenés à s'interroger sur la pertinence et les enjeux d'une didactique du plurilinguisme.

L'environnement, à la fois familial et scolaire, prédispose l'enfant plurilingue à investir positivement ou non ses langues identitaires. En contexte de classe ordinaire, les profils langagiers sont multiples et variés. S'appuyer sur les langues de chacun afin d'impulser une dynamique d'apprentissage reposant sur l'ouverture au monde et au respect de l'autre, constitue un véritable levier pour favoriser l'épanouissement de chacun. Pour ce faire, les enseignants peuvent mettre en pratique des ingénieries didactiques élaborées au cours des trente dernières années : les approches plurielles.

## **DEUXIÈME PARTIE :**

### **MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

#### **2.1. Le contexte de la recherche**

##### **2.1.1. Problématique**

A la lumière des apports théoriques relatifs à la question du plurilinguisme en France et dans les écoles, force est de constater que l'espace de la classe, comme le reste de la nation, est un espace caractérisé par une diversité plus ou moins saillante de langues en contact. Le professeur des écoles en a-t-il toujours conscience ?

La question de la place de la langue des élèves s'adresse ainsi directement à l'enseignant, car lui seul peut se saisir de cet environnement propice aux réflexions d'ordre métalinguistique et particulièrement intéressant pour développer le vivre ensemble. S'il est vrai que le recours à la biographie langagière des élèves représente un levier pertinent pour favoriser ces apprentissages, il n'en demeure pas moins qu'il n'est pas toujours aisé pour un professeur d'avoir une connaissance exhaustive des langues de la classe. Certaines croyances peuvent venir biaiser les représentations de l'enseignant : le plurilinguisme définit un locuteur en situation de bilinguisme parfait ; seuls les enfants allophones sont plurilingues ; les langues européennes ont droit de cité dans l'espace classe car elles sont prescrites dans les programmes alors que les langues issues de la migration doivent être proscrites afin de ne pas altérer l'apprentissage du français...

Puisque les approches plurielles, en particulier l'éveil aux langues, suggèrent de s'appuyer sur les langues des élèves pour favoriser l'émergence d'une conscience à la fois métalinguistique mais également de l'altérité, il semble intéressant de prendre appui sur celles-ci afin de mesurer la conscience que peut avoir un enseignant des langues des élèves. Ceci nous amène à formuler la question de recherche suivante : **dans quelle mesure les activités d'éveil aux langues en contexte de classe ordinaire modifient-elles les représentations que se fait l'enseignant des langues des élèves ?**

##### **2.1.2. Description du contexte**

L'enseignant et ses pratiques en contexte de classe ordinaire sont au cœur de cette problématique. Le champ d'investigation qu'elle induit permet d'inscrire cette recherche sur n'importe quel cycle d'apprentissage de l'école primaire. En effet, la didactique du

plurilinguisme s'envisage sur l'intégralité du parcours des élèves et l'impact qu'une approche plurielle, telle que l'éveil aux langues, peut avoir sur les représentations des enseignants n'est *a priori* pas fonction du niveau en langue du public concerné. D'autre part, cette recherche est alimentée par une étude comparative de données recueillies (cf. *infra*) auprès d'un échantillon d'enseignants aux profils relativement homogènes afin de restreindre les potentielles variables qui pourraient influencer l'expérimentation de manière imprévisible. A cet égard, seules deux Professeures des Ecoles Stagiaires (PES) ont été sélectionnées. Réduit au nombre de deux, cet échantillon minimal offre la possibilité de croiser des informations objectives portant sur le profil des enseignantes (leur biographie langagière, leur rapport aux langues...).

Afin de prendre en considération avec précision les données recueillies dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de privilégier des professeures exerçant dans le même cycle que le mien : le cycle des apprentissages premiers (cycle 1). Les enseignantes retenues ont un parcours scolaire et universitaire sans relation avec les sciences du langage ou les langues étrangères. Ce choix se justifie par l'intention de mesurer l'impact d'une séquence d'éveil aux langues sur les représentations des langues de la classe chez l'enseignant. Cet écart pourrait ne pas être significatif chez un enseignant déjà sensibilisé à cette question sans que cela n'infirme la question de recherche.

### **2.1.3. Les hypothèses**

Deux hypothèses sont alors envisageables :

#### Hypothèse 1 :

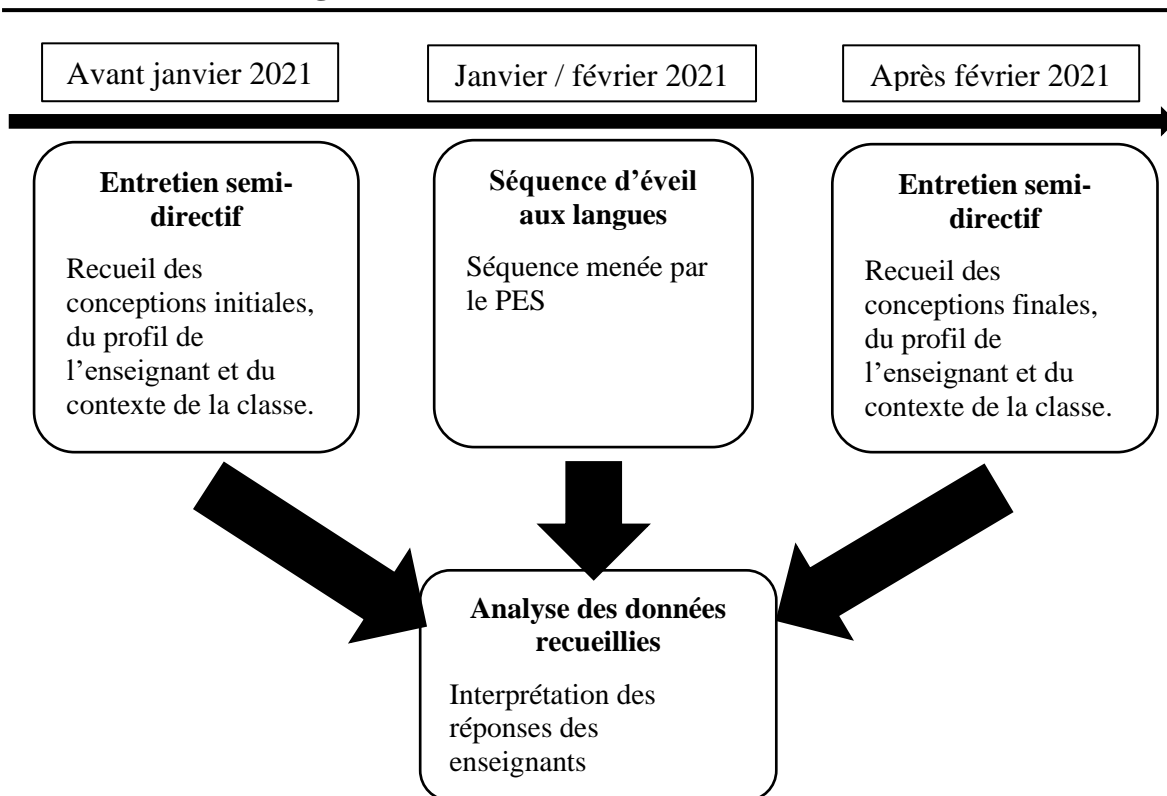
Les enseignantes ont une représentation éloignée ou proche du répertoire de langues des élèves dans la classe. La mise en place d'activités d'éveil aux langues va modifier, à des degrés divers, ces représentations.

#### Hypothèse 2 :

Les enseignantes vont prendre conscience que les activités d'éveil aux langues ont un effet bénéfique chez tous les élèves (allophones, plurilingues et le reste de la classe) en cela qu'elles favorisent l'émergence d'une réflexion métalinguistique ainsi qu'une ouverture à l'altérité.

## 2.2 La méthodologie du recueil des données

Schéma 1 : Méthodologie du recueil des données



### 2.2.1. Un entretien semi-directif

La centration de cette recherche étant sur l'enseignant, un premier recueil de données qualitatives a été constitué par un entretien semi-directif (ANNEXE 1). Cet entretien a été mené avant un module portant sur l'éveil aux langues dispensé dans le cadre de la formation initiale au métier de professeur des écoles à l'Inspé Midi-Pyrénées.

Le choix de ce procédé, qui favorise l'expression libre autour d'une thématique orientée, est motivé par l'intention de révéler des représentations profondément inscrites dans l'esprit des enseignantes. Afin de ne pas orienter leurs réponses et qu'elles ne tentent pas de se conformer aux attentes de cette recherche, le sujet de celle-ci sera présenté de manière élargie, à savoir : « les activités d'éveil aux langues à l'école primaire en contexte de classe ordinaire ».

#### *Présentation du premier entretien semi directif*

Sur le professeur des écoles stagiaire



Ces questions ont pour objectif de mettre en lumière le profil des enseignantes. Certaines réponses des professeures ont fait l'objet d'un étayage au cours de l'entretien afin d'avoir une vision plus fine de leurs représentations et de leur rapport aux langues étrangères.

1. *Quel est votre parcours universitaire ?*
2. *Durant votre parcours scolaire et universitaire, quelles sont les langues que vous avez apprises ?*
3. *Comment qualifieriez-vous votre niveau en langues étrangères ?*
4. *Dans ces langues, comment qualifieriez-vous votre niveau en termes de communication et à l'écrit ?*
5. *Avez-vous appris une langue étrangère en dehors du contexte scolaire ?*
6. *Seriez-vous capable de lister les langues avec lesquelles vous êtes entré en contact ?*

L'analyse des réponses sera l'occasion de s'interroger sur la représentation des langues de la classe chez ces enseignantes en fonction de leur profil. Le rapport qu'elles entretiennent avec les langues étrangères pourrait être un indicateur du degré de prise en considération des langues des élèves.

Suite à ce premier entretien, il apparaît pertinent de compléter les profils des répondantes par des questions supplémentaires, lors de l'entretien final, portant sur l'année d'obtention du diplôme du baccalauréat. Comme mentionné dans la première partie de ce mémoire (cf. § 1.2.1), la politique linguistique de la France, en matière d'enseignement des langues étrangères et régionales à l'école, a évolué au gré des directives européennes. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990 que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères commence à s'affranchir de la volonté d'atteindre les compétences langagières du locuteur natif. En situant temporellement le parcours de l'enseignante, nous pourrions alors mettre en regard les attentes de l'institution scolaire et la vision de ses propres compétences en langues étrangères.

### Sur l'école et les programmes

Cette partie de l'entretien a pour vocation de mettre en évidence la connaissance des répondantes en matière d'éveil aux langues à partir de leur expérience actuelle au sein de leur école ou de la compréhension de cet enseignement-apprentissage dans les programmes du cycle 1.

7. *L'école dispose-t-elle d'un projet autour de l'éveil aux langues ou de l'enseignement d'une langue étrangère ?*
8. *Les programmes de la maternelle comportent une rubrique "éveil aux langues", qu'est-ce que cela vous évoque ?*
9. *Dans quel but, d'après vous ?*
10. *Si vous deviez élaborer une séquence en éveil aux langues, quelles langues mobiliserez-vous ? Pourquoi ?*
12. *Un enseignant doit être capable de parler plusieurs langues, ou d'avoir des notions, pour faire de l'éveil aux langues ?*

Les questions tendent à rendre compte des conceptions initiales des répondantes vis-à-vis de l'éveil aux langues. Dans le cas où l'école dispose d'un projet autour de cette thématique, nous pouvons nous attendre à une vision plus fine des tenants et des aboutissants d'un tel enseignement-apprentissage. Pour ce qui est de l'appropriation de ce concept à partir des programmes du cycle 1, les réponses apportées par les enseignantes nous permettront de définir leurs attentes, en termes d'objectifs, pour les élèves.

A la lumière des retours obtenus lors de ce premier entretien, il apparaît que la vision des langues des élèves de la classe peut être fonction de la situation géographique de l'école. L'environnement, rural ou urbain, sera ainsi précisé lors de l'entretien final.

### Sur la classe

Dans cette dernière partie portant sur la classe des répondantes, les questions vont permettre de porter notre regard à la fois sur la perception des langues des élèves chez les enseignantes ainsi que sur l'intérêt que ces langues peuvent avoir sur les apprentissages.

11. *Avez-vous débuté un enseignement d'éveil aux langues dans votre classe ? un enseignement en langue étrangère ?*
12. *Dans votre classe, y a-t-il des élèves allophones ? des élèves qui parlent une langue étrangère ?*
13. *Quel pourrait être l'impact sur les apprentissages de l'utilisation d'une autre langue que le français en dehors de la classe ? dans la classe ?*
14. *Est-ce que cela pourrait avoir un impact négatif ?*

15. *Doit-on encourager les familles allophones à privilégier les interactions en langue française dans le cadre familial ?*

16. *Selon vous, quels pourraient être les bénéfices pour l'enseignant de l'enseignement d'éveil aux langues ? pour la classe ?*

Cette partie de l'entretien vise à mettre en évidence les représentations premières des répondantes relatives à l'utilisation d'une seconde langue que ce soit en contexte scolaire ou extra-scolaire. La distinction entre langues valorisées, ou langues enseignées en milieu scolaire, et langues minorées (cf. § 1.3.1) n'est pas apparue dans les réponses des enseignantes. Ce point sera abordé lors de l'entretien final.

### **2.2.2. Une ingénierie didactique : l'éveil aux langues**

Une séquence pédagogique d'éveil aux langues a été proposée aux enseignantes (ANNEXE 2).

La séquence d'enseignement-apprentissage a été construite en s'inspirant des ressources fournies par EOLE (« *Buenos días Madame Callas* »), et par l'ouvrage Les langues du monde au quotidien, coordonné par Martine Kervran (la mascotte voyageuse).

Dans un premier temps, l'objectif est de faire émerger les langues de la classe à partir d'une activité autour des différentes traductions du mot *bonjour* connues des élèves. Les enseignantes, qui peuvent potentiellement ne pas mesurer l'ampleur de leur propre niveau de plurilinguisme, seront incluses dans cette démarche. Cette entrée dans les répertoires langagiers de chacun, par l'emploi d'un mot simple, permet d'obtenir un panorama rapide des langues en présence sans considération du niveau de compétence relatif à celles-ci. De plus, compte tenu du jeune âge des élèves, l'emploi du mot « *bonjour* » ne nécessite pas que le concept de langues étrangères soit parfaitement compris de tous. A cette occasion, des fleurs des bonjours sont constituées et permettent de matérialiser les connaissances des élèves.

Par la suite, des séances s'articulant autour d'activités culturelles et langagières sont menées régulièrement en classe grâce à l'intervention d'une mascotte voyageuse. Le fil conducteur de ces séances reste l'apprentissage du mot « *bonjour* » dans une langue étrangère, tant en réception qu'en production.

Un rituel est mené tous les matins, grâce aux fleurs des bonjours, afin que les élèves se saluent dans une langue étrangère parmi celles qui ont émergé et celles qui ont fait l'objet d'un apprentissage.

La séquence a été menée par les répondantes durant la troisième période de l'année scolaire. Compte tenu de l'alternance de deux semaines avec leur formation, les stagiaires ont réparti les onze séances de la séquence sur les quatre semaines durant lesquelles elles étaient en responsabilité dans leur classe.

### *Apports et limites de la séquence*

Cette séquence a été conçue dans l'optique de faire émerger les langues de la classe, d'éveiller les élèves à la diversité linguistique et d'initier chez eux une réflexion métalinguistique. Elle doit permettre aux élèves de développer leurs connaissances culturelles et linguistiques. Pour avoir moi-même conduit cette séquence avec des élèves de grande-section, j'ai pu identifier, de manière non exhaustive, certains de ses points forts mais aussi plusieurs écueils qui pourraient faire l'objet d'améliorations.

#### Les apports :

Grâce au nombre important de langues mobilisées et leur matérialisation sous forme de fleurs, cette séquence apparaît comme propice à l'émergence des identités linguistiques des élèves. En effet, au fil des séances, les élèves sont confrontés à plus de cinquante bonjours en langues étrangères. Ils ont une écoute active lors de la diffusion des chansons qui les incite à repérer des bonjours qu'ils connaissent. Le panel de langues proposées favorise l'émergence des langues des élèves. De plus, la matérialisation des langues par des pétales qui viennent agrandir une fleur affichée dans la classe contribue au développement d'une conscience du plurilinguisme par tous.

Sur le plan affectif, la motivation des élèves est au cœur de cet enseignement-apprentissage. L'utilisation de mascottes, de la boîte aux lettres ainsi que de cartes postales, permet d'enrôler les élèves dans le projet. L'environnement imaginaire induit par le matériel est source de motivation et de curiosité pour des élèves de maternelle. Enfin, cet engagement dans les apprentissages est également favorisé lors des rituels du matin, puisque les élèves allophones, ou parlant une langue autre que le français à la

maison, ont la possibilité de se positionner en qualité d'experts vis-à-vis du reste de la classe, y compris de l'enseignant.

#### Les limites :

Les limites de cette séquence sont d'ordre structurel. En effet, l'accès aux connaissances culturelles est ambigu et, d'autre part, l'organisation des séances et leur temporalité peut être source de difficultés pour les élèves et pour l'enseignante. Il apparaît également que les contenus à enseigner semblent lacunaires.

Les apports culturels mis en avant dans la séquence sont en effet limités et potentiellement inaccessibles à des élèves de maternelle : drapeau, plat, monument, symbole. Cette limitation peut générer l'apparition de stéréotypes au détriment d'une ouverture culturelle. Pour pallier cet écueil, l'enseignant pourrait donner libre court à l'imagination des élèves lors de la préparation des questions à poser à la mascotte.

La séquence proposée aux stagiaires pourrait être source de difficultés, à la fois pour les élèves et pour les enseignantes qui ont participé à cette recherche. Le dispositif retenu pour dix des onze séances est celui de la classe entière. Cette configuration se justifie par le fait que la visite des mascottes est un événement partagé par l'ensemble de la classe. Cependant, elle peut être un frein pour les élèves timides et certaines langues peuvent ne pas émerger. D'autre part, pour les stagiaires, le temps imparti pour mener ces séances est borné sur une courte période et peut induire une nécessité de réduire le contenu de la séquence.

Le scénario pédagogique prévu pour cette séquence révèle quelques incomplétudes. Les apprentissages des élèves ne font, en effet, pas l'objet d'observation de la part de l'enseignant. L'éveil aux langues est un enseignement-apprentissage vecteur de savoirs, des savoir-être et des savoir-faire chez les apprenants (cf. § 1.3.3). L'ouverture à la culture de l'autre est une compétence difficilement évaluable à partir de critères observables. Une entrée dans le carnet de suivi des apprentissages pourrait être toutefois envisagée à partir de la séance 10 portant sur le jeu des bonjours. Dans une autre mesure, même si plus de cinquante « bonjours » sont proposés aux élèves, le nombre de pays que la mascotte va visiter est limité : l'Italie, le Maroc, la Chine et la Roumanie. Ce choix est motivé par la volonté de faire émerger des compétences métalinguistiques chez les élèves en mettant en avant la proximité des langues romanes ainsi que les différents systèmes d'écriture.

Un large panel de familles de langues s'en retrouve occulté, en particulier les langues régionales qui ne sont jamais abordées dans toute la séquence.

#### **2.3.4. Un retour sur les entretiens initiaux**

Un dernier entretien semi-directif (ANNEXE 3) a finalement été conduit suite à la mise en œuvre de la séquence afin de mettre en évidence l'évolution des représentations chez les enseignantes des langues de la classe ainsi que de l'intérêt que peut représenter l'application d'une didactique du plurilinguisme. Plusieurs autres paramètres pourront alors être considérés : le rapport de l'enseignante aux langues étrangères, le contexte de la classe, la participation à un module portant sur l'éveil aux langues à l'Inspé.

##### *Présentation de l'entretien semi-directif final*

###### Sur le professeur des écoles stagiaire

Lors du début de cet entretien, les répondantes apporteront des précisions sur leur profil déjà renseigné grâce au premier entretien semi-directif.

- 1. En quelle année avez-vous obtenu vos diplômes ? Le baccalauréat ? Vos diplômes universitaires ?*
- 2. A partir de quel niveau scolaire avez-vous débuté un apprentissage en langues étrangères ?*
- 3. Vous rappelez-vous du nom d'un ou plusieurs manuels de langues ?*
- 4. Avez-vous participé au module d'éveil aux langues dispensé dans le cadre de votre formation ? Si oui, vous rappelez-vous de l'atelier auquel vous avez participé ?*
- 5. Seriez-vous capable de lister les langues avec lesquelles vous êtes entré en contact ?*

Une des questions porte sur le module d'éveil aux langues auquel les stagiaires ont pu participer lors de cette année universitaire. Il s'agissait d'une formation de quatre heures au cours desquelles les étudiants ont pu se familiariser avec le concept d'approches plurielles. Plusieurs activités ont été présentées : rédiger sa biographie langagière, des travaux de comparaison des langues portant sur les onomatopées, les systèmes d'écritures, les comptines et sur les marques du pluriel. Trois ateliers au choix ont également été proposés aux étudiants : la fleur des langues, les dessins réflexifs et le guide d'entrevu. Il

semble intéressant d'essayer d'estimer l'impact que peut avoir eu cette formation sur les représentations des enseignantes.

La dernière question a déjà été posée en ces termes lors du premier entretien semi-directif. L'écart entre les réponses pourra être mesuré lors de l'analyse des résultats et participera à l'appréciation de l'évolution du concept de plurilinguisme chez les répondantes.

#### Sur les programmes :

Les questions qui suivent portent sur la compréhension des répondantes des objectifs relatifs aux approches plurielles figurant dans les programmes de l'école primaire.

*6. Les programmes de la maternelle comportent une rubrique "éveil aux langues", qu'est-ce que cela vous évoque ?*

*7. Si vous deviez élaborer une séquence en éveil aux langues, quelles langues mobiliserez-vous ? Pourquoi ?*

*8. Dans les autres cycles de l'école primaire, les programmes comportent une rubrique "comparaison des langues", qu'est-ce que cela vous évoque ?*

Les deux premières questions apparaissent déjà dans le premier entretien et serviront de points d'appui pour l'analyse des résultats. Quant aux réponses obtenues sur la représentation des objectifs liés à des activités de comparaison des langues à l'école élémentaire, elles participeront à la mise en évidence de la prise en considération de la réflexion métalinguistique induite par les activités d'éveil aux langues.

#### Sur l'école et sur la classe

Cette dernière partie porte essentiellement sur les langues des élèves ainsi que sur l'usage d'une autre que langue que le français, à la fois en dehors et à l'intérieur de l'espace classe.

*9. Dans quelle commune se situe votre école ?*

*10. Sur quelle(s) section(s) de la maternelle enseignez-vous ?*

*11. Dans votre classe, y a-t-il des élèves allophones ? des élèves qui parlent une langue étrangère ?*

*12. Les élèves qui ne parlent pas de langues étrangères à la maison ont-ils des connaissances en langues ?*

*13. Quel pourrait être l'impact sur les apprentissages de l'utilisation d'une autre langue que le français en dehors de la classe ? dans la classe ?*

*14. Doit-on encourager certaines familles allophones à privilégier les interactions en langue étrangère dans le cadre familial et d'autres non ?*

*15. Selon vous, quels pourraient être les bénéfices pour les élèves de l'enseignement d'éveil aux langues ? Pour les élèves allophones ? Pour les élèves plurilingues ? Pour le reste de la classe ?*

Plusieurs questions ont déjà été posées aux répondantes lors du premier entretien et les réponses pourront ainsi être croisées pour identifier l'évolution des représentations chez les enseignantes. Toutefois, la question portant sur l'impact d'une séquence d'éveil aux langues sur les élèves est plus détaillée lors du retour sur expérience. Les élèves allophones, les élèves plurilingues et le reste de la classe n'étaient pas clairement listés dans le premier entretien puisque la question portait sur les élèves de la classe en général.



## TROISIEME PARTIE :

### RESULTATS ET INTERPRETATIONS

#### 3.1. Les résultats

##### 3.1.1. Les profils des répondantes

Comme mentionné plus en amont, les stagiaires qui ont participé à cette recherche ont un profil relativement homogène : elles débutent toutes les deux dans le métier de professeur des écoles et enseignent dans le premier cycle de l'école primaire. Toutefois, l'analyse des résultats du recueil de données ne peut se faire qu'en s'appuyant sur des caractéristiques différentes afin d'en déduire des éléments de réponse pertinents. La lecture du tableau 1 révèle des différences entre les deux répondantes et permet de valider leur participation à cette recherche.

**Tableau 1 : Synthèse des profils des répondantes**

Observables	Répondante 1 : Céline	Répondante 2 : Laurence
Année d'obtention du baccalauréat	2012	1989
Etudes et niveaux	M1 politiques comparées	Doctorat sciences de l'éducation
Langues apprises en milieu scolaire	Anglais, espagnol et italien	Anglais et espagnol
Niveau en langues étrangères	Italien : notions Espagnol : notions      Anglais : courant	« Très mauvais »
Langues apprises en dehors du milieu scolaire	Anglais	Aucune
Rapport avec les langues étrangères	Positif	Négatif
Langues avec lesquelles la répondante est entrée en contact (réponse 1)	Espagnol, portugais, anglais, italien, laotien, thaïlandais, cambodgien et suédois	Anglais et espagnol
Langues avec lesquelles la répondante est entrée en contact (réponse 2)	<i>Idem</i> + allemand et finois	<i>Idem</i> + italien
Participation au module « Eveil aux langues »	Oui	Non

*Note* : ce tableau a été créé à partir des entretiens semi-directifs menés avec les stagiaires

##### *Répondante 1 : Céline*

Céline a obtenu son baccalauréat en 2012. Son apprentissage des langues a débuté en 2001 en CE2, soit un an avant que cet enseignement ne devienne obligatoire à l'école élémentaire (cf. § 1.4). Nous savons également que les années 2000 sont marquées par des directives européennes dont l'objectif est de favoriser le développement de compétences plurilingues chez les apprenants (cf. § 1.2.1). Céline entretient un rapport positif aux langues étrangères. Elle a étudié trois langues dans le secondaire, ce qui implique qu'elle a choisi la dernière en option. Elle a perfectionné son niveau en anglais lors de voyages et liste au total une dizaine de langues avec lesquelles elle est entrée en

contact (huit lors du premier entretien et dix lors du second). Elle a participé au module d'éveil aux langues dans le cadre de sa formation et a pu, à cette occasion, mener une réflexion sur son répertoire de langues en constituant sa fleur des langues.

### *Répondante 2 : Laurence*

Laurence a obtenu son baccalauréat en 1989. Cette information nous permet de déduire qu'elle a suivi un enseignement en langues étrangères durant une période charnière au cours de laquelle la didactique dans ce domaine a évolué vers une approche communicative (cf. § 1.2.1). Selon ses propos, l'apprentissage du code écrit était largement privilégié. Durant son parcours scolaire et universitaire, elle a appris l'anglais et l'espagnol et déclare avoir un niveau faible dans ces deux langues. Son rapport aux langues étrangères est très négatif. Laurence le verbalise en employant les termes suivants : « mauvaise expérience », « beaucoup de préjugés », « réactions épidermiques » et « blocage ». Elle n'a jamais pratiqué de langues étrangères en dehors du contexte scolaire. Au cours du second entretien, elle mentionne trois langues avec lesquelles elle est entrée en contact alors qu'elle n'en avait listé que deux auparavant. Elle n'a pas participé au module d'éveil aux langues dispensé au cours de la formation à l'Inspé.

### **3.1.2. Les contextes d'enseignement**

Les contextes d'enseignement dans lesquels évoluent les participantes constituent une base de réflexion autour de la problématique de cette recherche. Dans le tableau 2, plusieurs observables apportent des informations quant au niveau de classe des élèves, la situation géographique de l'école et les projets menés dans celle-ci ainsi que dans la classe autour de l'éveil aux langues.

Le niveau des élèves peut représenter un frein sur l'émergence des langues puisque les entrées culturelles de la séquence peuvent être inaccessibles pour les plus jeunes (cf. § 2.2.2). La situation géographique de l'école détermine l'importance du plurilinguisme chez les élèves en cela que les zones rurales sont des espaces moins marqués par les langues étrangères (cf. § 1.3.1) et peut être plus par les langues régionales que les zones urbaines. Enfin, l'acculturation des stagiaires aux approches plurielles pourrait être le résultat d'un projet mené au sein de l'école ou d'initiations qu'elles ont mises en place dans leur propre classe.

**Tableau 2 : Les contextes d'enseignement**

Observables	Répondante 1 : Céline	Répondante 2 : Laurence
Niveau des élèves	GS	MS / GS
Situation géographique	Urbaine (Toulouse)	Rurale (Castelnaud-d'Estrétefonds)
Eveil aux langues dans l'école	Non	Non
Eveil aux langues dans la classe avant la séquence	Comptine en italien	Non

*Note* : ce tableau a été créé à partir des entretiens semi-directifs menés avec les stagiaires

### *Répondante 1 : Céline*

Céline enseigne en milieu urbain, à Toulouse. Ses élèves sont en grande section. Son école ne dispose pas d'un projet autour de l'éveil aux langues. Dans sa classe, elle a mené, en début d'année scolaire, une activité autour d'une comptine en italien sans pour autant que cela ne soit inclus dans une logique séquentielle.

### *Répondante 2 : Laurence*

L'école de Laurence se situe en zone rurale dans la périphérie de Toulouse. Elle enseigne dans une classe multiniveau composée d'élèves de moyenne et de grande section. Dans son école, aucun projet n'est mené autour des approches plurielles. Lors du premier entretien, elle mentionne avoir élaboré une séquence en didactique de l'anglais avec ses élèves, ce qui souligne une certaine confusion entre didactique des langues étrangères et éveil aux langues.

### **3.1.3. Représentations autour des profils linguistiques des élèves**

Les deux entretiens semi-directifs permettent de mettre en regard les langues des élèves à partir des représentations que s'en font les enseignantes. Dans le tableau 3, les données recueillies correspondent aux recensements *a priori* des langues des élèves effectués par les stagiaires, avant et après la mise en pratique de la séquence d'éveil aux langues qui leur a été soumise. Les représentations chez les enseignantes de l'impact sur les apprentissages de l'emploi d'une autre langue que le français en dehors du contexte scolaire est également mis en relief.

**Tableau 3 : Représentations autour des profils linguistiques des élèves**

Observables	Répondante 1 : Céline	Répondante 2 : Laurence
Nombre d'élèves allophones + langues (réponse 1)	1 (Tzigane)	0
Nombre d'élèves allophones + langues (réponse 2)	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Présence d'élèves plurilingues + langues (réponses 1)	Oui : arabe, congolais, espagnol	Non
Présence d'élèves plurilingues + langues (réponses 2)	Oui : arabe, espagnol	Oui : Anglais
Impact sur les apprentissages de l'emploi d'une langue étrangère en dehors de la classe (réponse 1)	Ouverture culturelle, impact positif sur l'apprentissage des langues étrangères (pas de mention du français)	Ouverture culturelle, tolérance, pas d'impact sur les apprentissages positif ou négatif en français, potentiellement source de confusions
Impact sur les apprentissages de l'emploi d'une langue étrangère en dehors de la classe (réponse 2)	Ouverture culturelle, développement de compétences cognitives ("gymnastique du cerveau"), retards potentiels dans l'acquisition de l'oral + l'écrit	Impact positif sur l'apprentissage des langues étrangères (pas de mention du français).
Recommander l'emploi du français aux familles (réponse 1)	Justifié car aide à l'apprentissage du français (lexique) mais non envisagé	Non justifié car pas de confusions chez les jeunes élèves. Confusions possibles en fonction de l'âge.
Recommander l'emploi du français aux familles (réponse 2)	Non justifié car risques d'écarts avec un français normé.	Non justifié car risques d'écarts avec un français normé.

*Note* : ce tableau a été créé à partir des entretiens semi-directifs menés avec les stagiaires

### *Répondante 1 : Céline*

#### Premier entretien semi-directif :

Il y a un élève allophone dans la classe de Céline qui est arrivé en cours d'année. Il est d'origine Tzigane. Les échanges entre l'école et la famille se font *via* un interprète. L'enseignante liste trois langues supplémentaires chez ses élèves : l'arabe, le congolais et l'espagnol. D'après la stagiaire, l'emploi d'une autre langue que le français en dehors du contexte scolaire serait positif car il faciliterait l'apprentissage des langues étrangères. Sur le plan cognitif, il développerait des compétences transversales et serait un atout pour les élèves car il induit une gymnastique cérébrale. Céline n'envisage pas de recommander à des parents d'élèves parlant une langue étrangère d'employer le français à la maison mais pense que cela pourrait être bénéfique pour les apprentissages, en particulier du

lexique. Il est à noter que l'opinion de l'enseignante ne semble pas concerner les familles allophones mais plutôt celles qui évoluent dans un environnement plurilingue.

#### Second entretien semi-directif :

Il y a toujours un élève allophone dans la classe de Céline. Lorsque la stagiaire énumère les autres langues des élèves elle ne mentionne plus que l'arabe et l'espagnol. Selon ses propos, il y aurait une dizaine d'élèves qui possèderaient l'arabe dans leur répertoire linguistique et un élève, l'espagnol. Lorsque la communication intrafamiliale n'a lieu qu'en langue étrangère, la stagiaire évoque des confusions possibles entre les langues qui pourraient entraver l'apprentissage du français écrit et oral. Dans le cas d'une alternance codique, il y aurait un bénéfice pour l'élève qui pourrait ainsi accéder à une connaissance accrue du monde et de l'altérité. Céline ne recommanderait pas à une famille allophone d'employer le français à la maison car cela pourrait être contre-productif et ancrer chez l'enfant des formes linguistiques erronées.

#### *Répondante 2 : Laurence*

##### Premier entretien semi-directif :

Les élèves de la classe de Laurence semblent être très faiblement plurilingues. Aucune langue étrangère n'est reportée par la stagiaire. L'enseignante n'a pas de position tranchée quant à l'impact que pourrait avoir l'usage d'une autre langue que le français en dehors du contexte scolaire. L'ouverture culturelle, la « tolérance » ainsi que le fait que les élèves aiguisent leur curiosité, sont les apports dus à l'emploi d'une autre langue dans le cadre familial relevés par Laurence dès ce premier entretien semi-directif. Elle suppose malgré tout que cela pourrait aussi être source de confusions linguistiques.

La stagiaire ne recommanderait pas à des familles allophones d'employer le français dans la sphère privée car elle présume que les élèves, en particulier ceux scolarisés en maternelle, sont capables de faire une distinction franche entre langue de la maison et langue de l'école sans que cela ne soit source de confusions. Elle module cependant son propos en émettant des doutes concernant un possible mélange des langues en fonction de l'âge de l'enfant.

##### Second entretien semi-directif :

Au cours du second entretien, bien que Laurence ne mentionne toujours pas de langues autres que le français chez ses élèves, elle relate toutefois un cas particulier : un élève a des connaissances dans une langue asiatique car il pratique les arts martiaux. Il s'agit d'une situation qui a été révélée au cours de la séquence sur la mascotte voyageuse et qui a surpris la stagiaire. Selon l'enseignante, l'emploi d'une autre langue que le français en dehors du contexte scolaire pourrait développer des compétences en langues étrangères chez les élèves.

Laurence ne recommanderait pas à des familles allophones d'essayer de communiquer en français pour éviter de confronter l'enfant à des formes linguistiques erronées.

### 3.1.4. La séquence d'éveil aux langues menée par les stagiaires

Des données ont été recueillies afin de mesurer les attentes des professeures quant à un enseignement d'éveil aux langues. Leurs perceptions des objectifs d'un tel apprentissage est synthétisé dans le tableau 4. Les réponses obtenues lors des deux entretiens semi-directifs témoignent de l'évolution des représentations chez les stagiaires suite à la mise en application de la séquence sur la mascotte voyageuse. Elles ont été amenées à identifier les apports d'une séquence d'éveil aux langues pour les enseignants ainsi que pour les élèves.

**Tableau 4 : L'Eveil Aux Langues (EAL)**

Observables	Répondante 1 : Céline	Répondante 2 : Laurence
Objectifs de l'éveil aux langues dans les programmes de cycle 1 (réponse 1)	Ecoutes de sonorités différentes du français (comptines).	Eveiller aux sonorités, préparer les élèves aux langues étrangères
Objectifs de l'éveil aux langues dans les programmes de cycle 1 (réponse 2)	Ecoutes de sonorités + ouverture culturelle + concept de langue	Nouvelles sonorités + compétences métalinguistiques (phonologie)
Langues que l'enseignante mobiliserait pour élaborer une séquence d'EAL (réponse 1)	Langues du répertoire de l'enseignante + asiatiques	Anglais (notions plus importantes que dans d'autres langues)
Langues que l'enseignante mobiliserait pour élaborer une séquence d'EAL (réponse 2)	N'importe quelles langues mais familiarisation du PE préférable.	Panel étendu de langues
Apports d'une séquence d'EAL pour l'enseignant (réponse 1)	Eveil aux langues + interdisciplinarité (histoire, culture)	Deshinibe l'enseignant puisque les élèves sont novices
Apports d'une séquence d'EAL pour l'enseignant (réponse 2)	Connaître les élèves + compréhension de l'autre	Favorise l'interdisciplinarité
Apports d'une séquence d'EAL pour les élèves (réponse 1)	Interdisciplinarité + ouverture culturelle et altérité	Se familiariser avec des sonorités pour entrer dans les LVE
Apports d'une séquence d'EAL pour les élèves (réponse 2)	Elèves allophones : position d'expert Elèves plurilingues : <i>Idem</i> Autres élèves : dépasser les jugements de valeurs	Elèves allophones : intégration Elèves plurilingues : position d'expert Autres élèves : s'enrichir par l'expérience des autres

*Note* : ce tableau a été créé à partir des entretiens semi-directifs menés avec les stagiaires

### *Répondante 1 : Céline*

#### Premier entretien semi-directif :

Céline définit l'éveil aux langues comme étant un enseignement dont la finalité est d'accéder à des sonorités différentes du français par le biais d'écoutes de comptines. Lors de l'élaboration d'une séquence, elle privilégierait des langues de son répertoire mais en se donnant pour objectif personnel de s'appuyer, à terme, sur des langues d'origine asiatique. Cet enseignement permettrait au professeur lui-même de s'éveiller aux autres langues du monde et serait pour lui une porte d'entrée vers d'autres disciplines puisqu'il donnerait l'occasion d'aborder des faits historiques ou culturels. En échos à cela, les élèves développeraient des compétences interdisciplinaires tout en s'ouvrant aux cultures du monde et à l'autre.

#### Second entretien semi-directif :

Après avoir mené la séquence d'éveil aux langues dans sa classe, Céline définit les objectifs d'un tel enseignement de manière plus précise. La découverte de sonorités reste au cœur des apprentissages mais elle mentionne également que l'éveil aux langues devrait aboutir à une ouverture culturelle des élèves tout en les familiarisant avec le concept de langue. Pour construire une séquence, la stagiaire déclare pouvoir recourir à n'importe quelles langues mais émet toutefois quelques réserves avant de conclure que l'enseignant doit nécessairement avoir des connaissances notionnelles dans les langues cibles. Cette affirmation est néanmoins contredite par la stagiaire à la fin de l'entretien, puisqu'elle déclare que « c'est à l'enseignant [...] de prendre toutes les individualités de chacun pour pouvoir alimenter les séances ». Selon elle, l'enseignant peut également s'emparer d'une séquence d'éveil aux langues pour favoriser la compréhension de l'altérité.

Pour les élèves, les apports sont multiples. Les enfants allophones et plurilingues sont mis en position d'expert et valorisés aux yeux du reste de la classe qui pourrait, de manière empathique, reconsidérer les compétences des élèves en situation d'apprentissage du français grâce à l'expérience de l'apprentissage de mots dans une langue étrangère.

Céline n'a pas tenu de carnet de bord lors de la mise en pratique de la séquence sur la mascotte voyageuse.

### *Répondante 2 : Laurence*

#### Premier entretien semi-directif :

Pour Laurence, les objectifs d'une séquence d'éveil aux langues à la maternelle sont d'éveiller aux sonorités autres que le français et de préparer les élèves à entrer dans les langues étrangères. Ces deux fonctions sont le fil conducteur du propos de la stagiaire dans cet entretien.

Si elle devait élaborer une séquence d'éveil aux langues, l'enseignante ne s'appuierait que sur l'anglais puisqu'elle a des connaissances notionnelles dans cette langue. Cet enseignement lui serait bénéfique pour se « désinhiber » et commencer à s'affranchir du rapport négatif qu'elle entretient avec les langues étrangères. La peur d'être jugée s'estomperait face à ce public d'apprenants novices en la matière. Laurence est animée par le souci de préserver ses élèves de sa propre expérience des langues étrangères en les confrontant à de nouvelles sonorités.

#### Second entretien semi-directif :

Lors du retour sur expérience, lorsqu'il s'agit de définir les objectifs d'une séquence d'éveil aux langues, Laurence identifie la confrontation à de nouvelles sonorités ainsi que le développement de compétences métaphonologiques chez les élèves. Désormais, elle solliciterait un large panel de langues pour concevoir une nouvelle séquence. Les cartes postales envoyées par la mascotte voyageuse ont été l'occasion pour elle d'engager un enseignement portant sur la correspondance postale. Le professeur pourrait ainsi s'emparer d'éléments culturels présents dans une séquence d'éveil aux langues dans une visée interdisciplinaire.

Les élèves, quant à eux, seraient impactés positivement par un tel enseignement. L'usage d'autres langues que le français dans l'espace de la classe conduirait à une meilleure intégration des enfants allophones dans leur groupe de pairs. La singularité linguistique de ces élèves tendrait à disparaître aux yeux des autres sous l'effet d'une familiarisation avec le concept de locuteur de langues étrangères. Les élèves plurilingues seraient, pour leur part, positionnés en qualité d'experts par le reste de la classe qui, dans un cas comme dans l'autre, s'enrichiraient des expériences partagées.

Laurence n'a pas non plus tenu de carnet de bord destiné à recueillir ses impressions à l'issue de chacune des séances.



### **3.2. Les interprétations des résultats**

A la lumière des résultats obtenus à partir des entretiens semi-directifs menés avec les stagiaires, il est possible de considérer et d'interpréter certaines de ces informations dans le but d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche.

#### **3.2.1. Les interprétations en lien avec les profils des répondantes**

Les profils des participantes à cette recherche sont fortement hétérogènes. D'un côté, Céline, a un rapport positif avec les langues étrangères qu'elle apprécie pratiquer dans la sphère privée, alors que Laurence a développé un rejet de celles-ci. Céline a listé aisément plusieurs langues étrangères chez ses élèves alors que Laurence n'en a mentionné aucune. Il n'est pas possible de vérifier si le plurilinguisme est réellement complètement absent de la classe de Laurence mais cela entre en contradiction avec les statistiques nationales mentionnées plus en amont. Cette « cécité linguistique » (cf. § 1.2.2) pourrait s'expliquer par le fait que les stagiaires ont suivi un apprentissage en langues étrangères à des époques différentes et le concept même de plurilinguisme peut être perçu diversement par les deux enseignantes. Laurence semble marquée par un enseignement accès sur l'écrit dont l'objectif est d'atteindre les compétences langagières du locuteur natif alors que Céline accorde une place plus importante aux échanges oraux.

La séquence d'éveil aux langues a modifié le rapport qu'entretient Laurence avec les langues étrangères puisqu'elle n'hésiterait plus à recourir à un panel étendu de langues si elle devait en élaborer une nouvelle. Il n'y a pas eu d'évolution du rapport que Céline entretient avec les langues. Ainsi, les activités d'éveil aux langues en cycle 1 ne constituent pas un obstacle pour les enseignants faiblement plurilingues qui peuvent ainsi faire une expérience positive des langues étrangères.

Chez les deux répondantes, le nombre de langues appartenant à leur propre répertoire linguistique a été modifié suite à la mise en œuvre de la séquence puisque chacune d'entre elles a référencé un nombre plus important de langues au cours du second entretien. La mise en œuvre de la séquence a certainement favorisé, chez les enseignantes, une meilleure analyse de leurs propres connaissances en langues étrangères. Chez Céline, cette meilleure connaissance de son propre répertoire peut également s'expliquer par la participation au module portant sur l'éveil aux langues dans le cadre de sa formation à l'Inspé.

### **3.2.2. Les interprétations en lien avec les contextes d'enseignement**

Les stagiaires enseignent dans des milieux différents. L'école de Céline se situe en ville alors que celle Laurence se trouve à la campagne, dans la proche banlieue de Toulouse. La population urbaine est plus hétérogène sur un plan linguistique qu'en milieu rural. Il apparaît que Céline a pu inventorier plus de langues chez ces élèves que Laurence en raison de cette plus grande mixité.

Dans leur cas, leurs représentations sur la place que peut occuper le plurilinguisme des élèves dans les apprentissages ne semblent pas être fonction du contexte d'enseignement puisque les stagiaires ont une expérience de quelques mois seulement au sein de leur environnement. Aucune de leur école n'a de projet autour de l'éveil aux langues à l'école maternelle.

### **3.2.3. Les interprétations en lien avec les représentations autour des profils linguistiques des élèves**

Il y a une modification du nombre de langues des élèves listées par les stagiaires suite à la mise en place des activités d'éveil aux langues. Mais cette variation n'est pas significative de l'impact de la séquence puisque Céline référence une langue en moins et Laurence mentionne finalement une langue chez ses élèves tout en répondant qu'il n'y a pas d'élèves plurilingues dans sa classe. La séquence d'éveil aux langues n'a donc pas eu d'impact sur la perception des langues du répertoire des élèves chez les enseignantes. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les stagiaires ont eu à mettre en œuvre une séquence clé en mains sans avoir eu à créer de manière consciente le contenu des enseignements. Le degré d'appropriation des objectifs liés aux activités d'éveil aux langues pourrait ainsi être déterminé par le degré d'implication des enseignantes dans le processus d'élaboration des savoirs, des savoir-faire, des savoir être et des attitudes inhérents à la didactique des approches plurielles.

Dans une autre mesure, nous pouvons constater une légère évolution sur les représentations relatives à l'impact que pourrait avoir l'emploi d'une langue étrangère en dehors du contexte scolaire. Céline considère, dans un premier temps, que ceci a un impact positif quant à l'apprentissage des langues étrangères en général. Elle évoque ensuite des retards potentiels en français écrit et oral lors du second entretien. Laurence, quant à elle, commence par mentionner que l'usage d'une autre langue pourrait être

source de confusions avec le français puis, après la séquence d'éveil aux langues, considère que ceci pourrait être bénéfiques pour les élèves dans leur apprentissage des langues étrangères.

Il ne semble donc pas y avoir de corrélation entre la modification des représentations que se font les enseignantes de la situation de plurilinguisme des élèves et la mise en œuvre de la séquence d'éveil aux langues puisque les réponses des stagiaires varient dans des sens contraires.

#### **3.2.4. Les interprétations en lien avec la séquence d'éveil aux langues menée par les stagiaires**

Les enseignantes ont fait part de leurs réflexions concernant la fonction et la place qu'occupe l'éveil aux langues dans les enseignements au cours des deux entretiens. Chez chacune d'entre elles, nous pouvons observer une modification relative à tous les critères observables relevés dans le tableau 5.

Après la mise en œuvre de la séquence, les objectifs d'un tel enseignement-apprentissage dépassent désormais chez les répondantes la fonction de simple éveil aux sonorités différentes du français. Elles soulignent que ces activités ont également pour objectif de développer des compétences métalinguistiques chez les élèves.

Considérons à présent les interprétations liées à la mise en œuvre de la séquence d'éveil aux langues à travers le prisme des profils des participantes. Céline, qui pratique volontiers les langues étrangères, considère *a priori* que ces activités sont intéressantes pour l'enseignant lui-même en cela qu'elles favorisent chez lui l'éveil aux langues étrangères ainsi que la possibilité de concrétiser une pratique professionnelle axée sur un enseignement interdisciplinaire des savoirs et des connaissances. Suite à la séquence, elle centre ses considérations sur les élèves en évoquant que les activités d'éveil aux langues permettent une meilleure connaissance de ceux-ci ainsi qu'une compréhension de l'autre. Laurence, quant à elle, oriente dans un premier temps sa réflexion sur le rapport négatif qu'elle entretient avec les langues étrangères en considérant que de telles activités pourraient lui permettre de se désinhiber. Il semblerait que ce soit le cas car après la séquence, elle axe désormais son propos sur sa pratique en mettant en avant le caractère interdisciplinaire des activités d'éveil aux langues. La séquence sur la mascotte voyageuse a ainsi été l'occasion pour les stagiaires de modifier leurs représentations

concernant leurs pratiques professionnelles. Laurence a dû d'abord vaincre sa peur des langues étrangères pour accéder à des considérations d'ordre pragmatique. Céline a pu dépasser celles-ci en portant son attention sur ses élèves.

Pour ce qui est des représentations que se font les répondantes de l'impact que peuvent avoir des activités d'éveil aux langues sur les élèves, elles varient chez les deux participantes suite à la mise en œuvre de la séquence. Avant celle-ci, Céline identifie plusieurs apports en lien avec ces activités portant sur l'ouverture culturelle ainsi que sur la connaissance de l'autre. Elle précise ensuite son propos en relevant le caractère singulier et bénéfique de telles activités pour les élèves allophones ou plurilingues qui peuvent se positionner en qualité d'expert face au reste de la classe. Laurence, pour sa part, accorde dans un premier temps de l'importance à l'impact positif que l'éveil aux langues peut avoir sur l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective d'une construction d'un rapport positif avec celles-ci. Par la suite, elle détaille des bénéfices en lien avec la prise en considération de la diversité de chacun qui favorise l'acceptation et le respect des élèves entre eux.

### **3.2.5. Les réponses aux hypothèses**

#### *Hypothèse 1*

*Les enseignantes ont une représentation éloignée ou proche du répertoire de langues des élèves dans la classe. La mise en place d'activités d'éveil aux langues va modifier, à des degrés divers, ces représentations.*

Lorsque l'enseignant met en place une séquence qui lui a été fournie sans qu'il n'ait à mener de réflexions autour des objectifs d'enseignement-apprentissage, il n'y a pas de modifications des représentations du répertoire des élèves. Le degré de compétence en langues étrangères de l'enseignant ainsi que la situation géographique de l'école dans laquelle il exerce n'ont pas d'incidences sur ces représentations qui restent stables dans ces conditions.

#### *Hypothèse 2*

*Les enseignantes vont prendre conscience que les activités d'éveil aux langues ont un effet bénéfique chez tous les élèves (allophones, plurilingues et le reste de la classe) en*

*cela qu'elles favorisent l'émergence d'une réflexion métalinguistique ainsi qu'une ouverture à l'altérité.*

Les activités d'éveil aux langues permettent à l'enseignant de considérer le plurilinguisme des élèves en tant que vecteur de valeurs sociales chez chacun d'entre eux. La connaissance et le respect de l'autre est au cœur des considérations reportées par les participantes à cette recherche. Les échanges entre élèves au cours de la séquence menée en classe sont à l'origine d'une attention conjointe d'ordre métalinguistique mettant en avant les compétences de chacun dans un esprit de partage bénéfique pour tous.

## **CONCLUSION**

Une approche plurielle telle que l'éveil aux langues permet le développement de compétences à la fois cognitives, sociales et culturelles chez tous les élèves. La prise en compte du plurilinguisme de ceux-ci par les enseignants s'inscrit ainsi dans une démarche inclusive prenant en compte la diversité de chacun. Elle favorise également une réflexion métalinguistique essentielle à l'acquisition d'une démarche déductive en langue et permet aux élèves de mieux appréhender le français en tant que langue maternelle ou de scolarisation. Cette recherche s'inscrit ainsi dans une perspective de mise en application d'une telle didactique afin de mesurer l'incidence que celle-ci peut avoir sur les représentations chez les enseignants des langues de la classe.

La séquence menée par les enseignantes participant à cette recherche a été l'occasion de mesurer une évolution quant à la perception que se font les professeures des objectifs liés à une didactique du plurilinguisme. Ils dépassent désormais celui de se confronter simplement à de nouvelles sonorités car un tel enseignement permet de développer des compétences métalinguistiques, culturelles et de favoriser une meilleure connaissance de l'autre.

Les résultats ne permettent pas cependant de mettre en évidence des modifications significatives des représentations que se font les enseignants des langues des élèves de la classe suite à la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues. Les enseignantes ayant participé à la recherche ont une expérience limitée dans le métier de professeur des écoles et n'ont certainement pas encore construit des représentations figées vis-à-vis de l'intérêt

que peut représenter le plurilinguisme dans l'espace classe. Il serait intéressant de considérer des enseignants ayant une pratique professionnelle plus importante afin de mesurer l'impact d'une mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues sur leurs représentations dans ce nouveau contexte.

## Bibliographie

### Ecrits théoriques

- AUGER, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ?. *Devenir*, vol. 30(1), 57-66. doi:10.3917/dev.181.0057.
- BEACCO, J-C. & BYRAM M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, synthèse*, Conseil de L'Europe, Genève.
- BEACCO, J-C. & CHERKAOUI MESSIN, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167(3), 95-111. doi:10.3917/lf.167.0095.
- BERTUCCI, M-M. (2008). Le plurilinguisme des enfants en milieu scolaire. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 2 , 16-24. Migration et plurilinguisme en France sous la direction de Claire Extramiana et Jean Sibille. Ministère de la Culture et de la Communication (DGLFLF) – Didier, 2008
- BESSE, A., MAREC-BRETON, N. & DEMONT, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2(2), 167-199. doi:10.4074/S001375451000203X.
- BLANCHET, P. & CLERC CONAN, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162(6), 49-70. doi:10.3917/migra.162.0049.
- CANDELIER, M. & CASTELLOTTI, V. (2013) Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions, pp. 179-221.
- CLERC CONAN, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 69-112. doi:10.3917/cisl.1801.0069.
- DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. In : *Repères* 6, 13-22.
- DE GOUMOENS, C., DE PIETRO, J-F., JEANNOT D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. In : *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 69/2, pp. 7-30.
- DE PIETRO, J-F. (2003) La diversité au fondement des activités réflexives. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°28. L'«observation réfléchie de la langue» à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Danièle Manesse. pp. 161-185.
- EVENOU, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, vol. 30(1), 11-30. doi:10.3917/dev.181.0011.
- GARDIN, B. Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. In: *Langue française*, n°25, 1975. L'enseignement des "langues régionales" pp. 29-36; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1975.6054>
- HERAN, F., FILHON, A. & DEPREGZ, C. (2002), La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Populations et sociétés, bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques* n°376, Paris, Ined éditions.

- JANIN, P. (2006). L'intercompréhension entre langues apparentées : qu'est-ce que c'est ? Où en est la recherche ? Comment la diffuser ? Dans : Conseil sup. de la langue française éd., *Langue française et diversité linguistique : Actes du séminaire de Bruxelles (2005)* (pp. 187-192). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.conse.2006.01.0187.
- KEVRAN, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues à l'école primaire ? Sin : *Spirale -Revue de Recherches en Éducation* n°38 (pp. 27-35). DOI : [10.3406/spira.2006.1267](https://doi.org/10.3406/spira.2006.1267)
- LORINCZ, I. (2017). *Formation des enseignants et diversité linguistique* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=8KLtSeHTYMG&feature=youtu.be&t=1h21m35s>. 1:35 à 1:45.
- PERREGAUX, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? Dans : Pierre R. Dasen éd., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 181-201). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.dasen.2002.01.0181.
- RABAUD, M. (2006). La politique d'intégration linguistique en France. Dans : Conseil sup. de la langue française éd., *Langue française et diversité linguistique : Actes du séminaire de Bruxelles (2005)* (pp. 153-159). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.conse.2006.01.0153.
- SIBILLE, J. (2019) « Langues de France » et territoires : raison des choix et des dénominations. *Langues et espaces*, sous la direction d'Alain Viaut et Joël Pailhé, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, pp. 85-107
- SIMON, D. & MAIRE SANDOZ, M. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 265-276. <https://www-cairn-info-s.nomade.univ-tlse2.fr/revue-ela-2008-3-page-265.htm>.
- ZIROTTI, J. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. In : *Langage et société*, 116(2), 73-91. doi:10.3917/lis.116.0073.

### **Ecrits institutionnels**

- CONSEIL CONSTITUTIONNEL (2021). *Loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*. Décision n° 2021-818 DC du 21 mai 2021. Repéré à <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2021/2021818DC.htm>
- COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION (2021). *Loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*. (Rapport n°4035). Repéré à [r4035 \(assemblee-nationale.fr\)](https://www.assemblee-nationale.fr/r4035)
- LEGENDRE, J. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (1998). Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée de 1998 - orientations pédagogiques (Circulaire n° 98-135 du 23-06-1998, Bulletin Officiel, n°27, 02.07.1998). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/1998/27/ensel.htm>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES



- SPORTS, (2001). Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée (Circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (Bulletin Officiel, n°1 hors-série, 14.02.2002). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) (Bulletin Officiel, n°11, 26.11.2015). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (2020). Programmes d'enseignement. École maternelle : modification. *Enseignements primaires et secondaires* (Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020). Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=39771](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771)

## Ressources

- CARAP : <https://carap.ecml.at/>
- CARAP : [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/BMD16mars\\_corr\\_EN.doc](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/BMD16mars_corr_EN.doc)
- CONSEIL DE L'EUROPE : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/>
- DULALA : <https://www.dulala.fr/>
- EDILIC : <https://www.edilic.org/>
- EDUSCOL, Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) : <https://eduscol.education.fr/cid78710/casnav.html>
- EDUSCOL, Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) : <https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>
- EDUSCOL, Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés : <https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>
- ELODIL : <https://www.elodil.umontreal.ca/>
- EOLE : <https://www.irdp.ch/institut/eole-education-ouverture-langues-ecole-1569.html>
- FEDERATION POUR LES LANGUES REGIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC : [http://flarep.com/sites/default/files/kcfinder/fichiers/files/carte\\_graphique.jpg](http://flarep.com/sites/default/files/kcfinder/fichiers/files/carte_graphique.jpg)
- INSEE : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3716876>
- LEGIFRANCE, Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005634418/2020-12-28/>
- SENAT : <http://www.senat.fr/rap/120-176/120-1763.html>

## **ANNEXE 1 : premiers entretiens semi-directifs**

*Nous allons faire un entretien semi-directif d'une dizaine de minutes. Il s'agit de la première étape du processus du recueil de données pour mon mémoire portant sur l'Eveil aux langues en situation de classe ordinaire. Par la suite, vous devrez mettre en place une séquence d'enseignement et nous referons un entretien à l'issue de celle-ci. Certaines questions sont volontairement ouvertes afin que je puisse recueillir des données larges. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.*

*Nota Bene : Afin de préserver l'anonymat des participantes, les prénoms et les lieux pouvant indiquer précisément l'identité des stagiaires ont été modifiés.*

### **Répondant 1 : Céline**

Sur le professeur des écoles stagiaire

Quel est votre parcours universitaire ?

*J'ai fait une licence en droit et sciences politiques et un master 1 en politique comparée, puis une licence en science de l'éducation.*

Durant votre parcours scolaire et universitaire, quelles sont les langues que vous avez apprises ?

*Anglais, espagnol, italien.*

Uniquement dans le second degré ou également à l'université ?

*Au lycée. A la faculté, seulement anglais.*

Comment qualifieriez-vous votre niveau en langues étrangères ?

*Italien : il me reste quelques notions et c'est tout.*

*Espagnol : pareil.*

*Anglais : vu que je continue à le pratiquer en voyant, je n'ai pas le même niveau que ce que j'ai en français mais je le parle quasi couramment.*

Dans les deux premières langues, comment qualifieriez-vous votre niveau en termes de communication et à l'écrit ?

*Plus de facilités à l'oral qu'à l'écrit.*

Avez-vous appris une langue étrangère en dehors du contexte scolaire ?

*Non. J'ai pratiqué l'anglais je n'ai jamais appris une autre langue.*

Seriez-vous capable de lister les langues avec lesquelles vous êtes entré en contact ?

*Oui. Espagnol, portugais, anglais, italien, laotien, thaïlandais, cambodgien, suédois.*

Ce sont des langues avec lesquels vous êtes entrée en contact en voyageant ou dans votre environnement ?

*En voyageant. Environnement proche, l'italien. J'ai de la famille italienne.*

Vous voyez souvent votre famille italienne ? Vous arrivez à communiquer avec elle ?

*Non, pas du tout. On les voit lors de grands repas de famille mais ce n'est pas pour la famille que j'ai appris à parler l'italien. C'était plus une langue qui me plaisait.*

Vous avez appris l'italien en LV2 au collège ? Vous aviez le choix avec quelle autre langue ?

*C'était en LV3, au lycée. J'avais le choix avec l'allemand.*

#### Sur l'école

L'école dispose-t-elle d'un projet autour de l'éveil aux langues ou de l'enseignement d'une langue étrangère ?

*Non, rien du tout.*

Les programmes de la maternelle comportent une rubrique "éveil aux langues", qu'est-ce que cela vous évoque ?

*Eveil à la diversité linguistique, comme dans les programmes. C'est plus un éveil à l'écoute de sonorités différentes de la langue maternelle qui est le français. Notamment par le biais de comptines.*

Dans quel but, d'après vous ?

*L'ouverture d'esprit, au monde extérieur, je pense, et à la préparation à la didactique des langues.*

D'après vous ce serait une entrée dans l'apprentissage des langues étrangères ?

*Je pense que ça peut y participer dans le sens où ça prépare l'oreille à entendre des sonorités qui ne sont pas entendues à la maison.*

Si vous deviez élaborer une séquence en éveil aux langues, quelles langues mobiliseriez-vous ? Pourquoi ?

*Pour commencer, pour moi, étant débutante, je prendrais une langue dans laquelle je suis à l'aise. Mais à terme, j'aimerais bien travailler sur une langue asiatique pour travailler avec des sonorités différentes.*

Vous pensez que vous devez être capable de parler la langue ?

*Non mais je pense qu'il faut être à l'aise avec la comptine. Par exemple, je sais qu'avec une comptine en arabe, je serais incapable de la travailler avec des enfants parce que je n'arrive pas à parler l'arabe correctement.*

#### Sur la classe

Avez-vous débuté un enseignement d'éveil aux langues dans votre classe ? un enseignement en langue étrangère ?

*Non, pas vraiment. Ce sera plus en période 3 du coup. J'ai commencé une comptine, jeu de mots, en italien. Mais ce n'était pas dans une perspective d'éveil aux langues vraiment. C'était plus une sorte de mini introduction, mais je n'ai pas véritablement travaillé là-dessus, ce n'était pas structuré dans une séquence.*

Dans votre classe, y a-t-il des élèves allophones ? des élèves qui parlent une langue étrangère ?

*Oui. Il y a un élève allophone qui est arrivé avant les vacances de novembre. Tzigane. Il ne parle pas du tout français, les parents non plus. Donc nous sommes en contact avec un médiateur qui lui fait le relai entre les parents et nous.*

Est-ce qu'il y a d'autres élèves qui parlent une langue étrangère ?

*Oui : arabe, congolais. Et espagnol, mais c'est plus des notions que vraiment « parler à la maison ».*

Quel pourrait être l'impact sur les apprentissages de l'utilisation d'une autre langue que le français en dehors de la classe ? dans la classe ?

*Il peut y avoir un impact positif lié au fait qu'il y a une autre culture. Au-delà de ça je ne sais pas vraiment quel pourrait être l'impact. Je pense que ça facilite plus tard l'apprentissage des langues étrangères parce qu'on a déjà deux systèmes de grammaire en tête.*

Est-ce que ça pourrait avoir un impact négatif ?

*Ça peut avoir un impact négatif s'il y a un repli identitaire par rapport à ça. Je sais que j'ai une élève qui aime beaucoup parler arabe dans la classe, donc ça peut créer une sorte de barrière. Mais en maternelle on est plus dans le jeu, il ne s'agit pas de repli identitaire. Donc, en maternelle, je ne vois pas d'impact négatif.*

Il y a des enseignants qui conseillent de ne pas parler la langue étrangère dans leur famille, qu'est-ce que vous en pensez ?

*Je peux comprendre dans le sens où ça peut peut-être retarder en vocabulaire. Ça retarde un peu l'élève en lexique parce qu'il n'a pas le lexique à la maison — autant que ceux qui parlent français à la maison — après je n'irai pas jusqu'à conseiller, je pense, de parler français. Même si, c'est vrai, l'impact positif de parler français est que ça aide dans l'apprentissage de la langue.*

Selon vous, quels pourraient être les bénéfices pour l'enseignant de l'enseignement d'éveil aux langues ? pour la classe ?

*Ça constitue un éveil aux langues aussi pour lui. Ce qui est bien avec l'éveil aux langues c'est que c'est interdisciplinaire aussi. Ça peut partir sur de l'histoire, dans le premier degré, primaire, même en maternelle d'ailleurs. Niveau culture, pour découvrir des objets aussi qui sont en rapport avec le pays duquel on enseigne la langue : découvrir des instruments de musique, des danses même. Pour la classe, ça apporte de l'interdisciplinarité et une ouverture sur d'autres cultures.*

## **Répondant 2 : Laurence**

Sur le professeur des écoles stagiaire

Quel est votre parcours universitaire ?

*J'ai un doctorat en science de l'éducation.*

Durant votre parcours scolaire et universitaire, quelles sont les langues que vous avez apprises ?

*Anglais et Espagnol.*

Comment qualifieriez-vous votre niveau en langues étrangères ?

*Très mauvais.*

A l'écrit comme à l'oral ?

*J'ai surtout été jugée à l'écrit, donc à l'oral, je ne sais pas trop. Et l'écrit, c'était de la compréhension de textes, donc je retenais tout par cœur et je restituais tout ensuite.*

Vous avez gardé un mauvais souvenir des langues étrangères ?  
*Mauvais souvenirs, beaucoup de préjugés, que j'essaie de casser évidemment. J'essaie de ne pas faire de « reproduction » sur mes élèves.*

Avez-vous appris une langue étrangère en dehors du contexte scolaire ?  
*Non.*

Seriez-vous capable de lister les langues avec lesquelles vous êtes entré en contact ?  
*Le français, l'anglais et l'espagnol.*

#### Sur l'école

L'école dispose-t-elle d'un projet autour de l'éveil aux langues ou de l'enseignement d'une langue étrangère ?  
*Pas du tout.*

Les programmes de la maternelle comportent une rubrique "éveil aux langues", qu'est-ce que cela vous évoque ?  
*Une sensibilisation au parler, à l'oral, pour les enfants, parce qu'ils n'ont pas l'écrit, évidemment, donc au niveau des sons, les éveiller. Les éveiller à des sons qui après risquent de leur poser problème parce qu'ils auront pas entendu ou pratiqué.*

Ce serait pour former l'oreille à entendre des sons en langue étrangère ?  
*Oui et pour reproduire aussi des sons différents de la langue maternelle.*

Si vous deviez élaborer une séquence en éveil aux langues, quelles langues mobiliseriez-vous ? Pourquoi ?  
*J'ai fait et j'ai pris l'anglais. Parce que c'est là où je suis la moins pire.*

Un enseignant doit être capable de parler plusieurs langues, ou d'avoir des notions, pour faire de l'éveil aux langues ?  
*Pas du tout. Mais comme c'était une contrainte pour moi de faire ça, j'ai pas voulu me rajouter une contrainte supplémentaire.*

C'est vraiment votre rapport aux langues qui est compliqué ?  
*Oui, très compliqué.*

#### Sur la classe

Avez-vous débuté un enseignement d'éveil aux langues dans votre classe ? un enseignement en langue étrangère ?  
*Oui. En anglais. J'ai reproduit ce qu'on a fait avec « Spot », le petit chien.*

Dans votre classe, y a-t-il des élèves allophones ? des élèves qui parlent une langue étrangère ?  
*Non. Je suis en milieu rural.*

Quel pourrait être l'impact sur les apprentissages de l'utilisation d'une autre langue que le français en dehors de la classe ? dans la classe ?

*Je pense que c'est très très positif. C'est une ouverture à la culture de l'autre, à l'esprit, à la tolérance, à la curiosité.*

Et sur les apprentissages, en français, en mathématiques, ça ne serait ni négatif, ni positif ?

*Non. Il faut savoir faire la part des choses et se situer.*

Et dans la classe ? Est-ce que le fait de parler une autre langue pourrait avoir un impact sur la classe ?

*Peut-être en termes de compréhension entre eux. Si c'est la langue maternelle qui est différente de la langue française, ça peut poser des problèmes de compréhension.*

Doit-on encourager les familles allophones à privilégier les interactions en langue française dans le cadre familial ?

*C'est la grande question. Je sais qu'il y a des courants qui sont pour et des courants qui sont absolument contre parce qu'ils disent que ça creuse les inégalités. Moi, sincèrement, je vois pas en quoi ça peut creuser les inégalités à partir du moment où les enfants ils savent faire la part des choses. Moi j'ai vu de enfants parler leur langue maternelle à la maison et passer la porte de l'école et parler la langue de l'école, sans que ça apporte de confusions. Ça doit dépendre de l'âge.*

En fonction de l'âge, parler une autre langue à la maison peut apporter des confusions ?

*Peut-être.*

Selon vous, quels pourraient être les bénéfices pour les élèves de l'enseignement d'éveil aux langues ?

*C'est ce que je disais précédemment. Je pense qu'au niveau des sonorités c'est important qu'ils aient un panel de sons différents de leur langue maternelle, pour après, accrocher sur les langues étrangères.*

Est-ce qu'il y aurait un bénéfice pour vous ?

*Oui. Je pense que ça peut me désinhiber et mieux appréhender l'éveil aux langues en classe. C'était une des rares fois où j'ai pu m'exprimer en anglais, parce que justement j'avais aucun jugement de leur part, puisque c'était nouveau pour eux. Donc j'y ai été volontiers et avec plaisir.*

Donc c'est la première fois que vous avez pris du plaisir à parler une langue étrangère ? dans ce contexte d'enseignement ?

*Tout à fait.*

Est-ce que pour la classe, l'éveil aux langues peut être bénéfique ?

*Oui, pour favoriser la curiosité. Parce que je suis sûre qu'ils ont posé plein de questions après en arrivant chez eux, sur l'anglais et sur les langues. Ça se transmet dans la famille aussi.*

## ANNEXE 2 : séquence d'éveil aux langues

### L'éveil aux langues à l'école maternelle

#### Les textes de cadrage

**Recommandations pédagogiques :** Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle (extraits)

NOR : MENE1915455N - Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 - MENJ - DGESCO A1-1

“La démarche consiste à **exposer régulièrement** les élèves à **des temps courts** et variés durant lesquels le professeur les met au contact des langues. [...] Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées.

La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement **d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique** (curiosité, accueil de la diversité) ;
- 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** (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence **d'une conscience des langues** (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

Chacun de ces quatre objectifs concourt à [...] une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un **objet d'observation et de manipulation.**”

#### Programmes 2020 consolidés (extraits)

**Domaine 1 :** Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

“Éveil à la diversité linguistique. À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. [...] ils **prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français** : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.”

**Domaine 5 :** Explorer le monde

“À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, **l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde.** Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues.”

#### Ressources pour la séquence

EOLE (2003), *Buenos dias madame Callas, Bonjour monsieur Sillour !* Activité d'entrée.  
KERVAN, M. (2013), *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle cycle 1*, in *Au quotidien*, dirigé par Françoise Pétrault, Sceren, 2013  
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2020), Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020.  
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2019), Recommandations pédagogiques, les langues vivantes étrangères à l'école

Séquence disciplinaire  
**Eveil à la diversité linguistique**

***LA MASCOTTE VOYAGEUSE***

Niveaux MS-GS

Nombre de séances : 11

Domaines concernés :

- Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Domaine 5 : Explorer le monde

Objectifs généraux :

- Se montrer curieux et accueillir la diversité linguistique
- Commencer à prendre conscience qu'il existe différentes langues
- S'ouvrir aux nouvelles sonorités des langues et mettre en œuvre des stratégies et des pratiques pour écouter, comparer, reproduire... (réfléchir sur la langue en tant qu'objet)
- Découvrir des éléments linguistiques (lexique et syntaxe) et culturels

Compétences travaillées liées aux attendus de fin de cycle :

**Conscience phonologique :**

- Repérer des sonorités identiques dans les mots (syllabes) dans une seule langue ou dans un même mot
- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux (GS)

**Vers l'écriture :**

- Identifier des formes écrites et identifier des lettres de l'alphabet
- Reconnaître des types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (carte postale)
- Comprendre un texte lu par un adulte

**Langage oral :**

- Participer à un échange en grand groupe
- Mémoriser et restituer une comptine

**Conscience des langues :**



- Découvrir des similitudes sonores entre des mots de différentes langues (comparer)
- Apprendre à dire bonjour et au revoir dans d'autres langues

### **Se repérer dans l'espace :**

- Découvrir des faits et des objets culturels
- Commencer à construire des repères dans l'espace géographique

Langues concernées : anglais, arabe, breton, chinois, créole, réunionnais, espagnol, grec, italien, polonais, portugais, occitan, roumain, vietnamien ainsi que les langues qui émergeront parmi les élèves.

### Scénario pédagogique :

Une première séance permet de faire émerger les langues de la classe à travers une activité autour des "bonjours" du monde. Le thème du "bonjour" va rester le fil conducteur de la séquence. Une mascotte de la classe va voyager à travers le monde et envoyer des cartes postales des pays qu'elle visite. Les élèves seront amenés à mémoriser le mot "bonjour" dans les langues cibles, à découvrir certains aspects culturels des pays et vont être exposés à la langue au travers de comptines grâce à l'intervention d'un invité fictif (marotte). La séquence a pour vocation de faire émerger les langues de la classe, d'éveiller les élèves à la diversité linguistique et à initier chez eux une réflexion métalinguistique.

### **La séquence**

Durée de chaque séance : 15'

<b>Rituels *</b> (groupe classe)	<b>Les bonjours de la classe</b> <u>Objectifs principaux</u> : Faire progressivement émerger les langues des élèves. Rituels : tirer une fleur des langues et se saluer dans la langue + ajouter de nouvelles langues
<b>Séance 1</b> (groupe classe)	<b>Les bonjours du monde</b> <u>Objectifs principaux</u> : Faire émerger les langues des classes - présenter la séquence.
<b>Séance 2</b> (groupe classe)	<b>Carte postale : Italie</b> <u>Objectifs principaux</u> : Identifier un type d'écrit : la carte postale - Apprendre à dire bonjour en italien
<b>Séance 3</b> (groupe classe)	<b>Retour de la mascotte avec un invité d'Italie</b> <u>Objectifs principaux</u> : Entendre la langue italienne - Découvrir des éléments culturels
<b>Séance 4</b> (groupe classe)	<b>Carte postale : Roumanie</b> <u>Objectifs principaux</u> : Identifier un type d'écrit : la carte postale - Apprendre à dire bonjour en roumain

<b>Séance 5</b> (groupe classe)	<b>Retour de la mascotte avec un invité de Roumanie</b> <u>Objectifs principaux</u> : Entendre la langue roumaine - Découvrir des éléments culturels
<b>Séance 6</b> (groupe classe)	<b>Carte postale : Chine</b> <u>Objectifs principaux</u> : Identifier un type d'écrit : la carte postale - Apprendre à dire bonjour en chinois
<b>Séance 7</b> (groupe classe)	<b>Retour de la mascotte avec un invité de Chine</b> <u>Objectifs principaux</u> : Entendre la langue chinoise - Découvrir des éléments culturels
<b>Séance 8</b> (groupe classe)	<b>Carte postale : Maroc</b> <u>Objectifs principaux</u> : Identifier un type d'écrit : la carte postale - Apprendre à dire bonjour en arabe
<b>Séance 9</b> (groupe classe)	<b>Retour de la mascotte avec un invité du Maroc</b> <u>Objectifs principaux</u> : Entendre la langue arabe - Découvrir des éléments culturels
<b>Séance 10</b> (atelier dirigé en groupe)	<b>Jeu des bonjours</b> <u>Objectif principal</u> : entraînement sur la reconnaissance et la prononciation des bonjours appris
<b>Séance 11</b> (groupe classe)	<b>Enregistrement de la chanson "Dire bonjour c'est joli"</b> <u>Objectif principal</u> : finalisation de la séquence

\* *Optionnel. Les élèves ont alors l'occasion d'ajouter de nouveaux "bonjours" lorsque l'opportunité se présente.*

Séance 1	Déroulé de la séance
<b>Les bonjours du monde</b>	<u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe au coin regroupement. La mascotte intervient et présente la suite.
15 min	<u>Phase 2</u> : Présentation de l'activité <b>et recueil des représentations initiales des élèves.</b>
<b>Objectifs</b>	<i>Nous allons découvrir les langues de différents pays. Qu'est-ce qu'une langue les enfants ? Pour cela, nous allons devoir apprendre à nous taire et à bien écouter pour que nos oreilles entendent bien.</i>
- Faire émerger les langues de la classe - Commencer à comprendre qu'il existe plusieurs langues - Découvrir des bonjours dans d'autres langues	<u>Phase 3</u> : Ecoute de l'enregistrement Consigne : <i>Je vous propose maintenant d'écouter un enregistrement. Vous allez bien écouter et à la fin on partagera sur ce que vous avez compris.</i>

<p>-Présenter le projet du voyage de la mascotte</p>	<p>Langues proposées : anglais, arabe, breton, chinois, créole, réunionnais, espagnol, grec, italien, polonais, portugais, provençal, roumain, vietnamien.</p>
<p>Matériel</p>	
<p>- Enregistrement des bonjours en 13 langues  - Bouquet des langues de la classe : pot avec sable plus fleurs vierges  - Du scotch  - Un marqueur  - Globe terrestre  - Mascotte</p>	<p><u>Phase 4</u> : Retour sur l'enregistrement  <i>Qu'est-ce qu'on a entendu ? Qu'est-ce que vous avez compris ?</i> &gt; Etablir ensemble que seul le mot "bonjour" est répété dans la bande son mais dans des langues différentes.  <i>Est-ce que vous avez reconnu une langue ?</i> &gt; Essayer d'identifier des langues ensemble.  <i>Connaissez-vous d'autre manière de dire bonjour ? Dans des langues que nous n'avons pas encore entendues ? Parlez-vous une autre langue à la maison, entendez-vous souvent d'autres langues (personne que vous connaissez et que vous avez entendue) ?</i></p>
<p>Dispositif</p>	
<p>Classe entière  Coin regroupement</p>	<p><u>Phase 5</u> : Synthèse - structuration  Présentation / confection du "bouquet des langues de la classe".  <i>Je vous propose que nous gardions la trace des langues de notre classe à travers ces fleurs...</i>  Prendre une fleur pour chaque langue qui a émergée dans la classe et écrire la langue sur la fleur, constituer le bouquet.</p>
<p><u>Obstacles</u> :  - l'enfant ne communique pas sur la langue qu'il entend / comprend</p> <p><u>Etayage</u>  - Pour les enfants déjà identifiés comme locuteurs, demander de venir répéter le mot à l'oreille.</p>	<p><u>Phase 6</u> : Tissage : La mascotte annonce son voyage (et les apprentissages) à venir.  <i>Les semaines à venir, nous allons continuer à découvrir les langues de différents pays, mais aussi à apprendre à reconnaître certains mots et même à les mémoriser, car figurez-vous que je vais partir en voyage !! Je ne vous en dis pas plus, seulement je serai absent quelques jours...</i></p> <p><u>Phase 7</u> : Bilan : <i>qu'avons-nous appris ?</i></p>
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 2	Déroulé de la séance
Carte postale : <b>Italie</b> 15 min	<u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + apprendre refrain "Dire bonjour c'est joli" Signaler aux élèves que nous nous enregistrerons en train de chanter la chanson pour partager avec deux classes qui l'apprennent aussi.
<b>Objectifs</b>	La mascotte est partie en voyage et a envoyé une carte postale.
- Identifier et apprendre à dire bonjour en italien - Reconnaître des types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (carte postale)	<u>Phase 2</u> : <b>Observation de la carte postale</b> (agrandie) <i>XX nous a envoyé ceci les enfants mais qu'est-ce que c'est ?</i> R : lettre ? carte ? publicité ?
<b>Matériel</b>	<b>Observation mise en forme du texte</b> (date, lieu, signature) <i>Qu'observe-t-on ?</i> <b>Observation de l'image</b> : <i>Que voit-on ?</i> Décrire les photos. <i>Reconnaissez-vous des éléments ? Que ressentez-vous ?</i> <b>Observation du timbre</b> : <i>Qu'est-ce ? A quoi sert-il ?</i>
- carte postale venant d'Italie agrandie en A4 ou A3 ; idem pour le timbre - globe - "Dire bonjour c'est joli" - affiche des bonjours - Des pétales vierges	<u>Phase 3</u> : Recherche du pays de provenance du timbre sur le globe.
<b>Dispositif</b>	<u>Phase 4</u> : Lecture de la carte postale "écoute attentive et active"
Classe entière Regroupement Atsem / PES	<b><u>Contenu de la carte postale</u></b> "Buongiorno les enfants, Aujourd'hui, je suis en Italie. J'apprends des mots nouveaux ! Je viendrai bientôt vous voir avec un invité pour tout vous raconter. A très bientôt les enfants, Arrivederci !!"
<u>Obstacles</u> : -	<i>Dans quel pays est parti XXX ?</i> <i>Que veut dire le premier mot ? Moi je ne comprends pas.</i> <i>A quel autre mot cela ressemble-t-il ?</i> <i>L'avez-vous déjà entendu (maison, voyage...)?</i> <i>Et le dernier mot, que signifie-t-il d'après vous ?</i> <i>Quelle est la langue de ces mots ? Où parle-t-on cette langue à votre avis ?</i> <i>Que ressentez-vous en entendant ces mots que vous n'aviez jamais entendu ?</i>
<u>Etayage</u> -	

	<p><u>Phase 5</u> : Apprentissage du bonjour en italien  <i>Pour bien accueillir l'invité de XXX, que va-t-il falloir faire à votre avis ?</i>  R : apprendre à lui dire bonjour.  Ecoute et travail sur la prononciation de ce nouveau mot.</p> <p><u>Phase 6</u> : Synthèse - structuration  Présentation de la fleur collective des “bonjours “ (af-fiche). Le PES ajoutera, pétale par pétale, les langues qui ont émergé des voyages de la mascotte (le bonjour dans la langue cible est écrit sur le pétale).  Rajout de la séance :  - pétale 1 : “bonjour” français  - pétale 2 : “Buongiorno” italien</p> <p><u>Phase 7</u> :  Bilan : <i>qu'avons-nous appris ?</i></p>
<p><b><u>Préparation des questions pour l'invité (phase décrochée au coin regroupement) :</u></b>  Bonjour dans la langue cible : Buongiorno  Demander :  “Où habites-tu ?” Rome  “Qu'est-ce que tu aimes manger ?” → des pâtes, de la pizza, des glaces  “Quel est ton sport préféré ?” → Football et je fais aussi beaucoup de vélo  <i>Copier les questions des élèves qui seront mobilisées lors de la séance 3</i></p>	
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 3	Déroulé de la séance
<p><b>Retour de la mascotte avec une invitée d'Italie</b>  15 min</p>	<p><u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + refrain “Dire bonjour c'est joli”  La mascotte est revenue de voyage, elle a emmené avec elle un invité italien (marotte).</p>
<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir des faits et des objets culturels</li> <li>- Commencer à construire des repères dans l'espace géographique</li> <li>- Ecouter une langue étrangère et identifier un mot connu (bonjour)</li> </ul>	<p><u>Phase 2</u> : <b>Faire connaissance avec l'invité et découvrir un pays</b>  XX: <i>Bonjour les enfants, je suis rentré hier d'Italie voici mon ami xxxxx. Il est italien et va nous apprendre des choses sur son pays.</i></p>

<p>- Accueillir un invité, utiliser les formules de politesse</p>	<p>Les élèves répondent : “Buongiorno xxxx” puis posent des questions à la marotte (faire référence à la fiche support). La marotte sort les objets du sac de la marotte au fur et à mesure des questions.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Matériel</b></p>	<p>“Où habites-tu ?” Rome &gt; <b>photo d’un monument</b></p>
<p>- marotte de l’invité - comptine italienne - affiche de travail avec les questions à poser à l’invité. Dans un sac : - Enveloppe A5 “note de musique” + comptine - 1 photo de Rome - 1 photo d’un masque de Venise ou l’objet - 1 drapeau - 1 photo d’une pizza</p>	<p>“Qu’est-ce que tu aimes manger ?” → des pâtes, de la pizza, des glaces &gt; <b>photo de pizza</b> “Quel est ton sport préféré ?” → Football et je fais aussi beaucoup de vélo La marotte sort aussi <b>le drapeau et l’objet surprise</b> (masque de Venise ou sa photo). Dernière surprise : <b>l’enveloppe avec comptine</b> XXX: <i>la comptine s’appelle “bonjour” les enfants</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Dispositif</b></p>	<p><u>Phase 3</u> : Ecouter la comptine italienne</p>
<p>Classe entière Regroupement  PES</p>	<p>&gt; Première écoute <i>Merci xxx, nous allons donc écouter cette comptine. Je vous propose de l’écouter deux fois.</i> <i>Lors de la première écoute, je vais vous demander de reconnaître le mot bonjour en italien - “buongiorno”.</i> <i>Quand vous entendrez le mot, vous lèverez doucement la main et vous la baisserez aussitôt (exemple).</i> <i>Attention vous vous rappelez ce que nous devons faire pour bien entendre les langues ? R : fermer sa bouche et ouvrir ses oreilles.</i></p>
<p><u>Obstacles</u> :</p> <p>-</p>	<p>&gt; Deuxième écoute - même chose en arrêtant l’enregistrement à chaque phrase.</p>
<p><u>Etayage</u></p> <p>-</p>	<p><u>Phase 4</u> : Tissage : Annonce de la prochaine séance par la mascotte qui repart en voyage dans un nouveau pays inconnu et enverra prochainement une nouvelle carte postale à la classe. Mascotte et l’invité disent : <i>“Arrivederci”</i> Les enfants répondent : “Arrivederci” (insister sur la prononciation)</p> <p><u>Phase 7</u> :</p> <p>Bilan : <i>qu’avons nous appris?</i></p>
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 4	Déroulé de la séance
<b>Carte postale : Roumanie</b>  15 min	<p><u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + apprendre refrain "Dire bonjour c'est joli"</p> <p>La mascotte est partie en voyage et a envoyé une carte postale.</p>
<b>Objectifs</b>	<p><u>Phase 2</u> : <b>Observation de la carte postale</b> (agrandie)  <i>XX nous a envoyé ceci les enfants mais qu'est-ce que c'est ?</i>            R : lettre ? carte ? publicité ?  <b>Observation mise en forme du texte</b> (date, lieu, signature)  <i>Qu'observe-t-on ?</i>  <b>Observation de l'image</b> : <i>Que voit-on ?</i> Décrire les photos.  <i>Reconnaissez-vous des éléments ? Que ressentez-vous ?</i>  <b>Observation du timbre</b> : <i>Qu'est-ce ? A quoi sert-il ?</i></p>
<b>Matériel</b>	<p><u>Phase 3</u> : Recherche du pays de provenance du timbre sur le globe.</p> <p><u>Phase 4</u> : Lecture de la carte postale "écoute attentive et active"  <i>Ecoutez bien ce qui est écrit sur la carte car je vous poserai des questions.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- carte postale venant de Roumanie agrandie en A4 ou A3 ; idem pour le timbre</li> <li>- globe</li> <li>- "Dire bonjour c'est joli"</li> <li>- affiche des bonjours</li> <li>- Des pétales vierges</li> </ul>	<p><b><u>Contenu de la carte postale</u></b>            "bună ziua les enfants,            Je suis en vacances en Roumanie. Je suis avec un nouvel ami. Il viendra bientôt nous voir ! Il vous présentera son pays.            A très bientôt les enfants,            La revedere !!"</p> <p><i>Dans quel pays est parti XXX ?            Que veut dire le premier mot ? Moi je ne comprends pas.            A quel autre mot cela ressemble-t-il ?            L'avez-vous déjà entendu (maison, voyage...) ?            Et le dernier mot, que signifie-t-il d'après vous ?            Quelle est la langue de ces mots ? Où parle-t-on cette langue à votre avis ?            Que ressentez-vous en entendant ces mots que vous n'aviez jamais entendu ?</i></p>
<b>Dispositif</b>	
Classe entière Regroupement  PES	
<b><u>Obstacles</u></b> : -	
<b><u>Etayage</u></b> -	<p><u>Phase 5</u> : Apprentissage du bonjour en Roumain</p>

	<p><i>Pour bien accueillir l'invité de XXX, que va-t-il falloir faire à votre avis ?</i></p> <p>R : apprendre à lui dire bonjour. Écoute et travail sur la prononciation de ce nouveau mot.</p> <p><u>Phase 6</u> : Synthèse - structuration Présentation de la fleur collective des "bonjours " (affiche). Le PES ajoutera, pétale par pétale, les langues qui ont émergé des voyages de la mascotte (le bonjour dans la langue cible est écrit sur le pétale). Ajout de la séance : - pétale 3 : "bună ziua" roumain</p> <p><u>Phase 7</u> : Bilan : <i>qu'avons-nous appris ?</i> Tissage : Annonce de la prochaine séance</p>
<p><b><u>Préparation des questions pour l'invité (phase décrochée au coin regroupement) :</u></b></p> <p>Bonjour dans la langue cible : Bună ziua Demander : "Où habites-tu ?" Bucarest "Qu'est-ce que tu aimes manger ?" → le sarmale (chou farci), le cozonac (brioche tressée aux noix) "Quel est ton sport préféré ?" → L'oina (considéré comme l'ancêtre du baseball) <i>Copier les questions des élèves qui seront mobilisées lors de la séance 5</i></p>	
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 5	Déroulé de la séance
<p><b>Retour de la mascotte avec un invité de Roumanie</b></p> <p>15 min</p>	<p><u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + refrain "Dire bonjour c'est joli" La mascotte est revenue de voyage, elle a emmené avec elle un invité roumain (marotte).</p>
<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir des faits et des objets culturels</li> <li>- Commencer à construire des repères dans l'espace géographique</li> </ul>	<p><u>Phase 2</u> : <b>Faire connaissance avec l'invité et découvrir un pays</b> <i>XX: Bonjour les enfants, je suis rentré hier de Roumanie voici mon ami xxxxx. Il est roumain et va nous apprendre des choses sur son pays.</i></p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter une langue étrangère et identifier un mot connu (bonjour)</li> <li>- Accueillir un invité, utiliser les formules de politesse</li> </ul>	<p>Les élèves répondent : ““Bună ziua” xxxx” puis posent des questions à la marotte (faire référence à la fiche support). La marotte sort les objets du sac de la marotte au fur et à mesure des questions.</p> <p>“Où habites-tu ?” Bucarest &gt; <b>photo d’un monument</b></p> <p>“Qu’est-ce que tu aimes manger ?” → le sarmale (chou farci), le cozonac (brioche tressée aux noix) &gt; <b>photo du sarmale</b></p> <p>“Quel est ton sport préféré ?” → L’oina, ça ressemble au baseball</p> <p>La marotte sort aussi <b>le drapeau et l’objet surprise</b> (vêtement traditionnel brodé ou sa photo).</p> <p>Dernière surprise : <b>l’enveloppe avec comptine</b></p> <p>XXX: <i>la comptine s’appelle “bonjour” les enfants</i></p>
Matériel	<p>“Quel est ton sport préféré ?” → L’oina, ça ressemble au baseball</p> <p>La marotte sort aussi <b>le drapeau et l’objet surprise</b> (vêtement traditionnel brodé ou sa photo).</p> <p>Dernière surprise : <b>l’enveloppe avec comptine</b></p> <p>XXX: <i>la comptine s’appelle “bonjour” les enfants</i></p> <p><u>Phase 3</u> : Ecouter la comptine roumaine</p> <p>&gt; Première écoute</p> <p><i>Merci xxx, nous allons donc écouter cette comptine. Je vous propose de l’écouter deux fois.</i></p> <p><i>Lors de la première écoute, je vais vous demander de reconnaître le mot bonjour en roumain - “bună ziua”.</i></p> <p><i>Quand vous entendrez le mot, vous lèverez doucement la main et vous la baisserez aussitôt (exemple).</i></p> <p><i>Attention vous vous rappelez ce que nous devons faire pour bien entendre les langues ? R : fermer sa bouche et ouvrir ses oreilles.</i></p> <p>&gt; Deuxième écoute - même chose en arrêtant l’enregistrement à chaque phrase.</p> <p><u>Phase 4</u> : Tissage : Annonce de la prochaine séance par la mascotte qui repart en voyage dans un nouveau pays inconnu et enverra prochainement une nouvelle carte postale à la classe.</p> <p>Mascotte et l’invité disent : <i>“la revedere”</i></p> <p>Les enfants répondent : “la revedere” (insister sur la prononciation)</p> <p><u>Phase 7</u> :</p> <p>Bilan : <i>qu’avons-nous appris ?</i></p>
Dispositif	<p><u>Phase 3</u> : Ecouter la comptine roumaine</p> <p>&gt; Première écoute</p> <p><i>Merci xxx, nous allons donc écouter cette comptine. Je vous propose de l’écouter deux fois.</i></p> <p><i>Lors de la première écoute, je vais vous demander de reconnaître le mot bonjour en roumain - “bună ziua”.</i></p> <p><i>Quand vous entendrez le mot, vous lèverez doucement la main et vous la baisserez aussitôt (exemple).</i></p> <p><i>Attention vous vous rappelez ce que nous devons faire pour bien entendre les langues ? R : fermer sa bouche et ouvrir ses oreilles.</i></p> <p>&gt; Deuxième écoute - même chose en arrêtant l’enregistrement à chaque phrase.</p> <p><u>Phase 4</u> : Tissage : Annonce de la prochaine séance par la mascotte qui repart en voyage dans un nouveau pays inconnu et enverra prochainement une nouvelle carte postale à la classe.</p> <p>Mascotte et l’invité disent : <i>“la revedere”</i></p> <p>Les enfants répondent : “la revedere” (insister sur la prononciation)</p> <p><u>Phase 7</u> :</p> <p>Bilan : <i>qu’avons-nous appris ?</i></p>
<p>Classe entière</p> <p>Regroupement</p> <p>PES</p>	
<p><u>Obstacles</u> :</p> <p>-</p> <p><u>Etayage</u></p> <p>-</p>	
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 6	Déroulé de la séance
<b>Carte postale : Chine</b>  15 min	<u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + apprendre refrain "Dire bonjour c'est joli" La mascotte est partie en voyage et a envoyé une carte postale.
<b>Objectifs</b>	<u>Phase 2</u> : <b>Observation de la carte postale</b> (agrandie) <i>XX nous a envoyé ceci les enfants mais qu'est-ce que c'est ?</i> R : lettre ? carte ? publicité ? <b>Observation mise en forme du texte</b> (date, lieu, signature) <i>Qu'observe-t-on ?</i>
- Identifier et apprendre à dire bonjour en chinois - Reconnaître des types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (carte postale)	<b>Observation de l'image</b> : <i>Que voit-on ?</i> Décrire les photos. <i>Reconnaissez-vous des éléments ? Que ressentez-vous ?</i> <b>Observation du timbre</b> : <i>Qu'est-ce ? A quoi sert-il ?</i>
<b>Matériel</b>	<u>Phase 3</u> : Recherche du pays de provenance du timbre sur le globe.
- carte postale venant de Chine agrandie en A4 ou A3 ; idem pour le timbre - globe - "Dire bonjour c'est joli" - Affiche des bonjours - Des pétales vierges	<u>Phase 4</u> : Lecture de la carte postale "écoute attentive et active" <i>Ecoutez bien ce qui est écrit sur la carte car je vous poserai des questions.</i>
<b>Dispositif</b>	<b>Contenu de la carte postale</b> "你好 Nǐ hǎo les enfants, Je suis parti en vacances très loin ! Je suis en Chine. Je mange de bons plats. Mon nouvel ami pourra vous en parler lorsqu'il viendra nous voir. A très bientôt les enfants, 革命 Gémìng !!"  <i>Dans quel pays est parti XXX ? Que veut dire le premier mot ? Moi je ne comprends pas. A quel autre mot cela ressemble-t-il ? L'avez-vous déjà entendu (maison, voyage...) ? Et le dernier mot, que signifie-t-il d'après vous ? Quelle est la langue de ces mots ? Où parle-t-on cette langue à votre avis ? Que ressentez-vous en entendant ces mots que vous n'aviez jamais entendu ?</i>
Classe entière Regroupement  PES	
<u>Obstacles</u> : -	
<u>Etayage</u> -	
	<u>Phase 5</u> : Apprentissage du bonjour en Roumain

	<p><i>Pour bien accueillir l'invité de XXX, que va-t-il falloir faire à votre avis ?</i></p> <p>R : apprendre à lui dire bonjour. Ecoute et travail sur la prononciation de ce nouveau mot.</p> <p><u>Phase 6</u> : Synthèse - structuration Présentation de la fleur collective des “bonjours “ (affiche). Le PES ajoutera, pétale par pétale, les langues qui ont émergé des voyages de la mascotte (le bonjour dans la langue cible est écrit sur le pétale). Rajout de la séance : - pétale 3 : “你好 Nǐ hǎo” chinois</p> <p><u>Phase 7</u> : Bilan : <i>qu'avons-nous appris ?</i> Tissage : Annonce de la prochaine séance</p>
<p><b><u>Préparation des questions pour l'invité (phase décrochée au coin regroupement) :</u></b>          Bonjour dans la langue cible : 你好 Nǐ hǎo          Demander :          “Où habites-tu ?” Pékin          “Qu'est-ce que tu aimes manger ?” → Le canard laqué          “Quel est ton sport préféré ?” → Le tennis de table et le Kung fu, le janzi  <i>Copier les questions des élèves qui seront mobilisées lors de la séance 5</i></p>	
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 7	Déroulé de la séance
<p><b>Retour de la mascotte avec un invité de Chine</b></p> <p>15 min</p>	<p><u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + refrain “Dire bonjour c'est joli” La mascotte est revenue de voyage, elle a emmené avec elle un invité chinois (marotte).</p>
<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir des faits et des objets culturels</li> <li>- Commencer à construire des repères dans l'espace géographique</li> <li>- Ecouter une langue étrangère et identifier un mot connu (bonjour)</li> </ul>	<p><u>Phase 2</u> : <b>Faire connaissance avec l'invité et découvrir un pays</b>  <i>XX: Bonjour les enfants, je suis rentré hier de Chine voici mon ami xxxxx. Il est chinois et va nous apprendre des choses sur son pays.</i></p>

<p>- Accueillir un invité, utiliser les formules de politesse</p>	<p>Les élèves répondent : “你好 Nǐ hǎo xxxx” puis posent des questions à la marotte (faire référence à la fiche support). La marotte sort les objets du sac de la marotte au fur et à mesure des questions.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Matériel</b></p>	<p>“Où habites-tu ?” Pékin &gt; <b>photo d’un monument</b></p>
<p>- marotte de l’invité - comptine chinoise - affiche de travail avec les questions à poser à l’invité. Dans un sac : - Enveloppe A5 “note de musique” + comptine - 1 photo de Pékin - 1 photo d’un éventail - 1 drapeau - 1 photo d’un plat</p>	<p>“Qu’est-ce que tu aimes manger ?” → le canard laqué (miel sauce soja), les nems, les nouilles sautés &gt; <b>photo du canard laqué</b> “Quel est ton sport préféré ?” → le tennis de table et le kung fu, le janzi La marotte sort aussi <b>le drapeau et l’objet surprise</b> (éventail ou sa photo). Dernière surprise : <b>l’enveloppe avec comptine</b> XXX : <i>la comptine s’appelle “bonjour” les enfants</i></p> <p><u>Phase 3</u> : Ecouter la comptine chinoise &gt; Première écoute <i>Merci xxx, nous allons donc écouter cette comptine. Je vous propose de l’écouter deux fois.</i> <i>Lors de la première écoute, je vais vous demander de reconnaître le mot bonjour en chinois - “Nǐ hǎo”. Quand vous entendrez le mot, vous lèverez doucement la main et vous la baisserez aussitôt (exemple).</i> <i>Attention vous vous rappelez ce que nous devons faire pour bien entendre les langues? R : fermer sa bouche et ouvrir ses oreilles.</i> &gt; Deuxième écoute - même chose en arrêtant l’enregistrement à chaque phrase.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Dispositif</b></p>	
<p>Classe entière Regroupement</p>	
<p>PES</p>	
<p><u>Obstacles</u> :</p> <p>-</p> <p><u>Etayage</u></p> <p>-</p>	<p><u>Phase 4</u> : Tissage : Annonce de la prochaine séance par la mascotte qui repart en voyage dans un nouveau pays inconnu et enverra prochainement une nouvelle carte postale à la classe. Mascotte et l’invité disent : “<b>革命 Gémìng</b>” Les enfants répondent : “Gémìng” (insister sur la prononciation)</p> <p><u>Phase 7</u> :</p> <p>Bilan : <i>qu’avons-nous appris ?</i></p>
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 8	Déroulé de la séance
<b>Carte postale : Maroc</b>  15 min	<p><u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + apprendre refrain "Dire bonjour c'est joli" La mascotte est partie en voyage et a envoyé une carte postale.</p>
<b>Objectifs</b>	<p><u>Phase 2</u> : <b>Observation de la carte postale</b> (agrandie) <i>XX nous a envoyé ceci les enfants mais qu'est-ce que c'est ?</i> R : lettre ? carte ? publicité ? <b>Observation mise en forme du texte</b> (date, lieu, signature) <i>Qu'observe-t-on ?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et apprendre à dire bonjour en arabe</li> <li>- Reconnaître des types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (carte postale)</li> </ul>	<p><b>Observation de l'image</b> : <i>Que voit-on ?</i> Décrire les photos. <i>Reconnaissez-vous des éléments ? Que ressentez-vous ?</i> <b>Observation du timbre</b> : <i>Qu'est-ce ? A quoi sert-il ?</i></p>
<b>Matériel</b>	<p><u>Phase 3</u> : Recherche du pays de provenance du timbre sur le globe.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- carte postale venant du Maroc agrandie en A4 ou A3 ; idem pour le timbre</li> <li>- globe</li> <li>- "Dire bonjour c'est joli"</li> <li>- Affiche des bonjours</li> <li>- Des pétales vierges</li> </ul>	<p><u>Phase 4</u> : Lecture de la carte postale "écoute attentive et active" <i>Ecoutez bien ce qui est écrit sur la carte car je vous poserai des questions.</i></p>
<b>Dispositif</b>	<p><b>Contenu de la carte postale</b> "السَّلَامُ عَلَيْكُمْ Salam Alekum les enfants, Mon nouvel ami me fait découvrir le Maroc. C'est magnifique ! Nous vous raconterons tout cela la prochaine fois lorsque nous viendrons vous voir. A très bientôt les enfants, بسلامة / ب السلامة Bsslama !!"</p>
Classe entière Regroupement  PES	<p><u>Obstacles</u> :</p> <p>-</p>
<u>Étayage</u>	<p>-</p> <p><i>Dans quel pays est parti XXX ? Que veut dire le premier mot ? Moi je ne comprends pas. A quel autre mot cela ressemble-t-il ? L'avez-vous déjà entendu (maison, voyage...) ? Et le dernier mot, que signifie-t-il d'après vous ? Quelle est la langue de ces mots ? Où parle-t-on cette langue à votre avis ? Que ressentez-vous en entendant ces mots que vous n'aviez jamais entendu ?</i></p>
	<p><u>Phase 5</u> : Apprentissage du bonjour en Marocain</p>

	<p><i>Pour bien accueillir l'invité de XXX, que va-t-il falloir faire à votre avis ?</i></p> <p>R : apprendre à lui dire bonjour. Ecoute et travail sur la prononciation de ce nouveau mot.</p> <p><u>Phase 6</u> : Synthèse - structuration Présentation de la fleur collective des "bonjours" (affiche). Le PES ajoutera, pétale par pétale, les langues qui ont émergé des voyages de la mascotte (le bonjour dans la langue cible est écrit sur le pétale). Rajout de la séance : - pétale 3 : "السَّلَامُ عَلَيْكُمْ" Salam Alekum" marocain</p> <p><u>Phase 7</u> : Bilan : <i>qu'avons-nous appris ?</i> Tissage : Annonce de la prochaine séance</p>
<p><b><u>Préparation des questions pour l'invité (phase décrochée au coin regroupement) :</u></b>          Bonjour dans la langue cible : Salam alekoum          Demander :          "Où habites-tu ?" Rabat          "Qu'est-ce que tu aimes manger ?" → Le tajine, le couscous          "Quel est ton sport préféré ?" → La boxe et l'athlétisme  <i>Copier les questions des élèves qui seront mobilisées lors de la séance 5</i></p>	
<p><u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u></p>	

Séance 9	Déroulé de la séance
<p><b>Retour de la mascotte avec un invité du Maroc</b></p> <p>15 min</p>	<p><u>Phase 1</u> : Rituel d'entrée - poser le globe + carte postale reçue au coin regroupement + refrain "Dire bonjour c'est joli" La mascotte est revenue de voyage, elle a emmené avec elle un invité chinois (marotte).</p>
<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir des faits et des objets culturels</li> <li>- Commencer à construire des repères dans l'espace géographique</li> <li>- Ecouter une langue étrangère et identifier un mot connu (bonjour)</li> </ul>	<p><u>Phase 2</u> : <b>Faire connaissance avec l'invité et découvrir un pays</b>  <b>XX</b> : <i>Bonjour les enfants, je suis rentré hier du Maroc voici mon ami xxxxx. Il est marocain et va nous apprendre des choses sur son pays.</i>          Les élèves répondent : "السَّلَامُ عَلَيْكُمْ" Salam Alekum xxxxx"          puis posent des questions à la marotte (faire référence à la</p>

- Accueillir un invité, utiliser les formules de politesse	fiche support). La marotte sort les objets du sac de la marotte au fur et à mesure des questions. “Où habites-tu ?” Rabat > <b>photo d’un monument</b>
<b>Matériel</b>	“Qu’est-ce que tu aimes manger ?” → le tajine, le cous-cous, les pâtisseries au miel et à la pistache > <b>photo d’un tajine</b>
- marotte de l’invité - comptine marocaine - affiche de travail avec les questions à poser à l’invité. Dans un sac : - Enveloppe A5 “note de musique” + comptine - 1 photo de Rabat - 1 photo d’épices - 1 drapeau - 1 photo d’un plat de tajine	“Quel est ton sport préféré ?” → la boxe et l’athlétisme La marotte sort aussi <b>le drapeau et l’objet surprise</b> (épice ou photo). Dernière surprise : <b>l’enveloppe avec comptine</b> XXX : <i>la comptine s’appelle “bonjour” les enfants</i>
<b>Dispositif</b>	<u>Phase 3</u> : Ecouter la comptine marocaine > Première écoute <i>Merci xxx, nous allons donc écouter cette comptine. Je vous propose de l’écouter deux fois.</i> <i>Lors de la première écoute, je vais vous demander de reconnaître le mot bonjour en chinois - “Salam Alekum”.</i> <i>Quand vous entendrez le mot, vous lèverez doucement la main et vous la baisserez aussitôt (exemple).</i> <i>Attention vous vous rappelez ce que nous devons faire pour bien entendre les langues ?</i>
Classe entière Regroupement	R : fermer sa bouche et ouvrir ses oreilles. > Deuxième écoute - même chose en arrêtant l’enregistrement à chaque phrase.
PES	
<u>Obstacles</u> : -	<u>Phase 4</u> : Tissage : Annonce de la prochaine séance par la mascotte qui repart en voyage dans un nouveau pays inconnu et enverra prochainement une nouvelle carte postale à la classe. Mascotte et l’invité disent : “بسلامة / ب السلامة Bsslama ” Les enfants répondent : “Bsslama” (insister sur la prononciation)
<u>Etayage</u> -	<u>Phase 7</u> : Bilan : <i>qu’avons-nous appris ?</i>
<u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u>	

<b>Séance 10</b>	<b>Déroulé de la séance</b>
<b>Le jeu des bonjours</b>	

15 min	<u>Phase 1 : Présentation de l'activité</u> (nous allons apprendre...)
<b>Objectifs</b>	Nous allons nous entraîner à repérer les différents bonjours que nous avons découverts.
-Identifier la langue d'un "bonjour" appris en classe : français, italien, roumain, chinois, arabe -Avoir mémorisé et restituer un "bonjour" dans une des langues étudiées en classe	<b>Présentation du matériel :</b> Nous allons jouer à un jeu. Pour cela, chaque enfant a besoin de 5 cartes qui représentent chacune un personnage : la mascotte et les invités que nous avons rencontrés.
<b>Matériel</b>	<b>Présentation de la règle du jeu :</b> Vous allez entendre un "bonjour" que vous connaissez. Vous allez tous devoir poser la carte du personnage qui a dit bonjour dans cette langue. Ensuite, nous regarderons si vous avez la bonne réponse. Si vous avez la bonne réponse, vous mettez la carte de côté. Si vous avez la mauvaise réponse, vous reprenez la carte dans les mains.
-1 jeu des cartes des personnages par élève -enregistrement des bonjours en français, italien, roumain, chinois et arabe -1 jeton ou un marqueur effaçable par élève	<b>Critère de réussite :</b> On a gagné le jeu quand on a réussi à poser toutes ses cartes et que l'on en a plus dans la main. A ce moment là le jeu s'arrête.
<b>Dispositif</b>	<u>Phase 2 :</u> Se remémorer les différents bonjours Le PE montre chaque personnage et demande aux élèves s'ils se rappellent comment ce personnage dit bonjour. Le PE dit chaque bonjour et le fait répéter aux élèves.
Table d'activité 6 élèves PES	<u>Phase 3 :</u> Exemple Le PE passe un enregistrement d'un des bonjours. J'ai entendu "buongiorno" en italien, je pose la carte de l'invité italien J'ai entendu "bonjour" en français, je pose la carte sur l'image de la mascotte... Mise en œuvre d'un pli "essai" avec les élèves
<u>Obstacles :</u> -	<u>Phase 4 :</u> Phase de jeu Le PE fait répéter aux élèves à chaque fin de pli le "bonjour" entendu.
<u>Etayage</u> -	
<u>Bilan de la séance / commentaires / remédiations</u>	



Séance 11	Déroulé de la séance
<b>Enregistrement de la chanson “dire bonjour c’est joli”</b>  15 min	<b>Phase 1 : Présentation de l’activité</b> Nous allons enregistrer la chanson “Dire bonjour c’est joli” pour la partager avec les deux autres classes qui écouteront notre chanson.
<b>Objectifs</b>	<b>Phase 2 : Répétition</b> Nous allons la chanter une première fois pour s’entraîner, sans s’enregistrer.
- Enregistrer la chanson pour la faire partager aux deux autres classes - Donner un sens/un but à la séquence	<b>Phase 3 : Enregistrement a cappella</b> Attention, tenez vous prêt je lance l’enregistrement.
<b>Matériel</b>	Dire bonjour c'est joli Dans n'importe quel pays Tous les mots d'ailleurs sont pleins de chaleur Mais la langue universelle Oui la langue la plus belle C'est celle que l'on parle avec son cœur
-1 enregistreur (téléphone portable ou autre)	
<b>Dispositif</b>	
Groupe classe  PES	Bonjour, buongiorno, bună ziua, Nǐ hǎo, Salam Alekum X2
<u>Obstacles :</u> -	Dire bonjour c'est joli Dans n'importe quel pays Tous les mots d'ailleurs sont pleins de chaleur Mais la langue universelle Oui la langue la plus belle C'est celle que l'on parle avec son cœur
<u>Etayage</u> -	<b>Phase 4 : Ecoute de l’enregistrement</b> Je vous propose d’écouter ce que nous venons d’enregistrer pour savoir ce que ça donne. Nous allons pouvoir l’envoyer aux deux autres classes.
	<b>Phase 5 : clôture de la séquence</b> Je vous félicite d’avoir osé partager avec les enfants des autres classes votre chanson et tous les bonjours que nous avons appris. Nous allons bientôt recevoir les versions des deux autres classes qui ont aussi enregistré leur chanson des bonjours. Que pensez-vous de partager une chanson avec d’autres classes ?

### **ANNEXE 3 : entretiens semi-directifs finaux**

*Nous allons faire un entretien semi-directif d'une dizaine de minutes. Il s'agit de la dernière étape du processus du recueil de données pour mon mémoire portant sur l'Eveil aux langues en situation de classe ordinaire. Certaines questions sont volontairement ouvertes afin que je puisse recueillir des données larges. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.*

*Nota Bene : Afin de préserver l'anonymat des participantes, les prénoms et les lieux pouvant indiquer précisément l'identité des stagiaires ont été modifiés.*

#### **Répondante 1 : Céline**

##### Sur le professeur des écoles stagiaire

*En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme du baccalauréat ?  
En 2012.*

*A partir de quel niveau scolaire avez-vous débuté un apprentissage en langues étrangères ?  
En CE2 avec une intervenante.*

*Seriez-vous capable de lister les langues avec lesquelles vous êtes entré en contact ?  
Oui. Entrer en contact... ben du coup anglais, espagnol, italien, arabe, vietnamien, cambodgien, laotien, suédois, finois, portugais et allemand, flamand.*

##### Sur les programmes

*Les programmes de la maternelle comportent une rubrique "éveil aux langues", qu'est-ce que cela vous évoque ?  
Eveil aux langues, donc c'est un éveil à la diversité linguistique. Il y a un éveil en termes d'oreilles, être confronté à des sonorités qu'on n'entend pas. Il y a aussi le pan culturel aussi je pense. C'est surtout une question de sonorités je pense et de cultures. Le fait de savoir qu'on parle pas partout de la même manière.*

*Si vous deviez élaborer une séquence en éveil aux langues, quelles langues mobiliseriez-vous ? Pourquoi ?  
Les langues dans lesquelles je suis à l'aise. Donc surtout des langues romanes et l'anglais. Mais c'est vrai que j'aurais du mal à aborder des langues... Ah ça c'est plus en didactique des langues ! Eveil aux langues, on peut faire ça avec des langues qu'on ne connaît pas trop. Sachant qu'on peut écouter une comptine sans être capable de la traduire forcément. Donc n'importe quelles langues mais c'est certainement mieux d'être à l'aise avec certaines sonorités. Par exemple avec les langues asiatiques, on peut écouter des comptines mais je pourrais pas le parler. Mais l'éveil aux langues demande moins d'expertise de la part du professeur contrairement à la didactique des langues.*

*Dans les autres cycles de l'école primaire, les programmes comportent une rubrique "comparaison des langues", qu'est-ce que cela vous évoque ?  
C'est peut être plus en phonologie, mais je ne sais pas.*

### Sur la classe

Dans quelle commune se situe votre école ?

*A Toulouse.*

Dans votre classe, y a-t-il des élèves allophones ? des élèves qui parlent une langue étrangère ?

*Oui, il y a un élève qui est issu d'une communauté tzigane, donc il parle pas roumain, il parle tzigane. Il est arrivé en novembre et il ne parlait pas un mot de français.*

Et des élèves qui parlent une langue étrangère ?

*Oui, il y en a plein. Beaucoup l'arabe, l'espagnol. Pour l'arabe il y a au moins une dizaine, il y en a même deux qui prennent des cours d'arabe en dehors de l'école. Et après, l'espagnol il y a une élève.*

Les élèves qui ne parlent pas de langues étrangères à la maison ont-ils des connaissances en langues ?

*Non, pas vraiment. Ça a été une découverte pour beaucoup.*

Quel pourrait être l'impact sur les apprentissages de l'utilisation d'une autre langue que le français en dehors de la classe ?

*Je pense qu'il y a un impact positif au niveau cognitif. Le fait de parler plusieurs langues... comprendre un système de langue c'est complexe, le fait d'en connaître au moins deux, au niveau de la gymnastique du cerveau ça doit être très bénéfique. Ensuite, je pense qu'au niveau de l'ouverture sur le monde aussi, le fait de savoir que le monde ne se cantonne pas à une seule langue, bon je me positionne en grande section, mais il y a beaucoup d'élèves qui pensent qu'on parle français partout. Du coup, ça déjà eux, ils l'ont acquis. Après ça doit impacter tous les pans du développement de l'enfant : cognitif, langagier, affectif, social aussi...*

*Après pour les enfants qui parlent exclusivement une autre langue à la maison, là ça peut entraîner des retards dans le langage écrit et oral, parce que y'a pas de suites de l'école à la maison. On travaille pas le français oral à la maison, donc ça ça peut poser un problème, même si c'est un problème qui peut être dépassé après.*

Pour toutes les langues ?

*Heu... oui je pense, après peut être plus pour celles où il y a un alphabet différent... pour l'entrée dans l'écrit.*

Doit-on encourager certaines familles allophones à privilégier les interactions en langue française dans le cadre familial et d'autres non ?

*Je pense que la réponse est mitigée dans le sens où si à la maison on parle un français qui n'est pas correct, ça peut créer des connaissances après qu'il va falloir déconstruire. Mais dans tous les cas pour permettre le lien entre l'école et la maison ça peut être bien si les parents se mettent dans la démarche d'au moins comprendre le français.*

Selon vous, quels pourraient être les bénéfices pour les élèves de l'enseignement d'éveil aux langues ? Pour l'enseignant ? Pour les élèves allophones ? pour les élèves plurilingues ? Pour le reste de la classe ?

*Pour l'enseignant, ça permet une meilleure connaissance de ses élèves dans l'éventualité où d'autres langues sont parlées par les familles. Ça permet d'inviter à la compréhension aussi et à la tolérance vis à vis des autres.*

*Pour les élèves allophones, on est plus sur de l'affectif, dans le sens où si on fait de l'éveil aux langues en utilisant les langues qu'eux ils parlent, ça peut les mettre en position experte et renverser ce rôle de « moi je ne sais pas parler votre langue et bien là vous non plus ». Donc ça peut être ça mais ça peut aussi pour les autres, par rapport à l'élève allophone de se rendre compte qu'il y a une multitude de langues parlées et que du coup, là, nous c'est déjà dur d'apprendre à dire bonjour dans une langue et lui il doit apprendre une langue complètement. Ça peut amener de la tolérance de la part des autres élèves envers l'élève allophone, de la compréhension par rapport à une situation qui est un peu difficile et ça peut permettre à l'enfant allophone de se positionner en tant qu'expert si on découvre sa langue.*

Pour les élèves qui parlent une autre langue à la maison ?

*Dans ma classe les élèves qui parlent une autre langue à la maison, souvent ils parlent deux langues. Les parents font le choix de parler les deux. Dans le cas de ces élèves-là, ça peut leur permettre de se valoriser aussi en parlant leur seconde langue. Après je trouve que c'est à l'enseignant aussi de prendre toutes les individualités de chacun pour pouvoir alimenter les séances. Pouvoir amener un peu de chez soi à l'école.*

Pour les élèves qui ne parlent pas d'autres langues que le français ?

*Découvrir des sonorités, des musicalités différentes que nous on ne connaîtrait pas en français. Côté cognitif mais aussi côté affectif, parce qu'ils se rendent compte que ceux qui parlent pas bien français parce qu'ils parlent pas français à la maison, hé ben eux ils connaissent d'autres langues. Donc ça ça remet un peu le cadre : moi je suis expert en français, lui un peu moins mais lui il connaît une autre langue. Ça permet un peu de dépasser certains jugements de valeurs.*

## **Répondante 2 : Laurence**

Sur le professeur des écoles stagiaire

En quelle année avez-vous obtenu vos diplômes ? Le baccalauréat ? Vos diplômes universitaires ?

*Le baccalauréat, en 1989. La maîtrise, j'ai eu une maîtrise de gestion en 1995. Et j'ai un eu doctorat en 2008.*

A partir de quel niveau scolaire avez-vous débuté un apprentissage en langues étrangères ?

*J'ai appris l'anglais en 6<sup>ème</sup> et espagnol à partir de la 4<sup>ème</sup>*

Seriez-vous capable de lister les langues avec lesquelles vous êtes entrée en contact ?

*Oui en gros. Entrer en contact ok. Donc petits contacts. Alors.... Anglais, espagnol, allemand, arabe, roumain, italien. Heu... et les diverses choses que j'ai rencontrées cette année. Mais c'est surtout cette année. Avant cette année c'était : anglais, espagnol et italien.*

Sur les programmes

Les programmes de la maternelle comportent une rubrique “éveil aux langues”, qu’est-ce que cela vous évoque ?

*C’est la mise au contact des enfants à l’expression orale d’autres langues étrangères auxquelles ils sont plus ou moins...Heu... Il y en a certains qui pratiquent, à côté, en dehors de chez eux. Donc, ils entrent déjà en contact avec des langues étrangères. Et d’autres pour lesquels c’est totalement nouveau et inconnu. Donc, c’est cette diversité-là qui permet d’accéder à une autre conscience phonologique que la française.*

Si vous deviez élaborer une séquence en éveil aux langues, quelles langues mobiliseriez-vous ? Pourquoi ?

*Français, espagnol, italien, et j’irai sur d’autres territoires avec d’autres consonnances et résonnances comme les langues arabes, les langues asiatiques, etc. Enfin j’essaierais d’avoir un panel beaucoup plus étendu qu’uniquement les langues de l’Europe et l’anglais.*

Pour quelles raisons ?

*Parce que je trouve que c’est intéressant au niveau des sons qui sont plus étonnants que ceux pratiqués en Europe.*

Dans les autres cycles de l’école primaire, les programmes comportent une rubrique “comparaison des langues”, qu’est-ce que cela vous évoque ?

*Comparaison des langues sur les autres cycles que la maternelle, ça peut passer par l’aspect écrit, qui est pas forcément très facile d’accès au niveau des maternelles puisqu’ils ont pas encore l’écrit. Mais comparaison des langues sur les cycles, après la comparaison des phonologies, c’est la comparaison des écritures aussi.*

Est-ce que dans les années à venir, vous referiez une séquence d’éveil aux langues ?

*Oui, tout à fait. Ça m’a désinhibée.*

#### Sur l’école et sur la classe

Dans quelle commune se situe votre école ?

*[Dans la campagne proche de Toulouse].*

Dans votre classe, y a-t-il des élèves allophones ? des élèves qui parlent une langue étrangère ?

*Non.*

Les élèves qui ne parlent pas de langues étrangères à la maison ont-ils des connaissances en langues ?

*Je sais qu’il y a un petit qui pratique les arts martiaux avec son papa et donc, au niveau de l’Asie, il a pu communiquer des choses avec ses autres camarades mais c’était au niveau.... Il intégrait sa pratique sportive dans cette séance-là.*

Vous vous attendiez à ça ?

*Non.*

Même sur les bonjours, est-ce qu’il y a eu des élèves qui ont reconnu des bonjours lors de l’écoute de la chanson des bonjours ?

*Si, « Salam aleykum ». Ça fusait de tous les côtés.*

Quel pourrait être l'impact sur les apprentissages de l'utilisation d'une autre langue que le français en dehors de la classe ? dans la classe ?

*Ça a un impact positif. La première fois qu'ils seront confrontés, en dehors de l'école, à une langue étrangère, ils déclencheront pas comme moi des réactions épidermiques parce qu'ils comprennent pas. Je pense que le blocage, ils le déclencheront pas parce que ce sera plus réellement un inconnu. Ils sauront qu'ailleurs on parle autrement.*

Dans la classe ?

*Ça désinhibe l'oral. Sous couvert de la langue étrangère on se lance plus facilement dans de nouvelles sonorités. En tout cas c'est ce que j'ai remarqué avec les miens. Si on se trompe, c'est pas grave, on recommence et on articule. On essaie et peu importe si on y arrive pas, on essaie.*

Doit-on encourager certaines familles allophones à privilégier les interactions en langue étrangère dans le cadre familial et d'autres non ?

*Je pense que ce qu'il se passe dans le cadre de la famille ne concerne pas l'école. Je pense qu'il faut que les familles prennent conscience qu'il faut parler le plus de langues possibles, donc à la fois la langue maternelle et les autres, dans la mesure où elles le maîtrisent. Après, maîtriser un mauvais français à la maison, je pense que ça a plus d'impact que de pratiquer sa langue maternelle et de laisser dans l'environnement de l'école la langue de l'école. J'ai pas d'expérience sur ça, donc c'est compliqué. Mais personnellement moi j'ai un neveu qui a toujours été bilingue et qui s'est adapté à ses différents environnements, donc chez lui il parle une langue et à l'école il en parle une autre et ça ne lui a pas posé de difficulté.*

Selon vous, quels pourraient être les bénéfices pour les élèves de l'enseignement d'éveil aux langues ? Pour les élèves allophones ? pour les élèves plurilingues ? Pour le reste de la classe ?

*Pour l'enseignant, ça lui permet de trouver de nouvelles idées. Nous on a travaillé sur l'objet « carte postale » avec le timbre. Ils se sont envoyé une carte pop-up pour se faire un poisson d'avril... Ça lui permet de faire du lien dans ses enseignements*

Pour les élèves allophones ?

*Je pense que ça peut mieux les intégrer parce que tu tombes la barrière de la différence de la langue, parce que d'autres langues se pratiquent en classe. Donc du coup il y a plus d'originalités extravagantes sur un enfant qui parle une autre langue que le français couramment.*

Pour les élèves qui ne sont pas allophones mais qui pratiqueraient une langue étrangère en dehors de l'école ?

*Ben un certain atout, parce qu'ils peuvent à ce moment-là se différencier par leur pratique personnelle.*

Avoir un sentiment d'expertise par rapport aux autres élèves ?

*Oui c'est ça. Si on aborde l'anglais et qu'il y a un petit qui parle l'anglais dans son environnement, et bien il pourra faire voir sa distinction en permettant aux autres l'émulation.*

Quel bénéfice pourrait en tirer le reste de la classe ?

*Ça crée une émulation et ça permet aux autres de s'enrichir par l'expérience du copain.*