inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR DES ÉCOLES

=

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

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La mascotte voyageuse au service de l'ouverture à l'altérité linguistique chez les élèves de cycle 1

Présenté par **RIBET Océane**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Berlou, Fanny, MCF en didactique des langues-cultures et plurilinguisme

Membres du jury de soutenance

Berlou Fanny	MCF en Didactique des langues-cultures et plurilinguisme
Maizières Frédéric	MCF en Musique

Soutenu le 18 /06/ 2026

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès | INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées | Université de Toulouse

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire, de près ou de loin.

Je voudrais, dans un premier temps, exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche, Madame Berlou, pour le suivi attentif qu'elle a assuré tout au long de ce travail. Elle a su m'accompagner à chaque étape de ce mémoire et s'est rendue disponible pour répondre à mes questions, m'orienter et me rassurer. Je la remercie pour sa bienveillance et ses encouragements.

Je remercie également ma binôme de stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) de master 1 pour son implication dans le recueil de mes données. Elle a rendu possible la mise en place de la démarche ethnographique. Elle a su s'imprégner et mettre en œuvre ce recueil de données comme s'il s'agissait du sien, et cela avec plaisir et rigueur. Je la remercie pour la qualité de notre collaboration.

Mes remerciements s'adressent aussi à la maîtresse qui a accepté de m'accueillir dans sa classe pour la réalisation de ce protocole de recherche. Je la remercie pour son ouverture d'esprit, son enthousiasme et pour la liberté qu'elle m'a donnée pour mener à bien mon projet.

Enfin, j'adresse toute ma reconnaissance à ma famille, mes amis et mon compagnon pour leur soutien sans faille, leur patience et leurs encouragements pendant la rédaction de ce mémoire. Je les remercie également pour le temps qu'ils ont accepté de consacrer à la relecture de ce mémoire.

Sommaire

Introduction.....7
1. Cadre théorique..... 9
1.1. L'éveil aux langues.....10
1.1.1. Origines de l'approche à travers le Language Awareness et le projet Élodil.....11
1.1.2. Les approches plurielles..... 13
1.1.3. L'éveil aux langues : quelle place dans les programmes ?..... 14
1.1.4. Enjeux sociétaux de l'éducation plurilingue.....16
1.1.5. La période critique : un levier pour un éveil aux langues effectif..... 18
1.1.6. Comparer pour comprendre et consolider la langue première.....19
1.1.7. L'éveil aux langues pour faciliter l'inclusion d'élèves multiculturels.....20
1.2. L'altérité.....22
1.2.1. L'altérité : une notion essentielle pour éduquer à la citoyenneté..... 22
1.2.2. La notion d'altérité dans les programmes..... 24
1.2.3. Sensibiliser à l'altérité linguistique et culturelle pour lutter contre les discriminations..... 25
1.2.4. Altérité et inégalité linguistique à l'école..... 26
1.2.5. Les élèves allophones : un exemple de l'inclusion de l'altérité linguistique..... 28
1.2.6. Les biographies langagières : un outil pour révéler et interroger l'altérité linguistique.....30
2. Problématique de recherche.....33
3. Méthodologie du recueil de données..... 36
3.1. La méthode de recherche ethnographique.....37
3.1.1. La démarche ethnographique : définition.....37
3.1.2. La démarche ethnographique : mise en œuvre dans la classe..... 38
3.1.3. La démarche ethnographique : les enjeux pour notre recherche.....39
3.2. Contexte de l'étude.....40
3.3. Anonymisation des données.....40
3.4. Le protocole de recherche : méthodologie du recueil de données..... 41
3.4.1. Les questionnaires aux parents..... 41
3.4.2. Le carnet de bord.....42
3.4.3. La grille d'observation..... 42
3.4.4. La conception de la séquence : Le voyage de Paddington.....43
3.4.4.1. Le choix de la mascotte : Paddington..... 45
3.4.4.2. Le choix des pays découverts.....46
3.5. Le déroulement des séances.....47

3.5.1. Séance 0 : La fleur des langues temps 1....47
3.5.2. Séance 1 : la rencontre avec la mascotte voyageuse....49
3.5.3. Séances 2 à 6 : le voyage autour du monde....50
3.5.3.1. La trame commune....50
3.5.3.2. Variations selon les séances....53
3.5.4. Séance 6 : l'écriture de la lettre à la mascotte voyageuse....54
3.5.5. Séance 0 bis : la fleur des langues temps 2....55
4. Analyse et interprétation des résultats....57
4.1. Les questionnaires auprès des familles....58
4.2. La fleur des langues....61
4.2.1. La mobilisation et l'investissement des élèves....62
4.2.2. Les échanges avec les élèves....63
4.2.3. Analyse des fleurs des langues des élèves à postériori....65
4.2.3.1. Séance 0....66
4.2.3.2. Séance 0 bis....70
4.3. La rencontre avec la mascotte....73
4.4. Le voyage de Paddington....75
4.4.1. Les interactions en langues autres que le français....75
4.4.2. Le rapport à l'altérité....77
4.4.3. Les interactions entre les élèves....80
4.4.4. Les comportements des élèves observés et les supports utilisés....82
4.5. Limites....85
Conclusion....86
Bibliographie....89
Ressources scientifiques....90
Ouvrages....91
Mémoires....92
Ressources institutionnelles....92
Sitographie....92
ANNEXES....94

Liste des tableaux

Tableau 1 - Nombre d'élèves en fonction des origines……p. 58
Tableau 2 - Le nombre d'élèves en fonction de leur exposition aux langues…p. 60

Liste des graphiques

Graphique 1 - Réponses à la question : « votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? »……..……...…….……p. 60
Graphique 2 - Nombre de fleurs par rapport au nombre de pétales.…...……p. 66
Graphique 3 - Nombre d'élèves en fonction de la langue d'interaction.…..…p. 67
Graphique 4 - Nombre de pétales en fonction de la couleur du pétale……..;……..…..……p. 68
Graphique 5 - Nombre de langues mentionnées en fonction du code couleur……..…..p. 69
Graphique 6 - Répartition des langues mentionnées……...…p. 70
Graphique 7 - Nombre d'élèves en fonction du nombre de pétales ajoutés.....p. 72

Liste des illustrations

Illustration 1 - Lettre de Paddington depuis Londres..……p. 44
Illustration 2 - Exemple de fleurs des langues d'élèves..……..……p. 48
Illustration 3 - Schéma de la trame d'une séance……..…p. 51
Illustration 4 - Présentation de la fleur des langues de Paddington pour introduire la tâche……...p. 62
Illustration 5 - Élèves en train de goûter les cornes de gazelle envoyées par Paddington..……...…….……...…..…p. 78
Illustration 6 - Élèves en train d'apprendre la comptine italienne ……...p. 80
Illustration 7 - Élèves en train d'ouvrir le colis envoyé depuis le Maroc……..……...……p. 83

Introduction

Dans *l'enfant multiple,* Chedid retrace la vie d'Omar-Jo, un enfant issu du métissage d'un père musulman égyptien et d'une mère chrétienne libanaise. À travers ce roman, l'auteure dépeint l'identité du jeune garçon. Une identité faite de plusieurs cultures, langues et croyances. Cette identité est complexe car elle n'est pas monochrome, en réalité elle est constituée d'un mélange de couleurs, celles de ses origines. Ce roman met en avant la richesse de l'identité multiple tout en révélant ses difficultés. Cette identité complexe pousse le jeune garçon à se questionner sur son altérité et donc son identité : il est en quête de soi. Pour autant, il finit par comprendre que ces identités multiples font partie de lui et qu'il n'a pas à choisir parmi l'une d'elles. Il finit même par comprendre que « les racines s'exportent, [qu']elles ne doivent pas [l]'étouffer, ni [le] retenir » (Chedid, 2015, p. 113).

Ce livre décrit la situation de « plus d'un tiers des élèves scolarisés dans le premier et le second degré [qui] parlent une langue autre que le français à la maison » (Unicef, 2024). Nous pouvons penser que, comme Omar-Jo, les élèves se questionnent sur leur identité multiple et sur leur loyauté envers leurs langues et cultures et la possibilité que celles-ci coexistent. Ces dernières étant différentes de la langue nationale ou langue de scolarisation, le français, il n'est pas toujours évident de se sentir légitime de les pratiquer. C'est en cela que l'éveil aux langues constitue un véritable levier. Sa mise en œuvre permet non seulement à tous les élèves de découvrir des langues et cultures inconnues, mais aussi de valoriser la diversité des langues. L'éveil aux langues permet également de mettre au même plan les langues des élèves plurilingues et la langue de scolarisation sans en privilégier une et cela tout en renforçant la confiance en soi des élèves. Cette approche d'éveil à la diversité linguistique est mise en place dès la maternelle, avec pour objectif de favoriser l'acceptation des autres. Pour autant, nous pouvons nous demander si cet objectif est toujours atteint et s'il est facile à atteindre. Pour

cela, nous chercherons à travers ce mémoire à déterminer si les situations d'éveil aux langues en maternelle permettent l'ouverture à l'altérité chez les élèves.

Afin de construire cette réflexion, nous définirons dans le cadre théorique l'approche d'éveil aux langues, ses enjeux ainsi que ses intérêts, avant de nous intéresser au concept d'altérité et à son importance dans le cadre scolaire. Dans un second temps, nous présenterons la démarche de recherche ethnographique que nous retenons pour mener à bien le protocole de recherche, dont nous détaillerons la méthodologie. Enfin, nous analyserons les résultats de notre démarche d'investigation afin de clarifier le rôle de l'éveil aux langues dans l'ouverture à l'altérité chez les élèves.

1. Cadre théorique

Dans cette première partie, nous définirons les notions d'éveil aux langues et d'altérité. Par conséquent, nous tenterons d'analyser et de comprendre les enjeux que ces deux notions soulèvent. Pour cela, nous préciserons la place que celles-ci occupent dans les programmes ainsi que les fondements théoriques, pédagogiques et sociaux qui leur sont associés. Nous nous appuierons sur différents travaux de recherche et exemples de dispositifs menés en classe pour mieux comprendre comment l'éveil aux langues peut aider les élèves de maternelle à s'ouvrir à l'altérité, en les sensibilisant à la diversité des langues et des cultures.

1.1. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est une approche pédagogique et didactique mise en œuvre dès la maternelle. Elle consiste à

> sensibiliser les enfants à une large gamme de langues différentes, agissant ainsi sur leurs attitudes (développement de la tolérance, légitimation des cultures d'origine) et sur leurs aptitudes à apprendre les langues favorisant l'ouverture à l'autre, la curiosité et le goût d'apprendre. (Foerster et Simon, cités dans Young et Hélot, n.d, p. 2)

Nous comprenons donc que l'éveil aux langues est une démarche pédagogique et didactique avec une dimension inclusive (Evenou, 2018). Son but est de prendre en compte chaque individu et ses différences par rapport aux autres, de manière à ce que chacun trouve sa place et puisse contribuer à la vie du collectif. En d'autres termes, l'éveil à la diversité linguistique veille à ce que les élèves ne se retrouvent pas dans une position d'insécurité linguistique ou identitaire car leur langue ou leur différence n'est pas légitimée au sein de l'école. Cette approche vise donc à éviter les situations où les langues des élèves font obstacle à la vie du collectif, notamment en développant une meilleure compréhension des autres et en décentrant les élèves pour aller d'une vision égocentrée vers une vision centrée davantage sur les autres. L'éveil aux langues s'inscrit dans les approches plurielles des langues et des cultures. Les élèves sont au contact de plusieurs langues de manière progressive et ludique, le but étant de favoriser le décentrement et l'ajustement de leur perception du monde. Par le biais des approches plurielles, il s'agit donc d'éduquer les élèves en leur faisant découvrir des langues nouvelles et en favorisant l'acceptation de la diversité. Cette éducation est d'autant plus nécessaire que ces élèves sont les citoyens de demain et s'apprêtent à exercer un rôle de locuteur acteur dans des sociétés linguistiquement et culturellement plurielles (Candelier et al., 2003). Cette approche est notamment présente dans le *Language Awareness* (Hawkins, 1984) qui veille à sensibiliser les élèves aux langues

en prenant en compte les langues premières des élèves, la langue de scolarisation, mais aussi d'autres langues comme les langues étrangères, anciennes ou la langue des signes (Kelly, 2019). Dans cette même perspective de valorisation et de prise en compte de la pluralité linguistique, le projet Élodil[1] s'inscrit comme une initiative concrète visant à favoriser la prise de conscience de la diversité des langues et des cultures.

1.1.1. Origines de l'approche à travers le *Language Awareness* et le projet Élodil

L'éveil aux langues est un enseignement récent en France. Ce n'est que depuis 2001 que le pays reconnaît expressément « la diversité linguistique [qui lui est] inhérente » (Evenou, 2018, p. 12). En outre, la reconnaissance des langues autres que la langue officielle s'est faite de manière tardive. Cette reconnaissance se manifeste notamment par la mise en place la même année de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), un service interministériel rattaché au ministère de la culture et dont le but est « d'orienter et de coordonner la politique linguistique de l'État » (Evenou, 2018, p. 11). Selon Evenou (2018), la DGLFLF a vu le jour après une longue période durant laquelle l'État a cherché à réaffirmer la langue nationale, adoptant ainsi une posture « hostile [vis-à-vis de] la diversité linguistique et [du] plurilinguisme » (2018, p. 13). Nous comprenons alors que la diversité linguistique n'a jusqu'alors pas été mise en œuvre ni même reconnue au sein de l'école et les enfants qui en étaient porteurs n'avaient pas le droit de la revendiquer ouvertement.

Le *Language Awareness* a lui aussi émergé pour répondre au besoin de réaffirmer la langue nationale, cela dans un contexte de forte immigration. Ce contexte est d'ailleurs décrit par Hawkins (1984), considéré comme le fondateur de ce mouvement. L'auteur définit le *Language Awareness* comme une manière de mettre en relation les différentes composantes de l'éducation langagière (1984). Ce mouvement est d'abord apparu dans les pays anglophones et a émergé dans les

[1] Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique

années 1970 en Australie puis dans les années 1980 au Royaume-Uni. Comme l'explique Dompmartin-Normand (2011), le Royaume-Uni a subi une forte immigration vers la fin du XXème siècle. Le rapport Bullock de 1975 a d'ailleurs établi que « l'acquisition de la langue anglaise par les élèves à l'issue de la scolarité était déficiente » (Dompmartin-Normand, 2011, p. 164). En effet, durant les années 1980, le pays a fait face à une forte immigration ce qui a donné lieu à une grande diversité de langues parlées sur le territoire. Cette diversité s'est faite aux dépens de la langue nationale qui par conséquent a été de moins en moins bien maîtrisée par les élèves. Nous comprenons donc que l'éveil aux langues a vu le jour de manière à favoriser l'exploration de la diversité linguistique à travers des langues étrangères ou des dialectes régionaux, sans pour autant que cela ne se fasse au détriment de la langue officielle du pays.

Dans cette perspective, le projet Élodil constitue une ressource incontournable. Ce projet, dont le but est d'aider les enseignants à mettre en place des activités d'éveil aux langues au sein de leur classe, a vu le jour au Canada. Il se présente sous la forme d'un site internet accessible à tous mais principalement destiné aux enseignants. Ce site met à disposition des ressources permettant de « développer les compétences interculturelles et les compétences langagières d[es] élèves » (ÉLODIL, s.d.). Tout en intégrant la diversité linguistique dans l'apprentissage, les élèves sont amenés à mieux comprendre et valoriser les différentes langues et cultures présentes dans leur environnement scolaire et social.

En outre, les projets Élodil et le *Language Awareness* visent à reconnaître la diversité culturelle et linguistique des élèves en la percevant comme une richesse. Plutôt que de s'opposer à la langue nationale, cette diversité contribue à la renforcer. Ces projets permettent ainsi de valoriser les langues présentes dans l'environnement scolaire. Elles s'inscrivent dans une dynamique plus large, celle de l'éveil aux langues, et s'articulent de manière complémentaire avec les approches plurielles. Ces dernières reconnaissent la richesse du contact entre les langues et encouragent leur prise en compte dans l'éducation.

1.1.2. Les approches plurielles

L'éveil aux langues s'inscrit parmi les quatre approches plurielles des langues et des cultures. Celles-ci sont définies par le Cadre de Référence pour les Approches plurielles (CARAP) comme étant des « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent ... plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (2007). Ainsi chacune de ces approches prend appui sur plusieurs langues pour mettre en œuvre une démarche d'apprentissage. Ces approches sont donc interconnectées car chacune traite des spécificités des langues et cultures en permettant une comparaison. Le CARAP mentionne en outre que les approches plurielles s'opposent aux approches singulières qui tendent à se focaliser sur une seule langue. Ces dernières s'intéressent à l'apprentissage d'une langue en immersion par le biais de méthodes structurales et communicatives. Autrement dit, l'objectif des approches singulières est de transmettre les codes de la langue sans qu'il n'y ait de mise en relation avec d'autres langues pour les comparer. Or, la comparaison et la mise en relation des langues sont centrales dans les approches plurielles.

L'éveil aux langues, pour la première, est une approche qui permet de faire découvrir aux élèves des langues de natures variées telles que les langues signées, les langues régionales ou encore les langues étrangères. Il s'agit d'un moyen pour les élèves de découvrir des langues qui peuvent dans la suite de leur scolarité leur être enseignées. Elles sont alors mises en relation afin d'être comparées sans émettre de jugement de valeur. Aucune différenciation ou hiérarchisation n'est réalisée entre les langues. Les langues sont d'ailleurs considérées comme des outils permettant de consolider la langue première, autrement dit la première langue dont le locuteur maîtrise les codes et connaissances linguistiques.

Dans la continuité de l'éveil à la diversité linguistique, l'intercompréhension entre les langues parentes, deuxième approche, met en avant les liens entre les langues d'une même famille. Cette approche consiste à lier et comparer plusieurs langues appartenant à une même famille pour permettre d'établir des similitudes et différences. Nous pouvons alors prendre l'exemple des langues romanes

auxquelles appartiennent le français et l'espagnol : deux langues issues du latin ayant des similitudes lexicales, notamment dans la formation de certains mots.

La didactique intégrée des langues, troisième approche, découle quant à elle de l'intercompréhension entre les langues parentes et de l'éveil aux langues. L'approche consiste à « établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » (CARAP, 2007). En d'autres termes, ici la comparaison des langues est mise au service du futur apprentissage des langues par les élèves, afin qu'ils puissent mieux appréhender ses codes et sa construction.

Pour finir, l'approche interculturelle, la quatrième approche, a une portée plus large et va au-delà de la simple comparaison linguistique. Cette approche met moins l'accent sur les sonorités des langues et se concentre davantage sur l'influence mutuelle qu'il existe entre les cultures. Cette approche vise à prendre en compte les différences interculturelles et comprendre les interactions entre les cultures. Elle a donc vocation à mettre en évidence la constante évolution des cultures.

Ainsi, en combinant ces différentes approches, l'enseignement des langues, ou leur mise en relation avec les langues et cultures des individus, favorise une ouverture d'esprit et une meilleure appréhension du monde où langues et cultures s'entrelacent et s'enrichissent mutuellement. Les valeurs et compétences travaillées dans les approches plurielles s'inscrivent pleinement dans les programmes de cycle 1, notamment à travers l'éveil aux langues.

1.1.3. L'éveil aux langues : quelle place dans les programmes ?

Comme nous l'avons dit précédemment (cf section 1.1), l'éveil aux langues vise à faire découvrir aux élèves la diversité qui les entoure afin qu'ils s'ouvrent au monde et aux cultures qui les entourent. Nous précisons ici que l'éveil à la diversité linguistique ne consiste en aucun cas en l'apprentissage concret d'une langue. Ce dernier se manifesterait majoritairement par la transmission de la langue et des codes qui la constituent. Au contraire, ici

> [i]l s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. (Armand et Dagenais, 2012)

L'objectif principal de l'éveil aux langues est donc d'acculturer les élèves aux langues et cultures du monde afin qu'ils prennent conscience de leur existence. Lorsque nous nous fions à l'évolution de cette approche dans les programmes, nous remarquons que l'approche a tardé à faire son apparition en France. L'éveil aux langues n'est mentionné dans les programmes qu'à partir de 2002 et seulement au cycle 2. Pour autant, la même année, des prémisses de l'approche étaient présents dans le Bulletin Officiel du 14 février 2002 où il est question de « premier contact avec une langue » (Ministère de l'Éducation Nationale, p. 24), et où apparaît la « [d]imension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère » (MEN, p. 77) et ce dès la grande section. Ces mentions constituent une première approche des langues à l'école. Il faut attendre 2015 pour que l'éveil aux langues fasse explicitement partie des programmes avec le Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, dès le cycle 1. L'apprentissage d'une langue étrangère a, quant à lui, été instauré au cycle 3 en classe de CM1 à partir de 1998 (MEN, 1998). Pour autant, au fil des années nous observons un recul de l'âge auquel débute cet apprentissage, car le Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 établit que les langues étrangères seront enseignées dès le cycle 2 (MEN). Ainsi, nous apprenons aux élèves à parler une autre langue de plus en plus tôt. Ce recul d'âge est également observable avec l'approche d'éveil à la diversité linguistique qui est abordée de plus en plus tôt, dès la petite section, puis se poursuit à travers les différents cycles. L'intérêt de cette introduction précoce de la démarche est de faire prendre conscience aux élèves qu'il est possible de communiquer avec d'autres langues que le français, notamment la langue des signes française (LSF) (MEN, 2015). Cela permet également de faire découvrir

aux élèves les valeurs de l'école telles que la citoyenneté et le vivre ensemble afin d'ouvrir à « la pluralité des cultures dans le monde » (MEN, 2015, p. 4).

En outre, l'éveil aux langues est une approche pédagogique et didactique transversale. Elle peut être explorée à travers tous les domaines d'apprentissage du cycle 1, elle apparaît toutefois de façon plus spécifique, dans les domaines d'apprentissage « explorer le monde » et « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». La maîtrise du langage occupe une place centrale en cycle 1 car les élèves commencent à développer les connaissances et compétences nécessaires afin de maîtriser ses caractéristiques. L'éveil aux langues offre alors aux élèves la possibilité d'accroître leurs connaissances sur les langues, et plus généralement sur le langage, notamment en leur permettant de discriminer un nombre plus important de sons. Pour cela, les programmes préconisent une mise en relation quotidienne et ludique avec les langues. Ces interventions peuvent prendre la forme de jeux, de danse, de lecture d'albums plurilingues ou multilingues, d'écoute de comptines ou de chansons ou encore d'ateliers de cuisine. Le but est donc que les activités d'éveil aux langues ne soient pas perçues par les élèves comme des contraintes. En effet, au cycle 1 les élèves apprennent « en jouant » (MEN, 2015b, p. 4). C'est pourquoi cet aspect ludique est important. Il permet aux élèves de prendre du plaisir dans l'activité et donc par la suite de développer un regard positif sur la diversité des cultures et des langues.

Les programmes soulignent par ailleurs le rôle fondamental des langues dans la construction et le développement de l'individu, ce qui met en évidence l'importance de la place qu'elles occupent au sein de l'école et, d'un point de vue plus large, de la société.

1.1.4. Enjeux sociétaux de l'éducation plurilingue

Comme le mentionne Candelier (2003), notre monde est issu de la mondialisation et de phénomènes migratoires. Ainsi, la maîtrise de plusieurs langues devient primordiale afin de faciliter les échanges linguistiques, culturels ou commerciaux. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui a mené à l'instauration de l'éveil aux langues à

travers le projet de construction européenne qui détermine un socle européen de compétence commune (Roussel et Gaonac'h, 2017). Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été créé en 2001 afin de faciliter l'apprentissage et l'enseignement des langues et compétences linguistiques en Europe. Ce cadre établit trois niveaux de langues (utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté). Ces niveaux prennent appui sur des compétences bien précises comme la fluence et l'aisance à communiquer dans la langue seconde ou langue d'apprentissage (MEN, 2024). Pour autant, la langue n'est pas uniquement un moyen de communication, elle est aussi vectrice de diversité comme nous avons pu le mentionner précédemment au travers des approches plurielles et des initiatives telles que le *Language Awareness* ou le projet Élodil.

Toutefois, « l'école française [est] de tradition fortement monolingue » (Candelier et al., 2003, p. 59). Autrement dit, l'école a longtemps privilégié l'apprentissage et la consolidation d'une seule langue, la langue de scolarisation. Nous pouvons supposer que ce choix avait pour intention de consolider chez les élèves leur sentiment d'appartenance à la nation. Néanmoins, de nos jours, le monolinguisme, c'est-à-dire la maîtrise et la pratique d'une langue unique, paraît peu envisageable et peut être source de marginalisation au vu de la diversité linguistique et culturelle croissante qui nous entoure. Simon et Maire Sandoz (2008) ont par exemple mis en place une activité d'éveil aux langues dans plusieurs classes de différents cycles. Cette activité a consisté à élaborer une fleur des langues dans laquelle l'élève rassemble les langues avec lesquelles il a déjà été en contact d'une quelconque manière et les met en relation avec celles de ses camarades. Cette activité est particulièrement intéressante car elle contribue à faire émerger le paysage linguistique d'une classe. Autrement dit, elle met en évidence l'ensemble des langues présentes au sein de l'environnement scolaire, en s'appuyant davantage sur les langues premières des élèves, que sur l'environnement dans lequel ils se trouvent (Cenoz et Gorter, 2008). Cenoz

définit le *linguistic landscape*[2] comme la visibilité et la présence des langues dans l'espace public ou scolaire, révélant les dynamiques sociolinguistiques, les hiérarchies langagières et les identités culturelles des locuteurs (2018). Dans le cadre de la réalisation des fleurs des langues, certains élèves ressentent un sentiment de marginalisation par rapport à leurs camarades disposant d'un répertoire linguistique plus fourni (Maire Sandoz et Simon, 2008, p. 273). La visualisation d'une biographie langagière jugée moins étoffée a entraîné chez eux un sentiment d'exclusion, pouvant mener à un rejet des langues ainsi qu'à une perte de motivation pour leur apprentissage. Nous pouvons alors penser que ces élèves sont par la suite susceptibles d'entretenir un rapport conflictuel avec l'apprentissage des langues.

C'est dans ce contexte que l'éveil aux langues est proposé dès la maternelle. En effet, l'approche permet de prévenir et de proposer une solution à ces situations de marginalisation et de désintérêt pour les langues, car plus l'élève est en contact direct avec les langues, plus il est susceptible de développer une appétence pour celles-ci. L'éveil aux langues vise donc à éveiller une curiosité et un enthousiasme pour les langues qui sont omniprésentes dans le quotidien des élèves. De plus, familiariser les élèves avec les langues dès le plus jeune âge facilite leur apprentissage tout au long de la scolarité. Pour cela il est donc essentiel de tenir compte de la période critique d'apprentissage des élèves.

1.1.5. La période critique : un levier pour un éveil aux langues effectif

Singleton qualifie la notion de période critique comme étant « un créneau de développement au-delà duquel le comportement en question n'est plus acquis » (2003, p. 2). Ici, Singleton (2003) expose le facteur âge dans l'apprentissage et souligne le fait que les enfants possèdent plus de facilités d'apprentissage que les adultes. Autrement dit, bien qu'il soit possible d'apprendre à tout âge, cet apprentissage se fait avec plus de difficultés lorsque l'individu dépasse un certain âge ou alors il met en place d'autres stratégies métalinguistiques. De ce fait, il est

[2] Paysage linguistique

indispensable que certains apprentissages soient acquis dès le plus jeune âge. En effet, selon Singleton (2003), il existe une période dans le développement de l'enfant où celui-ci est plus enclin à développer certains comportements ou savoirs. Dans le cas de l'éveil aux langues, les comportements et savoirs en jeux sont l'ouverture aux autres, l'acceptation des différences et l'appréhension des sons pour développer le langage. La période critique peut donc s'apparenter à une période durant laquelle les compétences langagières relatives à une langue inconnue, notamment les sonorités ou la musicalité de la langue (prosodie), sont acquises plus facilement. Ce phénomène explique ainsi le déploiement précoce de la démarche. Cette dernière permet d'intégrer plus facilement et plus rapidement des connaissances relatives aux langues et à la formation des citoyens. Les élèves peuvent alors dès le plus jeune âge commencer à comprendre et à intégrer les notions de diversité et d'acceptation d'autrui. De plus, selon Singleton, la familiarisation précoce aux langues est bénéfique. Elle facilite en effet la mobilisation des compétences nécessaires à l'apprentissage des langues au cours de la scolarité des élèves. Elle est également à l'origine d'une acquisition plus rapide et plus facile des sonorités de diverses langues ainsi que d'une consolidation de la langue première grâce à l'élaboration de stratégies de comparaison.

1.1.6. Comparer pour comprendre et consolider la langue première

La mise en relation avec des langues proches de la langue première, notamment par les sonorités, est un moyen efficace pour un enfant d'assimiler les sons de la langue de scolarisation. C'est d'ailleurs ce que révèle *Le guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle* d'Eduscol en expliquant qu'il est possible de commencer la familiarisation aux langues avec des « langues aux sonorités proches du français pour faciliter la comparaison entre les langues » (2023, p. 9). Evenou souligne que cette mise en relation est un moyen pour les élèves de « reconnaître les similitudes et les différences d'une langue à l'autre, ce qui [leur] permet de réinvestir [leurs] acquis antérieurs » (2018, p. 21). La comparaison des langues permet ainsi aux

élèves non seulement de consolider la langue de scolarisation, mais aussi de prendre conscience des connaissances métalinguistiques qu'ils ont développées grâce à l'identification de similitudes et des différences entre plusieurs langues. À titre d'exemple, l'écoute d'une comptine en espagnol permet aux élèves de repérer les points communs avec la langue de scolarisation, car il s'agit de deux langues issues de la famille des langues romanes. Cette comparaison favorise alors la conscience métalinguistique et consolide la langue de scolarisation. L'intercompréhension entre les langues parentes, qui constitue l'une des quatre approches plurielles, permet ainsi de favoriser « l'acquisition du français par les enfants » (Evenou, 2018, p. 19). C'est notamment le cas pour certains élèves allophones. Les enfants allophones sont des élèves ne maîtrisant pas, ou peu, la langue nationale. Ces élèves peuvent donc rencontrer des difficultés lorsqu'ils doivent apprendre et maîtriser une nouvelle langue. Établir des liens entre leur langue première et celle de l'école est un moyen pour eux d'appréhender plus facilement cette nouvelle langue, bien que cela ne soit pas toujours aisé lorsque les langues appartiennent à des familles de langues éloignées. Cette approche plurielle permet tout de même de développer chez les élèves de nouvelles connaissances métalinguistiques tout en faisant appel aux connaissances dont ils sont déjà détenteurs. Un autre enjeu est de permettre aux jeunes élèves de découvrir et d'analyser phonologiquement des langues étudiées afin d'introduire les notions de diversité, de différences et de vivre ensemble. Ces notions sont centrales à l'école et appartiennent aux valeurs que celle-ci souhaite transmettre aux élèves, avec une attention particulière pour la notion d'inclusion.

1.1.7. L'éveil aux langues pour faciliter l'inclusion d'élèves multiculturels

C'est en partie pour prévenir une vision péjorative de la pluralité, c'est-à-dire le rejet ou la dévalorisation de certaines langues, que l'éveil à la diversité linguistique a été instauré. Son but est de développer la notion d'altérité chez les élèves. Cela se fait en encourageant l'inclusion par l'acceptation des particularités d'autrui. Par extension, cela valorise la singularité, notamment par le biais d'une confrontation

directe. Cette démarche permet aux élèves d'être confrontés aux différences de chacun, de s'interroger sur celles-ci, mais aussi de les comprendre afin de mieux les accepter, voire de les normaliser.

Ainsi, l'éveil aux langues s'est formé dans une visée inclusive d'acceptation de la singularité, au sein même de la classe. En effet, l'approche permet aux élèves comme les élèves allophones, d'être en confiance et d'oser prendre la parole. De manière plus générale, cela permet aux élèves ayant des cultures et langues différentes de celles du milieu scolaire, de s'impliquer et de se sentir valorisés pour leur plurilinguisme (Candelier et al., 2003). L'approche va donc à l'encontre du linguiscisme qui « consiste à rejeter et à mépriser l'*Autre* sur la base de sa langue » (Armand et Dagenais, 2012). Au contraire, l'éveil aux langues agit en faveur de la coopération et de la collaboration entre les élèves, et cela peu importe la langue dans laquelle ils communiquent.

C'est en partie pour cette raison que la démarche s'appuie sur des cas concrets pour que les élèves puissent pleinement s'imprégner des différences de leurs camarades. L'objectif de cette approche est de développer l'ouverture d'esprit des élèves aussi bien vis-à-vis des langues que de la culture. Ainsi, l'éveil aux langues a non seulement une visée cognitive et affective mais également une visée sociale (Dompmartin-Normand, 2011). Cette approche fait appel à des compétences socioculturelles « qui permet[tent] à l'élève de découvrir de nouvelles cultures [et] de développer un esprit critique par rapport à leur propre culture » (Goninet, 2022, p. 12), d'autant plus qu'ils sont invités à remettre leur place en question au vu de la quantité de langues et de cultures qui coexistent. Les élèves prennent ainsi du recul afin de mieux comprendre leur culture et celle de leurs camarades. L'éveil aux langues est un moyen de faire réfléchir les élèves à des notions essentielles comme la notion d'altérité.

Cette première partie nous a permis de mettre en évidence que l'éveil aux langues a pour but d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre diversité et de celle de leurs camarades, dans le but d'une meilleure acceptation tout en

développant leur curiosité. Nous avons pu établir que cette démarche permet par la même occasion de valoriser les langues sans les hiérarchiser, puisqu'elle les place sur un pied d'égalité. L'éveil à la diversité linguistique, qui prend son origine dans le *Language Awareness*, vise donc un objectif d'inclusivité et d'ouverture au monde. Autrement dit, cette approche constitue un levier afin de faire émerger la notion d'altérité chez les élèves.

1.2. L'altérité

Nous avons dans une partie supra (cf section 1.1) mis en évidence l'existence d'un lien intrinsèque entre l'éveil aux langues et la notion d'altérité. Nous allons donc explorer cette dernière. Nous tenterons d'abord de la définir de manière générale avant de l'expliciter d'un point de vue linguistique. Nous examinerons ensuite la place de l'altérité dans les programmes.

1.2.1. L'altérité : une notion essentielle pour éduquer à la citoyenneté

L'altérité est définie par Liendle comme étant « la reconnaissance de l'autre dans sa différence » (2012, p. 66). Autrement dit, l'altérité se caractérise par les distinctions qui existent chez un individu par rapport à un, ou plusieurs autres individus. C'est donc la prise en compte de la singularité des autres par rapport à soi. En contexte scolaire, ces différences peuvent se manifester sous des formes variées comme la religion, l'ethnie, le handicap ou des difficultés scolaires, sociales ou personnelles rencontrées par les élèves. Selon Esterle-Hedibel « l'altérité passe par le partage des représentations [,] la compréhension des clivages respectifs et l'évolution réciproque des points de vue » (2006, cité dans Young, 2011, p. 107). Nous comprenons donc que l'altérité est un concept qui se co-construit avec les élèves. C'est une occasion de dialoguer et d'échanger entre eux et avec eux afin de construire et d'affiner leurs représentations du monde. Ces échanges instaurent une relation d'égalité plutôt qu'une aptitude à la tolérance envers la différence. En effet, tolérer implique un lien de subordination où celui qui tolère détient le

pouvoir d'accepter ou de rejeter. Dans ce cas précis, le tolérant peut choisir d'accepter le toléré mais aussi de rejeter l'autre, exerçant un pouvoir décisionnel sur celui-ci. Au contraire, ici les échanges favorisent l'accommodation et la compréhension des différences en mettant en avant l'idée que les individus sont tous égaux entre eux. Behra et al. (2016) parlent alors du principe de « l'apprendre ensemble dans la pluralité » (p. 48) qui prône « l'acceptation de l'hétérogénéité du groupe-classe » (p. 48). Cette approche s'oppose à une logique dite « intégrative » qui repose sur la reconnaissance des différences mais envisagée à travers la nécessité de les accueillir en se référant à un modèle normé (2016). En outre, il est important de prendre en compte la diversité du groupe classe pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages. Pour autant, cette forme d'altérité ne doit pas être stigmatisée, mais plutôt normalisée et perçue comme partie intégrante du groupe classe.

L'altérité est d'ailleurs présente dans les valeurs de la République sur lesquelles repose l'école. Cette dernière prône la fraternité et la solidarité entre les élèves. Elle cherche donc à ce que les élèves, et plus généralement les citoyens, ne s'arrêtent pas aux différences des individus, mais voient avant tout ce qui les rassemble afin de créer une nation unie et solidaire. La République défend également l'égalité, notamment l'égalité des chances qui offre à chaque élève l'opportunité de réussir, peu importe ses différences. Ainsi, la mise en place de l'éveil à la diversité linguistique auprès d'un jeune public est un moyen de faire évoluer les consciences, et d'ancrer les principes républicains chez les futurs citoyens, d'autant plus que l'approche met en lumière l'altérité culturelle des élèves.

L'altérité représente donc un véritable défi pour l'apprentissage de la citoyenneté au XXIe siècle (Young, 2011) car elle aborde des principes et valeurs vifs et complexes. Il est par conséquent nécessaire de s'inscrire dans une éducation qui favorise l'ouverture à la diversité et le vivre-ensemble.

1.2.2. La notion d'altérité dans les programmes

Selon *Le guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle* d'Eduscol (2023), l'approche d'éveil aux langues permet d'ouvrir les enfants à la notion de diversité, qu'elle soit culturelle ou linguistique. Dès l'école maternelle, les élèves découvrent l'altérité linguistique et culturelle à travers leurs camarades, ce qui constitue un premier contact avec la pluralité. La découverte de cette altérité contribue à la construction d'une citoyenneté respectueuse de la laïcité et ouverte à la pluralité. Celle-ci permet aux élèves de prendre conscience des différences existantes entre eux et les autres élèves, notamment des différences linguistiques. Ils peuvent alors comprendre que la communication peut passer par d'autres langues que le français, y compris par les gestes dans le cas de la LSF (2023). Les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale (2021) reconnaissent d'ailleurs le multilinguisme comme une richesse. Cette idée s'inscrit donc dans la notion « apprendre ensemble et vivre ensemble » (MEN, 2015b, p. 5), présente dans les instructions ministérielles. Elle s'accompagne d'ailleurs de la lutte contre les discriminations qui « apparaît comme une des missions de l'école à partir de 2008 dans les textes ministériels » (Lanier, 2016, p. 64). L'école maternelle joue un rôle clé dans la construction des conditions de l'égalité. Elle veille à ce que chaque élève soit reconnu comme un individu à part entière. Pour cela, l'école porte une attention particulière à la diversité des familles et explore des situations et univers culturels variés et cohérents (MEN, 2021). L'objectif est ici de faire comprendre aux élèves qu'ils forment une communauté construite sur des règles dont les piliers sont la laïcité, le respect et l'ouverture à la pluralité. Cela contribue alors à la « construction de sociétés solidaires » (Armand et Dagenais, 2012). De plus, les programmes mentionnent également que l'éveil aux langues doit être introduit de manière ludique. Cela permet à l'altérité d'être abordée de manière explicite avec les élèves, en utilisant un vocabulaire adapté, ou bien de manière implicite, sans que les élèves en aient réellement conscience. Le but est donc de conduire des échanges riches avec et entre les élèves. Ce travail est bénéfique car comme l'explique Candelier (2003), il permet de favoriser l'acceptation positive de la

différence pour laisser place à la solidarité entre les élèves. De la même manière, cela offre l'opportunité à des enfants issus de familles plurilingues et pluriculturelles de se sentir légitimes et valorisés au sein de leur classe et de leur entourage (Candelier, 2003). Ce phénomène est d'autant plus important lorsque l'on reconnaît l'existence de discours stigmatisants envers certaines langues et cultures comme l'arabe, qui est marqué par une connotation péjorative, et qui par conséquent est considéré comme peu prestigieux (Maire Sandoz et Simon, 2008). Cet exemple montre bien que certains stigmates sont profondément ancrés dans notre société et que la reconnaissance de l'altérité linguistique ne va pas toujours de soi. Les programmes nous permettent ainsi de constater qu'il est important de sensibiliser les enfants aux discriminations, et tout particulièrement celles qui s'articulent autour des langues et cultures des élèves.

1.2.3. Sensibiliser à l'altérité linguistique et culturelle pour lutter contre les discriminations

Comme l'explique Armand (2014), les enfants constituent un public malléable car ils sont influencés par leur pairs (familles, amis, entourage), notamment leurs parents qui sont chargés de leur éducation. Les pairs contribuent à la formation décisive de l'identité des enfants par la transmission de valeurs en accord avec leurs principes. Selon Armand (2014) les enfants ne sont pas naturellement racistes mais peuvent le devenir, en particulier, lorsqu'ils sont fréquemment en contact avec des personnes ayant des propos ou idéologies racistes. Par conséquent, cela implique que les élèves peuvent être en contact avec des valeurs contraires à celles de l'école et de la République qui soutiennent l'ouverture linguistique et culturelle. Dans de tels cas, il peut y avoir un conflit de valeurs. Or, l'école est neutre et son but est d'éduquer les élèves, en particulier en leur transmettant les valeurs républicaines. Le racisme va, par définition, à l'encontre des principes républicains d'égalité et de fraternité, car il met en avant la notion de race et établit une hiérarchie entre les ethnies. L'école, à l'inverse, cherche à mettre toutes les langues et cultures des élèves au même niveau. Le but est de

développer chez les élèves la compétence du vivre ensemble, primordiale pour la cohésion sociale et l'harmonie (Armand, 2014). Il paraît donc important de traiter l'altérité linguistique avec les élèves et de les sensibiliser aux différences culturelles et ethniques, notamment celles de leurs camarades avec qui ils sont directement et continuellement en contact. Le but est de transmettre à tous les élèves, y compris ceux qui rencontrent un conflit de valeurs, des compétences sociales, telles que le respect des autres ou les codes de la vie en société. Aborder le concept d'altérité avec les élèves permet de leur faire prendre conscience que chaque individu, peu importe sa langue, son origine ethnique ou géographique, a sa place dans la société et n'a pas plus ou moins de valeur qu'un autre individu. Cet enseignement est d'autant plus important à l'école que ces différences ne semblent pas ou peu valorisées au sein de la classe par les élèves. Elles peuvent au contraire être source de moqueries, par exemple à cause d'un accent prononcé. Elles peuvent également, dans certains cas, conduire à des formes de discriminations ou de rejet où l'élève porteur d'altérité linguistique se retrouve mis à l'écart. Plutôt que d'être reconnue comme un symbole de richesse propre à chaque individu, cette forme d'altérité est parfois perçue comme un facteur de division. Ces situations évoquées témoignent alors d'un manque d'altérité dans le cadre scolaire et nous montrent que ce concept doit être abordé avec les élèves dans le but de réduire les discriminations qui en découlent.

1.2.4. Altérité et inégalité linguistique à l'école

La place de l'altérité linguistique est d'ailleurs remise en question à travers le rapport de domination et de subordination qui existe entre certaines langues. Evenou (2018) parle ainsi de « langues hautes » et de « langues basses ». Elle précise que les langues dites « hautes » constituent un atout pour les élèves qui les pratiquent, car celles-ci sont normalisées au sein de l'école. Au contraire, les langues dites « basses » ont tendance à constituer un handicap car ce ne sont pas des langues que les élèves ont l'opportunité d'étudier, elles ne sont donc pas standardisées. C'est d'ailleurs le cas de la LSF qui est l'une des langues les plus

faciles à maîtriser pour les enfants, en particulier les enfants sourds, bien qu'elle soit stigmatisée et dévalorisée (Mugnier, 2023). Dans leur étude, Leclaire et Lemattre (2017) évoquent le cas d'une mère d'origine algérienne exprimant son inquiétude face à la scolarisation de son enfant dans un milieu où seul le français est valorisé. Cette mère manifeste alors sa crainte que sa langue et donc celle de son enfant ne soit pas reconnue aux yeux de l'école, et de façon corrélée, rejetée par la classe et les autres parents. Les élèves ne sont pas tous égaux d'un point de vue linguistique. Certains doivent mettre de côté leur langue et leur culture afin de se recentrer sur la langue de scolarisation. Selon Evenou (2018), ce phénomène constitue une dévalorisation des langues et provoque une inégalité entre les langues. C'est notamment le cas pour les langues issues de l'immigration, comme l'arabe, qui ont tendance à être subordonnées à la langue nationale, mais aussi pour les dialectes comme les patois. Young (2011) parle alors de relations pas toujours harmonieuses entre celles-ci. L'autrice explique par exemple qu'il était d'usage de punir les élèves lorsqu'ils parlaient les patois ou un autre dialecte. Ces situations constituent un « non-sens pour le développement cognitif » (Young, 2011, p. 95) car l'élève est en contradiction entre son identité familiale (liée à sa langue première, sa culture d'origine et sa famille) et l'identité scolaire attendue (le français comme langue de scolarisation dans une école traditionnellement monolingue) qu'il doit avoir à l'école et qui lui est transmise. Cependant, loin d'être un handicap, le plurilinguisme et l'altérité linguistique dont ces élèves sont porteurs représentent une plus-value éducative. En effet, ces compétences multiples favorisent le développement cognitif, l'ouverture culturelle et des aptitudes métalinguistiques précieuses. Young (2011) souligne que pour favoriser l'apprentissage des enfants bi-plurilingues, il est important de prendre en compte leur expérience et notamment leur langue, d'autant plus que « [l]a diversité est [...] constitutive du groupe-classe et [qu']elle en pilote le fonctionnement au quotidien » (Behra et al., 2016, p. 48). En effet, cela permet aux élèves de se sentir vus et compris au sein du groupe classe, ce qui contribue à leur construction identitaire qui, lorsqu'elle est issue du métissage, peut être compliquée.

Par conséquent, certains élèves peuvent se retrouver dans des situations d'« insécurité identitaire » (Evenou, 2018, p. 16) lorsque leur langue et culture ne sont pas valorisées dans le cadre scolaire ou au sein de la classe. Cette insécurité peut par la suite générer une « insécurité psychologique » (Evenou, 2018, p. 16) pouvant se manifester par une peur de laisser paraître son accent ou de communiquer dans la langue de la famille devant ses pairs. Ces insécurités peuvent faire obstacle aux apprentissages et être à l'origine d'un manque de confiance en soi chez les élèves, voire dans certains cas, générer d'importantes difficultés d'apprentissage. L'école évolue désormais passant d'une approche monolingue et monoculturelle, où seule la langue de la nation était enseignée, à une ouverture aux pluralismes où l'on découvre de nombreuses langues, et particulièrement celles des élèves. Bien que cette transition du monoculturalisme vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme soit complexe, elle s'avère essentielle voire incontournable pour préserver et promouvoir les valeurs républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité (Young, 2011). C'est par ailleurs ce dont nous nous apercevons lorsque nous nous intéressons au cas des élèves allophones et de leur inclusion dans les classes ordinaires.

1.2.5. Les élèves allophones : un exemple de l'inclusion de l'altérité linguistique

Les élèves allophones incarnent la richesse de la diversité linguistique présente dans les classes. Ces élèves, qui viennent de pays étrangers, possèdent peu ou pas de connaissances sur la langue du pays dans lequel ils viennent d'arriver. Ils parlent alors la langue de leur pays d'origine dont ils portent également la culture. En France, l'Unicef (2024) en dénombre 77 433.

Comme nous l'avons vu dans une section supra (cf section 1.2.1), l'école a pour objectif que chaque enfant, peu importe son ethnie, son origine géographique ou sa langue, ait autant de chances de réussir que ses camarades. D'après Lanier, « [l]'école est censée être un lieu de lutte contre les discriminations » (2016, p. 64). Nous comprenons donc qu'elle s'inscrit en faveur de l'égalité des chances entre les élèves et qu'elle la défend. Il paraît donc évident que l'école puisse proposer

des dispositifs tels que celui des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant (UPE2A) (Lanier, 2016). Ces dispositifs ont pour objectif d'aider et d'inclure les élèves allophones dans l'école et au sein de la classe en prenant en compte leur diversité linguistique.

Pourtant, l'école peine à établir l'égalité entre les élèves allophones et les élèves non allophones. D'après l'Unicef (2024), il existe une inégalité de réussite entre les élèves allophones et les autres élèves, qui réussissent mieux. En effet, l'Unicef mentionne que les élèves allophones ne bénéficient, pour la plupart, d'aucun soutien linguistique à l'école. Ce soutien s'avère d'autant plus important qu'il est difficile pour ces élèves de disposer de l'aide de leurs parents eux aussi bien souvent allophones et ne maîtrisant pas la langue de l'école. De plus, bien qu'ils soient également soumis à la scolarité obligatoire (Lanier, 2016), certains élèves allophones ne sont pas scolarisés, ce qui va à l'encontre des lois Ferry qui reposent sur une école laïque gratuite et obligatoire, mais aussi sur l'égalité des chances (cf section 1.2.1). Par ailleurs, il s'agit d'une pénalisation cumulative pour les élèves allophones scolarisés, car ils doivent « appréhender et construire une connaissance de la langue de l'école en même temps qu'ils ... développ[ent] des usages dans les autres sphères sociales qu'ils côtoient » (Behra et al., 2016, p. 47). Cette situation rend alors compte d'un fort manque d'égalité entre les élèves allophones et les autres élèves, car ils disposent de peu de soutien pour s'intégrer et maîtriser de nouvelles connaissances, tandis que les autres élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés. Par conséquent, les élèves allophones subissent une forme de discrimination qui transparait dans les difficultés de l'école à introduire la diversité linguistique dans les classes dans le but d'ouvrir à l'altérité. Cette situation ne semble pour autant pas anodine car « des recherches montrent que des inégalités et des discriminations existent à plusieurs niveaux dans l'institution scolaire » (Lanier, 2016, p. 64). Face à ces inégalités et discriminations, il est donc important d'instaurer des dispositifs et des activités permettant de valoriser l'altérité linguistique des élèves allophones, mais aussi de

leur donner une visibilité au sein de la classe. La prise en compte des biographies langagières des élèves peut constituer un levier pertinent.

1.2.6. Les biographies langagières : un outil pour révéler et interroger l'altérité linguistique

Les biographies langagières constituent un répertoire de langues connues ou pratiquées par un individu. Molinié (2019) les définit comme étant des « démarche[s] socio-biographique[s] » (p. 300) qui requièrent le développement de capacités comme la décentration, l'empathie ou encore l'écoute. Elle souligne le caractère social et relationnel des biographies langagières. L'exercice de biographisation permet en outre de « rendre visible un plurilinguisme latent jusque-là resté sous silence » (Maire Sandoz et Simon, 2008, p. 269). Autrement dit, les biographies langagières, mobilisées en contexte scolaire, permettent de rendre visible le répertoire linguistique de chaque élève et de favoriser la rencontre avec sa diversité et celle des autres. Les biographies langagières mettent donc en lumière l'altérité linguistique de tous les élèves (Molinié, 2019). Dans cette perspective, Perregaux (2002) montre que les biographies langagières transforment le rapport aux langues au sein de l'école tout en valorisant les répertoires plurilingues. Ainsi, les approches d'éveil aux langues favorisent la construction d'identités plurielles ainsi que d'un lien social entre les élèves. Des activités telles que celles de la fleur des langues permettent alors de mettre en œuvre l'ouverture à la diversité linguistique et donc à l'altérité entre élèves. Ici les élèves découpent des pétales de couleurs différentes en fonction des contextes de langues tout en suivant un codage spécifique. Dans l'exemple qui suit

> « les pétales de différentes couleurs représentent, suivant un code couleur, les langues avec lesquelles l'élève est en contact dans, et sur tout hors de l'école : les langues que je parle ; les langues que je ne parle pas, mais que je comprends ; les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendues ; les langues que je ne parle pas mais que j'ai vu écrites » (Simon et Maire Sandoz, 2008, p. 271).

Après avoir élaboré leur fleur, les élèves partagent leur réalisation avec leurs camarades. Simon et Maire Sandoz (2008) démontrent les plus-values de cet exercice sur les élèves. La réalisation de fleur des langues peut valoriser et procurer un sentiment de fierté à des élèves qui tendent à être discrets, notamment lorsqu'ils possèdent un répertoire linguistique étoffé et que celui-ci est reconnu de manière positive devant leurs pairs.

Cette activité permet également à d'autres élèves de constater que la langue qu'ils parlent chez eux existe et est pratiquée au-delà du cercle familial, ce qui leur fait prendre conscience d'une altérité linguistique sous-jacente. D'autres élèves prennent quant à eux connaissance de leur bilinguisme et l'envisagent de manière positive, en le considérant comme un atout plutôt qu'un obstacle (Simon et Maire Sandoz, 2008).

Nous pouvons alors supposer que ces démarches sont révélatrices de l'altérité linguistique des élèves. En effet, elles permettent aux élèves de « reconnaître la diversité qui est en eux [et de faire] un pas vers l'acceptation de la diversité » (Simon et Maire Sandoz, 2008, p. 273) et cela de diverses manières. Autrement dit, cet exercice invite les élèves à conscientiser l'ensemble des langues qui composent leur répertoire, y compris celles auxquelles ils ne pensent pas spontanément, tout en révélant leur rapport personnel avec les langues (Molinié, 2019). Ils peuvent alors s'inspirer des biographies langagières de leurs camarades pour compléter les leurs. Ce phénomène constitue une opportunité pour l'élève de comparer sa biographie langagière à celle des autres, et par la suite de remarquer des similitudes qui pourront faciliter l'acceptation de l'autre.

Cependant, les biographies langagières peuvent être marginalisantes pour certains élèves dont les fleurs des langues sont moins fournies que celles de leurs camarades. Dans ce cas, les travaux de Simon et Maire Sandoz (2008) révèlent deux types de réactions possibles. Certains élèves, bien qu'ils se soient sentis exclus pendant l'activité, parviennent à développer une curiosité et une appétence pour les langues ce qui les fait « évoluer vers une attitude positive » (Simon et Maire Sandoz, 2008, p. 273). Dans ce cas de figure, l'activité a permis aux élèves

de développer un intérêt et une curiosité pour les langues. Nous pouvons donc considérer que l'activité a atteint l'objectif visé qui était l'ouverture à l'altérité. En revanche, d'autres élèves peuvent percevoir la démarche comme étant stigmatisante, engendrant un ressentiment et une frustration envers cette dernière. Ces mêmes élèves peuvent, en outre, développer des formes de rejet des langues, ainsi qu'une forme d'hostilité. Cette situation retranscrit un échec de l'ouverture à la pluralité, et démontre que l'altérité est une notion complexe à traiter avec les élèves, et qu'elle doit être abordée de manière régulière pour atteindre l'objectif visé : le vivre ensemble.

Cette partie nous a permis d'établir que l'altérité consiste en la reconnaissance de l'autre dans sa différence. Dans le cas de l'altérité linguistique, cette différence concerne les langues et cultures des individus. Nous avons pu constater que celles-ci n'ont pas toujours été prises en compte au sein de l'école. Aujourd'hui, l'école cherche à légitimer les langues et cultures des élèves en les intégrant aux enseignements. Elle entend désormais éduquer les élèves à l'altérité, et notamment à l'altérité linguistique. Toutefois, cette éducation demeure complexe et des efforts dans les pratiques doivent être produits, car des inégalités et discriminations linguistiques et culturelles persistent entre élèves. C'est pourquoi l'éveil aux langues constitue un levier pour réduire ces inégalités en ouvrant les élèves à l'altérité linguistique dès le plus jeune âge.

2. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Nous avons mis en évidence dans notre partie théorique que l'éveil aux langues, dans le cadre des approches plurielles, met en avant les langues et la diversité culturelle. Cette approche fait désormais partie des programmes de cycle 1, ce qui rend compte de l'importance de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle dans une société fortement multilingue et multiculturelle comme le soulignent les analyses des fragilités persistantes de l'école face à cette hétérogénéité (Macaire, 2016).

Cette notion de multiculturalité fait écho à la notion de diversité culturelle présente en chaque individu. Elle est d'autant plus importante que l'école accueille en son sein des élèves aux profils variés, porteurs de différences culturelles, linguistiques, ou physiques. Bien qu'elle soit abordée à l'école à travers les valeurs du vivre ensemble, l'altérité peut être une notion vive qui suscite certaines réticences et donne parfois lieu à des discriminations. Celles-ci sont d'ailleurs particulièrement remarquables d'un point de vue linguistique avec la hiérarchisation des langues. Nous avons également établi que l'ouverture à l'altérité et l'éveil aux langues sont deux notions avec des liens étroits. Il convient donc de se demander **en quoi la mise en place d'une séquence d'éveil aux langues via une mascotte voyageuse permet l'ouverture à l'altérité linguistique chez les élèves en maternelle ?**

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré une séquence d'éveil aux langues reposant sur un projet de mascotte voyageuse. Cette séquence vise à mettre en œuvre diverses activités ludiques autour des langues et cultures et qui prend appui sur le voyage d'une mascotte. Nous formulons trois hypothèses principales :

H1 : L'exposition à plusieurs langues à travers le voyage de la mascotte dans différents pays amène les élèves à manifester une curiosité accrue pour des langues différentes de la leur, traduisant une première forme d'ouverture à l'altérité linguistique.

Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse nous porterons notre attention sur d'éventuelles questions spontanées sur les langues rencontrées de la part des

élèves, des répétitions volontaires de mots étrangers ou encore des commentaires comparatifs.

H2 : La dimension affective et ludique de la mascotte voyageuse facilite l'acceptation des différences culturelles et linguistiques des pairs.

Pour vérifier cette hypothèse nous porterons notre attention sur la participation active aux échanges autour des contributions familiales, les réactions positives aux langues/cultures des camarades ainsi que la valorisation spontanée des langues de la classe.

H3 : La séquence centrée sur la mascotte permet aux élèves d'expérimenter concrètement la diversité linguistique présente en classe.

Afin de déterminer la véracité de cette hypothèse, nous observerons si les élèves parviennent à identifier et nommer des langues issues du répertoire personnel/familial, ou encore s'ils échangent spontanément en langues maternelles lors des moments partagés avec la mascotte.

3. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES

Dans cette partie, nous présenterons la démarche adoptée pour mener le recueil de données. Cette démarche nous permettra de tester nos hypothèses et de répondre à la problématique de recherche. Nous détaillerons ainsi la méthodologie retenue, la construction du recueil de données et le contexte de sa mise en œuvre.

3.1. La méthode de recherche ethnographique

Pour commencer, il est nécessaire de mentionner que notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche ethnographique. Nous allons ainsi dans un premier temps expliquer en quoi consiste cette méthode et comment elle est mise en place. Puis, nous exposerons les raisons qui nous poussent à mettre en œuvre cette démarche expérimentale plutôt qu'une autre.

3.1.1. La démarche ethnographique : définition

La démarche ethnographique est une démarche expérimentale qualitative de recueil de données. Elle repose sur l'observation de situations, accompagnée par la collecte de traces (audio, vidéo, carnet de notes etc), qui sont par la suite analysées. Cette méthode est mise en place au sein d'une population, ici une classe de moyenne et grande sections, dans laquelle le chercheur adopte le rôle de visiteur « qui reste peu longtemps sur les lieux et à qui, le plus souvent, on ne voudra bien montrer que ce que l'on veut… » (Livian, 2018, p. 78). Cette méthode pose donc la question de l'intégration du chercheur. Il doit se faire accepter par la population qu'il observe afin qu'elle soit en confiance et se laisse observer sans modifier son comportement. Nous cherchons donc à ce que la population soit la plus authentique possible. Dans notre cas, cet enjeu est crucial car si les élèves ont des réserves par rapport à notre présence, ils peuvent par la suite changer leur attitude. A titre d'exemple, un élève qui participe beaucoup peut devenir plus timide et être moins investi dans les activités que nous proposons, ce qui peut donner lieu à une mauvaise interprétation de son comportement. Les résultats de notre observation peuvent donc être altérés. Ainsi, cette méthode de recherche interroge l'intégration du chercheur dans le milieu, mais aussi le lien qu'il entretient avec celui-ci. Le chercheur peut rapidement être accepté par la population observée et développer un lien avec celle-ci. Pour autant, il doit garder une certaine distance d'observation afin que

ses résultats ne soient pas affectés par le lien affectif qu'il développe. Livian (2018) relève également l'importance de la liberté du chercheur dans son observation, car celle-ci peut également avoir un impact sur les résultats obtenus. En ce qui nous concerne, nous bénéficions d'une totale liberté car l'enseignante qui nous accueille ne nous impose aucune directive ou contrainte, tant pour l'observation que pour l'élaboration de notre séquence ou sa mise en œuvre.

3.1.2. La démarche ethnographique : mise en œuvre dans la classe

Dans le cadre de la démarche ethnographique, nous mettons en place une séquence d'éveil aux langues articulée autour d'une mascotte voyageuse. Cette séquence est réalisée par notre binôme de SOPA, de manière à ce que nous puissions adopter le rôle de « chercheur-observateur ». Nous restons donc en retrait pendant les activités pour avoir une vue d'ensemble de la réalisation des tâches et de leurs effets sur les élèves. Nous avons tout de même l'opportunité d'interagir avec les élèves et de réagir à leurs interactions en posant des questions. La démarche ethnographique est donc mêlée à la méthode d'observation participante, car cette dernière nous permet d'éprouver « la complexité ou l'ambiguïté des situations, [ainsi que] la bonne ou mauvaise qualité du climat relationnel » (Livian, 2018, p. 78). Le recours simultané à ces deux démarches nous semble profitable car il permet une immersion dans la classe afin d'observer et de nous imprégner des comportements des élèves, tout en prenant le temps de nous consacrer à l'observation pure des élèves pendant les activités. Tandis que les élèves vivent la séquence, nous pouvons interagir avec eux lorsque nous le jugeons nécessaire ou pertinent. Nous prenons également des notes à l'aide d'un carnet de bord et d'une grille d'observation. Notre grille d'observation est répartie en quatre grandes catégories qui portent sur les comportements langagiers des élèves, leur rapport à l'altérité, leurs interactions lors des séances, ainsi que leurs réactions face aux différents supports utilisés au cours de la séquence (annexe 2). Cette grille d'observation nous permet donc de dégager les

éléments clés de notre observation, qui servent par la suite à l'analyse des données récoltées.

3.1.3. La démarche ethnographique : les enjeux pour notre recherche

Dans le cadre de notre recherche, la démarche ethnographique nous paraît intéressante car elle permet de mesurer l'ouverture à l'altérité des élèves en l'observant par le biais de leurs interactions, de leur implication, mais aussi des remarques durant les activités vécues. Cette démarche est donc un moyen de saisir des détails de la séquence auxquels nous n'avons pas la possibilité de prêter attention dans une autre forme de démarche expérimentale, comme celle ayant recours à un groupe test et un groupe témoin. En outre, cette démarche nous permet de nous consacrer pleinement à l'observation des élèves, sans se préoccuper de la mise en œuvre de la séquence en classe et de son déroulement. La démarche expérimentale traditionnelle, nous aurait quant à elle contraint à endosser une posture d'enseignant qui doit veiller à ce que chaque séance se déroule comme convenu et encadrer le groupe classe tout en mesurant les interactions des élèves.

De plus, l'ouverture à l'altérité constitue un phénomène complexe et difficilement quantifiable. La démarche expérimentale classique, mentionnée précédemment, ne permet pas d'en appréhender toute la richesse et la subtilité. Ici nous souhaitons obtenir une vue d'ensemble de la séquence. Nous prenons en compte non seulement les productions des élèves, pour analyser l'évolution de leurs représentations envers les langues, mais aussi leur comportement en recueillant leur avis et leurs remarques sur les activités linguistiques. Ce format de recueil permet donc de rendre le concept d'altérité plus visible, notamment à travers l'implication des élèves dans les différentes activités. Nous cherchons donc à déterminer si l'élève participe à l'activité et est impliqué, ou si au contraire, il préfère rester en retrait. L'étude des comportements des élèves nous donne l'opportunité de voir si ces derniers se respectent entre eux, notamment lorsqu'ils

parlent de leur pluralité. Nous observons alors si les élèves se coupent la parole ou émettent des avis dépréciatifs sur la pluralité des autres.

3.2. Contexte de l'étude

Nous effectuons notre recueil de données dans une classe de moyenne et grande sections qui compte 11 élèves de moyenne section et 13 élèves de grande section. Cette classe est située dans le Tarn, en milieu rural. Les élèves ont déjà bénéficié de séances d'éveil aux langues effectuées par une intervenante dans la classe peu de temps avant le début de notre recueil de données lors de notre SOPA (Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée) en période 5. Les élèves ont donc pu développer une première acculturation à la diversité des langues grâce à ces interventions. Cette découverte des langues et cultures peut d'ailleurs être apparente dans les activités qui sont proposées lors de notre recueil de données. De plus, nous tenons à préciser que les élèves ont préalablement été mis au courant de notre venue mais ne savent rien de notre projet de mascotte voyageuse. Les parents d'élèves ont quant à eux été informés du projet en amont.

3.3. Anonymisation des données

Afin de garantir l'anonymat des élèves et de leurs parents conformément au Règlement Général de Protection des Données (RGPD) et aux exigences déontologiques de la recherche scientifique, toutes les données recueillies dans ce mémoire sont anonymisées, notamment les productions écrites d'élèves. Ces dernières sont réalisées de manière à ce qu'aucun élément d'identification ne soit apparent. Les prénoms des élèves sont donc cachés. Par ailleurs, les prénoms des élèves sont remplacés par des pseudonymes qui préservent l'initiale originale et la consonance culturelle du prénom.

Cette procédure d'anonymisation permet donc de sécuriser les données relatives aux participants de ce recueil dont nous détaillons le protocole de recherche dans la section qui suit.

3.4. Le protocole de recherche : méthodologie du recueil de données

Notre protocole de recueil de données se divise en quatre parties.

3.4.1. Les questionnaires aux parents

Dans un premier temps, un travail préparatoire est effectué en amont de la séquence auprès des parents. Ces derniers sont invités à répondre à un questionnaire détaillé (annexe 1). Ce questionnaire, composé de dix questions, vise à recenser les langues et cultures que les élèves sont susceptibles de connaître. Il questionne notamment les origines des familles des élèves, l'acculturation et l'expérience langagière des élèves (langues entendues ou parlées à la maison quotidiennement ou ponctuellement), ainsi que leur curiosité envers d'autres langues et cultures. Ces données sont ensuite comparées avec les productions initiales des élèves lors de la conception des fleurs des langues (temps 1), dont nous détaillons ultérieurement la construction. Cette confrontation nous permet de comparer les perceptions familiales aux représentations des élèves, révélant les écarts entre la réalité linguistique des familles et la conscience linguistique des élèves. Cette comparaison valide les compétences plurilingues mentionnées par les élèves. Ainsi, la fleur des langues permet de faire un état des lieux des langues et cultures que les élèves connaissent déjà, ou avec lesquelles ils ont déjà été en contact, mais aussi de voir si les élèves ont pleinement conscience de leur biographie langagière. C'est après cela que nous mettons en place une séquence d'éveil aux langues. Celle-ci porte sur la découverte de pays, de leur langue et culture grâce à la mascotte voyageuse. Cette séquence nous permet d'observer les comportements des élèves afin d'en prendre note dans notre carnet de bord.

3.4.2. Le carnet de bord

Le carnet de bord constitue l'outil central de notre collecte de données issue de la démarche ethnographique. À chaque séance, ce carnet nous permet de noter les observations brutes et détaillées que nous faisons des séances d'éveil aux langues notamment sur leur déroulé, sur le comportement des élèves ou encore sur des faits ou des paroles marquantes. Il nous permet d'établir une chronologie des faits observés afin de faciliter leur mise en relation. De plus, la tenue de ce carnet est couplée d'enregistrements sonores de chacune de nos séances. Ces enregistrements viennent compléter nos données dans le cas où nous ne pouvons pas noter tout ce que nous souhaitons. Par ailleurs, le carnet de bord ainsi que les enregistrements nous permettent de réaliser une première analyse de certains comportements avant de les analyser davantage à l'aide de notre grille d'observation.

3.4.3. La grille d'observation

La grille d'observation est conçue de manière à analyser l'ouverture à l'altérité des élèves lors des séances d'éveil aux langues. Elle se structure en quatre volets principaux : les comportements langagiers, le rapport à l'altérité, les interactions entre les élèves et les réactions des élèves aux supports utilisés. Chacun de ces volets contient des critères d'observation qui nous permettent d'organiser les données que nous recueillons en notant les comportements d'élèves que nous observons.

Le premier volet sur les comportements langagiers évalue si les élèves mobilisent spontanément une autre langue que le français pour communiquer, si le voyage de la mascotte les incite à évoquer leur propre langue ou culture, s'ils manifestent une curiosité pour une langue présentée pendant le voyage ou s'ils établissent des liens entre plusieurs langues.

Le second volet sur le rapport à l'altérité, vise à observer si les élèves manifestent de la curiosité pour la langue ou culture évoquée, s'ils montrent de l'empathie envers leurs camarades ou s'ils ont une attitude inclusive envers les élèves plurilingues. Nous cherchons également à observer si les élèves expriment un jugement positif ou négatif sur une différence linguistique et s'ils reprennent ou imitent la langue ou la gestuelle d'un camarade.

Le troisième volet sur les interactions entre élèves, recense la coopération entre les élèves pendant les activités linguistiques, notamment avec des élèves plurilingues. Ce volet recense également la mise à l'écart ou le désir d'isolement de certains élèves, les sollicitations liées à une langue ou culture spécifique, ainsi que le respect de la parole de chacun pendant les séances.

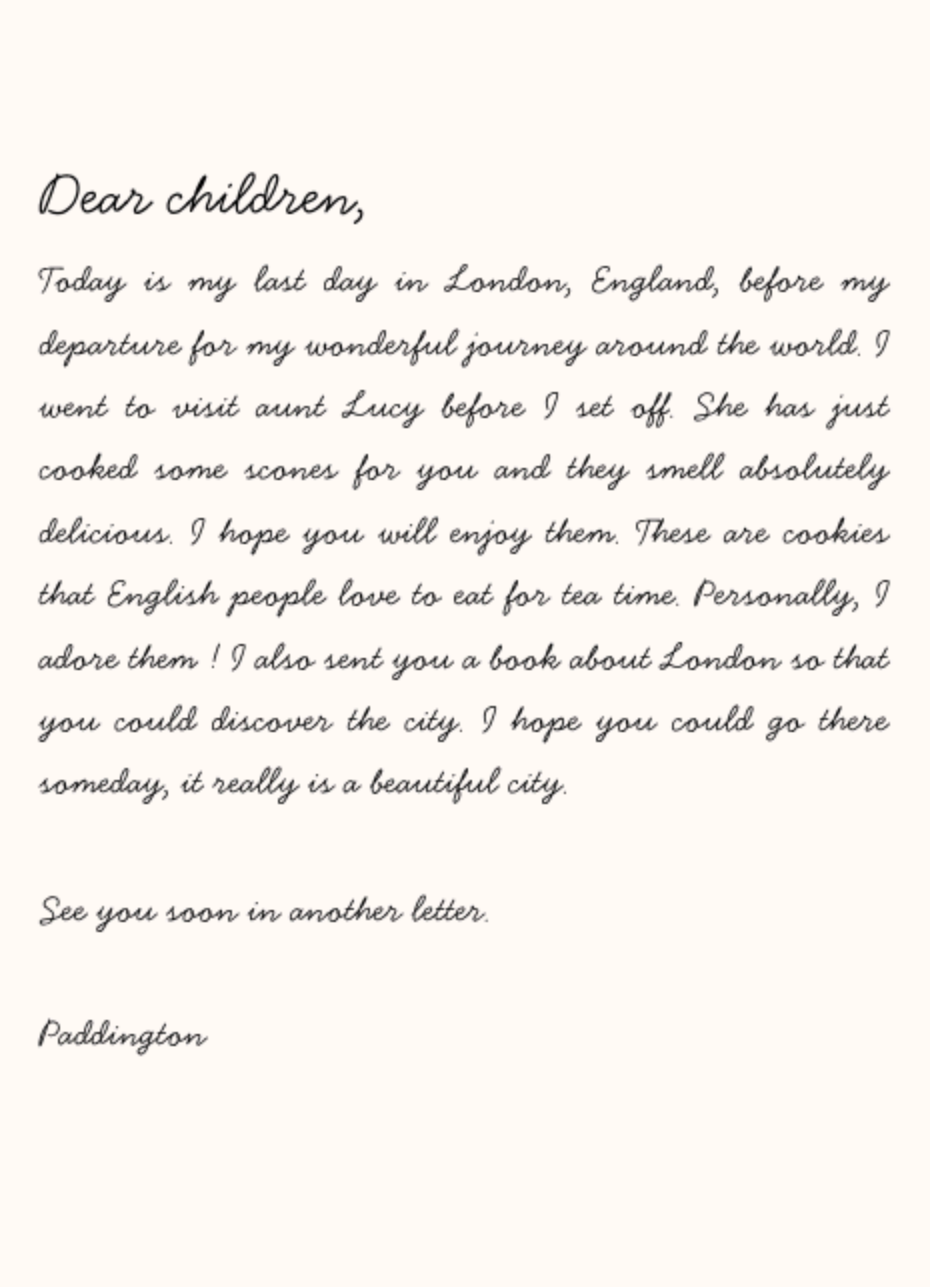
Enfin, le dernier volet de notre grille d'observation, les réactions aux supports, nous permet de noter la réaction des élèves aux supports utilisés au cours de la séquence (colis, mascotte, lettre, comptine, jeu, nourriture, livre), leur capacité à reconnaître ou identifier une langue entendue, leur participation active aux activités, ainsi que le sentiment de valorisation ou de fierté exprimé par certains.

Cette grille est remplie à partir des notes prises dans le carnet de bord qui nous permet un suivi rigoureux des observations recueillies au cours des séances.

3.4.4. La conception de la séquence : Le voyage de Paddington

Cette séquence d'éveil aux langues est un moyen pour les élèves d'être en contact avec différentes langues et cultures du monde que nous situons à l'aide d'une carte. Cette séquence prend appui sur une mascotte voyageuse qui sera utilisée comme support pédagogique central de la séquence. L'utilisation de cette mascotte vise à développer le plurilinguisme des élèves tout en encourageant une ouverture interculturelle (Vernetto, 2025). Elle contribue également à renforcer la motivation et l'engagement des élèves en donnant du sens aux apprentissages, notamment dans le cadre des activités langagières, grâce aux intéractions qu'elle suscite (Vernetto, 2025). Notre séquence est programmée sur deux semaines consécutives. Elle consiste en l'envoi de colis surprises que les élèves reçoivent de

la part de la mascotte, partie faire le tour du monde. Tous les jours, les élèves peuvent alors découvrir un message de la part de la mascotte. Celle-ci leur raconte son voyage et les invite à voyager également en leur proposant une activité autour de la culture qu'elle évoque dans sa lettre.



Dear children,

Today is my last day in London, England, before my departure for my wonderful journey around the world. I went to visit aunt Lucy before I set off. She has just cooked some scones for you and they smell absolutely delicious. I hope you will enjoy them. These are cookies that English people love to eat for tea time. Personally, I adore them ! I also sent you a book about London so that you could discover the city. I hope you could go there someday, it really is a beautiful city.

See you soon in another letter.

Paddington

Illustration 1 : Lettre de Paddington depuis Londres

La lettre est écrite dans la langue du pays où se trouve la mascotte et lue aux élèves par le professeur, ou écoutée dans le cas d'une langue non maîtrisée par

ce-dernier. Cette même lettre est également traduite en langue de scolarisation afin que les élèves puissent comprendre. La lettre est par ailleurs accompagnée de surprises destinées aux élèves. Elles peuvent prendre la forme de nourriture (scones du Royaume-Uni et cornes de gazelle du Maroc), comptine italienne (*Batti batti le manine*), jeu indien (*Chor-sipahi*), et album du Royaume-Uni (album pop-up de Paddington à Londres) originaires des pays que la mascotte visite.
La séquence comprend huit séances parmi lesquelles quatre sont destinées à la découverte des pays, deux à des activités de communication avec la mascotte (découverte de la mascotte en lui posant des questions et remerciement de la mascotte en lui envoyant une lettre à la fin de son voyage). Deux autres séances sont dédiées à la conception de fleurs des langues pour observer l'évolution potentielle de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle des élèves. Le but est d'observer l'évolution de la conscientisation des biographies langagières des élèves avant la séquence (temps 1) et après la séquence avec la mascotte (temps 2). Nous cherchons à voir si les élèves ajoutent les langues abordées au cours de la séquence dans leur fleur des langues, et donc de mettre en évidence leur capacité à prendre en compte des langues autres qu'ils n'ont jusqu'alors pas côtoyées. Dans cette perspective, le choix de la mascotte revêt une importance particulière, puisqu'elle constitue le véritable moteur de la séquence.

3.4.4.1. Le choix de la mascotte : *Paddington*

Afin de choisir la mascotte voyageuse, nous avons d'abord contacté l'enseignante de la classe dans laquelle nous mettons en œuvre notre projet. Nous avons voulu savoir si la classe disposait déjà d'une mascotte car cela aurait pu faciliter la mise en place de notre projet. La classe ne disposant pas de mascotte, l'enseignante nous a permis d'en choisir une. Nous optons donc pour l'ours *Paddington* car les élèves sont susceptibles de le connaître, notamment grâce aux films ou dessins animés. Ce choix nous paraît pertinent car il permet aux élèves de créer plus rapidement un lien avec l'ours afin de se sentir proche de lui. Cet élément est essentiel car le laps de temps pour mettre en œuvre le recueil de données est

restreint. De plus, le choix de *Paddington* nous semble pertinent car cet ours est un personnage intéressant d'un point de vue culturel. En effet, il est originaire du Pérou et a immigré au Royaume Uni. Il est également de nature aventureuse et aime voyager. Par le biais de son histoire, l'ours incarne donc une forme de diversité culturelle et d'ouverture à la diversité linguistique qui sont directement liées à la question qui guide cette recherche. Ainsi, l'histoire de *Paddington* est un atout qui peut faciliter la mise en place de notre séquence.

3.4.4.2. Le choix des pays découverts

Afin d'ouvrir à la diversité culturelle, il nous semble nécessaire de faire voyager notre mascotte sur plusieurs continents, bien que le nombre de pays soit restreint par le temps dont nous disposons pour effectuer notre séquence. Lors de cette séquence, *Paddington* visite quatre pays. Le choix des pays est réalisé en fonction des langues que nous souhaitons mettre en exergue. Nous voulons inclure une langue romane, telle que l'italien ou l'espagnol, pour que les élèves puissent éventuellement repérer des similitudes entre le français et la langue cible. Nous souhaitons également aborder une langue ayant un rôle important dans la communication internationale, comme l'anglais ou le mandarin, ainsi qu'une langue dépréciée comme l'arabe, et une langue culturellement et géographiquement éloignée comme le russe ou l'hindi. Pour répondre à ces conditions, nous faisons d'abord voyager notre mascotte en Italie. Il nous paraît également incontournable, dans un deuxième temps, de travailler l'anglais compte tenu de sa prédominance dans la communication internationale et de son statut de *lingua franca* ou de langue véhiculaire. Il est donc prévu que la mascotte se rende au Royaume-Uni, son pays de résidence, où elle rend visite à sa tante avant de partir. Cela offre ainsi aux élèves l'opportunité de découvrir la culture d'adoption de l'ours. Nous retenons, en troisième lieu, la langue arabe en raison de sa charge symbolique. Cette langue est fréquemment stigmatisée et hiérarchisée négativement (Simon et Maire Sandoz, 2008), elle constitue donc un enjeu majeur d'éveil à l'altérité linguistique. Les élèves découvrent ainsi le Maroc,

pays que les élèves dont les parents sont arabophones sont susceptibles de connaître. Dans un quatrième temps, le dernier pays visité est l'Inde car nous souhaitons travailler sur une langue avec une écriture différente et une culture peu familière pour les élèves. En outre, le choix des pays et des langues abordés lors de la séquence est réfléchi pour que les élèves soient mis en relation avec des langues qu'ils peuvent déjà connaître ou bien découvrir, au vu des réponses obtenues au questionnaire. Ces langues et cultures présentent peu ou pas de points communs et exigent une progression ordonnée.

3.5. Le déroulement des séances

Les séances sont pensées afin de créer une cohérence dans l'histoire présentée aux élèves. Ainsi, nous choisissons de garder une trame commune à toutes les séances où les élèves doivent découvrir les pays à travers l'ouverture d'un colis ou d'une lettre.

3.5.1. Séance 0 : La fleur des langues temps 1

La première séance, que nous appelons séance 0, constitue une activité préparatoire autour du projet de la mascotte. Dans cette première séance qui sert de référence, les élèves réalisent une fleur des langues à l'aide d'un code couleur qui s'appuie sur des pictogrammes (annexe 3). Cette séance est essentielle à la poursuite de notre séquence car elle permet de dresser l'inventaire des langues déjà présentes dans la classe et pour chaque élève. L'objectif est de mettre en évidence les langues connues par les enfants, qu'elles soient parlées, entendues ou reconnues à l'écrit. Pour cela, nous donnons la consigne suivante aux élèves :
« Nous allons réaliser notre fleur des langues avec des pétales de couleur. Pour commencer notre fleur, nous allons coller au centre de la feuille le centre de notre fleur. Ensuite, nous allons y ajouter des pétales. Chaque pétale a une signification. On va prendre un pétale vert lorsqu'on veut ajouter une langue que l'on parle, un pétale bleu lorsqu'on veut ajouter une langue que l'on a déjà vu écrite et un pétale

orange lorsqu'on veut ajouter un pétale que l'on a déjà entendu. Ensuite, on va inscrire sur chaque pétale le nom de la langue auquel on a pensé. Si on ne trouve pas de langue alors on ne peut pas ajouter de pétale ».



Illustration 2 : Exemple de fleurs des langues d'élèves

Cette activité constitue une évaluation diagnostique susceptible de mettre en avant une éventuelle évolution dans les répertoires linguistiques des élèves une fois la séquence effectuée.

Dans le cadre de cette séance nous prédécoupons des pétales de trois différentes couleurs, ainsi qu'un cœur de fleur, lui aussi prédécoupé. Nous utilisons également des feutres noirs pour inscrire le nom des langues sur les pétales sous la dictée à l'adulte, ainsi que de la colle pour coller les pétales sur une feuille blanche afin de composer la fleur des langues.

Une fois cette activité préparatoire réalisée, nous annonçons aux élèves qu'ils s'apprêtent à recevoir prochainement la visite d'un nouvel ami du nom de *Paddington*. Ce dernier souhaite découvrir les langues que chacun connaît et pour cela il nous propose de réaliser une fleur des langues. Nous présentons alors aux élèves la fleur des langues que *Paddington* nous a envoyée comme exemple afin que les élèves sachent à quoi cela ressemble. Nous leur expliquons le code couleur utilisé pour représenter les différentes langues : celles qui sont parlées, entendues ou simplement vues sous forme écrite. Le code est alors explicité aux élèves afin

qu'ils puissent s'en emparer. Enfin, nous commentons la fleur de *Paddington* en mentionnant quelques langues en lien avec les couleurs utilisées.

Dans la suite de l'activité, nous travaillons avec un groupe de six ou sept élèves. Nous nous entretenons avec deux ou trois élèves en nous concentrant à chaque fois sur une couleur de pétale. Nous notons ces échanges dans notre carnet de bord en guise de trace de la réflexivité des élèves dans le cadre de leur ouverture à la diversité linguistique. Les groupes tournent afin que chaque élève puisse s'entretenir avec nous. Une fois que chaque élève a bénéficié d'un entretien pour une couleur donnée, nous passons à la couleur suivante. Ces entretiens permettent aux élèves de prendre le temps de réfléchir aux langues qu'ils connaissent ou qu'ils ont déjà rencontrées. Ils constituent également une forme d'étayage, au cours duquel nous pouvons accompagner ou guider les élèves dans leur réflexion en leur posant des questions ciblées comme « Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? » ou « Es-tu déjà allé(e) dans un pays où l'on parle une autre langue ? ». Nous veillons ainsi à ne pas orienter leurs réponses afin de préserver la fiabilité des données recueillies.

3.5.2. Séance 1 : la rencontre avec la mascotte voyageuse

L'objectif de la séance suivante est d'introduire la mascotte voyageuse au sein de la classe. Nous souhaitons ici que les élèves apprennent à connaître *Paddington* afin de développer une affinité avec lui, tout en suscitant leur curiosité. Cette curiosité a été préalablement stimulée par l'annonce de la venue d'un nouvel ami dans la classe. Les élèves savent que ce nouvel ami est en lien avec les fleurs des langues réalisées lors de la séance précédente. Le seul matériel nécessaire pour cette séance est donc la mascotte.

Dans un premier temps, nous rappelons aux élèves le travail qui a été effectué avec les fleurs des langues, ainsi que la visite de leur nouvel ami. Ensuite, L'arrivée de *Paddington* dans la classe est mise en scène : la classe reçoit un colis que des élèves viennent ouvrir. À l'intérieur du colis se trouve l'ours. Nous expliquons aux élèves que l'ami qui leur rend visite est un ours du nom de

Paddington. Celui-ci vient les rencontrer car il va voyager dans plusieurs pays et nous lui avons demandé de nous écrire pour qu'il nous fasse découvrir ces pays. Nous demandons ensuite aux élèves s'ils souhaitent recevoir des lettres de *Paddington* afin de mesurer leur engouement pour le projet de primer abord. Nous leur expliquons ensuite qu'ils peuvent poser des questions à *Paddington* sur son voyage. Nous précisons par ailleurs, par souci de réalisme, que *Paddington* est timide et qu'il ne parle que dans notre oreille. Les élèves peuvent alors l'interroger sur le contenu de sa valise, les pays qu'il va visiter, ou encore le mode de transport qu'il va utiliser. Dans le cas où les élèves n'ont pas ou peu de questions, nous les aidons à trouver des questions. La quantité et la qualité des questions des élèves constituent également des marqueurs de l'intérêt qu'ils portent au projet. Elles nous permettent de déterminer si les élèves sont intéressés par le projet de la mascotte voyageuse ou si, au contraire, certains élèves s'y opposent ou émettent quelques réticences vis-à-vis du projet. Une fois les échanges terminés, *Paddington* reprend la route en retournant dans son colis ce qui met fin à la séance de la rencontre avec la mascotte.

3.5.3. Séances 2 à 6 : le voyage autour du monde

Les séances 2 à 6 concernent quant à elles le voyage de *Paddington*. Celui-ci s'étend sur quatre séances durant lesquelles les élèves découvrent quatre langues et cultures différentes et qui prennent appui sur des supports variés. Les séances sont construites sur une trame commune qui se répartit en 7 étapes.

3.5.3.1. La trame commune

Cette trame commune peut être synthétisée par le schéma suivant :

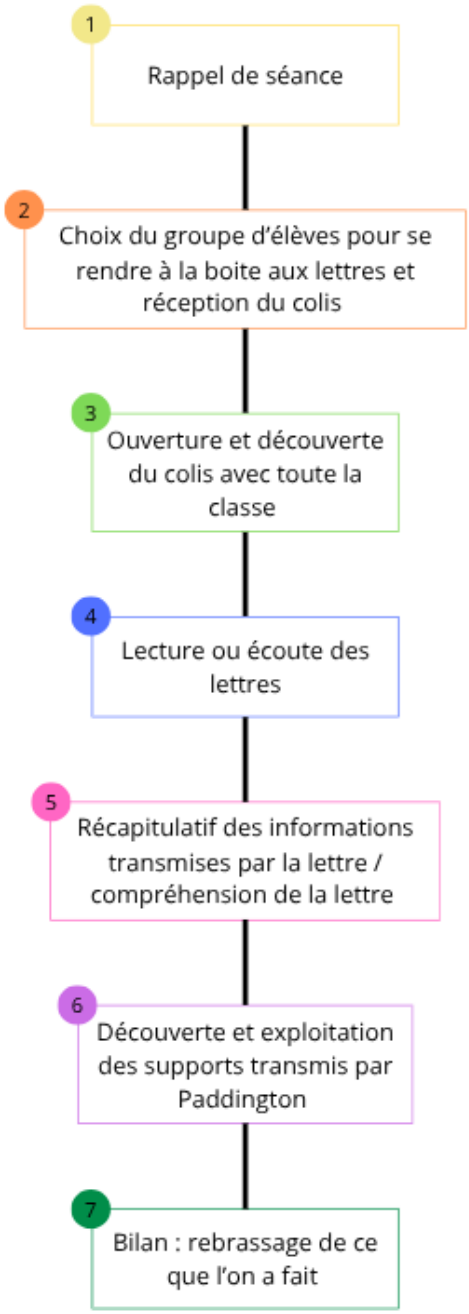


Illustration 3 : Schéma de la trame d'une séance

Dans un premier temps, nous rappelons ce qui a déjà été fait lors de la séance précédente dans un souci de réappropriation de la mémoire active des élèves : Avons-nous reçu une lettre ? Que dit *Paddington* ? Qu'avons-nous découvert ? Quel pays *Paddington* a-t-il visité ? Ce court rebrassage est nécessaire car il permet

de recontextualiser la séance dans la séquence mais aussi de voir quels souvenirs les élèves gardent des séances précédentes, quels en sont les éléments marquants.
Vient ensuite l'annonce qu'il est temps d'aller vérifier à la boîte aux lettres de l'école et voir si un colis de *Paddington* est arrivé. Cinq élèves sont invités à aller chercher le colis dans la boîte aux lettres tandis que le reste de la classe émet des hypothèses sur ce que *Paddington* nous envoie et sur le pays qu'il est en train de visiter.
Une fois les élèves revenus de la boîte aux lettres, un élève est chargé d'ouvrir la lettre ou le colis, de regarder ce qui se trouve à l'intérieur et de le dire aux autres ainsi que de montrer le contenu du colis en passant devant chaque élève.
Nous lisons la lettre que *Paddington* nous envoie dans la langue du pays ou bien nous écoutons un enregistrement audio dans le cas où l'enseignant ne sait pas lire cette langue. Nous demandons ensuite aux élèves s'ils ont déjà entendu cette langue ou s'ils la comprennent.
Ensuite, nous traduisons la lettre en français dans le but de faire une comparaison entre le français et la langue concernée. Nous souhaitons ici faire émerger chez les élèves des comparaisons entre les langues. Nous projetons également les lettres de *Paddington* au tableau afin de montrer aux élèves les différentes écritures, notamment pour l'arabe et l'hindi.
Nous nous concentrons ensuite sur le contenu de la lettre. Nous posons des questions du type : Quel pays visite *Paddington* ? Comment s'appellent les gâteaux ? Quel monument a-t-il visité ? Comment s'appelle la tenue de la dame sur la photo ?
Un deuxième temps est consacré à l'exploitation du colis. Nous découvrons les supports que *Paddington* nous a envoyés (livre, comptine, jeu collectif, gâteaux).
Enfin, nous situons le pays que *Paddington* visite sur une carte. Nous demandons également aux élèves s'ils ont aimé découvrir cette langue en expliquant pourquoi et en demandant notamment ce qu'ils ont pensé de ce que leur a envoyé *Paddington*.

3.5.3.2. Variations selon les séances

Les différents supports utilisés pour aborder les langues et les cultures constituent la principale variation entre les séances. Ils sont sélectionnés de manière à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'éveil aux langues, mais aussi leur implication, notamment en sollicitant leur sens : l'ouïe, le toucher, le goût et la vue.

Lors de la première séance, *Paddington* se rend au Royaume-Uni et envoie un livre pop-up de ses aventures à Londres. Nous choisissons d'utiliser cet outil afin que les élèves puissent visualiser l'univers de la mascotte tout en découvrant Londres. L'activité est également accompagnée d'une dégustation de scones afin qu'ils découvrent de nouveaux goûts mais également afin d'éveiller leur curiosité gustative.

Dans la séance suivante *Paddington* se retrouve en Italie et envoie aux élèves une carte postale plutôt qu'une lettre ce qui leur permet de prendre connaissance d'un nouveau support de communication. Les élèves ont également l'opportunité d'écouter la langue du pays à travers une comptine italienne simple, au format répétitif et au rythme entraînant. Cette comptine est accompagnée d'une chorégraphie présente dans la vidéo. Celle-ci permet de favoriser la compréhension, et par conséquent permet aux élèves de s'approprier la comptine de manière ludique en reproduisant les gestes.

Lors de la troisième séance, *Paddington* part au Maroc. Il envoie à la classe des cornes de gazelle, permettant ainsi aux élèves de goûter une nouvelle spécialité tout en favorisant leur intérêt pour la culture marocaine à travers une expérience sensorielle.

Enfin, pour son dernier voyage, *Paddington* visite l'Inde et envoie à la classe une photo de sa nouvelle amie Asha, habillée d'un sari. La photo donne l'occasion aux élèves de constater qu'il existe d'autres manières de s'habiller selon les cultures. La photo est par ailleurs accompagnée des règles d'un jeu traditionnel indien, *Chor Sipahi* (cf annexe7), que *Paddington* a découvert avec ses nouveaux amis. Les élèves peuvent ensuite jouer à ce jeu tous ensemble.

Le voyage en Inde marque ainsi la fin du voyage de *Paddington*. Les élèves reçoivent par la suite une dernière lettre dans laquelle la mascotte leur explique qu'elle est rentrée chez elle et que son voyage lui a beaucoup plu. Elle les invite alors à lui envoyer une lettre afin de lui faire part de leurs impressions : ce qu'ils ont pensé de son voyage, des lettres et colis reçus, ainsi que des différents pays qu'ils ont découverts tout au long du voyage.

3.5.4. Séance 6 : l'écriture de la lettre à la mascotte voyageuse

Nous demandons aux élèves d'exprimer leur avis personnel sur le voyage de *Paddington*, notamment en disant s'ils ont apprécié ou non ce voyage. C'est alors l'occasion pour les élèves de se remémorer tous les pays que leur a fait découvrir la mascotte ainsi que les surprises que celle-ci leur a envoyées. La consigne suivante est donnée aux élèves : « *Paddington* a fini son voyage et il aimerait savoir ce que nous en avons pensé. Nous allons tous ensemble lui écrire une lettre pour lui répondre ». Cette lettre est réalisée de manière collective sous la dictée à l'adulte. Elle constitue le bilan de la séquence.

Dans un premier temps, l'enseignant échange collectivement avec les élèves pour savoir ce qu'ils ont pensé du voyage de *Paddington*. L'enseignant pose oralement les questions posées par *Paddington* dans sa lettre afin que les élèves puissent y répondre de manière spontanée. Les questions formulées par *Paddington* sont les suivantes :

- Qu'avez-vous pensé de mon voyage ?
- Avez-vous aimé les surprises que je vous ai envoyées ?
- Avez-vous aimé les pays que j'ai découverts ?

Ces questions donnent lieu à un étayage de la part de l'enseignant qui questionne les élèves sur leurs réponses afin d'inviter les élèves à justifier leurs choix. Ces réponses sont ensuite réinvesties lors de la rédaction de la lettre.

Dans un second temps, l'enseignant rédige la lettre au tableau en étant guidé par les élèves. De cette manière, il est possible de modifier la lettre facilement. L'enseignant demande d'abord aux élèves les codes liés à l'écriture d'une lettre,

notamment comment commencer une lettre, comment la terminer et quelle formule de politesse utiliser. Pour cela, il prend exemple sur les lettres que la mascotte a envoyées. Ensuite, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils souhaitent dire à *Paddington*, tout en rappelant l'objectif de la lettre : répondre aux questions que la mascotte a posées. Dès qu'une idée est proposée par un élève, l'enseignant demande aux autres élèves de la classe s'ils sont d'accord pour écrire cette idée dans leur lettre et s'ils veulent ajouter autre chose. Une fois que l'idée est validée par l'ensemble de la classe, l'enseignant écrit ce qui a été dit et relit aux élèves ce qu'il vient d'écrire. Les relectures sont fréquentes, notamment pour relire la totalité de la lettre, car cela permet aux élèves de savoir ce qui a été dit et éventuellement de trouver de nouvelles idées ou d'en compléter d'autres.

Une fois la lettre achevée, l'enseignant la recopie sur une feuille et demande aux élèves de la glisser dans une enveloppe afin de l'envoyer à *Paddington*.

3.5.5. Séance 0 bis : la fleur des langues temps 2

Une fois le voyage de *Paddington* achevé et la lettre rédigée, les élèves complètent, s'ils le souhaitent, la fleur des langues qu'ils ont élaborée avant de débuter le voyage de la mascotte.

La rédaction de la lettre permet aux élèves de se rappeler les pays et les langues que *Paddington* leur a fait découvrir. Il s'agit donc pour les élèves de réinvestir ce qui a été vu et de voir s'ils sont conscients d'avoir découvert de nouvelles langues. Pour cela, nous expliquons aux élèves que grâce au voyage de *Paddington* et aux colis et lettres qu'il nous a envoyés, nous avons découvert de nouvelles langues et cultures et que nous pouvons essayer de compléter les fleurs des langues que nous avons réalisées avant que *Paddington* ne parte en voyage. Les élèves reprennent donc en petits groupes leur fleur des langues et sont accompagnés par l'enseignant. Ce dernier rappelle aux élèves les langues qui constituent leur fleur des langues et leur demande s'ils souhaitent en ajouter de nouvelles. Afin de compléter les fleurs, nous utilisons le même code couleur et la même méthodologie que lors de la séance 0 (cf section 3.4.1). Les pétales nouvellement

ajoutés à la fleur réalisée pendant le temps 2 sont tout de même différenciés par l'ajout d'un point de couleur ou d'une gommette. Cela permet de voir si tous les élèves ont fait évoluer leur fleur des langues ou non. En effet, il est possible que certains élèves décident de ne pas ajouter de pétale.

Les fleurs des langues constituent donc un matériel riche que nous analyserons par la suite en opposant les différents temps de sa conception (temps 1 et temps 2). Nous prendrons également appui sur les réponses au questionnaire aux parents que nous confronteront aux productions d'élèves. La séquence d'éveil aux langues fait par ailleurs l'objet d'une analyse particulière grâce à nos grilles d'observations. Nous remplissons ces grilles à l'aide des observations que nous notons à chaque séance dans notre carnet de bord. Ces deux outils sont précieux car ils nous permettent d'analyser et d'interpréter plus en détail les comportements des élèves et les résultats de cette recherche.

4. Analyse et interprétation des résultats

Dans cette partie nous analyserons et interpréterons les données que nous avons recueillies suite à la mise en œuvre de la séquence d'éveil aux langues. Pour cela, nous exploiterons dans un premiers temps les réponses des questionnaires. Nous poursuivrons ensuite notre analyse en observant les résultats obtenus lors des deux séances consacrées à l'élaboration des fleurs des langues. Ces séances nous permettrons alors de constater l'évolution des langues connues des élèves ainsi que leur conscientisation. Enfin, nous analyserons les différents comportements d'élèves que nous avons pu observer et noter dans notre carnet de bord au cours de cette séquence. Nous les mettrons en lien avec les réponses obtenues aux questionnaires et pendant les entretiens.

4.1. Les questionnaires auprès des familles

Les questionnaires destinés aux parents sont constitués de dix questions visant à établir la relation des familles avec les langues. Sur l'ensemble des 24 élèves de la classe, nous avons obtenu 20 réponses. Les questionnaires permettent de mettre en évidence la diversité culturelle de la classe. Parmi les élèves ayant répondu, nous remarquons l'émergence de 12 origines comme l'illustre le tableau suivant :

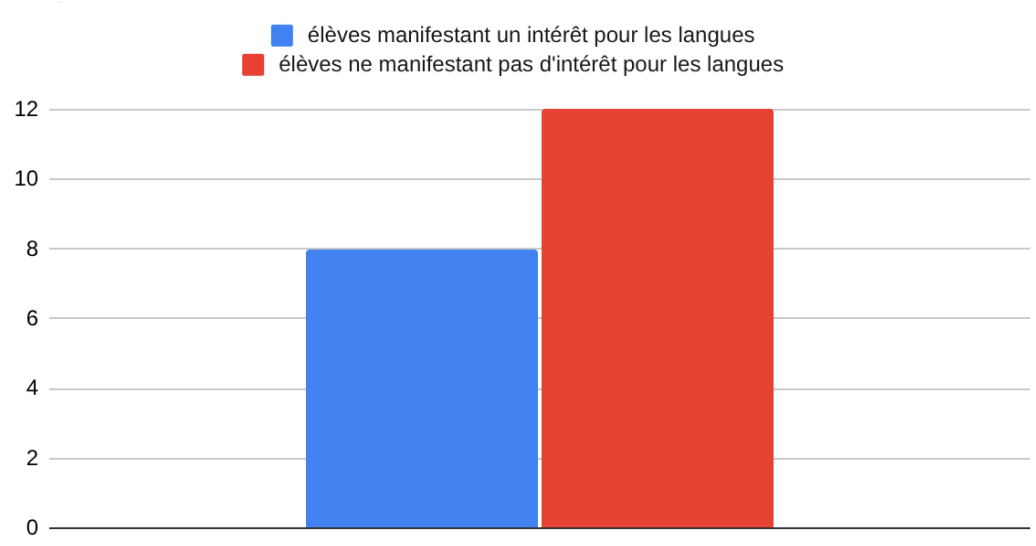
Tableau 1 : Nombre d'élèves en fonction des origines

Origines	Nombre d'enfants
Marocain	3
Camerounais	1
Français	5
Italien	2
Belge	1
Algérien	1
Ukrainien	1
Espagnol	2
Dominicain	1
Réunionnais	1
Gabonais	1
Syrien	1

Il apparaît donc que la classe observée est riche d'un point de vue linguistique et/ou culturel, ce qui la rend plus susceptible de connaître des langues et cultures variées. Ces langues en contact peuvent d'ailleurs par la suite se retrouver dans les fleurs des langues des élèves en fonction du nombre de pétales dans chaque fleur.

De plus, le questionnaire fait émerger l'importance des langues pour la grande majorité des parents. En effet, à la question « Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures doivent être représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ? » quinze parents mentionnent l'importance des langues notamment à l'école en se justifiant par le fait que cela contribue à l'enrichissement et la valorisation de l'élève ainsi qu'à son bon développement, aussi bien en termes d'ouverture d'esprit que d'apprentissage. De plus, plusieurs parents mentionnent aussi l'utilité des langues pour l'avenir de leurs enfants, que ce soit pour communiquer ou pour leur vie professionnelle (Candelier, 2003). Pour autant, quatre parents n'expriment pas leur opinion sur la question ce qui peut sous-entendre une forme d'indifférence ou d'hésitation de la part de ces parents. Un parent se positionne tout de même en expliquant que la représentation des langues et cultures au sein de l'école n'est pas nécessaire. Cet avis est néanmoins nuancé car le parent met en avant l'utilité d'habituer les élèves aux langues afin d'initier l'apprentissage d'une autre langue. Autrement dit, d'après ce parent la familiarisation des élèves aux langues est utile pour l'apprentissage futur de celle-ci, mais il n'est pas nécessaire que leur aspect culturel soit abordé avec les élèves. Cette dissociation entre la langue et la culture questionne le rôle que joue la langue dans l'ouverture à l'altérité culturelle des élèves, en faisant de la langue un outil de communication qui repose sur des codes et non plus sur une pratique sociale (Mugnier, 2023).

Pour autant, bien qu'une majorité de parents mette en exergue l'importance des langues au sein de l'école et dans la vie quotidienne, peu d'entre eux estiment que leur enfant s'y intéresse. Selon le graphique ci-dessous, douze parents pensent que leur enfant ne porte pas d'intérêt aux langues contre huit parents qui pensent le contraire. Cela montre que la plupart des familles ne perçoit pas la curiosité de leur enfant pour les langues et que cette curiosité nécessite d'être développée.



Graphique 1 - Réponses à la question : « votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? »

Nous pouvons ici supposer que les enfants ne sont pas en contact régulier avec les langues, ou qu'ils ne sont pas suffisamment exposés aux langues pour développer un véritable intérêt. Cela semble pourtant peu probable car comme le montre le tableau ci-dessous, neuf élèves sont exposés aux langues, cinq ne le sont pas et pour six élèves, les parents ne souhaitent pas donner de réponses.

Tableau 2 : Le nombre d'élèves en fonction de leur exposition aux langues

Exposition aux langues	**Nombre d'élèves**
Exposés aux langues	9
Non exposés	5
Non défini (abstention)	6

Nous remarquons alors qu'une majorité d'élèves est exposée aux langues et est donc susceptible de manifester un intérêt pour les langues. Toutefois l'abstention des parents vis-à-vis de l'exposition aux langues peut expliquer la difficulté pour

certains parents à reconnaître les signes de l'intérêt pour les langues. Il est donc possible qu'une majorité d'élèves ne manifeste réellement aucun intérêt pour les langues car ils y sont peu ou pas exposés. Nous pouvons observer ce phénomène lors des mises en œuvre. Néanmoins, il est envisageable que les parents n'aient pas pleinement conscience de l'intérêt que portent leurs enfants aux langues. Dans cette éventualité, l'élaboration de la fleur des langues est un bon exercice pour mesurer l'engouement et l'intérêt que portent les élèves lors des activités de découvertes des langues autres. Cela révèle également que certaines langues connues par les élèves n'ont pas été mentionnées par les parents dans le questionnaire.

4.2. La fleur des langues

Afin d'analyser les données que nous avons recueillies, il est nécessaire d'expliciter les conditions dans lesquelles les fleurs des langues ont été réalisées. Lors de cette séance, la classe a été divisée en deux groupes dans le but de différencier les moyennes sections des grandes sections. Chaque niveau était par la suite divisé en deux sous-groupes de travail. Les groupes ont été organisés de manière habituelle afin que les élèves et l'organisation de la classe ne soient pas perturbés. De plus, tandis qu'un groupe réalisait sa fleur des langues, les autres groupes étaient en atelier. Nous avions au total quatre groupes d'environ sept élèves. Vingt-trois élèves sur vingt-quatre ont produit une fleur des langues, nous comptons en effet une élève absente lors de la mise en œuvre de cette séance 0. La constitution de ces groupes nous a permis d'évaluer l'investissement des élèves dans la création de leur fleur des langues en nous entretenant avec eux. Néanmoins, la complexité de l'activité ne nous a pas permis de mettre en place la phase de bilan initialement prévue. L'activité a été longue et les élèves se sont montrés de moins en moins attentifs. Cette phase aurait tout de même été intéressante car elle aurait permis aux élèves d'échanger davantage entre eux mais

aussi d'expliquer le choix des langues de leur fleur et la manière dont ils ont rencontré ces différentes langues.

4.2.1. La mobilisation et l'investissement des élèves

Pour autant, lors de la séance 0 nous avons noté un certain investissement et une curiosité de la part des élèves, notamment lorsque l'enseignant leur a expliqué en quoi consistait l'activité.



Illustration 4 : Présentation de la fleur des langues de Paddington pour introduire la tâche

Des questions sur les codes couleurs ainsi que les pictogrammes ont émergé. De plus, lors de la présentation de la fleur des langues de *Paddington*, certains élèves répétaient spontanément les langues énoncées, certains même tentaient de dire quelques mots dans cette même langue. Ces observations nous permettent alors de penser que les élèves se sont sentis concernés et mobilisés dans l'activité. Ils étaient également intéressés et investis contrairement à ce que laissait entendre les questionnaires aux parents. Cet intérêt se ressent dans certaines fleurs à l'apparence soignée, mais aussi dans l'envie des élèves d'écrire eux-mêmes les langues sur les pétales. Pour autant, il apparaît qu'une minorité d'élèves est restée plus en retrait ou n'a pas voulu participer pleinement à l'activité comme c'est le cas d'un élève qui a préféré dessiner un bonhomme sur la feuille qui lui a été

fournie. Les élèves ayant refusé de participer à l'activité ne se sont pas sentis mobilisés ou n'ont pas apprécié l'activité. Nous avons tenté de connaître l'origine de ce refus mais ces élèves n'ont pas souhaité nous le communiquer. Ce comportement peut révéler une insécurité face à une langue inconnue (Dompmartin-Normand, 2011). Il peut également être dû au fait que l'atelier est complexe à mettre en œuvre avec des élèves de maternelle, notamment eu égard à la complexité de la consigne. En effet, bien que la majorité des élèves aient été attentifs à la passation des consignes, la plupart ont eu des difficultés de compréhension et il a été nécessaire de réexpliquer à plusieurs reprises. Pour une meilleure compréhension il aurait été préférable d'effectuer l'activité avec trois élèves plutôt que six ou sept. De plus, le manque de mobilisation des élèves peut également être dû à un désintérêt pour les langues. C'est en cela que l'échange avec les élèves est précieux. Il permet de rendre compte de l'appréciation de l'activité par les élèves.

4.2.2. Les échanges avec les élèves

La mobilisation des élèves dans cette activité était également présente lors des échanges de l'enseignant avec les élèves qui ont permis de déterminer quelles langues ils allaient ajouter à leur fleur. En effet, lors de cette activité nous étions deux adultes pour demander aux élèves les langues qu'ils avaient entendues, vues écrites ou qu'ils parlaient. Nous sommes intervenues car comme nous l'avons mentionné dans un paragraphe supra (cf section 4.2.1), la conception des fleurs des langues est une activité complexe. Au vu du nombre d'élèves dans chaque groupe, il était nécessaire de faire intervenir un autre adulte pour mener à bien les entretiens et pour ne pas mettre en difficulté l'enseignant. Ces échanges ont été réalisés avec un ou deux élèves à la fois. Nous avons alors constaté que certains élèves rencontraient plus de difficultés que d'autres et avaient besoin d'être guidés avec des questions comme « Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison avec papa et maman ? » ou encore « Dans quel(s) pays es-tu déjà allé avec tes parents ? ». Nous

avons par ailleurs remarqué que les élèves les plus investis comme Danylo, un élève plurilingue ukrainien dont les parents valorisent particulièrement les langues, ont réalisé les fleurs comprenant un nombre plus important de pétales que leurs camarades monolingues (Maire Sandoz et Simon, 2008). Ils sont restés, en outre, davantage concentrés sur l'activité, tandis que d'autres élèves ont préféré l'écourter ou ont été distraits. Quand d'autres encore ont longuement réfléchi aux langues qu'ils pouvaient ajouter à leur fleur sans parvenir à en trouver. C'est le cas de Livia qui avait d'ailleurs mentionné au début de l'activité qu'elle parlait « toutes les langues du monde ». Par ailleurs, l'élève a été frustrée de n'avoir qu'un pétale. Nous avons noté certaines phrases que l'élève répétait à maintes reprises : « J'y arrive pas » ou « Je connais pas de langues moi ». Elle a par la suite pleuré avant d'arrêter l'activité. Cette situation peut mettre en lumière ce que Simon et Maire Sandoz appellent « un monolinguisme marginalisant » (2008), en particulier lorsqu'on se réfère au questionnaire rempli par les parents de l'élève qui mentionnent qu'au sein du foyer, la seule langue pratiquée est le français malgré des origines italiennes. Un autre élève a ressenti de la frustration car il connaissait plusieurs noms de langues mais ne se souvenait pas les avoir vu écrites, entendues ou vues. Il ne les a donc pas ajoutées à sa fleur. Nous avons constaté qu'il était compliqué pour les élèves d'accepter de ne pas remplir toute leur fleur et que celle-ci ne soit constituée que de quelques pétales. Nous pouvons alors questionner la bonne compréhension du but de l'activité par les élèves, ce qui paraît normal pour des élèves de cet âge. Pour autant, ces phénomènes peuvent provenir d'une envie des élèves d'avoir plus de langues que leurs camarades. En outre, les élèves se sentent en compétition avec les autres. L'envie de remplir la fleur a par ailleurs poussé certains élèves à ajouter des langues qu'ils n'avaient ni vues, ni entendues, ni parlées. Pour cette raison, nous avons demandé aux élèves de nous donner un mot dans la langue mentionnée à chaque langue parlée qu'ils souhaitaient ajouter. Nous nous sommes alors rendues compte que certains élèves donnaient les mêmes langues que leurs camarades sans les connaître, tandis que d'autres s'en inspiraient pour étoffer leur fleur. C'est notamment le cas pour

la langue des signes qui a été mentionnée par un élève ce qui a permis aux élèves autour de lui de se souvenir qu'ils avaient appris quelques mots en langue des signes. L'activité a également permis aux élèves d'échanger entre eux et de s'entraider. En effet, certains élèves ont rappelé à leur camarades les langues côtoyées en contexte scolaire ou sur les temps périscolaires. Nous avons toutefois noté qu'une élève a remis en question la parole d'un camarade qui manifestait sa connaissance d'une langue. Au cours de cette même séance, un élève a énoncé qu'il avait déjà entendu l'arabe et a été contredit par une camarade qui parlait cette langue. Celle-ci affirmait que l'élève n'avait jamais entendu cette langue. Ce comportement peut alors être perçu comme un refus de l'élève à partager sa langue avec les autres (Simon et Maire Sandoz, 2008), ou bien une forme d'ethnocentrisme de l'élève qui pense être la seule à entretenir une relation particulière avec l'arabe (Candelier et al., 2003).

Pour autant certains élèves se sont encouragés au cours de l'activité lorsqu'ils trouvaient de nouvelles langues à ajouter à leur fleur. Cette activité autour de la fleur des langues a permis aux élèves de créer du lien, de s'encourager et d'interagir de façon bienveillante. De plus, les élèves plurilingues comme Danylo ont pu mettre en valeur leur biographie langagière devant leurs camarades en montrant leur fleur des langues.

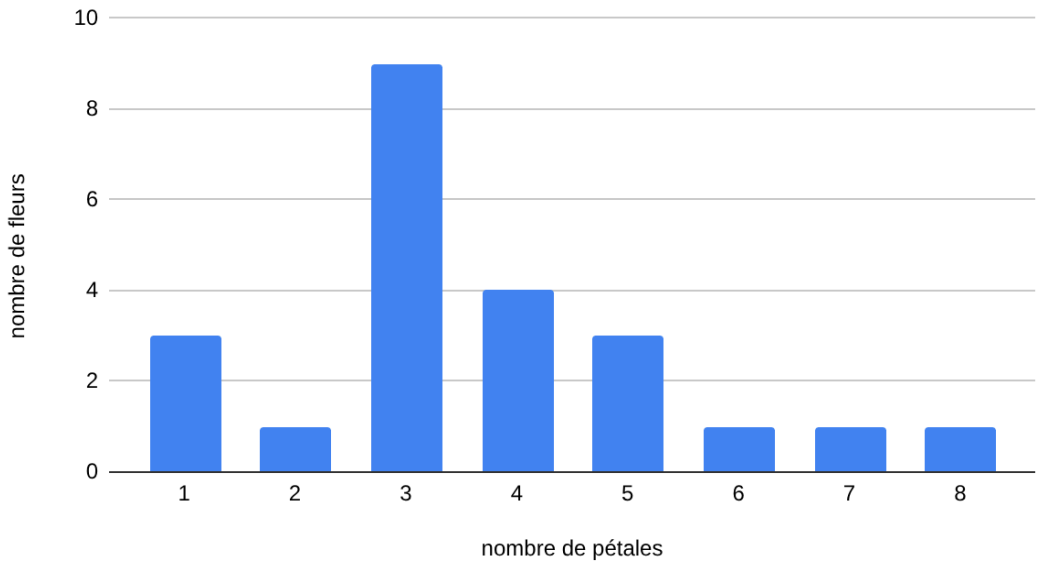
4.2.3. Analyse des fleurs des langues des élèves à postériori

Nous constatons que l'élaboration des fleurs des langues a suscité une forte mobilisation de la part des élèves. Ces derniers se sont entraidés, ont échangé entre eux et ont pris plaisir à verbaliser les langues qu'ils ajoutaient à leur fleur. Certains ont été très investis, notamment car ils ont eu l'opportunité de valoriser leur plurilinguisme (Simon et Maire Sandoz, 2008), tandis que d'autres ont rencontré des difficultés pouvant être liées à une forme d'insécurité linguistique (Evenou, 2018). Nous analysons à présent les fleurs des langues des élèves afin de

mieux comprendre et identifier le rapport que ces derniers entretiennent avec les langues.

4.2.3.1. Séance 0

Les fleurs des élèves mettent en évidence la diversité des biographies langagières présentes au sein de la classe. Nous nous intéressons ici au nombre de pétales présents sur chaque fleur.

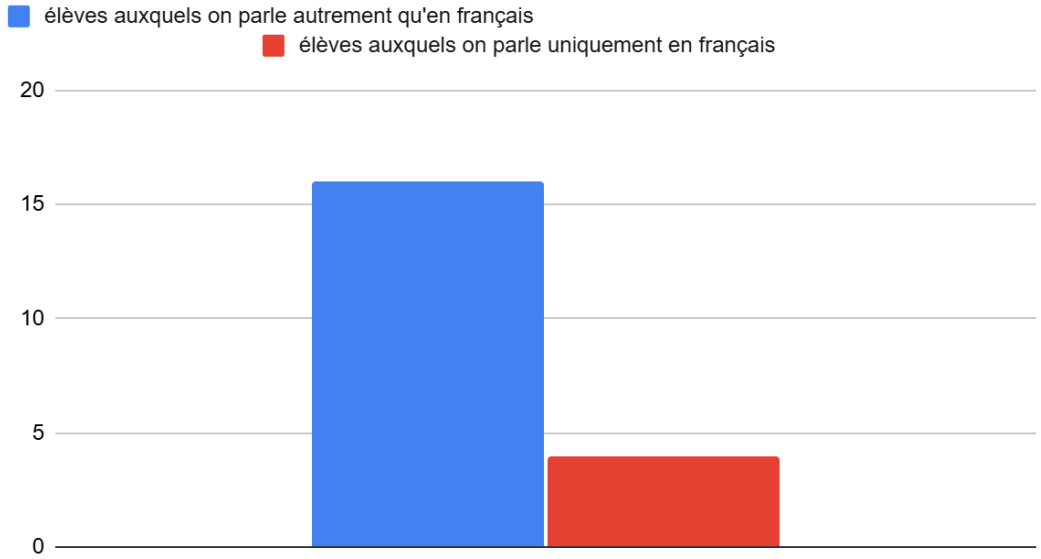


Graphique 2 - Nombre de fleurs par rapport au nombre de pétales

Le nombre de pétales par fleur varie entre un pétale pour les fleurs les moins fournies et huit pétales pour les fleurs les plus riches. Les fleurs font donc émerger un élève plurilingue et trois élèves aux profils monolingues. En moyenne, les élèves ont réalisé une fleur avec entre trois et quatre pétales. En effet, treize élèves ont produit une fleur avec trois pétales ou moins, tandis que dix élèves ont élaboré une fleur avec plus de trois pétales. La classe possède un paysage linguistique varié avec des élèves plus ou moins conscients de leur répertoire linguistique (Perregaux, 2002). Nous dénombrons au total dix langues citées dont

: l'arabe, l'anglais, le chinois, l'espagnol, le français, le gabonais, la langue des signes, le rif, le rusyn et l'ukrainien.

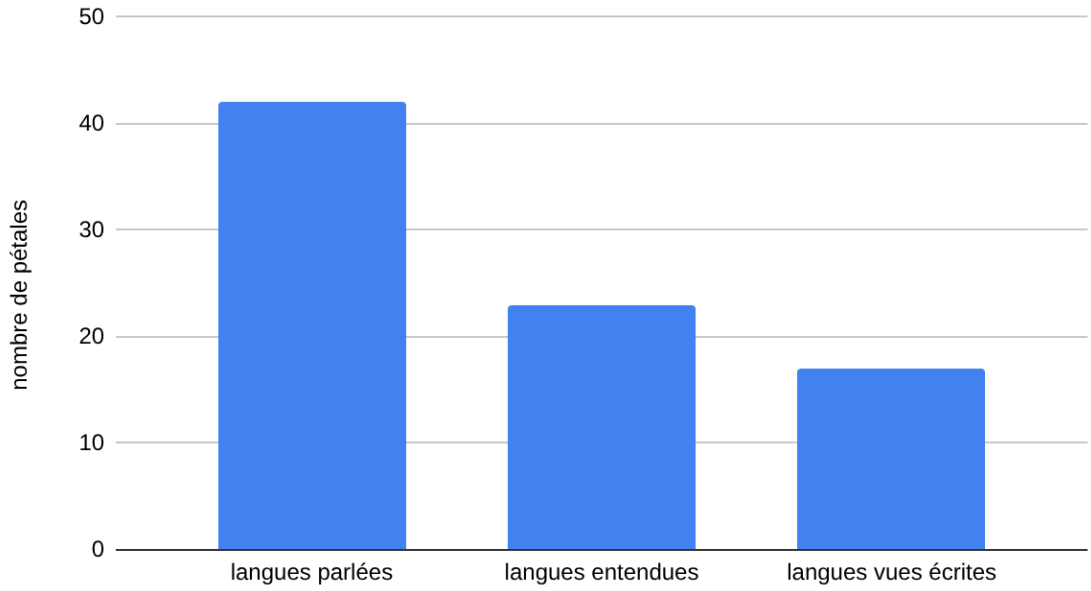
Ces données sont par ailleurs en adéquation avec les résultats obtenus dans le questionnaire. Nous retrouvons l'intégralité des langues citées par les élèves dans les questionnaires remplis au préalable dans les familles, mais également des langues n'ayant pas été mentionnées par les familles. Les questionnaires ont également permis de rendre compte d'une grande diversité linguistique présente dans les familles. Le graphique suivant souligne que les parents de seize élèves parlent à leurs enfants dans une autre langue que le français, tandis que les parents des quatre autres élèves utilisent uniquement le français comme langue dans la famille.



Graphique 3 - Nombre d'élèves en fonction de la langue d'interaction

Nous avons également pu observer lors de la conception des fleurs et des échanges avec les élèves, que ces derniers sont davantage conscients des langues qu'ils parlent que des langues qu'ils ont entendues ou vues écrites. Cette prédominance des langues parlées s'explique par leur usage actif au quotidien, tandis que les élèves rencontrent les langues vues écrites et entendues de manière

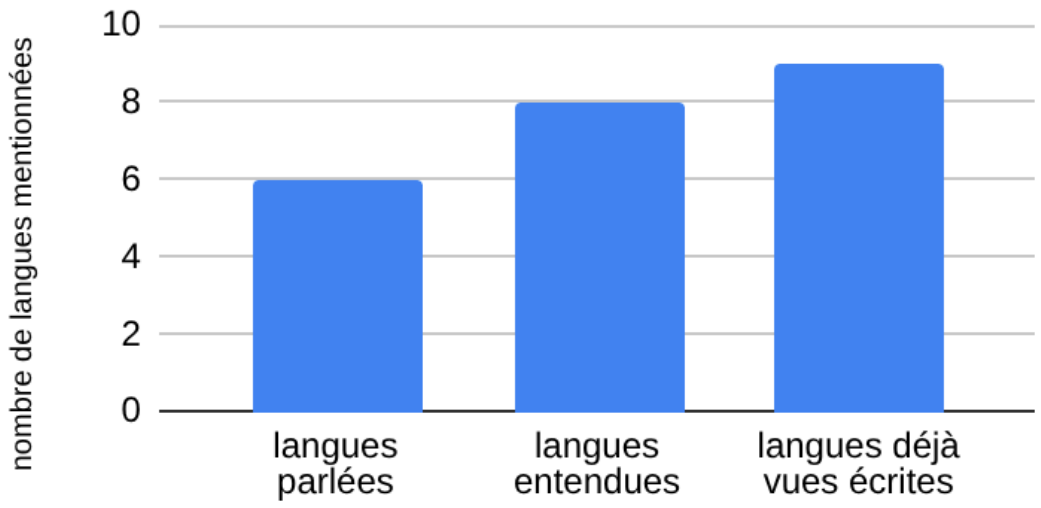
passive. Ainsi, les élèves prêtent moins attention à ces langues car ils sont centrés sur leur pratique.



Graphique 4 - Nombre de pétales en fonction de la couleur du pétale

Nous dénombrons au total 42 pétales pour les langues parlées, 23 pour les langues entendues et 17 pour les langues vues écrites. Nous supposons que plus une langue est abordée de manière abstraite, c'est à dire simplement par évocation mais sans être pratiquée par les élèves, plus les élèves ont des difficultés à les mentionner. En effet, les langues vues écrites et entendues demandent aux élèves de réfléchir à leurs expériences passées, un exercice qui peut s'avérer complexe à cet âge-là, d'autant plus pour les langues écrites car les élèves sont non lecteurs et peuvent ne pas prêter assez attention à l'écrit car ils ne parviennent pas à le décoder.

Pour autant, les élèves ont cité un plus grand nombre de langues parmi les langues qu'ils avaient déjà vu écrites (9 au total) que parmi celles qu'ils avaient déjà entendues (8) ou qu'ils parlent (6).



Graphique 5 - Nombre de langues mentionnées en fonction du code couleur

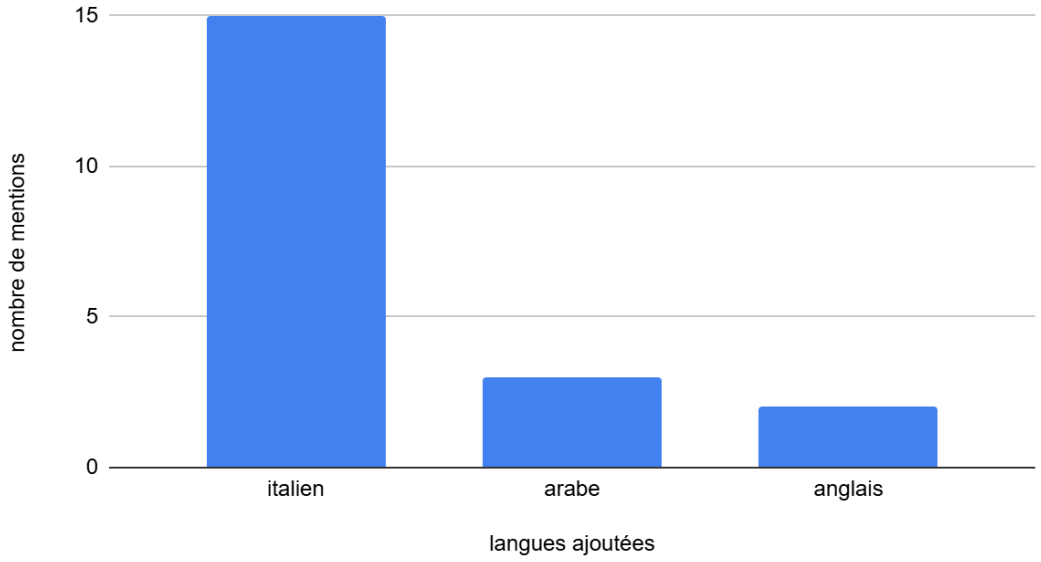
De plus, parmi les langues parlées figure le français. Nous observons que 22 élèves déclarent parler le français, ce qui témoigne d'une forte conscience de cette langue dans leur répertoire. Toutefois, cette conscientisation n'est pas totale puisque dans une des fleurs des langues, le français n'apparaît pas parmi les langues parlées. Cette observation est intéressante car elle interroge le statut du français en tant que langue de scolarisation. Certains élèves considèrent le français comme une langue appartenant à leur répertoire, tandis que d'autres considèrent le français comme langue à part entière du fait de son lien avec l'école. Par ailleurs, nous remarquons également l'apparition de langues n'ayant pas été mentionnées par les parents telles que la langue des signes, le rif, le rusyn ou encore le chinois.

Nous pouvons alors penser que les parents ne sont pas pleinement conscients des langues avec lesquelles leurs enfants sont en relation, notamment pour la langue des signes que les élèves ont rencontrée pendant le temps périscolaire quelques semaines plus tôt. Il est également concevable que les élèves aient mis des langues avec lesquelles ils n'ont jamais été en relation dans leur fleur des langues. C'est en cela que l'analyse des productions d'élèves à l'issue de la séance dédiée à la complétion des fleurs des langues est intéressante. Nous pouvons supposer que

lors de cette phase, les élèves mentionneront principalement les langues évoquées pendant la séquence, ce qui limite la mention de langues inconnues des élèves.

4.2.3.2. Séance 0 bis

L'analyse des productions d'élèves, après l'achèvement des fleurs lors de la dernière séance, révèle qu'une langue abordée pendant la séquence a particulièrement marqué les élèves. Il s'agit de l'italien qui a été mentionné 15 fois parmi les 23 fleurs comme l'illustre le graphique ci-dessous.



Graphique 6 - Répartition des langues mentionnées

Nous pouvons expliquer cette forte présence par le fait que les élèves ont beaucoup réagi face à la langue et se sont montrés très réactifs dès la lecture de la lettre en italien. De plus, la comptine italienne a suscité un réel engagement et une forte mobilisation de la part des élèves. La comptine a beaucoup plu aux élèves, ces derniers ont d'ailleurs demandé à la réécouter à de nombreuses reprises durant la séquence. L'engouement des élèves pour l'italien peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une langue romane qui ressemble au français, soit une langue qu'ils connaissent. Il est donc envisageable que les élèves aient établi des similarités entre ces langues (Evenou, 2018). Qui plus est, l'italien est une langue

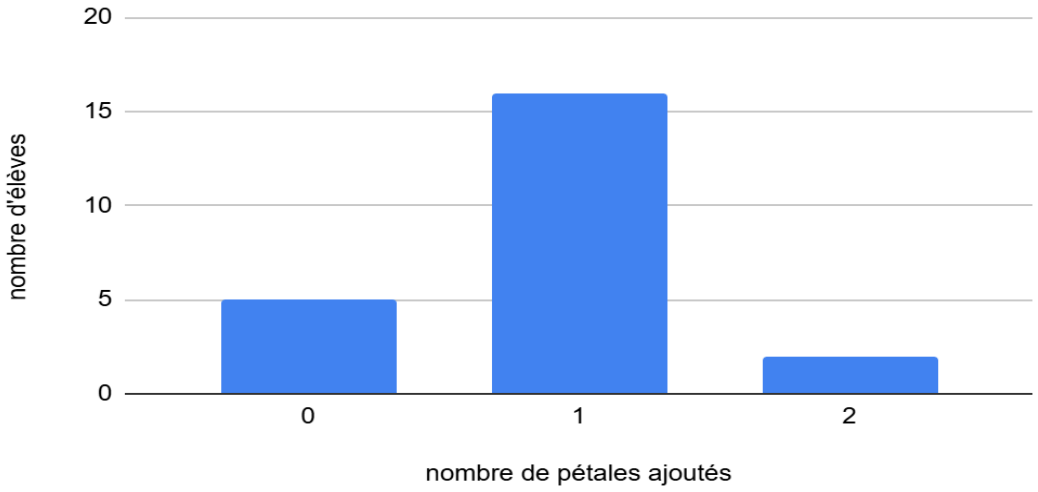
chantante, rendant sa prosodie plus attrayante qu'une langue perçue comme plus monotone.

Nous remarquons également que la majorité des langues évoquées lors de la séquence ont été mentionnées dans les fleurs des élèves. Trois langues sont évoquées l'italien, l'arabe et l'anglais. De manière générale, le voyage de *Paddington* semble avoir marqué les esprits et motivé les élèves dans leur découverte de nouveaux pays et de nouvelles langues. L'arabe a été mentionné 3 fois après la complétion, tandis que l'anglais ne l'a été que 2 fois. Nous pouvons expliquer cette faible mention par le fait que la plupart des élèves avaient déjà cité ces langues dans leurs fleurs lors de la séance 0 (8 mentions pour l'arabe et pour l'anglais).

Par ailleurs, une langue évoquée au cours de la séquence n'a pas été mentionnée par les élèves. Il s'agit de l'hindi. Ce résultat est surprenant car la langue est la dernière à avoir été étudiée avec les élèves. C'est d'ailleurs l'une des langues qui a été abordée en utilisant le plus de supports (lettre en hindi, photo d'Asha, jeu *Chor-Sipahi*). Les élèves se sont d'ailleurs montrés intéressés et ont bien participé pendant la séance. Nous supposons qu'ils ont été moins réceptifs à la sonorité de la langue, ou bien que l'effet de nouveauté du voyage se soit estompé. Il est également possible que l'Inde ait moins intéressé les élèves du fait de son éloignement linguistique et culturel. De ce fait, les élèves auraient plus de facilité à se souvenir et à appréhender des langues et des pays plus proches d'eux ou avec lesquels ils peuvent établir des liens (Evenou, 2018).

De plus, nous remarquons que tous les pétales ajoutés sont de couleur bleue, ce qui implique que les élèves ont conscience d'avoir entendu ces langues sans pour autant les parler. Cependant, la conscientisation demeure complexe.

Nous observons par ailleurs que le nombre de pétales ajouté lors de cette dernière séance est compris entre 0 et 2 : 16 élèves ont ajouté un pétale, 2 élèves ont ajouté 2 pétales et 5 élèves n'en n'ont ajouté aucun.



Graphique 7 - Nombre d'élèves en fonction du nombre de pétales ajoutés

Parmi les 23 élèves ayant réalisé une fleur, 18 élèves ont vu leur biographie langagière s'enrichir. Ces élèves ont par conséquent fait évoluer leur biographie langagière en s'ouvrant à la diversité linguistique. Parmi les 5 élèves n'ayant ajouté aucun pétale lors de cette séance, nous distinguons deux profils. Le premier correspond à des élèves ayant montré peu d'appétence pour les langues où se sentant éventuellement en insécurité linguistique (Maire Sandoz et Simon, 2008). Parmi ces élèves, on retrouve 2 des 3 élèves ayant un profil monolingue. Ces deux élèves n'ont pas enrichi leur fleur, ce qui laisse entendre que l'ouverture à l'altérité par le biais de la séquence d'éveil aux langues n'a pas été effective chez eux, contrairement au troisième élève au profil monolingue. Ce dernier a enrichi sa fleur, ce qui témoigne des prémices d'une ouverture à l'altérité linguistique. Le troisième élève n'ayant pas ajouté de pétales a, quant à lui, un profil classique au regard de la classe car sa fleur comporte 3 pétales. Nous pouvons alors supposer que cet élève a commencé à développer une certaine sensibilité à la diversité linguistique en amont de notre séquence. Cependant, cette dernière ne l'a pas aidé à développer davantage cette sensibilité. Le second profil regroupe les élèves dont la fleur est déjà fournie, entre 5 et 8 pétales. Nous pouvons alors penser que ces élèves sont moins enclins à la découverte de nouvelles langues et cultures et

préfèrent rester dans un univers familier. Cependant, certains de ces élèves comme Danylo avaient déjà mentionné deux des quatre langues découvertes pendant la séquence et ont tout de même ajouté un pétale à leur fleur. Nous pouvons alors supposer qu'au vu d'une biographie langagière déjà fournie, le voyage de *Paddington* a eu un plus faible impact sur ces élèves car la découverte de nouvelles langues était limitée.

En outre, l'analyse des fleurs des langues témoigne de l'impact des séances effectuées avec les élèves. Elles montrent que les élèves ont pu enrichir leur biographie langagière, une majorité d'entre eux ayant ajouté au moins un pétale à leur fleur. Pour certains élèves, l'impact de ces activités est faible, bien qu'on ait remarqué une bonne participation des élèves. Le voyage de *Paddington* s'est tout de même révélé bénéfique puisque les langues ajoutées dans les fleurs correspondent à trois des quatre langues abordées pendant la séquence. Ces résultats laissent donc penser que le support de la mascotte voyageuse constitue un outil pertinent pour aborder les langues et cultures avec les élèves.

4.3. La rencontre avec la mascotte

Afin d'introduire cette séquence, nous avions évoqué la mascotte lors de la réalisation des fleurs des langues. Nous avions expliqué aux élèves qu'un ami allait venir nous rendre visite et qu'il souhaitait que nous réalisions une fleur des langues afin de découvrir l'ensemble des langues que nous connaissions.

Le jour de la rencontre avec *Paddington*, les élèves se souvenaient que quelqu'un devait leur rendre visite, certains ont posé des questions et attendaient ce nouvel ami avec impatience. Lorsque les élèves ont découvert la mascotte, celle-ci a été très bien accueillie. Les enfants ont exprimé leur surprise lorsqu'ils ont découvert *Paddington*. Certains ont expliqué qu'ils le connaissaient déjà grâce aux films et au dessin animé.

Les élèves ont tout de suite voulu lui poser des questions et ont partagé avec lui les langues qu'ils parlaient. Nous avons ensuite expliqué aux élèves que notre ami

s'apprêtait à partir faire un voyage autour du monde et qu'il allait nous faire partager ce voyage en nous envoyant des lettres. Lors de cette annonce, tous les élèves se sont montrés enthousiastes. Amal a d'ailleurs voulu partager une de ses connaissances sur le Maroc avec le reste de la classe mais a été contredite par Rokia, une élève d'origine marocaine. Ce comportement révèle que le respect de la parole de l'autre ne va pas de soi pour tous les élèves et témoigne d'une vision parfois ethnocentrique du monde (Candelier et al., 2003). Dans ce cas précis, il semble que Rokia, en raison de ses origines et de sa proximité avec le Maroc, ait du mal à concevoir que d'autres élèves puissent avoir des connaissances ou des liens avec ce même pays.

Par ailleurs, Aicha a exprimé son opposition face au projet. En effet, elle ne voulait pas recevoir de lettre de *Paddington* et s'est montrée réticente. Lorsque l'enseignant a questionné l'élève sur ses réticences, celle-ci n'a pas donné de réponse. Cette réaction peut être liée à un refus de la différence ou de l'altérité linguistique et culturelle, mais il est également possible que l'élève ait été en position d'insécurité linguistique (Evenou, 2018), bien que sa fleur possède un nombre de pétales supérieur à la moyenne de la classe, ou encore qu'elle ait été intimidée par la mascotte qui lui était inconnue.

Nous avons par la suite expliqué aux élèves que *Paddington* était présent pour que nous puissions lui poser des questions sur son voyage, mais qu'étant timide, il fallait les lui chuchoter dans l'oreille. Les élèves ont beaucoup aimé cette activité et se sont prêtés au jeu. Ils ont posé de nombreuses questions, bien que certaines n'étaient pas en lien avec le voyage à venir comme par exemple « Qui lui offre des cadeaux à son anniversaire ? ». La forte participation des élèves montre un engouement pour la mascotte et notre projet. Les élèves étaient d'ailleurs tellement enthousiastes que les questions ont fini par porter davantage sur *Paddington* que sur le voyage. Cela semble toutefois normal car le temps de questions n'avait pas été préparé en amont avec les élèves. Au contraire, les questions ont été posées de manière spontanée ce qui a été révélateur de l'intérêt des élèves pour le projet. Les questions ont d'ailleurs permis de faire émerger les

origines péruviennes de *Paddington*. Celles-ci ont éveillé la curiosité des élèves qui ont par la suite demandé où se trouvait ce pays ainsi que les pays qu'il allait visiter. Ces comportements témoignent d'un fort intérêt pour le voyage de notre mascotte, intérêt qui s'est confirmé lorsque *Paddington* est parti. En effet, plusieurs élèves ne voulaient pas qu'il parte et ont insisté pour noter sur le calendrier de la classe les jours où les élèves recevaient des lettres ou des colis de *Paddington*.

4.4. Le voyage de *Paddington*

Au cours du voyage de *Paddington*, nous avons pu remarquer un engouement variable de la part des élèves en fonction des pays qu'il leur a fait découvrir. Pour autant, les élèves ont montré une forte implication, notamment lors du rituel de l'ouverture de la boîte aux lettres. Nous avons observé par ailleurs une évolution des comportements des élèves au cours de chaque séance, notamment dans les interactions en langues autres que le français.

4.4.1. Les interactions en langues autres que le français

De manière générale, les élèves n'ont pas mobilisé d'autres langues que le français, à l'exception de l'italien avec la découverte de la comptine italienne. Celle-ci a suscité un fort intérêt de la part des élèves. Dès la première écoute, un grand nombre d'élèves a tenté de reproduire les gestes de la vidéo et de chanter les paroles, bien qu'ils ne les connussent pas. Cet engouement traduit un intérêt pour l'italien ou pour la vidéo et la gestuelle qui y était associée. Il est éventuellement renforcé par la proximité de la langue avec le français (Evenou, 2018). A l'inverse, les élèves n'ont pas essayé de reproduire la langue anglaise, indienne ou arabe. Il est donc envisageable que ces langues n'aient pas suscité de comportement d'imitation car les élèves sont plus réceptifs aux langues semblables à la leur, ou bien que les activités proposées n'aient pas favorisé ces comportements. Cette observation est d'ailleurs surprenante au vu de la forte présence d'élèves arabophones au sein de la classe.

Par ailleurs, plusieurs élèves ont spontanément partagé leurs connaissances linguistiques et culturelles avec les autres. Ce désir de partage s'est manifesté par une forte participation des élèves à chacune des activités effectuées autour des quatre pays explorés. Ainsi, lors de la découverte de Londres, un élève a mentionné reconnaître *Big Ben* qu'il avait pu voir lors d'un voyage à Londres avec ses parents. La lecture de la carte postale de Rome a fait émerger chez les élèves des références culinaires qu'ils connaissent comme la pizza. De plus, la lecture de la lettre du Maroc a permis aux élèves de partager leur expérience de voyage au Maroc, mais aussi de parler de leur famille qui habite ce pays. Ces observations montrent que l'ouverture à d'autres cultures crée un climat propice au partage des expériences personnelles des élèves, ce qui leur procure un sentiment de fierté (Evenou, 2018). Pour autant aucune connaissance ou référence à l'Inde n'a émergé lors de la séance, ce qui suggère une familiarité moindre avec ce pays.

Ce manque d'intérêt pour l'hindi se reflète d'ailleurs dans l'attitude des élèves qui n'ont à aucun moment lors de cette séance demandé la signification ou la traduction en français de mots pendant la lecture de la lettre en langue native. Les élèves réclamaient néanmoins la lecture de la lettre en français, ce qui montre leur curiosité et leur désir d'accéder au sens de la lettre. Par ailleurs, ils ont pris plaisir à écouter certaines lettres, notamment celles en anglais et en italien qui ont suscité des rires, ils étaient également curieux de voir le contenu des lettres, en particulier l'écriture de la lettre en hindi.

En outre, l'observation des lettres a permis aux élèves de reconnaître l'écriture arabe. Ces derniers ont également relevé que les lettres en arabe et en hindi étaient écrites dans un alphabet différent du leur. Pour autant, les élèves ont mentionné que les deux lettres étaient en arabe. Nous pouvons alors penser que les élèves ont déjà été en relation avec l'alphabet arabe et qu'ils assimilent toute forme différente d'alphabet à l'alphabet arabe. En revanche, ils n'ont pas identifié de ressemblances sonores entre les langues. Ces phénomènes laissent alors apparaître que les élèves ont tendance à assimiler toutes les écritures différentes de celles qu'ils connaissent à l'écriture arabe. À partir de ces premières

représentations, nous pouvons interroger davantage le rapport que les élèves entretiennent avec l'altérité.

4.4.2. Le rapport à l'altérité

Les élèves ont montré de la curiosité pour chacune des langues travaillées. Cette curiosité s'est manifestée par l'impatience suscitée à l'idée d'ouvrir les colis et de voir ce qui se trouvait à l'intérieur. Plusieurs élèves se levaient ou donnaient des instructions à l'enseignant pour lui indiquer comment ouvrir rapidement le colis. Ils se sont également montrés attentifs aux objets et aux éléments culturels qui leur étaient présentés. De plus, tous les élèves étaient investis et avaient hâte d'aller voir ce que contenait la boîte aux lettres. Certains vérifiaient spontanément la boîte aux lettres de l'école dès leur arrivée et attendaient ce temps avec impatience tout au long de la journée. Toutefois, l'implication lors de la réception du colis générait chez certains de la frustration lorsqu'ils n'étaient pas désignés pour aller réceptionner le colis.

Par ailleurs, après la séance sur Londres, les élèves ont manifesté leur intérêt pour la culture en exprimant leur désir de rendre visite à *Paddington*. Cette séance a d'ailleurs été marquée par une importante agitation des élèves, à tel point que l'enseignant a signifié son mécontentement aux élèves en leur disant qu'il allait interrompre la séance. Les élèves se sont alors calmés tant ils avaient envie de poursuivre la séance.

Nous avons également observé une attitude inclusive de la part de certains lors de la dégustation des cornes de gazelle.



Illustration 5 : Élèves en train de goûter les cornes de gazelle envoyées par Paddington

Ils ont en outre souhaité en garder une pour l'ATSEM[3] qui n'était pas présente à ce moment-là. Ce geste témoigne d'une volonté des élèves de partager la culture marocaine avec les autres. Au cours d'une autre séance, certains étant absents, leurs camarades se sont mobilisés lors de la séance suivante pour leur expliquer ce qu'ils avaient fait, ce que *Paddington* avait envoyé et les pays qu'il avait visités. Cependant, lors de la séance sur l'Inde, nous avons observé moins de comportements inclusifs et malgré de multiples interventions de l'enseignant, la classe s'est révélée bruyante. Ce dernier a une fois encore dû mentionner l'interruption de la séance. Un élève a incité ses camarades à se taire en affirmant son intérêt pour le pays, mais cette fois-ci, le calme n'est revenu qu'après une intervention plus ferme de l'enseignant. Ces comportements peuvent alors traduire une réceptivité plus limitée face à cette culture ou encore retranscrire un essoufflement du projet.

[3] Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

Certaines interactions ont également révélé l'expression de jugements. Lors du choix des élèves chargés d'aller à la boîte aux lettres, un élève déçu de ne pas avoir été choisi s'est vu répondre « tu vas pas pleurer comme les bébés ». Cette remarque dénote un manque d'empathie, mais elle suggère aussi que l'élève à l'origine de cette remarque a intégré que tout le monde irait à la boîte aux lettres et que par conséquent, cette déception n'était pas justifiée selon lui.

De plus, pendant l'écoute de la lettre en hindi, les élèves ont émis des rires moqueurs en disant qu'il s'agissait de chinois. Nous percevons alors les prémices d'un jugement péjoratif (Simon et Maire Sandoz, 2008) fondé sur l'incompréhension des élèves et la distance perçue avec leur propre langue. A l'inverse, les réactions suscitées par la lecture de la lettre en italien ont été positives. Les élèves ont trouvé sa prosodie « rigolotte ». D'autre part, lors de la réception du premier colis certains élèves ont déclaré que *Paddington* n'était pas gentil car il ne leur avait pas envoyé de cadeau. Ce comportement témoigne alors d'une attente centrée sur l'objet plutôt que sur la découverte de cultures, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il s'agissait de la première séance d'ouverture de colis. En effet, un tel comportement n'a plus été observé par la suite.

Enfin, il apparaît que les élèves n'ont pas tenté d'imiter les comportements langagiers de leurs camarades ou ceux des personnages rencontrés au cours de la séquence. Les élèves ont exclusivement essayé de reproduire les gestes de la comptine italienne dans le but de l'apprendre.



Illustration 6 - Élèves en train d'apprendre la comptine italienne

Les séances ont donc suscité de la curiosité à l'égard des langues, bien que les cultures rencontrées aient généré des réactions variées. Il apparaît donc pertinent d'interroger les interactions entre les élèves afin d'analyser le rapport qu'exercent ces derniers avec l'altérité.

4.4.3. Les interactions entre les élèves

Dans cette perspective, l'analyse des interactions entre élèves met en exergue que l'éveil aux langues favorise la construction de l'altérité, notamment par le biais de la coopération et du partage observé entre les élèves. Au cours de la séquence, les élèves ont coopéré pour ouvrir le colis. Certains l'ont ouvert et montré aux autres tandis que leurs camarades réfléchissaient à ce qui pouvait se trouver à l'intérieur. Ce comportement révèle chez les élèves un désir de partager avec les autres et de coopérer. D'autre part, lorsque l'enseignant ouvrait le colis avec les élèves, ces derniers lui donnaient des instructions sur la manière de procéder, ou formulaient des conseils. Cela montre l'envie des élèves de connaître le contenu du colis et d'aider l'élève ou l'adulte qui l'ouvre. Le colis crée alors un but commun qui

favorise la solidarité du groupe classe. Par ailleurs, les élèves commentaient entre eux le contenu des colis : ces derniers deviennent alors une véritable source de lien. Même Aïcha, qui était réticente au projet, a pu participer et prendre du plaisir en échangeant avec les autres à propos du colis. Ce comportement illustre alors la manière dont la mascotte voyageuse et l'envoi de colis permettent aux élèves de surmonter leurs réticences initiales (Dompmartin-Normand, 2011).

Pour autant, lors de la découverte du colis provenant d'Inde, cette dynamique de coopération n'a pas été observée avec la même intensité, exception faite du temps dédié au jeu *chor sipahi*. De nombreux élèves n'ont cependant pas respecté les règles du jeu ou ont manifesté leur mécontentement pendant le déroulé du jeu. Nous supposons ici que les élèves ont été moins réceptifs à la culture présentée. De plus, pendant la découverte des lettres, les élèves ont été moins attentifs que lors des autres séances. En effet, ils ne s'écoutaient pas entre eux et posaient les mêmes questions que d'autres camarades venaient tout juste de formuler.

Par ailleurs, nous n'avons remarqué aucune mise à l'écart. Au contraire, les élèves ont partagé leur expérience de voyage tout en réagissant au contenu des lettres. De manière générale, tous les élèves ont participé aux activités proposées, à l'exception d'un élève qui a refusé de chanter la comptine italienne. Ce comportement peut traduire une insécurité de l'élève face à l'utilisation d'une langue inconnue (Dompmartin-Normand, 2011). De plus, aucun élève n'a été sollicité en raison de sa langue ou de sa culture, mais ils ont spontanément partagé leurs expériences avec les langues et cultures. Le respect de la parole de chacun a quant à lui été variable. Les élèves ont globalement montré un engouement pour les découvertes de colis qui ont généré une forte excitation. Ils ont d'ailleurs été très attentifs lors de la séance sur le Maroc, durant laquelle ils s'écoutaient les uns les autres. Nous pouvons supposer que cette attention particulière durant la séance sur le Maroc est dû au fait que la classe est constituée d'une forte communauté arabophone. Ainsi, en abordant un pays arabe ces élèves ont pu se sentir davantage concernés et valorisés. Toutefois, nous remarquons que durant les autres séances, les élèves avaient tendance à être agités et parlaient

de sujets autres que ceux abordés pendant la séance, souvent en même temps que leurs camarades. L'enseignant a ainsi dû demander à plusieurs reprises le silence car, malgré une forte participation de leur part, ils ne respectaient pas la parole des autres. Ce comportement peut ainsi être lié à un manque d'intérêt de la part des élèves. Ce manque d'écoute a d'ailleurs été problématique lors de la séance sur l'Inde, où l'enseignant a dû rappeler aux élèves à de nombreuses reprises les règles de la prise de parole, sans réel succès. Ce qui l'a conduit à mentionner l'arrêt de la séance en l'absence d'amélioration.

Nos observations des interactions entre les élèves révèlent que les supports pédagogiques utilisés ont généré des échanges spontanés entre les élèves. Cela nous invite à analyser plus finement ces outils et les réactions qu'ils suscitent chez les élèves.

4.4.4. Les comportements des élèves observés et les supports utilisés

Les réactions suscitées par les supports utilisés nous permettent de voir en quoi les séances d'éveil aux langues ont eu un impact sur l'ouverture à l'altérité linguistique. Les supports utilisés ont beaucoup plu aux élèves et ont suscité un fort engouement. Le format du colis a particulièrement été apprécié. En effet, à chaque ouverture les élèves manifestaient leur enthousiasme en sautant de joie, en posant des questions comme « c'est quoi ? » et en voulant découvrir ce qui se trouvait à l'intérieur.



Illustration 7 : Élèves en train d'ouvrir le colis envoyé depuis le Maroc

Le livre pop-up de *Paddington* et la comptine italienne sont deux supports qui ont particulièrement marqué les élèves. Ces derniers commentaient le livre entre eux et réagissaient aux images. Ils ont également réagi positivement à la lettre en italien, allant jusqu'à demander une relecture de celle-ci. La comptine italienne a également été très appréciée. Les élèves se sont spontanément mis à la chanter et ont manifesté leur désir de la chanter à de multiples reprises dans le courant de la journée et de la semaine qui a suivi la séance. De plus, un élève a mentionné être allé à la boîte aux lettres de l'école pour voir si la classe avait reçu un colis, ce qui illustre l'engouement de l'élève pour la réception des colis.

D'autre part, d'autres supports en lien avec la culture du pays cible comme les cornes de gazelle ou le jeu du *chor sipahi* ont également suscité de l'intérêt mais dans une moindre mesure. Les élèves ont tout de même pris plaisir à découvrir les supports. Certains d'entre eux ont dit que les cornes de gazelles offertes par *Paddington* étaient « meilleures que celles de [leur] mère ». Le jeu, quant à lui, a suscité un fort engagement malgré le non-respect de certaines règles.

Par ailleurs, les élèves ont pu faire des références aux pays. De la même manière, lorsque nous avons présenté la lettre écrite en arabe, les élèves ont reconnu l'écriture ainsi que les sonorités de la langue lorsque celle-ci a été lue. De même, lorsque nous avons montré la photo d'Asha aux élèves, ils ont établi un rapprochement avec le Japon, probablement à partir d'éléments visuels présents sur la photo comme les vêtements, les couleurs ou encore le décor. Ce lien rend alors compte de la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances culturelles et à les réinvestir bien qu'il ne s'agisse pas du pays où se trouvait *Paddington*.

La séquence a été marquée par une forte participation. Les élèves voulaient tous aller chercher le colis à la boîte aux lettres et ont manifesté un intérêt particulier pour les scones, si bien qu'ils ont pris l'initiative de demander la recette à *Paddington*. La participation aux activités a été constante et s'est même progressivement structurée car les élèves ont davantage pris la parole en levant la main. Bien que la participation ait été fluide, nous avons tout de même pu observer une diminution de l'implication et de l'attention des élèves lors de la séance consacrée à l'Inde.

Le sentiment de valorisation ou de fierté chez les élèves a quant à lui été plus complexe à percevoir. Nous avons tout de même pu observer qu'Aicha, l'élève qui était initialement réticente au projet, s'est amusée et semblait fière d'apprendre la comptine italienne avec ses camarades. Il apparaît alors que l'élève est passée d'une posture marquée par l'insécurité à une posture davantage ouverte à l'altérité. Par ailleurs, le sentiment de fierté des élèves apparaît également lorsque ces derniers ont décidé de faire des dessins ainsi que de reconstruire la maison de *Paddington* pour le remercier. Ils ont d'ailleurs insisté pour que nous envoyions leurs œuvres à *Paddington*. Toutefois, nous avons rencontré des difficultés pour mesurer l'ouverture à l'altérité des élèves, celle-ci se manifeste principalement à travers des attitudes et des comportements d'élèves souvent peu visibles et difficiles à observer dans le contexte de la classe. Cette difficulté constitue donc une limite à notre recherche.

4.5. Limites

Notre recherche laisse apparaître certaines limites, notamment face à la difficulté à élaborer des fleurs des langues avec des élèves de cycle 1. Le nombre de pétales de notre fleur était conséquent, au regard du code couleur qui constituait une charge cognitive supplémentaire dans la tâche. Nous aurions alors pu limiter le nombre des pétales à deux afin de simplifier la tâche pour les élèves.

Nous notons également que le contexte de fin d'année a pu influencer notre recueil de données. La programmation de notre séquence a été dense, en raison d'activités prévues sur seulement deux semaines (sortie scolaire, sorties piscines) par rapport à la durée de notre SOPA, ce qui a pu favoriser l'agitation des élèves.

Par ailleurs, afin de percevoir un réel engouement de la part des élèves ainsi que les effets de l'éveil aux langues sur les élèves, il aurait été pertinent d'effectuer les séances de manière ritualisée en faisant une séance par semaine. Nous aurions alors pu mesurer les effets de l'éveil aux langues sur le long terme en rendant compte des souvenirs des élèves d'une semaine à l'autre, ainsi que de leur intérêt pour les colis.

Enfin, comme mentionné précédemment (cf section 4.4.3) l'Inde a été un pays compliqué à aborder avec les élèves à cause d'un manque d'attention. Il est toutefois envisageable que la durée de la séance ait influencé l'attention des élèves. En effet, cette séance était l'une des séances les plus longues, ce qui a pu lasser les élèves et détériorer leur attention, bien qu'une autre séance ait aussi été longue et que l'influence sur l'attention des élèves n'ait pas été ressentie.

CONCLUSION

Pour conclure, cette recherche visait à interroger en quoi les situations d'éveil aux langues en maternelle, à travers le dispositif de la mascotte voyageuse, permettent de favoriser l'ouverture à l'altérité chez les élèves. Les résultats obtenus montrent que la mascotte est un levier pertinent pour favoriser la curiosité ainsi que l'engouement des élèves envers les langues et cultures. Les élèves sont parvenus à créer un véritable lien avec la mascotte et ont tenu à échanger avec elle au-delà de ce que nous avions prévu. Les élèves nous ont également surpris en demandant la recette des scones et en voulant écrire spontanément à *Paddington* pour lui parler de son voyage. De plus, la lettre de conclusion de séquence rédigée par les élèves n'avait pas été préparée en amont et a fait émerger leur intérêt pour les pays découverts par *Paddington*. La mascotte a donc permis aux élèves de manifester leur intérêt pour les langues et cultures.

Ainsi, nous pouvons répondre à notre problématique en affirmant que la mascotte voyageuse permet de susciter la curiosité des élèves envers les langues et cultures différentes de la leur,et favorise l'émergence d'une première ouverture à l'altérité linguistique. Les comportements des élèves montrent que ces derniers ont pu développer une envie de découvrir les langues, perceptible à travers leurs questions, leur envie de découvrir les colis, ainsi que par leur implication durant les activités proposées, y compris pour l'élève ayant initialement émis des réticences. Par ailleurs, l'effacement de profils monolingues suggère une ouverture à l'altérité linguistique malgré la persistance de deux profils monolingues. Ainsi, la majorité de la classe a développé une envie de découvrir les langues, sans pour autant atteindre l'unanimité.

Nous pouvons également affirmer que la mascotte voyageuse est un moyen concret pour les élèves d'expérimenter la diversité linguistique et culturelle. Les élèves ont pu être en contact avec différentes cultures issues de la classe ou non par le biais des cadeaux envoyés par Paddington. La mascotte est donc à l'origine du partage des expériences des élèves et de la découverte de nouvelles cultures.

Toutefois, cette recherche présente des limites. Il demeure difficile de mesurer précisément l'ouverture à l'altérité des élèves et l'impact de la mascotte sur

celle-ci. L'ouverture à l'altérité repose en grande partie sur des attitudes et des représentations propres à chaque élève, ce qui peut rendre leur observation compliquée. De plus, l'impact du projet de la mascotte sur l'acceptation des différences culturelles et linguistiques reste difficile à établir. En effet, cet impact peut être influencé par l'attrait de la nouveauté suscitée par la mascotte, ainsi que par la durée limitée de l'expérimentation.

Ces limites invitent donc à prolonger la réflexion. Il serait pertinent d'inscrire ce projet dans la durée à raison d'une séance par semaine afin d'en observer les effets à plus long terme et éventuellement constater une forme durable d'ouverture à l'altérité chez les élèves.

Enfin, ce travail de recherche présente un intérêt pour la formation professionnelle des enseignants. Il met en évidence l'importance de proposer des dispositifs concrets, motivants et porteurs de sens pour favoriser l'ouverture des élèves à la diversité linguistique et culturelle. Il souligne également le rôle de l'enseignant dans la valorisation des répertoires langagiers des élèves et dans la mise en place de pratiques inclusives dès le plus jeune âge.

BIBLIOGRAPHIE

Ressources scientifiques

Armand, F. (2014). Pourquoi l'éducation inclusive en maternelle ?. *Revue Préscolaire.* (volume 52). (n°3). 21-23.

Behra, S. Carol, R. et Macaire, D. (2016). L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école « davantage inclusive ». *Le français aujourd'hui,* (n°195), 47-62. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lfa.195.0047.

Candelier, M. (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.

Candelier, M. Kervran, M. et Remy-Thomas, F. (2003b). Une approche plurielle des langues à l'école primaire. *Le français aujourd'hui, (*n° 142), 55-67. https://doi.org/10.3917/lfa.142.0055.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 5(4), 270-282.

Dompmartin - Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre, cliniques, cultures et sociétés* (volume 12). 162-168.

Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir.* (volume 30). 11-30.

Hawkins, E. (1984). Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, M. (2019). *Language awareness* in a comprehensive approach to language teaching and learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society.* (volume 15).

Lanier, V. (2018). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante. *École, migrations, discriminations.* (n°2). L'Harmattan

Leclaire, F. et Lemattre, B. (2017). Familles entre deux cultures : enjeux sociaux d'une prise en compte de l'altérité linguistique et culturelle des familles à l'école. *Plurilinguisme et éducation.* (volume 2). 187-201. Observatoire européen du plurilinguisme.

Liendle, M. (2012). Altérité. Dans M. Formarier et L. Jovic (Dirs.), *Les concepts en sciences infirmières* (2e éd.), 66–68. Association de Recherche en Soins Infirmiers. https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0066

Livian, Y.-F. (2018). Le portefeuille des méthodes de recherche terrain : méthodes qualitatives, méthodes quantitatives et mixtes. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev, *Les méthodes de recherche du DBA,* 66-86. EMS Éditions.

https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ems.cheva.2018.01.0066.

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 17(2), 1-14. https://doi.org/10.4000/rdlc.9673

Maire Sandoz, M.-O. et Lee Simon, D. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières des élèves. *ELA. Études de linguistique appliquée*, (n°151), 265–276. https://doi.org/10.3917/ela.151.0265

Molinié, M. (2019). Biographie langagière. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, 300-302. Éditions Érès. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.delor.2019.01.0300

Mugnier, S. (2023). Altéra lingua ou la construction sociale de l'altérité linguistique. *Glottopol*, (n°39), 28-46. 10.4000/glottopol.3808

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école. Bulletin VALS-ASLA, 76, 81-94.

Roussel, S. et Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Édition mythes et réalité. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/retz.gaona.2017.01

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : Remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (n°18), 3-15. https://doi.org/10.4000/aile.2163

Vernetto, G. (2025). Les Cahiers de Thor : une mascotte au service de l'apprentissage du FLE/FLS/FLSco et des approches plurielles. *Actes Du 4e Congrès Européen De La FIPF : Ensemble En Français ! Réfléchir, Échanger, Agir Sur Le Monde d'Aujourd'Hui Et De Demain*.

Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (n°55), 93-110.

Young, A. et Hélot, C. L'éducation à la citoyenneté par le biais de l'interculturel à l'école. http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6091.pdf

Ouvrages

Chedid, A. (2015). *L'identité multiple*. Flammarion

Mémoires

Goninet, J. (2022). *Les rituels dans l'initiation à l'anglais en cycle 1*. Mémoire de master MEEF, Université de la Sorbonne. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03711654

Ressources institutionnelles

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (1998). Bulletin officiel n°27 du 2 juillet 1998. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2002). Bulletin officiel du 14 février 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2015a). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2015b). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Sitographie

Armand, F. et Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. Éducation Canada. https://www.edcan.ca/articles/souvrir-a-la-langue-de-lautre-et-a-la-diversite-linguistique

Centre européen pour les langues vivantes, (2007). Les approches plurielles des langues et des cultures. CARAP.

https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx

ÉLODIL. (s.d.). Présentation. ÉLODIL. https://elodil.umontreal.ca/presentation/

Ministère de l'Éducation nationale. (2024). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ministère de l'Éducation nationale. https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl

UNICEF. (2024). Les élèves allophones dans l'angle mort de l'Éducation nationale. UNICEF. https://www.unicef.fr/article/les-eleves-allophones-dans-langle-mort-de-leducation-nationale/

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire aux parents (vierge) ..... p. 96

Annexe 2 : Grille d'observation de séquence (vierge) ..... p. 98

Annexe 3 : Code couleur de la fleur des langues ..... p. 102

Annexe 4 : Fiche de préparation de séquence ..... p. 103

Annexe 5 : Lettres et carte de la mascotte ..... p. 114

Annexe 6 : Photo d'Asha en sari ..... p. 122

Annexe 7 : Consignes du jeu *chor-sipahi* ..... p. 123

Annexe 8 : Paroles de la comptine italienne ..... p. 124

Annexe 9 : Lettre 1 des élèves à Paddington ..... p. 125

Annexe 10 : Lettre 2 des élèves à Paddington ..... p. 126

Annexe 11 : Cadeaux des élèves à Paddington ..... p. 127

Annexe 12 : Fleurs des langues des élèves ..... p. 131

Annexe 13 : Questionnaires aux parents (remplis) ..... p. 134

Annexe 14 : Grilles d'observations (remplies) ..... p. 144

Annexe 15 : Recette des scones de Paddington ..... p. 160

Annexe 1 : Questionnaire aux parents vierge

Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : _____

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : _____

Parent 2 : _____

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : _____

Parents du parent 2 : _____

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

_____

_____

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

_____

_____

_____

_____

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

_____

_____

_____

6. Est ce que votre enfant parle une langue autre que le français ? Si oui laquelle ?

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures doivent être représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Annexe 2 : Grille d'observation de séquence vierge

1) Comportements langagiers

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève utilise spontanément une autre langue que le français		
L'élève parle de sa propre langue ou culture		
L'élève pose des questions sur une autre langue entendue		

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève fait des liens entre différentes langues		

2) Rapport à l'altérité

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève manifeste de la curiosité pour une autre langue ou culture		
L'élève montre de l'empathie ou une attitude inclusive		
L'élève exprime un jugement (positif ou négatif) sur une différence		

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève reprend ou imite un camarade différemment (langue, gestuelle...)		

3) intéractions entre les élèves

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève coopère avec d'autres, notamment avec un camarade « différent »		
L'élève est mis à l'écart / s'isole lors des activités		
L'élève est sollicité par d'autres en raison de sa langue ou culture		

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
Les élèves respectent la parole de chacun (ne se coupent pas la parole)		

4) Réactions au support utilisé

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève réagit positivement aux supports multiculturels ou multilingues/ est enthousiaste de découvrir le colis du jour		
L'élève reconnaît ou identifie une langue entendue		
L'élève participe activement à l'activité liée aux langues		

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève se sent valorisé ou fier (attitude, comportement, verbalisation)		

annexe 3 : Code couleur de la fleur des langues



Annexe 4 : Fiche de préparation de séquence

Séquence EVL : la mascotte voyageuse	
Champ d'apprentissage : les langues pour penser et communiquer	cycle 1 : MS-GS
AFC : • **Manifester de la curiosité** pour des langues différentes de la sienne. • **Écouter et distinguer** des sonorités, des rythmes et des intonations variées. • **Comparer des langues** (sons, mots, écritures) de manière simple. • **Prendre conscience que plusieurs langues existent** et sont parlées autour de lui. • **Respecter la diversité linguistique et culturelle**.	

Séance 0 : Création d'une fleur des langues			27 min
Objectifs de séance : - réaliser une fleur des langues		Matériel : - pétales pré découpés - Feuilles blanches - marqueur - Code couleur	
Phases	Déroulement	dispositif	temps
introduction de la fleur des langues	Expliquer aux élèves qu'ils vont faire une fleur des langues car un ami va venir nous rendre visite et il aimerait savoir quelles langues nous connaissons. explication de ce qu'est une fleur des langues : fleur où ils vont regrouper toutes les langues qu'ils connaissent **⇒ montrer la fleur que Paddington a envoyé**	collectif	5 min
réalisation de fleur des langues	introduction du code couleur : - vert : les langues que je parle - bleu : les langues que j'ai entendu - orange : les langues que j'ai vu écrites **⇒ poser des questions aux élèves pour s'assurer qu'ils comprennent le code couleur** ex : Si je veux ajouter une langue que je parle, de quelle couleur sera le pétale ?	groupe de 5 élèves	15 min

	passation de la consigne : nous allons réaliser notre fleur des langues avec des pétales de couleur. Pour commencer notre fleur, nous allons coller au centre de la feuille le centre de notre fleur. Ensuite, nous allons y ajouter des pétales. Chaque pétale a une signification. On va prendre un pétale vert lorsqu'on veut ajouter une langue que l'on parle, un pétale bleu lorsqu'on veut ajouter une langue que l'on a déjà vu écrite et un pétale orange lorsqu'on veut ajouter un pétale que l'on a déjà entendu. Ensuite, on va inscrire sur chaque pétale le nom de la langue auquel on a pensé. Si on ne trouve pas de langue alors on ne peut pas ajouter de pétale.		
exploitation des fleurs des langues	mise en commun des fleurs des langues pour que les élèves puissent commenter leurs fleurs ex de questions posées aux élèves : + qu'est ce qu'on remarque en voyant toutes ces fleurs ? + Est ce qu'elles ont beaucoup de pétales ? + Est ce qu'il y a beaucoup de couleurs ? + Est ce que quelqu'un veut nous expliquer les langues qu'il a représenté dans sa fleur et pourquoi ?		5 min
bilan	expliquer qu'on a fait ce travail parce que bientôt un ami du PE va venir dans la classe pour nous expliquer son projet de voyage durant lequel il nous enverra des lettres pour nous faire découvrir les pays qu'il visite	collectif	2 min

Séance 1 : Découverte de la mascotte voyageuse			20 min
Objectifs de séance : - introduction de la mascotte auprès des élèves - susciter la curiosité des élèves - mobiliser le langage		Matériel : - mascotte - ordinateur - vidéo projecteur - carte du monde - colis	
Phases	Déroulement	dispositif	temps

entrée de la mascotte	expliquer que nous allons accueillir un invité spécial aujourd'hui **⇒ entrée de la mascotte dans le colis** le PE ouvre le colis et montre la mascotte aux élèves questions : - Est ce que vous savez comment il s'appelle ? il s'appelle Paddington description de Paddington Comment est-il habillé ? un chapeau de pluie un manteau de pluie (duffle coat) par quel temps sort-il ? ⇒il sort dans un endroit où il pleut Paddington n'est pas Français il vit dans un pays ou il pleut beaucoup il vit à Londres en Angleterre question : - Est ce que quelqu'un connait ce pays ? Y est déjà allé ? ⇒ montrer le pays sur la carte de Paddington explication de la séquence à venir : la mascotte est un ami à moi, il s'apprête à partir en voyage pour faire le tour du monde et je lui ai proposé de partager son voyage avec la classe. Il a accepté et va nous envoyer des lettres pendant son voyage.	collectif	10 min
temps de questions à Paddington	organiser un temps pour que les élèves puissent poser des questions à la mascotte (celle-ci répondra dans l'oreille du PE) : + Quels pays vas-tu visiter ? (Royaume-Uni, Italie, Maroc, Inde) + Combien de temps va durer ton voyage ? (10 jours ⇒ adapter selon la programmation des séances) + Avec quel moyen de transport vas-tu voyager ? (train, avion, bateau) + Que vas-tu mettre dans ta valise ? (un parapluie, des lunettes de soleil, un short et un tee shirt) + Est ce que des amis vont venir avec toi ? (non mail espère s'en faire plein au cours de son voyage)		7 min

conclusion	Maintenant que vous n'avez plus de questions, il est temps pour Paddington de partir ⇒ dire au revoir à Paddington		3 min

Séance 2 : Paddington à Londres			25 min
Objectifs de séance : - découvrir Londres et le Royaume Uni à travers le livre et la nourriture		Matériel : - livre pop up de Paddington - colis - carte du monde - lettres - scones	
Phases	Déroulement	dispositif	temps
réception du colis	Le PE appelle le groupe d'élèves qui va voir la boîte aux lettres (5 élèves) afin d'aller chercher le colis. Pendant ce temps les autres élèves sont avec l'ATSEM et émettent des hypothèses : - Est ce qu'on a reçu quelque chose ? Une lettre ? Un colis ? - Quel sera le contenu de la lettre/ du colis ? - Où se trouve Paddington ?	collectif	7 min
découverte du colis	les élèves découvrent le colis du jour dans lequel se trouvent une lettre de Paddington et le livre accompagné de scones le PE demandera aux élèves s'ils connaissent le nom de ces gâteaux (les scones, souvent pris avec le thé) le PE fera découvrir le livre aux élèves et le commentera page par page, ce sera un moyen pour les élèves de découvrir Londres et le Royaume uni tout en apprenant l'histoire de Paddington le PE demandera aux élèves à quel pays peut correspondre ce livre/ où se situe Paddington ? le PE fera une lecture de la lettre à haute voix (dans les deux langues en expliquant que l'une est la traduction de l'autre + montrer la lettre en langue étrangère aux élèves) ⇒ vérifier les hypothèses des élèves quant au		15 min

	pays où se trouve Paddington montrer aux élèves où se trouve Paddington (sur la carte qu'il aura donné) faire goûter les scones aux élèves		
conclusion	recueillir les impressions des élèves + Est ce que ça leur a plu ? + Qu'est ce qu'ils ont retenu ? + Est ce qu'ils ont hâte de recevoir un nouveau colis ?		3 min

Séance 3 : Paddington en Italie			30 min
Objectifs de séance : - faire découvrir l'Italie et quelques mots d'italien aux élèves		Matériel : - carte postale - clé usb - colis - carte du monde - lettre - ordinateur - vidéoprojecteur	
Phases	Déroulement	dispositif	temps
réception du colis	Le PE appelle le groupe d'élèves qui va voir la boîte aux lettres (5 élèves) afin d'aller chercher le colis. Pendant ce temps les autres élèves sont avec l'ATSEM et émettent des hypothèses : - Est ce qu'on a reçu quelque chose ? Une lettre ? Un colis ? - Quel sera le contenu de la lettre/ du colis ? - Où se trouve Paddington ?	collectif	7 min
découverte du colis	les élèves découvrent le colis du jour dans lequel se trouvent une lettre de Paddington, une carte postale et une clé usb le PE demandera aux élèves ce qui pourrait se trouver sur la clé usb le PE fera écouter la chanson aux élèves avec la vidéo pour que les élèves puissent voir les gestes de la comptine recueillir les impressions + est ce qu'ils aiment la comptine + quelle émotion elle génère + est ce qu'ils ont compris des mots		20 min

	la comptine sera réécouter pour que les élèves tentent de l'apprendre à l'aide de la gestuelle le PE demandera aux élèves où pourrait se trouver Paddington ? le PE fera une lecture de la lettre à haute voix (dans les deux langues en expliquant que l'une est la traduction de l'autre + montrer la carte postale en langue étrangère aux élèves) ⇒ vérifier les hypothèses des élèves quant au pays où se trouve Paddington montrer aux élèves où se trouve Paddington (sur la carte qu'il aura donné) faire goûter les scones aux élèves		
conclusion	recueillir les impressions des élèves + Est ce que ça leur a plu ? + Qu'est ce qu'ils ont retenu ? + Est ce qu'ils ont hâte de recevoir un nouveau colis ?		3 min

Séance 4 : Paddington au Maroc			25 min
Objectifs de séance : - découvrir le Maroc et une autre forme d'écriture		Matériel : - cornes de gazelle - colis - carte du monde - lettres	
Phases	Déroulement	dispositif	temps
réception du colis	Le PE appelle le groupe d'élèves qui va voir la boîte aux lettres (5 élèves) afin d'aller chercher le colis. Pendant ce temps les autres élèves sont avec l'ATSEM et émettent des hypothèses : - Est ce qu'on a reçu quelque chose ? Une lettre ? Un colis ? - Quel sera le contenu de la lettre/ du colis ? - Où se trouve Paddington ?	collectif	7 min
découverte du colis	les élèves découvrent le colis du jour dans lequel se trouvent les lettres de Paddington, une clé usb et des cornes de gazelle		15 min

	le PE demandera aux élèves de quelle nourriture il peut s'agir et de quel pays elle peut venir le PE tentera de lire la lettre et fera remarquer qu'il ne comprend pas ce qui est écrit et qu'il ne peut pas lire la lettre ⇒ il montrera la lettre en demandant si quelqu'un reconnait cette écriture le PE remarquera alors que Paddington a glissé une traduction dans l'enveloppe avec une clé usb où se trouve un enregistrement de la lettre en arabe lecture de la lettre en français à voix haute par le PE puis écoute de la lettre en arabe ⇒ vérifier les hypothèses des élèves quant au pays où se trouve Paddington montrer aux élèves où se trouve Paddington (sur la carte qu'il aura donné) faire goûter les cornes de gazelle aux élèves		
conclusion	recueillir les impressions des élèves + Est ce que ça leur a plu ? + Qu'est ce qu'ils ont retenu ? + Est ce qu'ils ont hâte de recevoir un nouveau colis ?		3 min

Séance 5 : Paddington en Inde			42 min
Objectifs de séance : - découvrir la culture indienne		Matériel : - photo d'Asha - règle du jeu - clé usb - colis - carte du monde - lettres - plots - dossards	
Phases	Déroulement	dispositif	temps
réception du colis	Le PE appelle le groupe d'élèves qui va voir la boîte aux lettres (5 élèves) afin d'aller chercher le colis. Pendant ce temps les autres élèves sont avec l'ATSEM et émettent des hypothèses : - Est ce qu'on a reçu quelque chose ? Une lettre ? Un colis ?	collectif	7 min

	- Quel sera le contenu de la lettre/ du colis ? - Où se trouve Paddington ?		
découverte du colis	les élèves découvrent le colis du jour dans lequel se trouvent les lettres de Paddington, une clé usb, une photo et les règles d'un jeu le PE montrera la photo aux élèves et leur demandera de la décrire le PE tentera de lire la lettre et fera remarquer qu'il ne comprend pas ce qui est écrit et qu'il ne peut pas lire la lettre ⇒ il montrera la lettre en demandant si quelqu'un reconnait cette écriture le PE remarquera alors que Paddington a glissé une traduction dans l'enveloppe avec une clé usb où se trouve un enregistrement de la lettre en arabe lecture de la lettre en français à voix haute par le PE puis écoute de la lettre en arabe ⇒ vérifier les hypothèses des élèves quant au pays où se trouve Paddington montrer aux élèves où se trouve Paddington (sur la carte qu'il aura donné) le PE indiquera aux élèves que Paddington a glissé dans l'enveloppe les règles du jeu dont il parle dans sa lettre afin qu'ils y jouent		20 min
temps de jeu	le PE propose aux élèves de jouer au jeu dont Paddington leur a parlé dans la lettre (chor-sipahi) explication des règles : - deux équipes s'affrontent les chor (voleurs) et les sipahi (policiers), - les sipahi essaient d'attraper les chor (délimiter une zone de jeu et un camp à l'aide de plots) - les rôles sont inversés au bout de 2 minutes de jeu ou lorsque tous les chor ont été attrapés ⇒ dès qu'un élève est attrapé il est éliminé lorsque les deux équipes ont été chor et sipahi, les deux autres équipes jouent	4 groupes d'élèves	12 min
conclusion	recueillir les impressions des élèves + Est ce que ça leur a plu ?	collectif	3 min

	+ Qu'est ce qu'ils ont retenu ? + Est ce qu'ils ont hâte de recevoir un nouveau colis ?		

Séance 6 : Ecriture de la lettre à Paddington (bilan du voyage)			26 min
Objectifs de séance : - écrire une lettre à la mascotte pour dire ce que les élèves ont pensé de son voyage		Matériel : - colis - lettre - ordinateur - projecteur	
Phases	Déroulement	dispositif	temps
réception du colis	Le PE appelle le groupe d'élèves qui va voir la boîte aux lettres (5 élèves) afin d'aller chercher le colis. Pendant ce temps les autres élèves sont avec l'ATSEM et émettent des hypothèses : - Est ce qu'on a reçu quelque chose ? Une lettre ? Un colis ? - Quel sera le contenu de la lettre/ du colis ? - Où se trouve Paddington ?	collectif	7 min
découverte du colis	les élèves découvrent le colis du jour dans lequel se trouve la lettre de Paddington écrite en français le Pe lira la lettre dans laquelle la mascotte pose des questions pour savoir ce que les élèves ont retenu de son voyage, ce qu'ils ont aimé, s'ils ont aimé les colis, si ça leur a donné envie de voyager eux aussi le PE proposera aux élèves de répondre à Paddington en lui écrivant une lettre		5 min
rédaction de la lettre	les élèves répondront à Paddington à l'aide la dictée à l'adulte (ils se concertent avec le PE pour écrire la lettre que le PE se chargera d'envoyer) ⇒ le PE demandera aux élèves comment commencer la lettre, il prendra exemple sur les lettres que Paddington aura envoyées ⇒ lors de la dictée à l'adulte on notera les idées principales des élèves pour la lettre (ce qu'ils veulent dire) et on relira la lettre aux élèves afin de savoir ce qui a été dit mais aussi pour leur		13 min

	donner des idées le PE pourra poser des questions aux élèves si ces derniers n'ont pas d'idées ex : - Qu'est ce que Paddington nous a envoyé ? - Quels pays a-t-il visité ? - Est ce que ses colis vous ont fait plaisir ? Pourquoi ?		
conclusion	le PE expliquera qu'il imprimera la lettre pour l'envoyer à Paddington	collectif	1 min

Séance 0 bis : Complétion de la fleur des langues			30 min
Objectifs de séance : - compléter sa fleur des langues pour la faire évoluer		Matériel : - pétales pré découpés - fleurs des langues - feutre de couleur - marqueur - Code couleur	
Phases	Déroulement	dispositif	temps
introduction de la complétion de la fleur des langues	expliquer aux élèves qu'après le voyage de Paddington et grâce au colis qu'il nous a envoyé, nous avons appris l'existence d'autres langues et découvert plein de pays donc nous allons essayer de compléter nos fleurs des langues (pour ceux qui le souhaitent)	collectif	5 min
complétion de la fleur des langues	les élèves reprendront le code couleur suivant : - vert : les langues que je parle - bleu : les langues que j'ai entendu - orange : les langues que j'ai vu écrites **⇒ les pétales ajoutés seront mis en évidence par une pastille de couleur** **⇒ poser des questions aux élèves pour s'assurer qu'ils se souviennent du code couleur** ex : Si je veux ajouter une langue que je parle, de quelle couleur sera le pétale ? passation de la consigne : on va reprendre les fleurs des langues que l'on avait commencé l'autre fois et maintenant que Paddington nous a fait découvrir plein de nouvelles langues, on va essayer de compléter nos fleurs à l'aide du code	groupe de 5 élèves	15 min

	couleur		
exploitation des fleurs des langues	mise en commun des fleurs des langues pour que les élèves puissent commenter leurs fleurs et l'éventuel ajout de pétale ex de questions posées aux élèves : + Est ce que vous avez ajouté beaucoup de pétales (pastille de couleur) + Est ce que quelqu'un peut nous dire les langues qu'il a ajouté et nous expliquer pourquoi ?	collectif	5 min
Bilan	le PE explique aux élèves que le voyage de Paddington nous a permis de découvrir de nouvelles langues et de nouveaux pays. Il recueillera les impressions des élèves quant au voyage (est ce qu'ils ont aimé le voyage ? Les lettres ? Est ce qu'ils auraient aimé que le voyage soit plus long pour découvrir plus de pays ?)		5 min

Annexe 5 : Lettres et carte de la mascotte

Chers enfants

Aujourd'hui est mon dernier jour à Londres, en Angleterre, avant que je ne parte pour mon incroyable voyage autour du monde. Je suis allé rendre visite à tante Lucy avant de partir. Elle vient tout juste de vous préparer des scones et ils sentent délicieusement bons. J'espère qu'ils vous plairont. Ce sont des gâteaux que les anglais adorent prendre à l'heure du thé. Personnellement, j'en raffole ! Je vous ai aussi envoyé un livre sur Londres pour que vous puissiez découvrir la ville. J'espère que vous aurez l'occasion d'y aller, c'est une ville magnifique.

A très vite dans une autre lettre.

— Paddington

Dear children,

Today is my last day in London, England, before my departure for my wonderful journey around the world. I went to visit aunt Lucy before I set off. She has just cooked some scones for you and they smell absolutely delicious. I hope you will enjoy them. These are cookies that English people love to eat for tea time. Personally, I adore them ! I also sent you a book about London so that you could discover the city. I hope you could go there someday, it really is a beautiful city.

See you soon in another letter.

Paddington

Chers enfants

Ça y est mon voyage a commencé, je suis à Rome, en Italie ! Ici la nourriture est délicieuse, j'ai goûté une pizza, vous connaissez ? Tout le monde parle italien. J'ai même appris une comptine dans cette langue. Je vous l'ai envoyée pour que vous puissiez l'écouter et l'apprendre à votre tour. Elle est sur la clé USB.
Cet après-midi, je vais visiter le Colisée. C'est le bâtiment au dos de la carte postale. Plutôt joli non ?

A très vite dans une autre lettre.

— Paddington



Cari bambini,

È ufficiale, il mio viaggio è cominciato: sono a Roma, in Italia! Qui il cibo è delizioso, ho assaggiato una pizza... la conoscete? Tutti parlano italiano. Ho perfino imparato una filastrocca in questa lingua. Ve l'ho inviata così potete ascoltarla e impararla anche voi: è sulla chiavetta USB.

Questo pomeriggio andrò a visitare il Colosseo. È l'edificio sul retro della cartolina. Bello, vero?

A prestissimo con un'altra lettera

Paddington

Chers enfants

Je suis arrivé à Marrakech au Maroc. J'ai eu l'occasion d'aller dans un souk. C'est un marché avec plein de boutiques où on peut acheter tout un tas de choses. J'y ai trouvé des cornes de gazelle. Pas de panique, ce ne sont pas vraiment les cornes d'une vraie gazelle. Il s'agit de petits gâteaux avec des amandes. Ils sont vraiment très bons ! Je vous en ai envoyés pour que vous les goûtiez. Ici les gens parlent arabe. C'est une très belle langue, mais je n'arrive pas à la lire ni à l'écrire. J'imagine que votre maîtresse non plus, alors j'ai demandé à un de mes nouveaux amis de vous traduire ma lettre en arabe et de la lire pour que vous puissiez l'écouter. Vous trouverez l'enregistrement sur la clé USB.

A très vite dans une autre lettre.

— Paddington

أولادي الأعزاء،

وصلت لمراكش، فالمغرب مشيت لسوق كبير كيسمّيه "السوق". فيه بزاف ديال الحوانت، وكاينين حاجات كثيرة كيمكن تشريهم. لقيت فيه "قرون الغزالة". ما تخافوش، ماشي قرون ديال الغزالة بصّح! هادشي غير سميت حلوى صغيرة فيها اللوز، وداك الشي بنين بزاف! صيفطت ليكم شوية باش تذوقوهم.

هنا الناس كيهضرو بالعربية. اللغة زوينة بزاف، ولكن ما قدرت نقراها ولا نكتبها. كنضن حتى المعلمة ديالكم ما كتفهمهاش، باش كاع فهمتو، طلبت من واحد الصديق الجديد ديالي يترجم ليكم الرسالة ويقراها ليكم. غادي تلقاو التسجيل فالفلاش ديسك.

نشوفكم قريبا فواحد الرسالة جديدة.

— بادينغتون

Chers enfants

C'est en Inde que mon voyage s'achève. C'est un pays magnifique et plein de couleurs. Ici les gens parlent l'hindi. Ils sont très gentils. Je me suis fait plein de nouveaux amis. Ils m'ont appris un nouveau jeu. Ça s'appelle chor-sipahi. C'est vraiment amusant. Je vous ai envoyé les règles pour que vous y jouiez. Je vous ai aussi envoyé une photo de ma nouvelle amie Asha. Elle a bien voulu que je la prenne en photo pour vous montrer son sari. C'est une tenue traditionnelle que portent les femmes en Inde. Il en existe de plein de couleurs. Je crois que je vais en prendre un bleu, qu'en pensez-vous ?
J'ai failli oublier. J'ai demandé à Asha de vous lire ma lettre en hindi pour que vous puissiez l'écouter.

A très vite dans une autre lettre.

— Paddington

प्यारे बच्चों,

प्यारे बच्चों,

मेरा सफ़र अब भारत में ख़त्म हो रहा है। यह एक सुंदर और रंगों से भरा देश है। यहाँ के लोग हिंदी बोलते हैं। वे बहुत अच्छे हैं। मेरी बहुत से नए दोस्तों से मुलाकात हुई। उन्होंने मुझे एक नया खेल सिखाया उसका नाम है चोर-सिपाही। यह बहुत मज़ेदार है। मैंने इसके नियम भी भेजे हैं ताकि आप लोग भी खेल सकें।

मैंने अपनी नयी दोस्त आशा की एक तस्वीर भी भेजी है। वह चाहती थी कि मैं उसकी फोटो आपको दिखाऊँ, ताकि आप उसका साड़ी देख सकें। यह भारत में औरतों द्वारा पहनी जाने वाली पारंपरिक पोशाक है। यह बहुत से रंगों में मिलती है। मुझे लगता है कि मैं एक नीली साड़ी लूंगा — आप क्या सोचते हैं?

मैं तो भूल ही गया! मैंने आशा से कहा कि वह यह चिट्ठी हिंदी में पढ़े ताकि आप उसे सुन सकें।

जल्दी ही एक और चिट्ठी में मिलते हैं।

—पैडिंगटन

Annexe 6 : Photo d'Asha en sari



Annexe 7 : Consignes du jeu *chor-sipahi*

Consignes du jeu chor-sipahi



Deux équipes vont s'affronter :

Les Sipahi (les policiers)

Les Chor (les voleurs)

- Une zone de jeu est délimitée.
- Les Sipahi doivent courir pour attraper les Chor. dans cette zone
- Quand un Chor est touché, il est éliminé et sort du terrain.
- Quand tous les Chor sont attrapés, on inverse les rôles : les voleurs deviennent policiers et les policiers deviennent voleurs !

L'équipe qui attrape tous ses adversaires le plus rapidement possible gagne !

Annexe 8 : Paroles de la comptines italienne

Batti le manine

Batti batti le manine

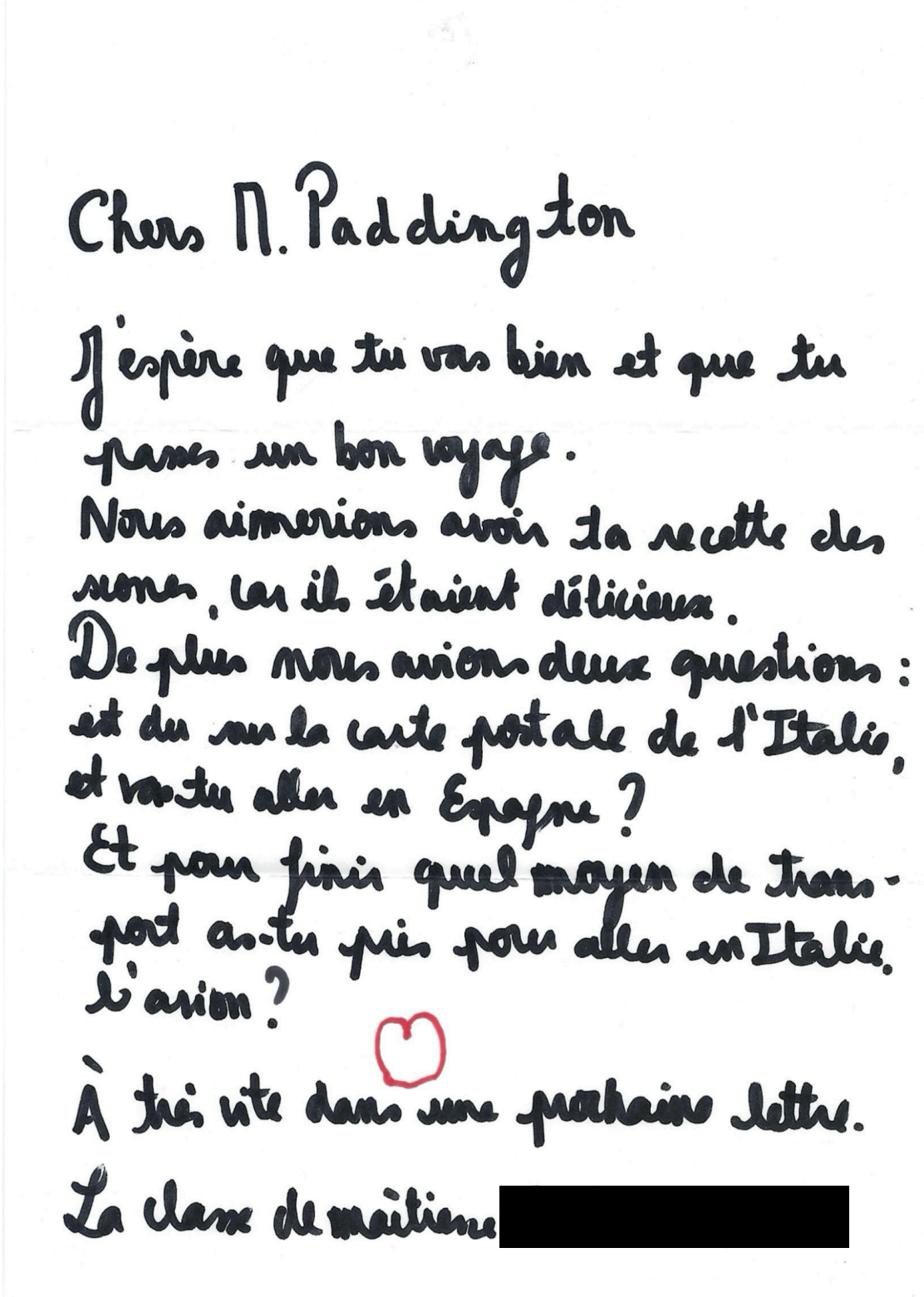
E che son belle e piccine

Son piccoli come te

Uno due tre

(x4)

Annexe 9 : Lettre 1 des élèves à Paddington



Chers M. Paddington

J'espère que tu vas bien et que tu passes un bon voyage.
Nous aimerions avoir ta recette des scones, car ils étaient délicieux.
De plus nous avions deux questions : est-ce sur la carte postale de l'Italie, et vas-tu aller en Espagne ?
Et pour finir quel moyen de transport as-tu pris pour aller en Italie. L'avion ?

À très vite dans une prochaine lettre.

La classe de maîtresse [redacted]

Annexe 10 : Lettre 2 des élèves à Paddington

Cher Paddington

J'espère que tu as passé un bon voyage. On a beaucoup aimé découvrir les pays. On a tout aimé !

Merci de nous avoir envoyé le livre et la chanson. C'était rigolo!

Merci pour les colis et les lettres. On a adoré tes gâteaux (cornes de gazelle et scones) et tes cadeaux. Ils étaient trop bons.

Pourrions-nous avoir ton adresse ? On aimerait tester ta recette de scones pour t'en envoyer.

Pourrais-tu aussi nous envoyer la recette des cornes de gazelle s'il te plaît ?

A très bientôt, on t'aime beaucoup

La classe de maîtresse [redacted]

Annexe 11 : Cadeaux des élèves à Paddington











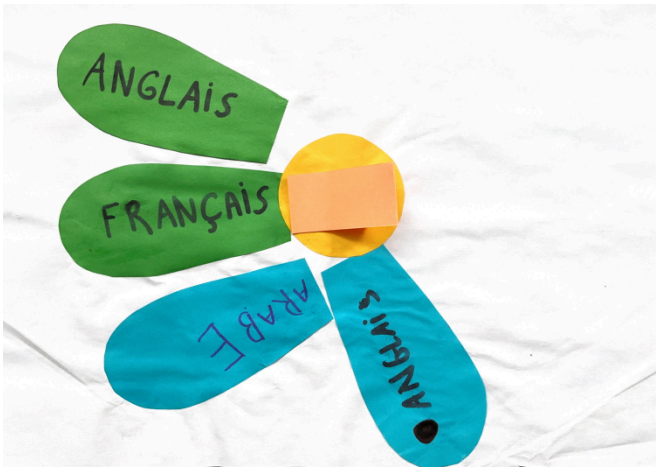



PADINGTON
merci



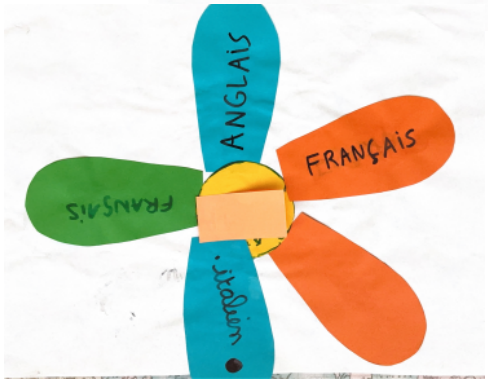
Annexe 12 : Fleurs des langues des élèves

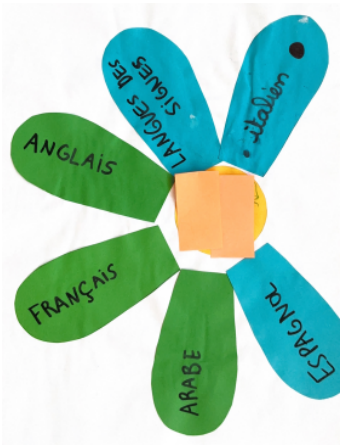










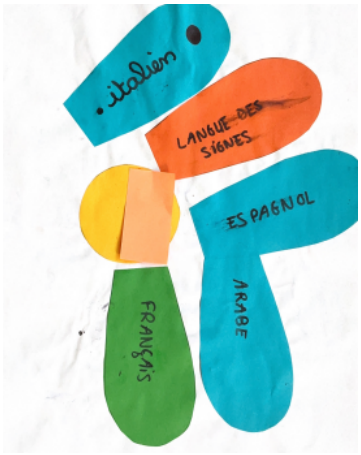





ARABE
ANGLAIS
italien
FRANÇAIS


italien
ARABE
FRANÇAIS
ESPAGNOL

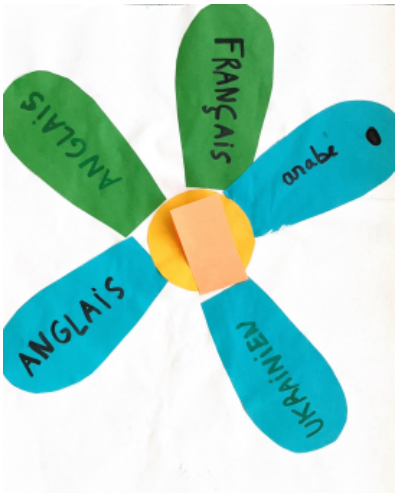

FRANÇAIS
RIF
ANGLAIS
ARABE
ANGLAIS
ITALIEN


italien
LANGUE DES SIGNES
ESPAGNOL
ARABE
FRANÇAIS


italien
FRANÇAIS
ANGLAIS
ESPAGNOL


ARABE
italien
ANGLAIS
LANGUE DES SIGNES

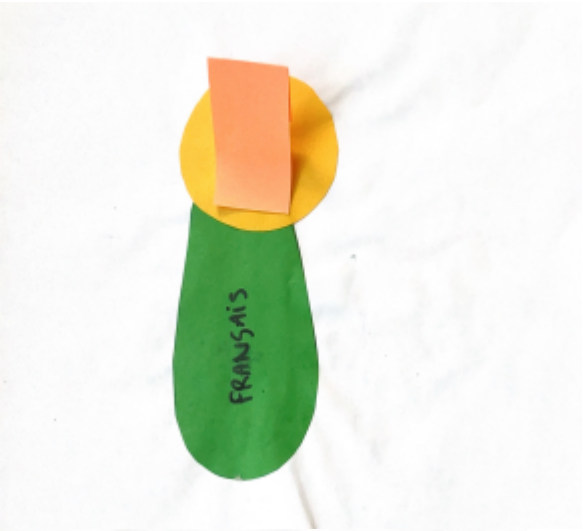

italien
ESPAGNOL
ANGLAIS
ARABE
FRANÇAIS


FRANÇAIS
arabe
ANGLAIS
ANGLAIS
UKRAINIEN


ANGLAIS
RIF
FRANÇAIS
arabe
ESPAGNOL
ARABE
FRANÇAIS


ITALIEN
UKRAINIEN
ANGLAIS
ESPAGNOL


FRANÇAIS
UKRAINIEN
ITALIEN
ANGLAIS
arabe


FRANÇAIS

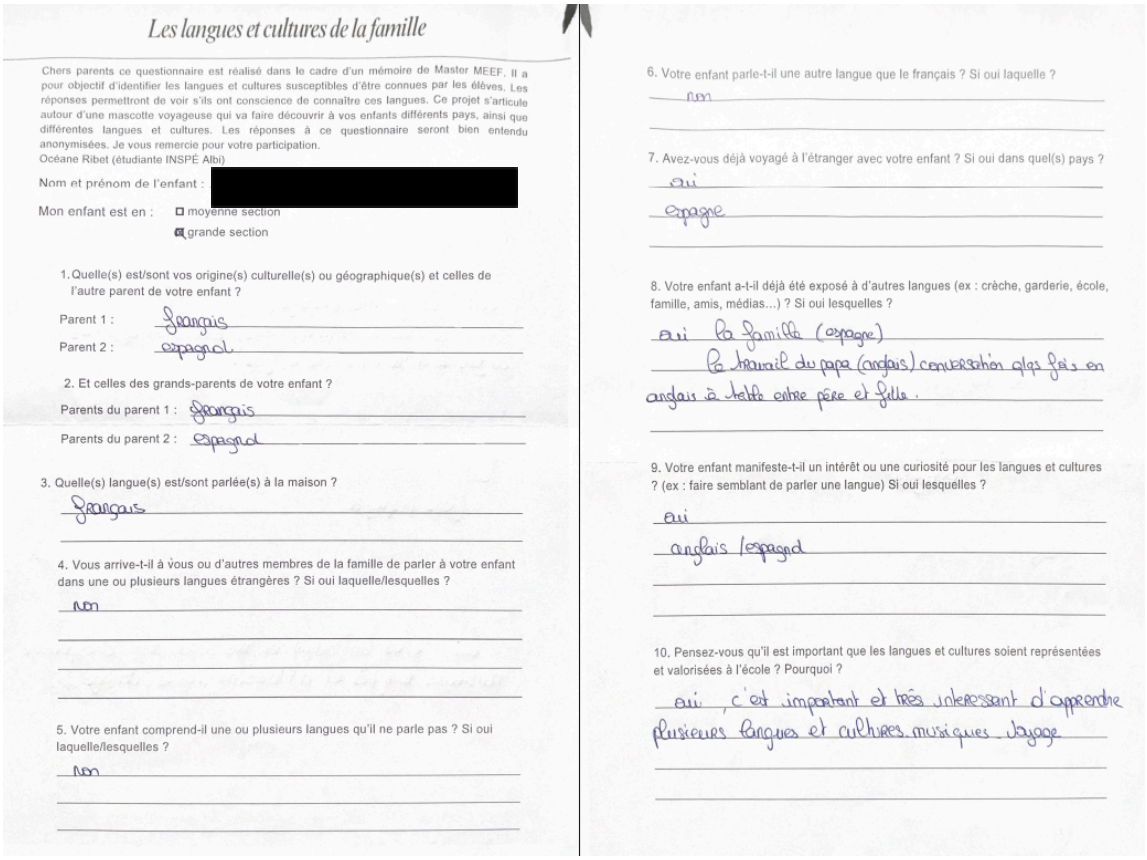

FRANÇAIS
ESPAGNOL
ANGLAIS


FRANÇAIS


ANGLAIS
ANGLAIS
ARABE
FRANÇAIS
ARABE


ESPAGNOL
LANGUE DES SIGNES
ANGLAIS
GABON
FRANÇAIS
GABONAIS
ARABE

Annexe 13 : Questionnaires aux parents (remplis)



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section ☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : français
Parent 2 : espagnol

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : français
Parents du parent 2 : espagnol

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

non

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

non

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

non

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

oui
espagne

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

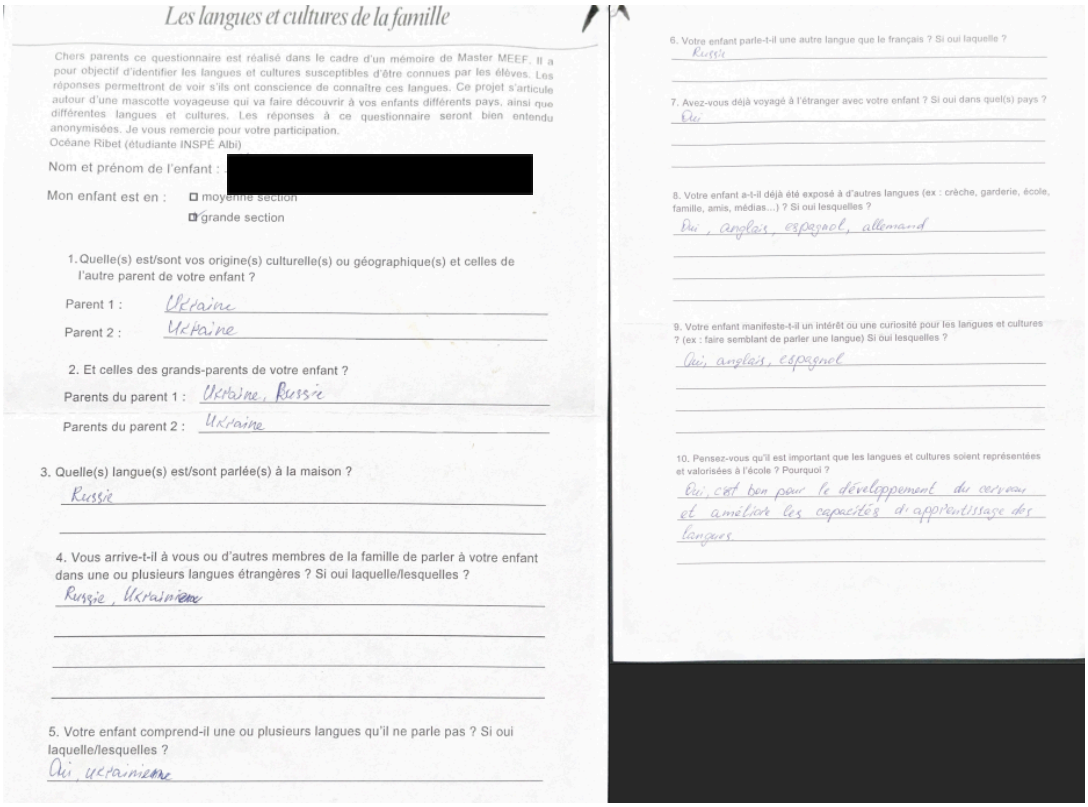
oui la famille (espagne)
le travail du papa (anglais) conversation des fois en anglais à table entre père et fille.

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

oui
anglais / espagnol

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

oui, c'est important et très intéressant d'apprendre plusieurs langues et cultures. musiques. voyage



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section ☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Ukraine
Parent 2 : Ukraine

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Ukraine, Russie
Parents du parent 2 : Ukraine

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Russie

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Russie, Ukrainienne

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Oui, ukrainienne

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Russe

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

Oui

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

Oui, anglais, espagnol, allemand

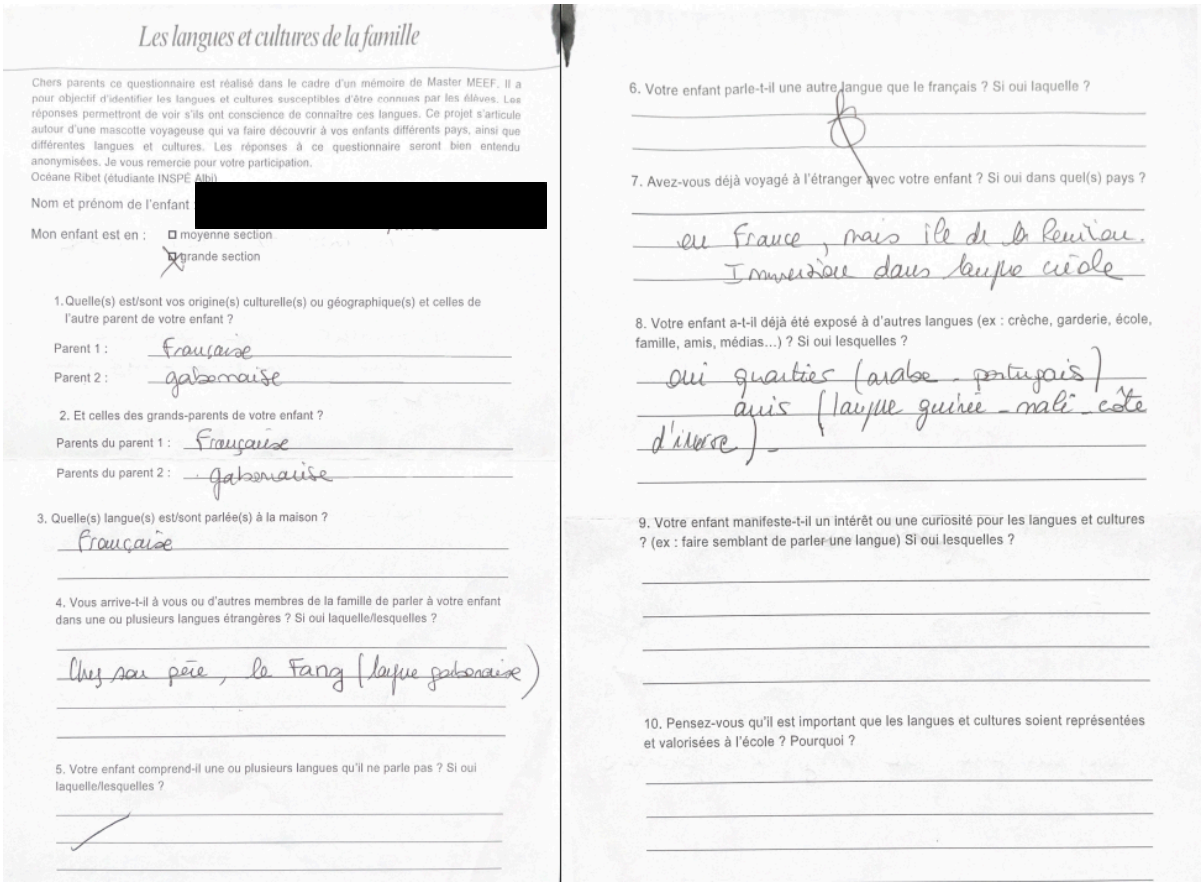
9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

Oui, anglais, espagnol

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Oui, c'est bon pour le développement du cerveau et améliore les capacités d'apprentissage des langues

[redacted]



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Française
Parent 2 : gabonnaise

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Française
Parents du parent 2 : gabonnaise

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Française

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Chez son père, le Fang (langue gabonnaise)

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

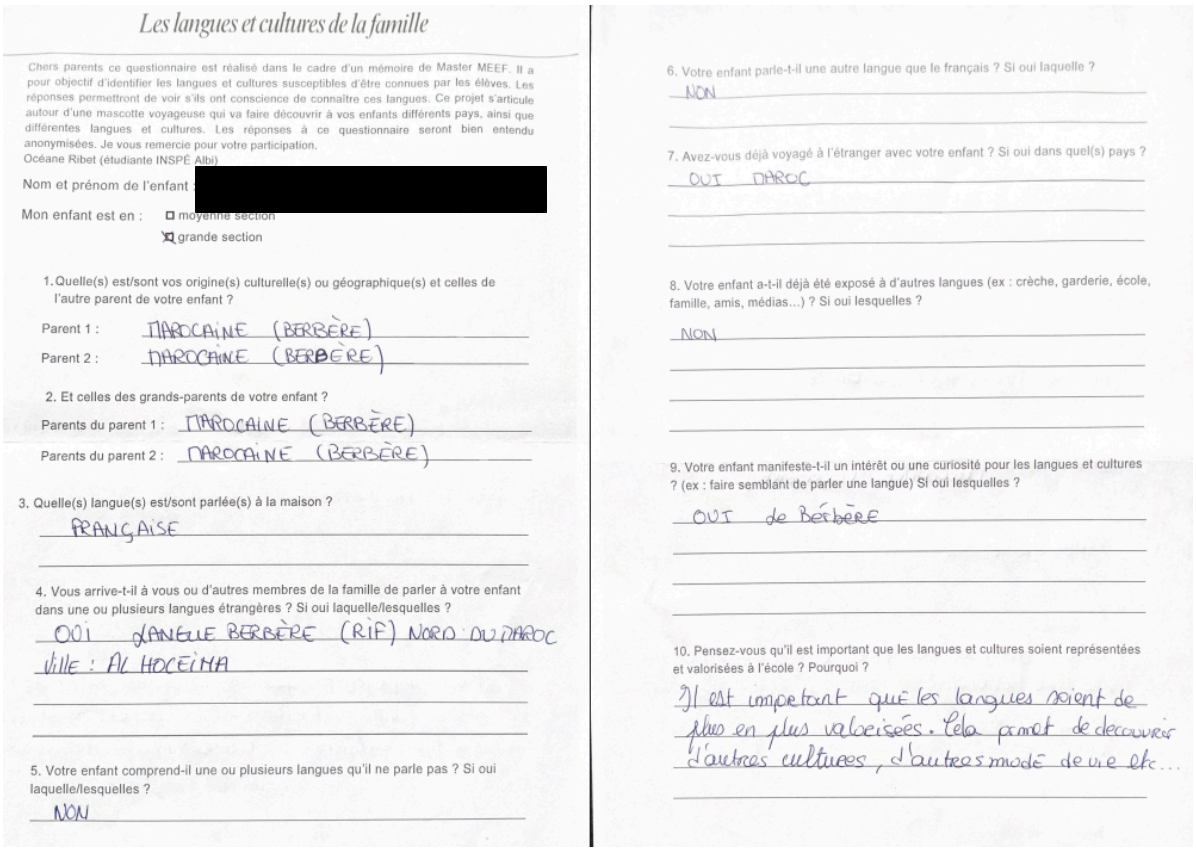
en France, mais île de la Réunion.
Immersion dans langue créole

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

oui quartier (arabe - portugais)
amis (langue guinée - mali - côte d'ivoire)

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : MAROCAINE (BERBÈRE)
Parent 2 : MAROCAINE (BERBÈRE)

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : MAROCAINE (BERBÈRE)
Parents du parent 2 : MAROCAINE (BERBÈRE)

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

FRANÇAISE

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

OUI LANGUE BERBÈRE (RIF) NORD DU MAROC
VILLE : AL HOCEÏMA

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

NON

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

NON

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

OUI MAROC

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

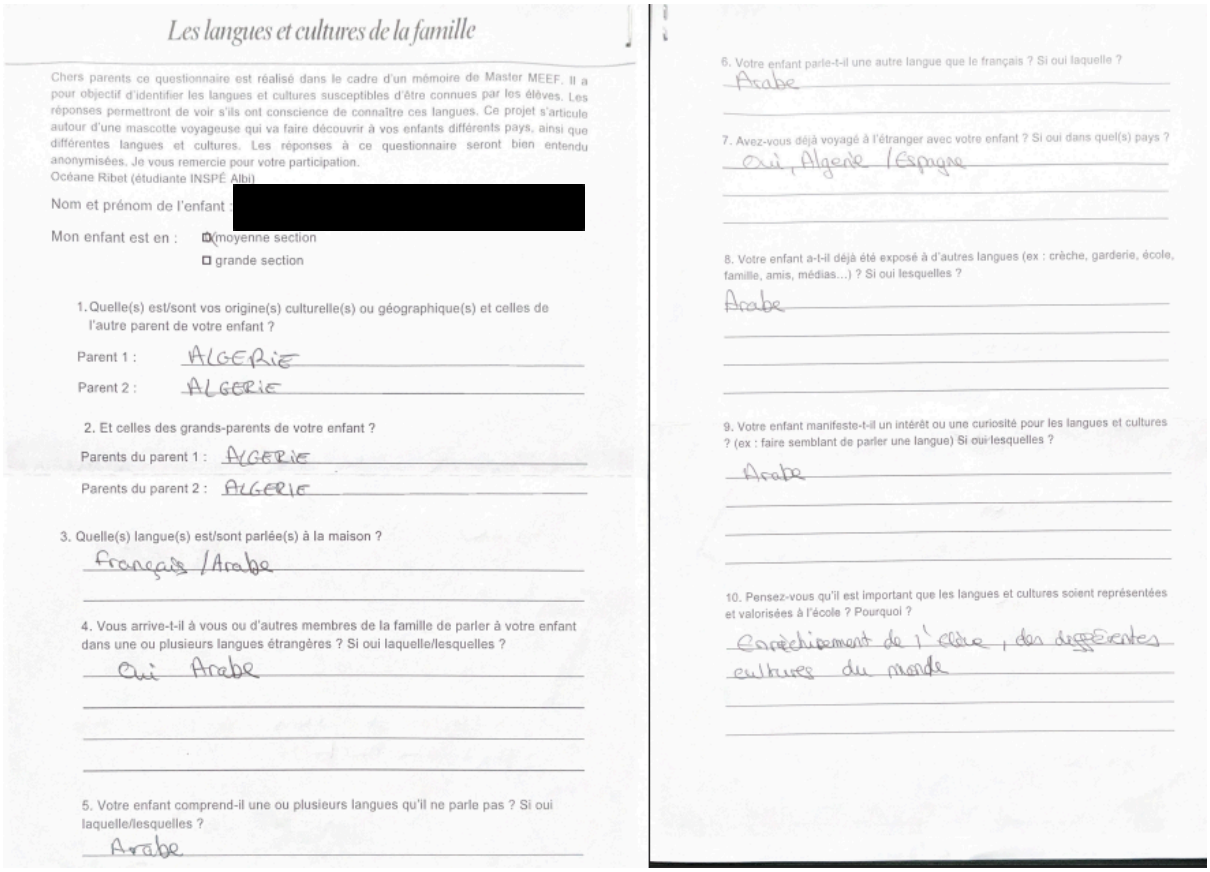
NON

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

OUI de BERBÈRE

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Il est important que les langues soient de plus en plus valorisées. Cela permet de découvrir d'autres cultures, d'autres mode de vie etc...



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☒ moyenne section
☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : ALGERIE
Parent 2 : ALGERIE

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : ALGERIE
Parents du parent 2 : ALGERIE

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Français / Arabe

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Oui Arabe

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Arabe

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Arabe

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

Oui, Algérie / Espagne

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

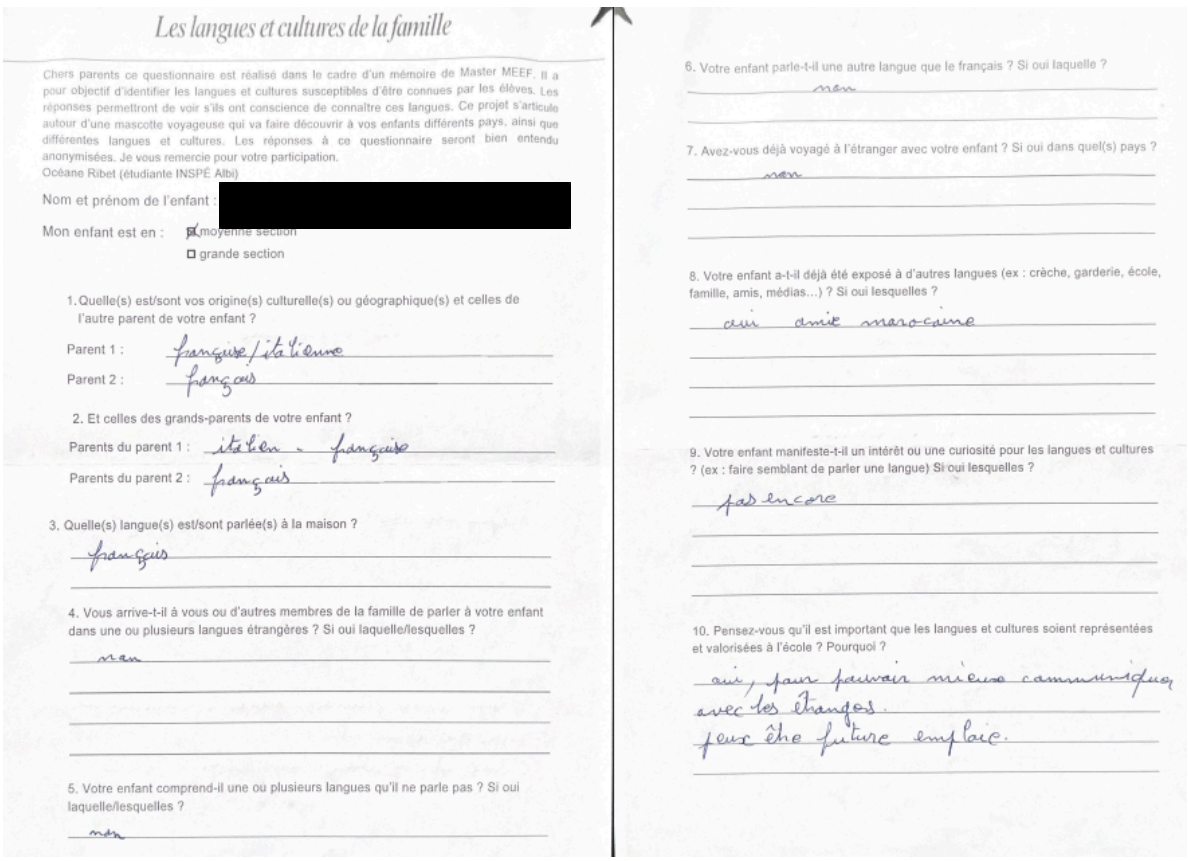
Arabe

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

Arabe

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Enrichissement de l'élève, des différentes cultures du monde



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☒ moyenne section
☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : française / italienne
Parent 2 : française

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : italien - française
Parents du parent 2 : français

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

non

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

non

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

non

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

non

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

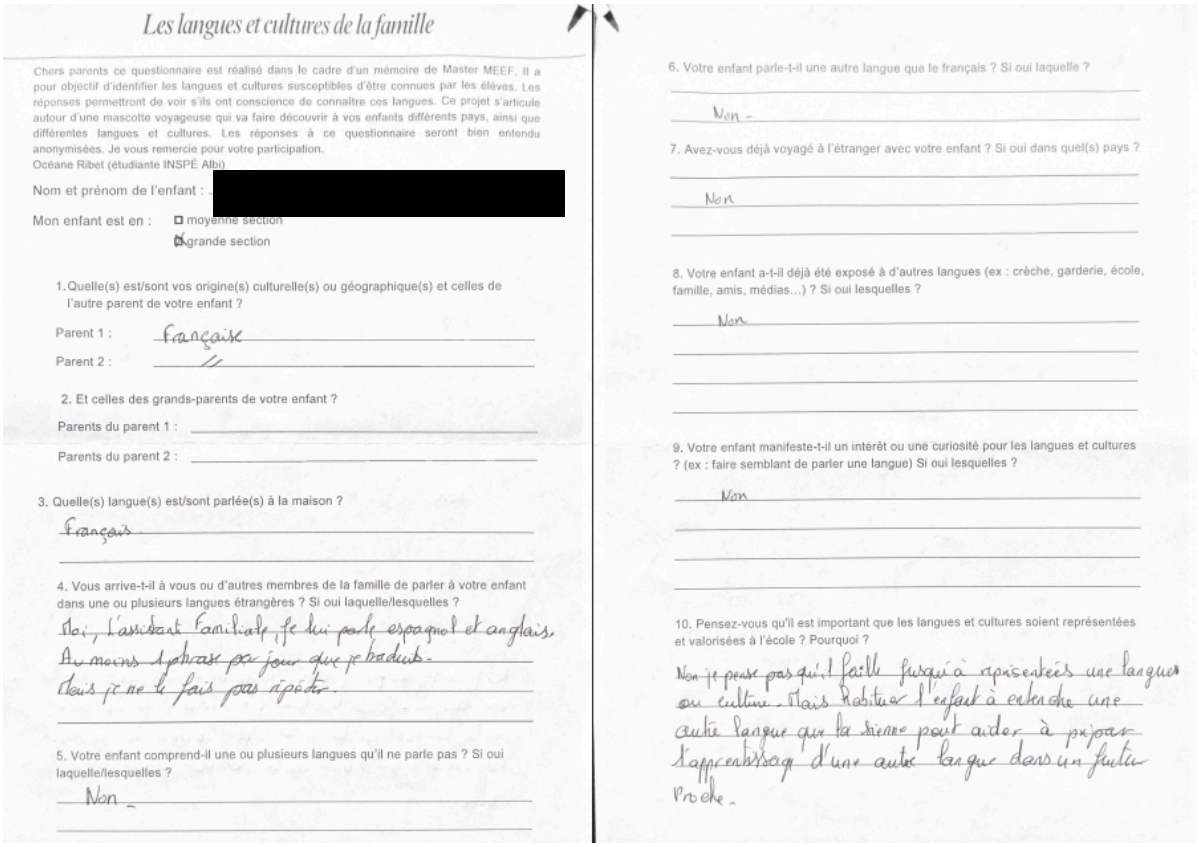
oui amie marocaine

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

pas encore

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

oui, pour pouvoir mieux communiquer avec les étrangers.
pour être future enfant.



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Française
Parent 2 : //

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 :
Parents du parent 2 :

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Moi, l'assistant familiale, je lui parle espagnol et anglais.
Au moins 1 phrase par jour que je traduis.
Mais je ne le fais pas répéter.

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Non

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Non

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

Non

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias…) ? Si oui lesquelles ?

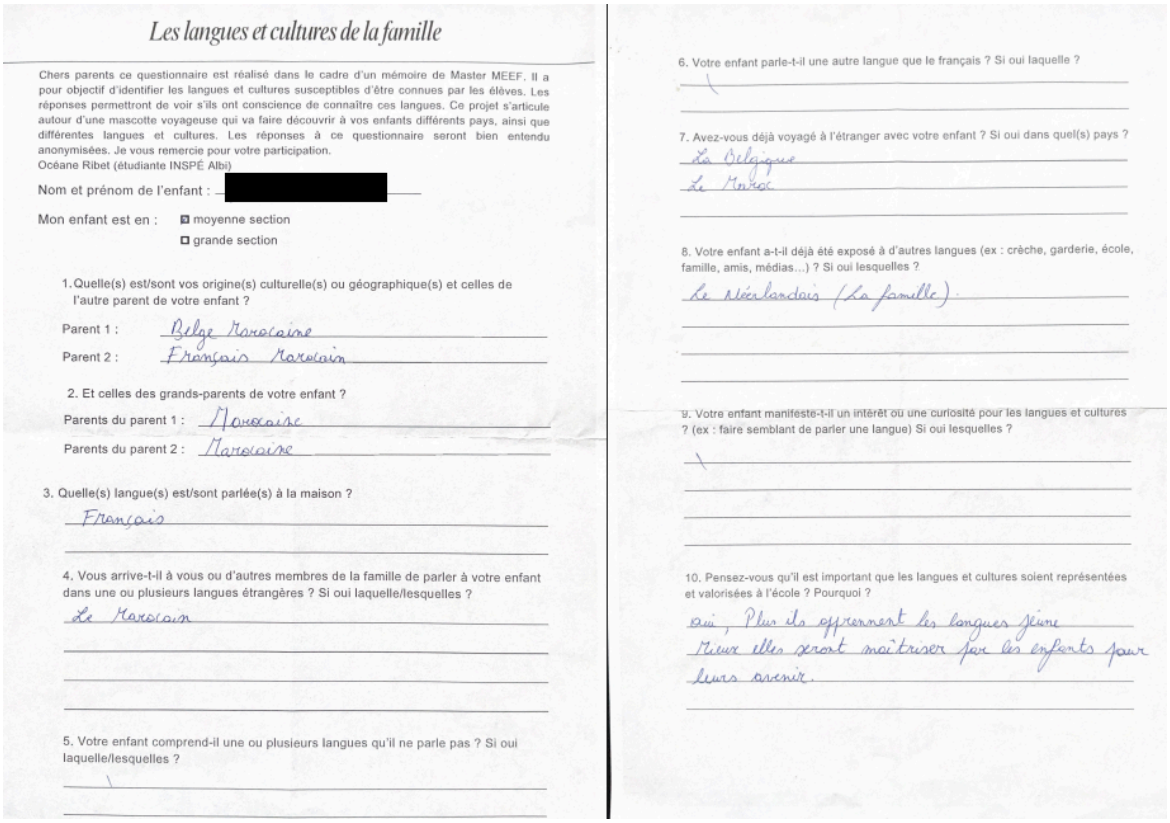
Non

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

Non

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Non je pense pas qu'il faille jusqu'à représentées une langue ou culture. Mais habituer l'enfant à entendre une autre langue que la sienne peut aider à préparer l'apprentissage d'une autre langue dans un futur proche.



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☒ moyenne section
☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Belge Marocaine
Parent 2 : Français Marocain

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Marocaine
Parents du parent 2 : Marocaine

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Le Marocain

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

\

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

\

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

La Belgique
Le Maroc

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias…) ? Si oui lesquelles ?

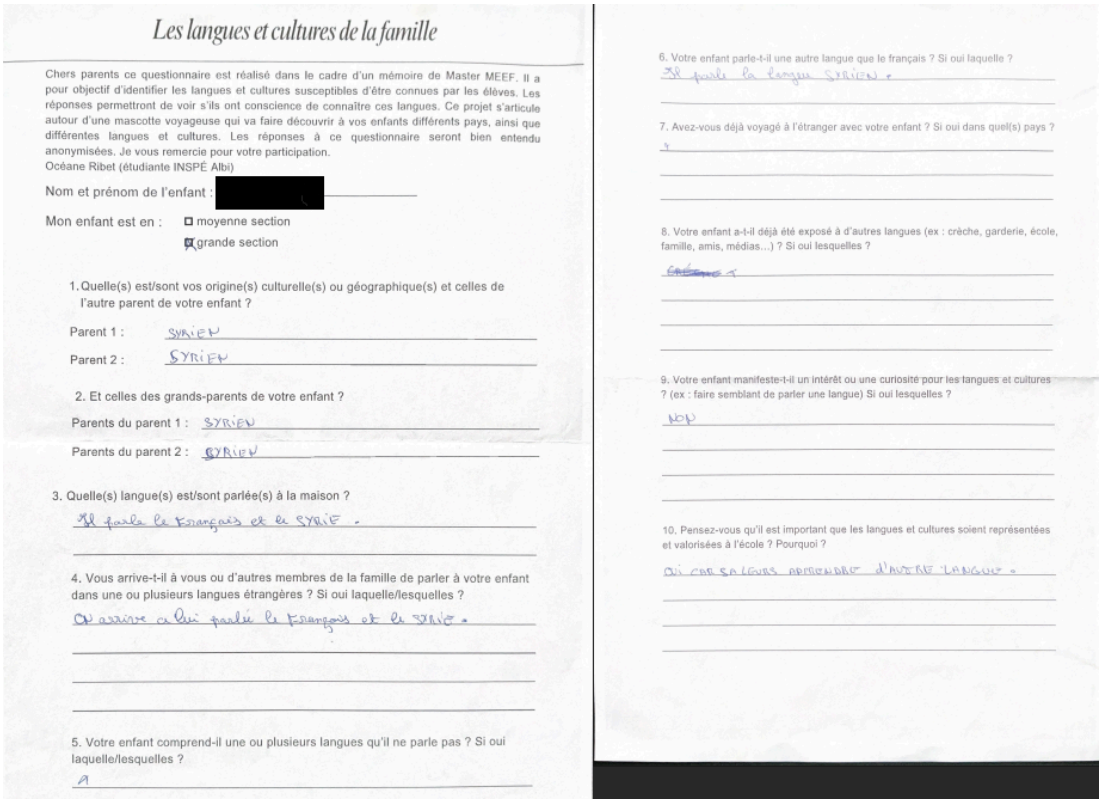
Le néerlandais (la famille)

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

\

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

oui, Plus ils apprennent les langues jeune Mieux elles seront maîtriser par les enfants pour leurs avenir.



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section ☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : SYRIEN

Parent 2 : SYRIEN

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : SYRIEN

Parents du parent 2 : SYRIEN

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Il parle le français et le SYRIE .

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

On arrive à lui parlé le français et le SYRIE .

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

A

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Il parle la langue SYRIEN .

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

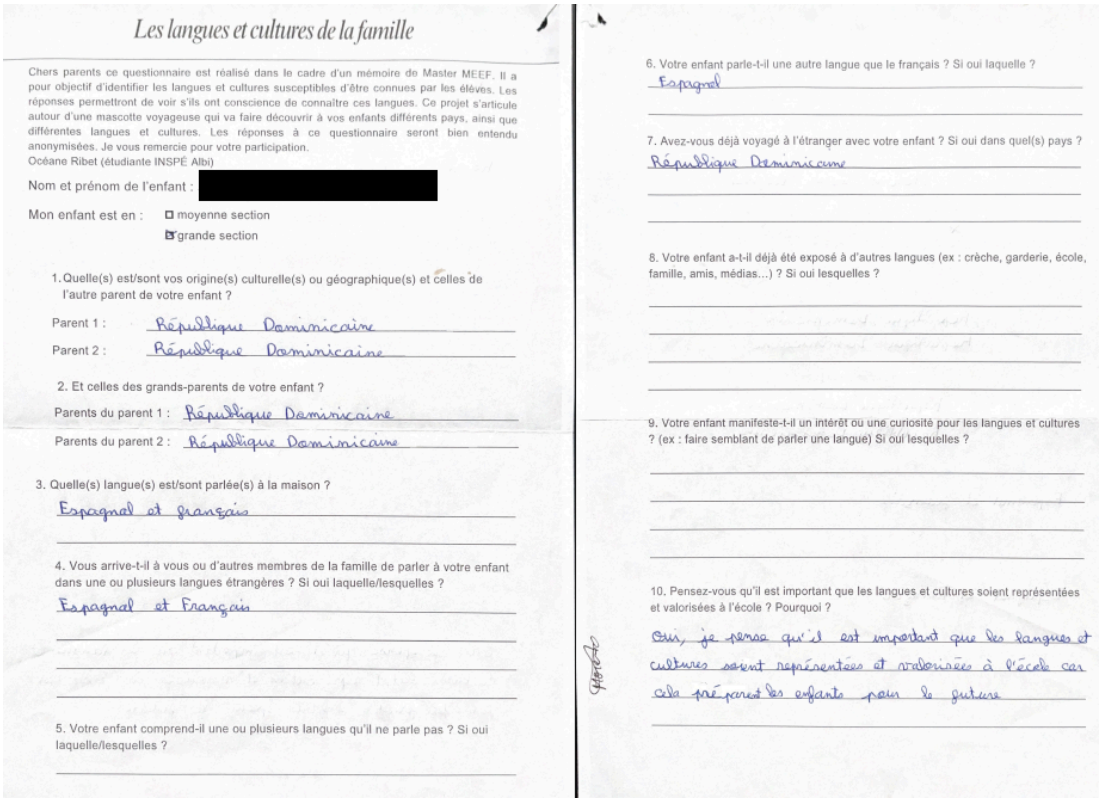
8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

NON

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

OUI CAR ON APPREND D'AUTRE LANGUE .



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section ☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : République Dominicaine

Parent 2 : République Dominicaine

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : République Dominicaine

Parents du parent 2 : République Dominicaine

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Espagnol et français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Espagnol et Français

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Espagnol

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

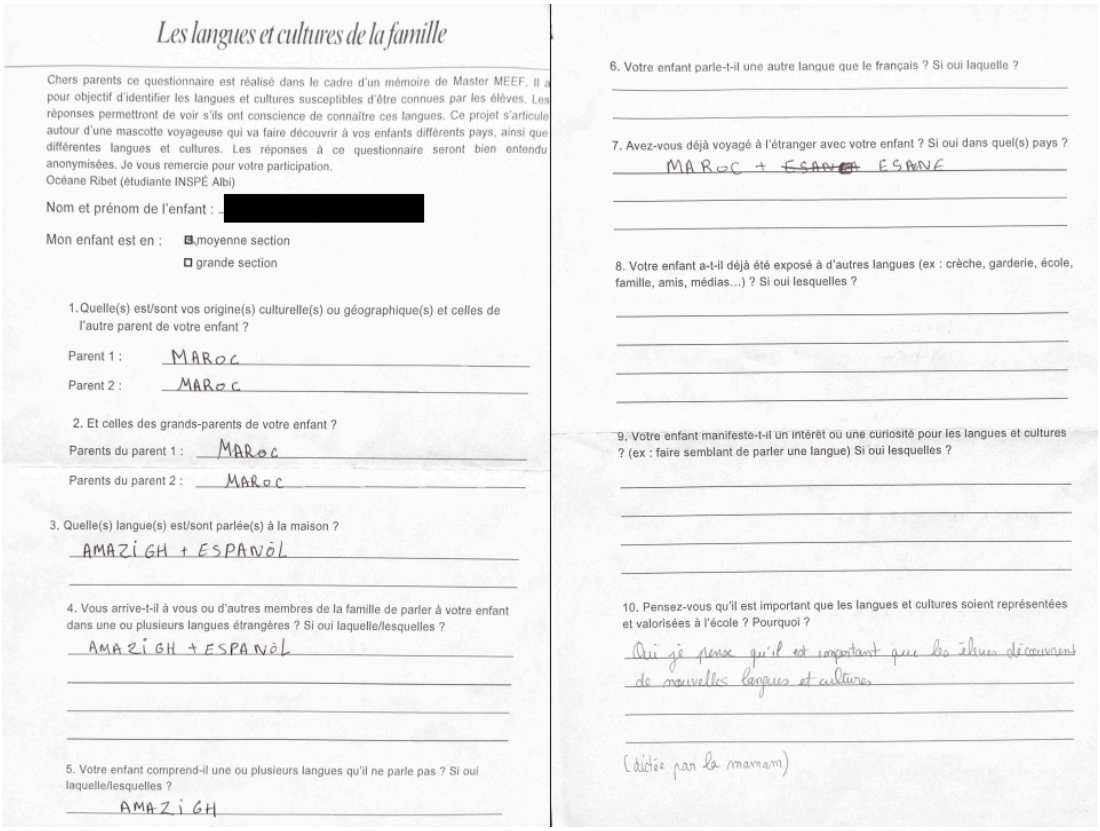
République Dominicaine

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Oui, je pense qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école car cela prépare les enfants pour le future



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☒ moyenne section
☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : MAROC
Parent 2 : MAROC

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : MAROC
Parents du parent 2 : MAROC

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

AMAZIGH + ESPANÒL

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

AMAZIGH + ESPANÒL

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

AMAZIGH

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

MAROC + ~~ESAN~~ ESPAGNE

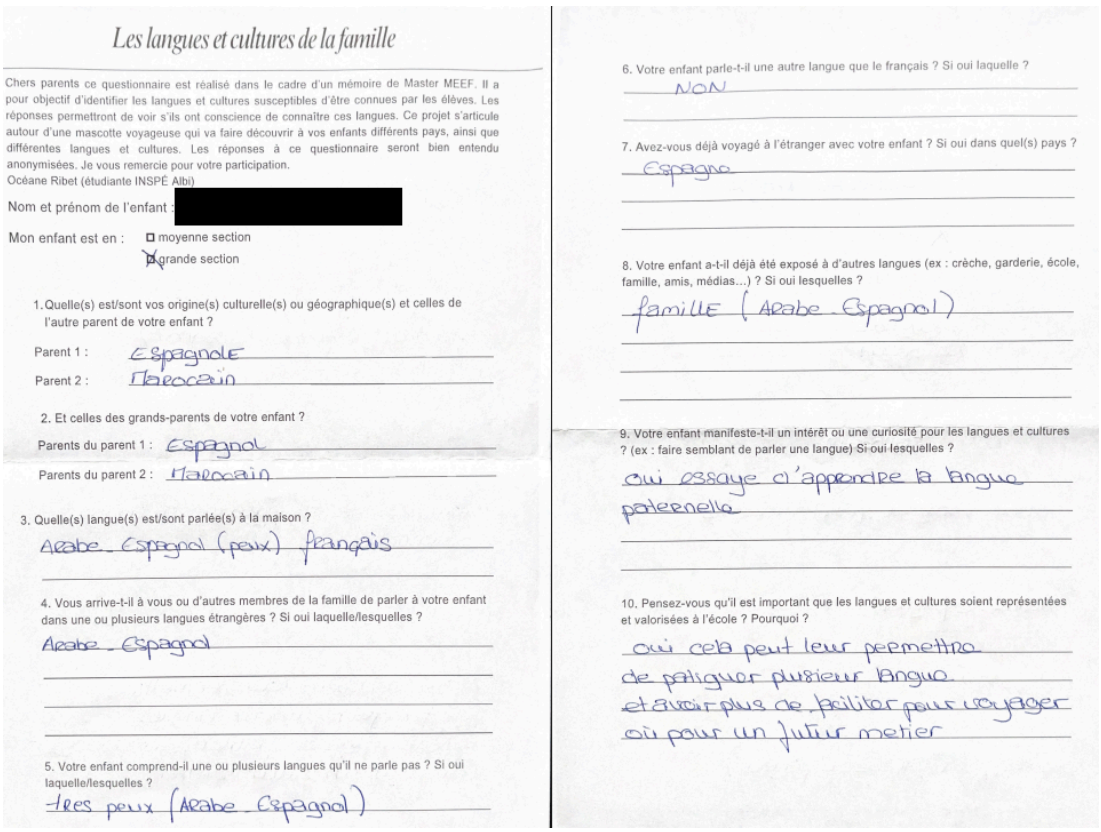
8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Oui je pense qu'il est important que les élèves découvrent de nouvelles langues et cultures.

(dictée par la maman)



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Espagnole
Parent 2 : Marocain

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Espagnol
Parents du parent 2 : Marocain

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Arabe - Espagnol (peux) français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Arabe - Espagnol

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Tres peux (Arabe - Espagnol)

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

NON

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

Espagne

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

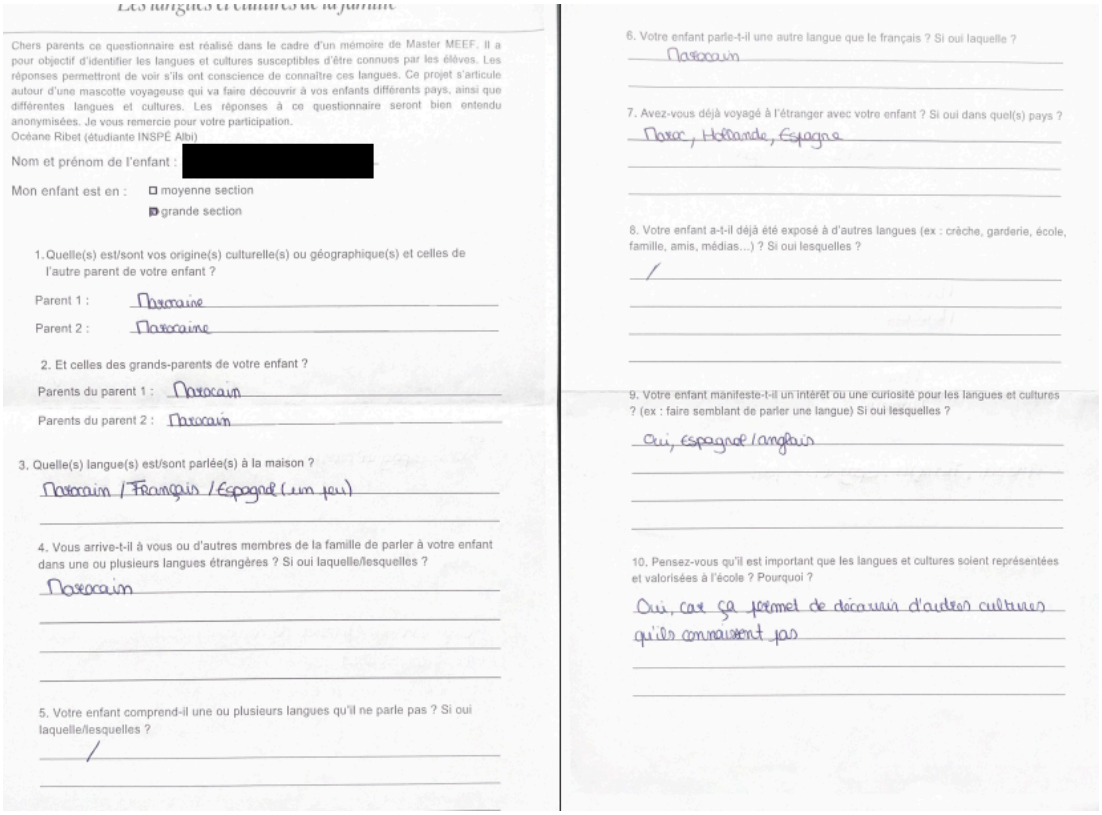
famille (Arabe - Espagnol)

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

oui essaye d'apprendre la langue paternelle

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

oui cela peut leur permettre de pratiquer plusieur langue et avoir plus de facilité pour voyager ou pour un futur metier



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Marocaine
Parent 2 : Marocaine

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Marocain
Parents du parent 2 : Marocain

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Marocain / ~~Français~~ / Espagnol (un peu)

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Marocain

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

/

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Marocain

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

Maroc, Hollande, Espagne

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

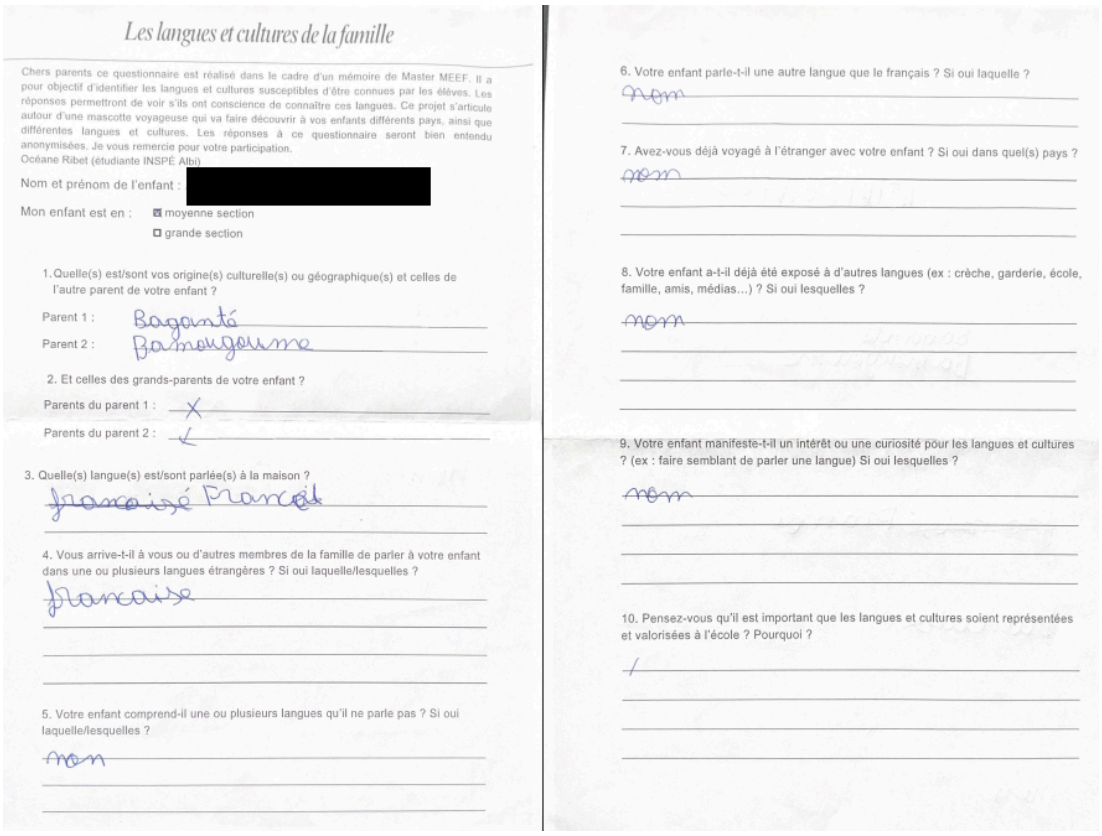
/

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

Oui, espagnol / anglais

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Oui, car ça permet de découvrir d'autres cultures qu'ils connaissent pas



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☒ moyenne section
☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Bagonté
Parent 2 : Bamougoumma

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : X
Parents du parent 2 : X

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

~~Bamoiré~~ Français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Bamoiré

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

non

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

non

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

non

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

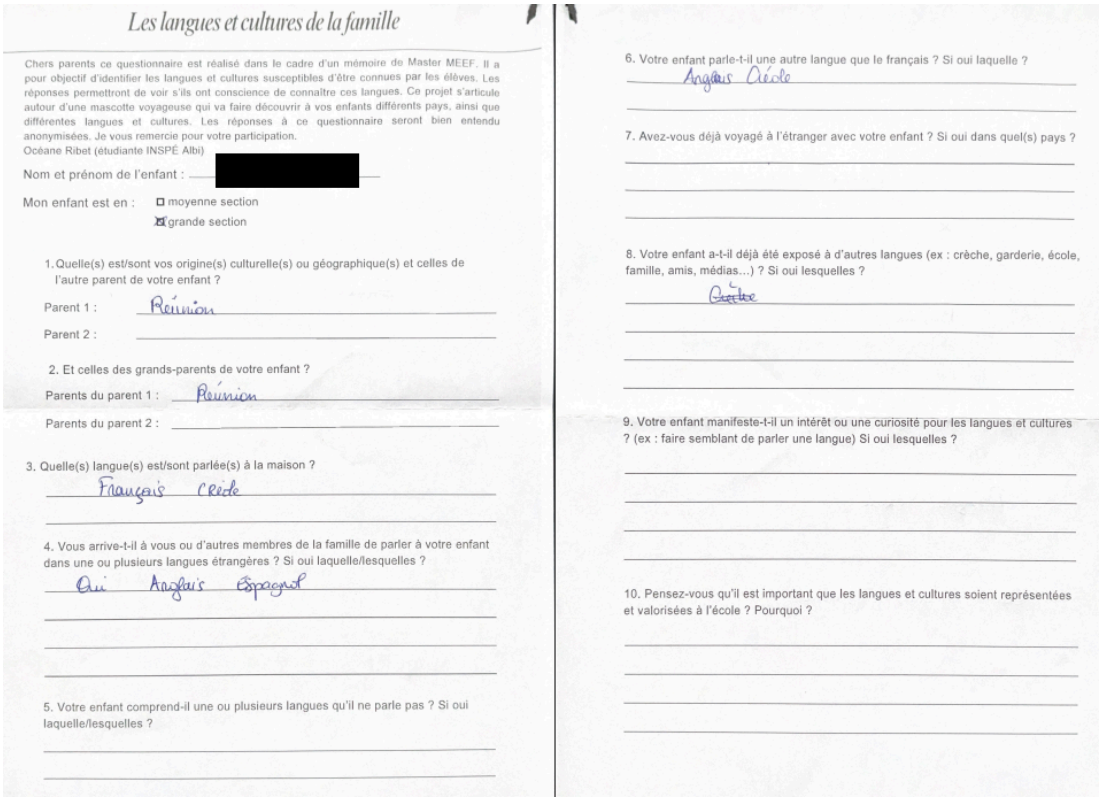
non

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

non

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

/



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Réunion

Parent 2 :

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Réunion

Parents du parent 2 :

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Français Créole

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Oui Anglais Espagnol

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Anglais Créole

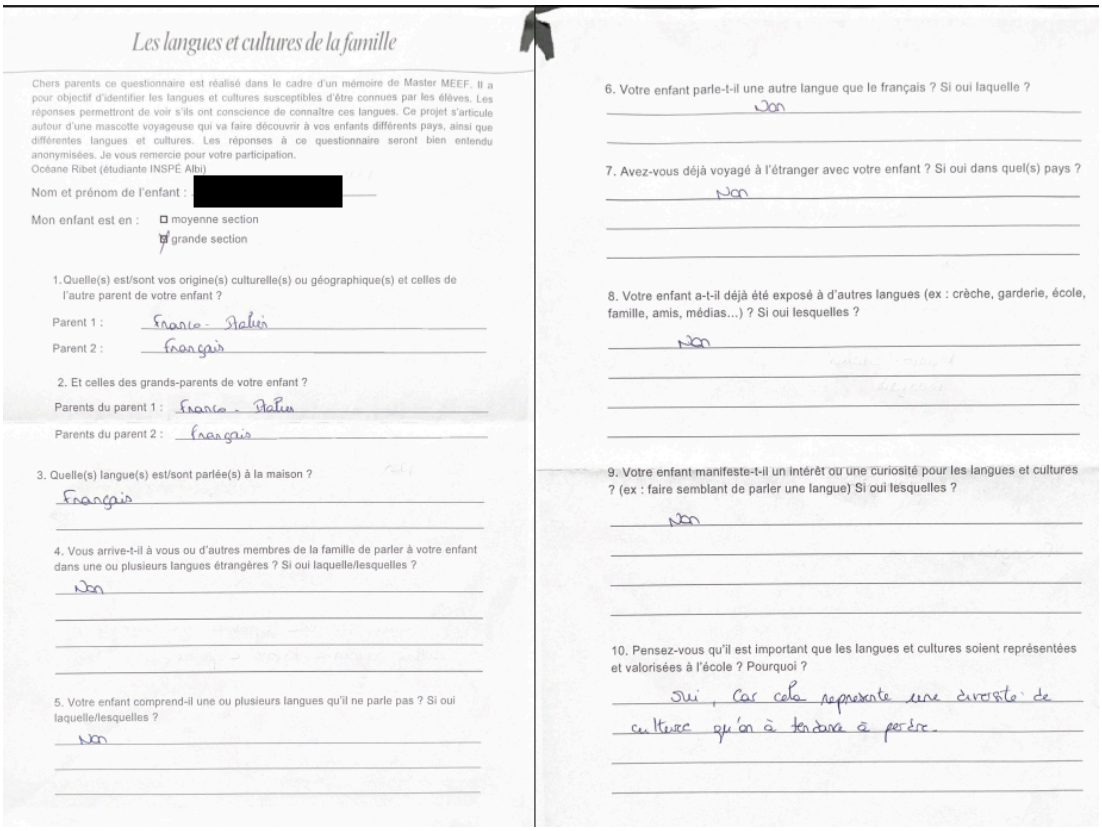
7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

Créole

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : Franco - Italien

Parent 2 : Français

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Franco - Italien

Parents du parent 2 : Français

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Non

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Non

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Non

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

Non

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

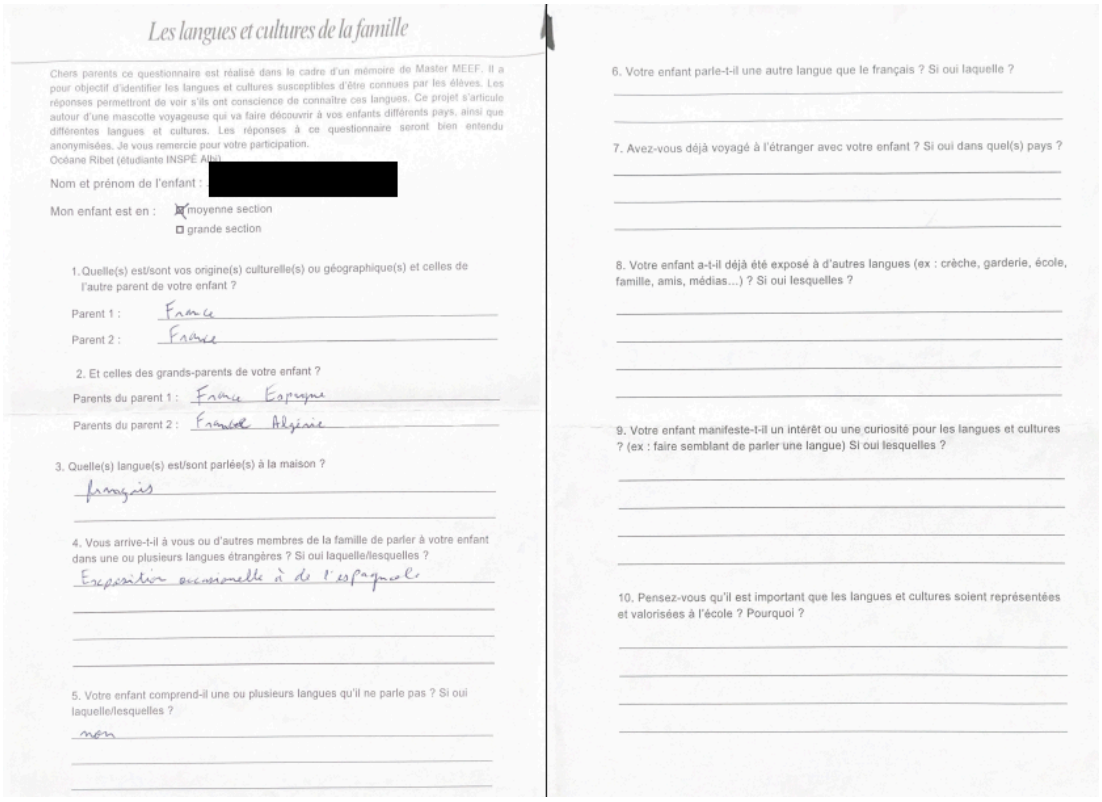
Non

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

Non

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

Oui, car cela représente une diversité de culture qu'on a tendance à perdre.



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☒ moyenne section ☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : France

Parent 2 : France

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : France Espagne

Parents du parent 2 : France Algérie

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

français

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Exposition occasionnelle à de l'espagnol.

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

non

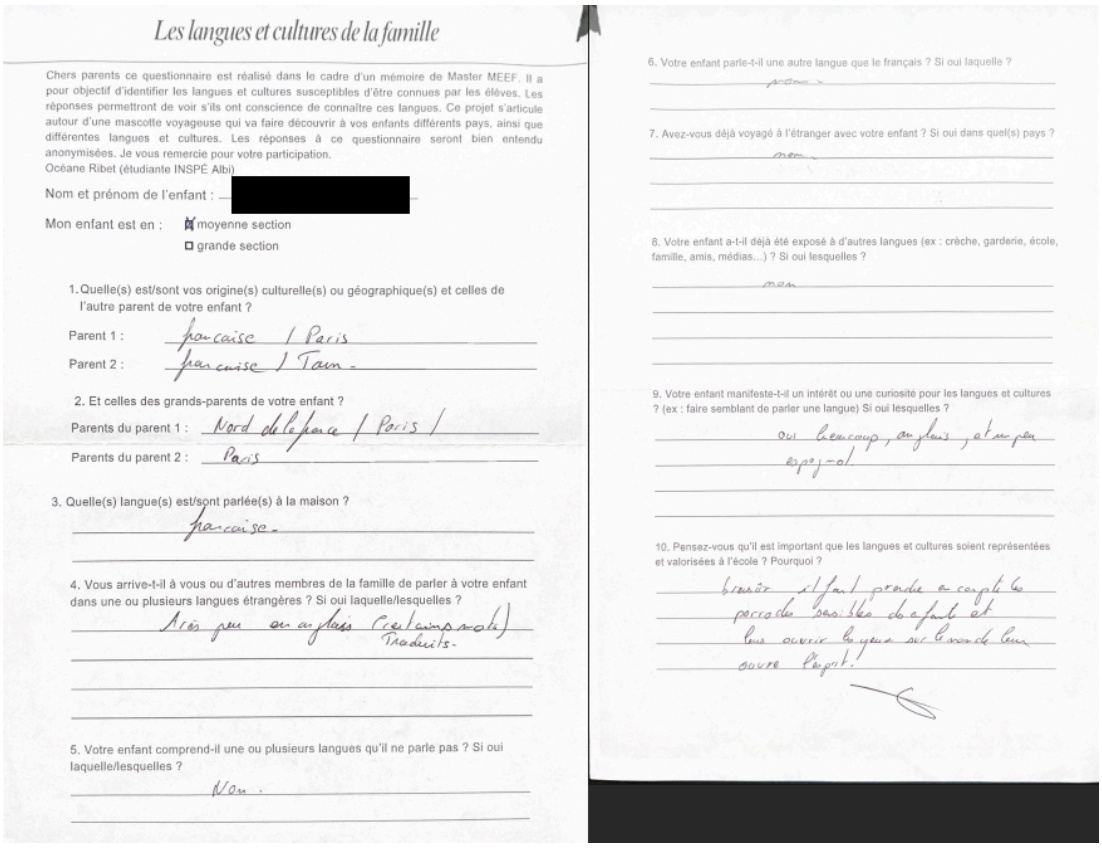
6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☒ moyenne section ☐ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : française / Paris

Parent 2 : française / Tam-

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 : Nord de la France / Paris /

Parents du parent 2 : Paris

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

française.

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Très peu en anglais (et espagnol) traduits.

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Non.

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

non

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

non

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

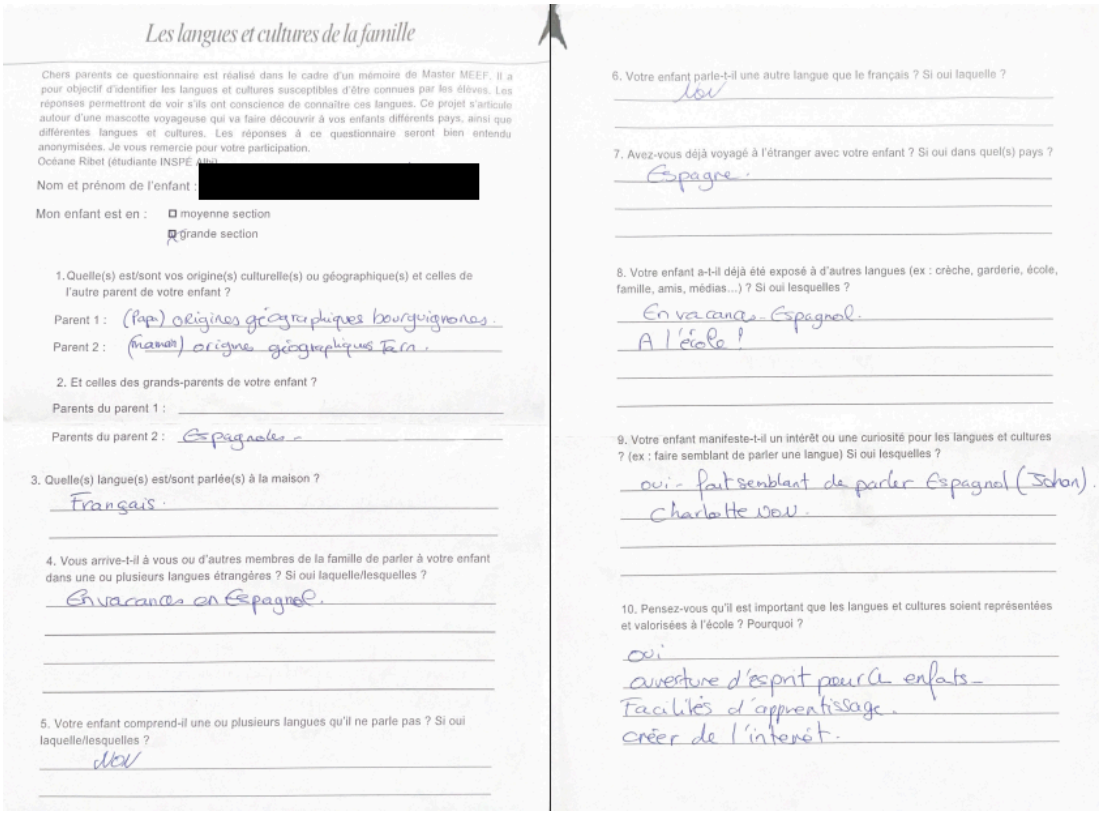
non

9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

oui beaucoup, anglais, et un peu espagnol.

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

bravo il faut prendre en compte la parole des enfants et leur ouvrir les yeux sur le monde leur ouvre l'esprit.



Les langues et cultures de la famille

Chers parents ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF. Il a pour objectif d'identifier les langues et cultures susceptibles d'être connues par les élèves. Les réponses permettront de voir s'ils ont conscience de connaître ces langues. Ce projet s'articule autour d'une mascotte voyageuse qui va faire découvrir à vos enfants différents pays, ainsi que différentes langues et cultures. Les réponses à ce questionnaire seront bien entendu anonymisées. Je vous remercie pour votre participation.
Océane Ribet (étudiante INSPÉ Albi)

Nom et prénom de l'enfant : [redacted]

Mon enfant est en : ☐ moyenne section
☒ grande section

1. Quelle(s) est/sont vos origine(s) culturelle(s) ou géographique(s) et celles de l'autre parent de votre enfant ?

Parent 1 : (Papa) origines géographiques bourguignonnes.
Parent 2 : (maman) origine géographique Tarn.

2. Et celles des grands-parents de votre enfant ?

Parents du parent 1 :
Parents du parent 2 : Espagnoles.

3. Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?

Français.

4. Vous arrive-t-il à vous ou d'autres membres de la famille de parler à votre enfant dans une ou plusieurs langues étrangères ? Si oui laquelle/lesquelles ?

En vacances en Espagnol.

5. Votre enfant comprend-il une ou plusieurs langues qu'il ne parle pas ? Si oui laquelle/lesquelles ?

Non

6. Votre enfant parle-t-il une autre langue que le français ? Si oui laquelle ?

Non

7. Avez-vous déjà voyagé à l'étranger avec votre enfant ? Si oui dans quel(s) pays ?

Espagne.

8. Votre enfant a-t-il déjà été exposé à d'autres langues (ex : crèche, garderie, école, famille, amis, médias...) ? Si oui lesquelles ?

En vacances - Espagnol.
A l'école ?

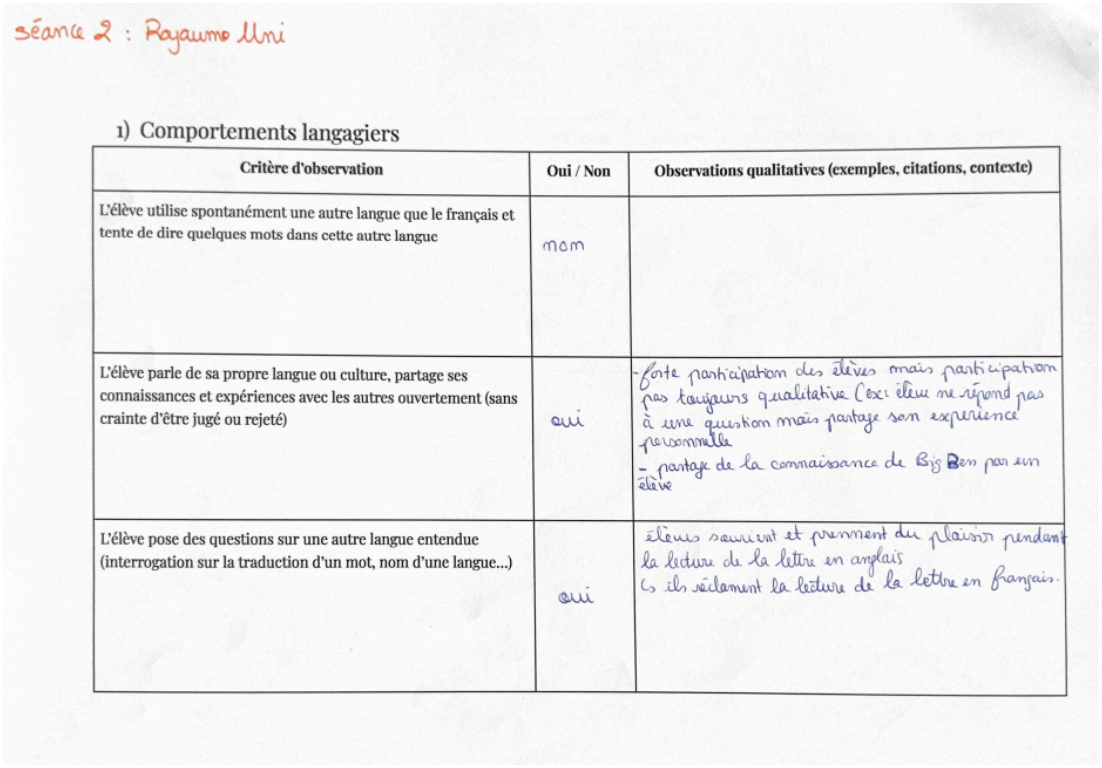
9. Votre enfant manifeste-t-il un intérêt ou une curiosité pour les langues et cultures ? (ex : faire semblant de parler une langue) Si oui lesquelles ?

oui - fait semblant de parler Espagnol (Johan).
Charlotte non.

10. Pensez-vous qu'il est important que les langues et cultures soient représentées et valorisées à l'école ? Pourquoi ?

oui
ouverture d'esprit pour les enfants.
Facilités d'apprentissage.
créer de l'intérêt.

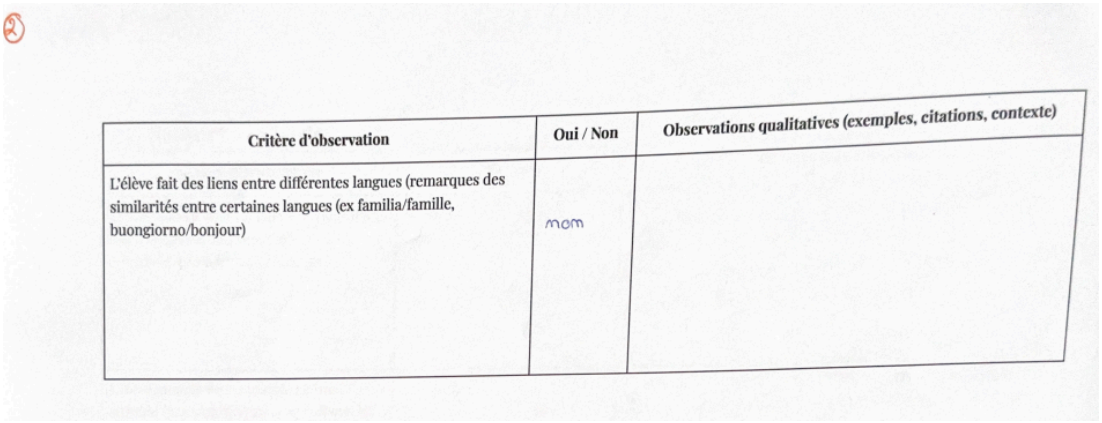
Annexe 14 : Grilles d'observation (remplies)



séance 2 : Royaume Uni

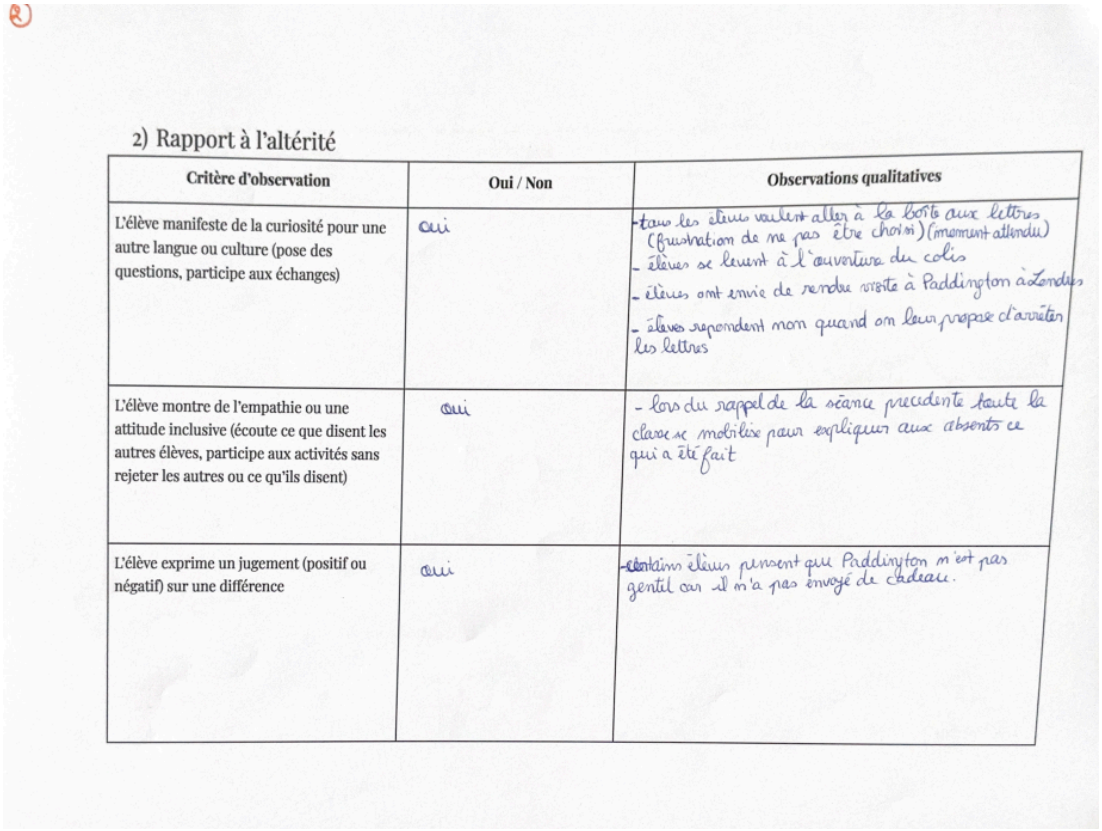
1) Comportements langagiers

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève utilise spontanément une autre langue que le français et tente de dire quelques mots dans cette autre langue	non	
L'élève parle de sa propre langue ou culture, partage ses connaissances et expériences avec les autres ouvertement (sans crainte d'être jugé ou rejeté)	oui	- forte participation des élèves mais participation pas toujours qualitative (exc: élève ne répond pas à une question mais partage son expérience personnelle - partage de la connaissance de Big Ben par un élève
L'élève pose des questions sur une autre langue entendue (interrogation sur la traduction d'un mot, nom d'une langue...)	oui	élèves sourient et prennent du plaisir pendant la lecture de la lettre en anglais ils réclament la lecture de la lettre en français.



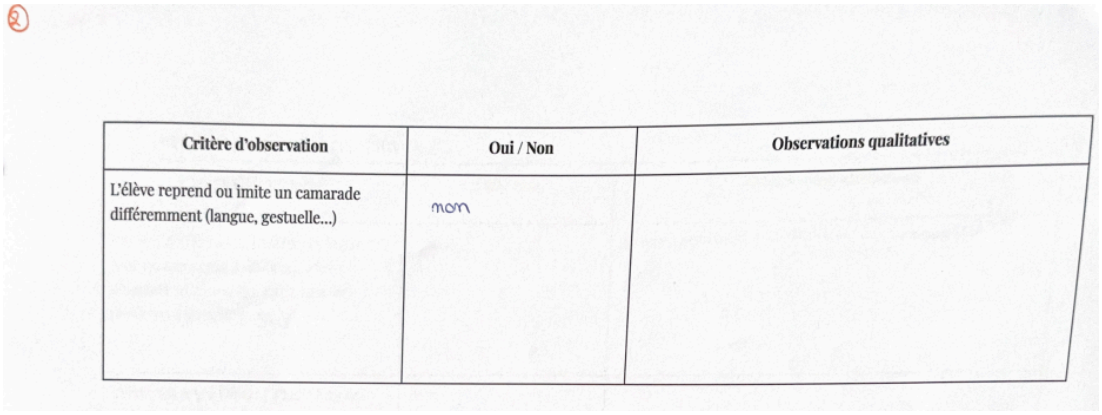
2)

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève fait des liens entre différentes langues (remarques des similarités entre certaines langues (ex familia/famille, buongiorno/bonjour)	non	

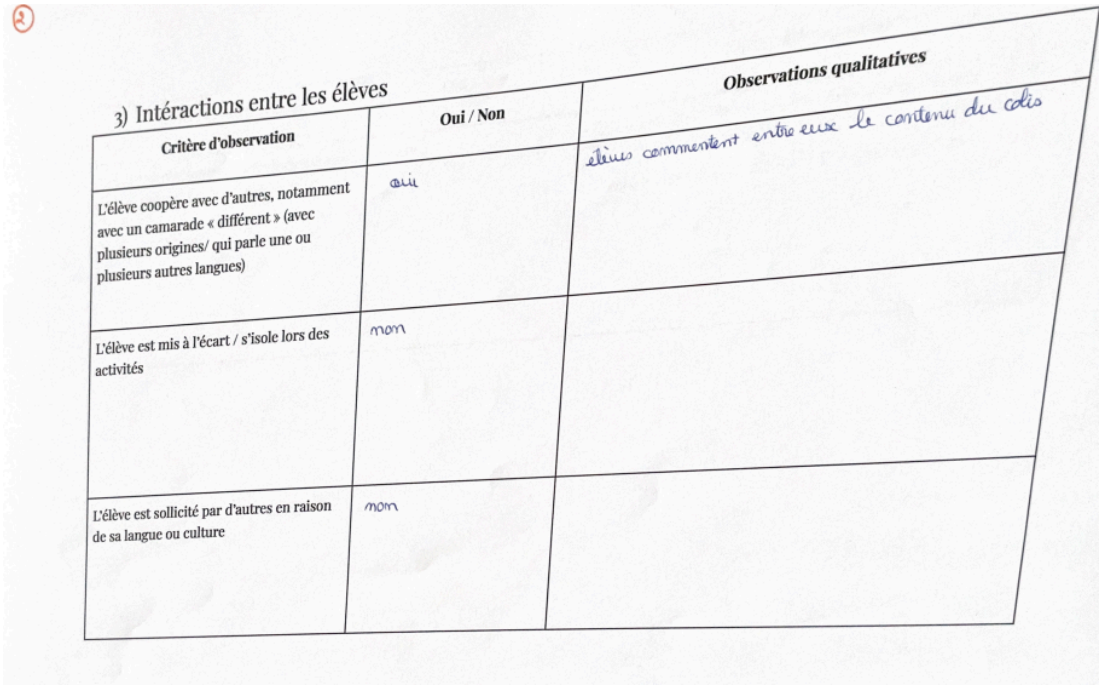


2) Rapport à l'altérité

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève manifeste de la curiosité pour une autre langue ou culture (pose des questions, participe aux échanges)	oui	- tous les élèves veulent aller à la boîte aux lettres (frustration de ne pas être choisi) (moment attendu) - élèves se levent à l'ouverture du colis - élèves ont envie de rendre visite à Paddington à Londres - élèves répondent non quand on leur propose d'arrêter les lettres
L'élève montre de l'empathie ou une attitude inclusive (écoute ce que disent les autres élèves, participe aux activités sans rejeter les autres ou ce qu'ils disent)	oui	- lors du rappel de la séance précédente toute la classe se mobilise pour expliquer aux absents ce qui a été fait
L'élève exprime un jugement (positif ou négatif) sur une différence	oui	certains élèves pensent que Paddington n'est pas gentil car il n'a pas envoyé de cadeau.

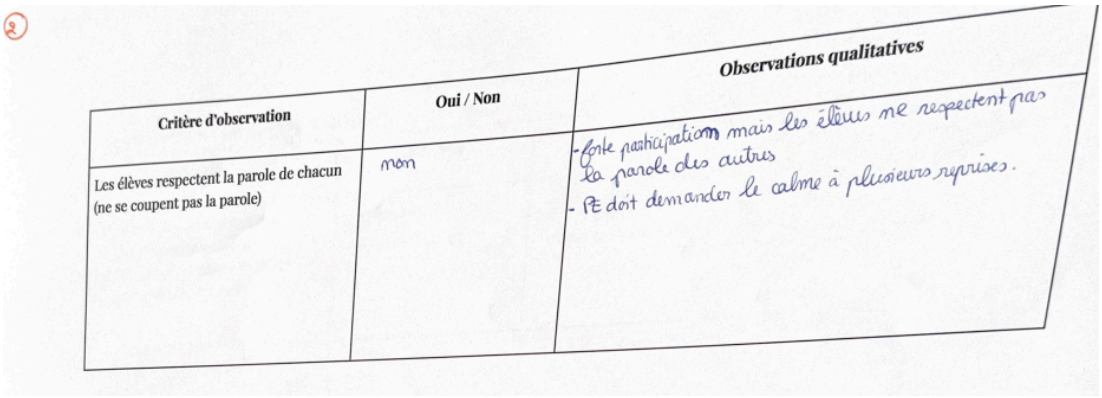


Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève reprend ou imite un camarade différemment (langue, gestuelle...)	non	

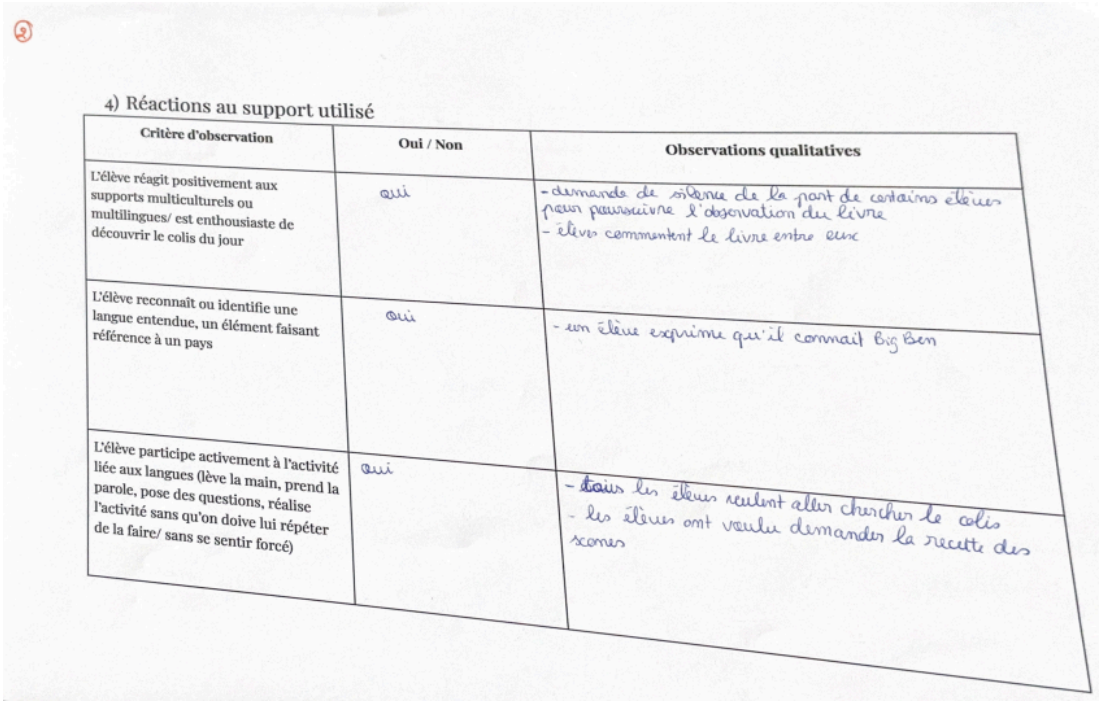


3) Intéractions entre les élèves

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève coopère avec d'autres, notamment avec un camarade « différent » (avec plusieurs origines/ qui parle une ou plusieurs autres langues)	oui	élèves commentent entre eux le contenu du colis
L'élève est mis à l'écart / s'isole lors des activités	non	
L'élève est sollicité par d'autres en raison de sa langue ou culture	non	

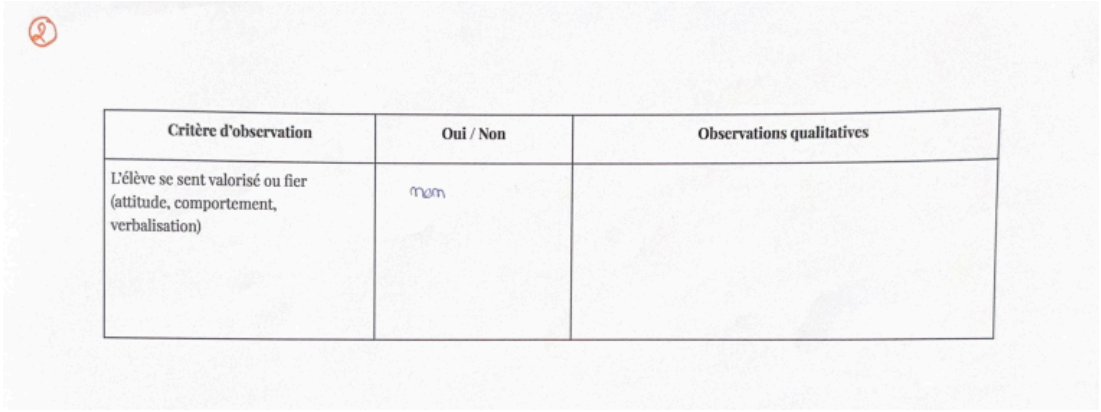


Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
Les élèves respectent la parole de chacun (ne se coupent pas la parole)	non	- forte participation mais les élèves ne respectent pas la parole des autres - PE doit demander le calme à plusieurs reprises.



4) Réactions au support utilisé

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève réagit positivement aux supports multiculturels ou multilingues/ est enthousiaste de découvrir le colis du jour	oui	- demande de silence de la part de certains élèves pour poursuivre l'observation du livre - élèves commentent le livre entre eux
L'élève reconnaît ou identifie une langue entendue, un élément faisant référence à un pays	oui	- un élève exprime qu'il connait Big Ben
L'élève participe activement à l'activité liée aux langues (lève la main, prend la parole, pose des questions, réalise l'activité sans qu'on doive lui répéter de la faire/ sans se sentir forcé)	oui	- tous les élèves veulent aller chercher le colis - les élèves ont voulu demander la recette des scones



Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève se sent valorisé ou fier (attitude, comportement, verbalisation)	non	

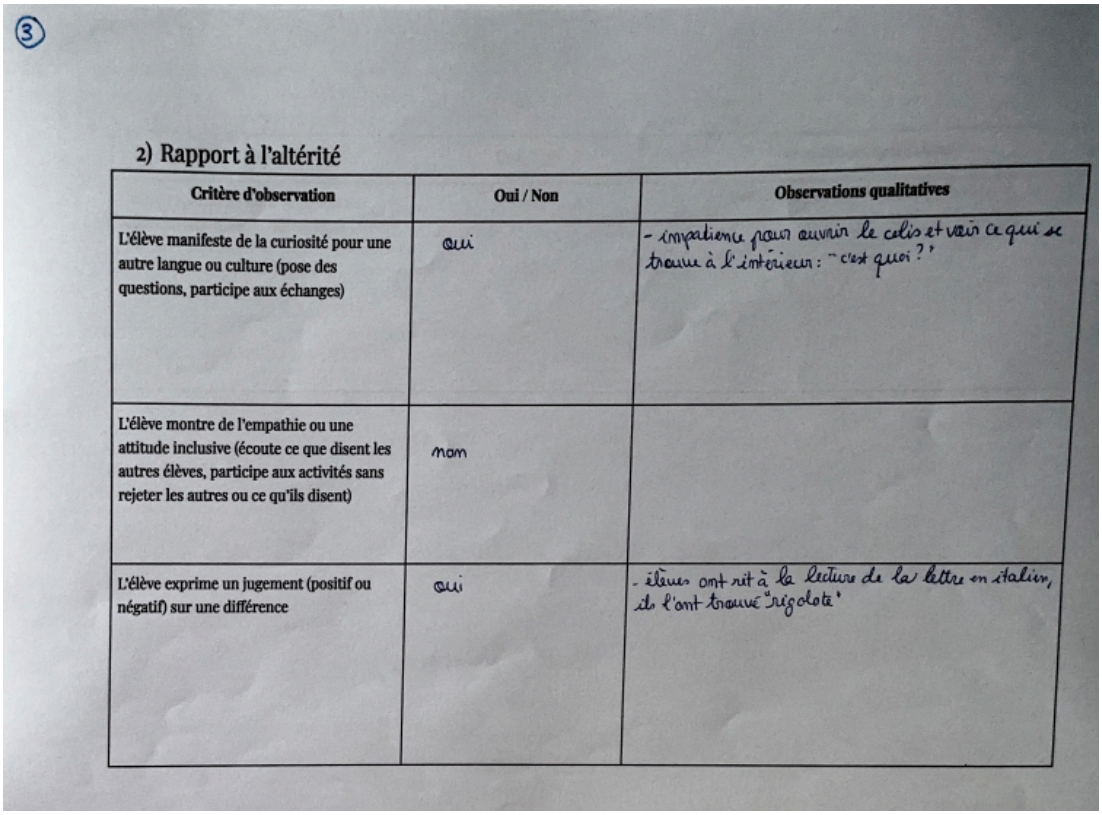
Séance 3 : Italie

1) Comportements langagiers

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève utilise spontanément une autre langue que le français et tente de dire quelques mots dans cette autre langue	oui	- élèves essayent de chanter la chanson dès la 1ère écoute même s'ils ne la connaissent pas
L'élève parle de sa propre langue ou culture, partage ses connaissances et expériences avec les autres ouvertement (sans crainte d'être jugé ou rejeté)	oui	-élèves répondent à la question de Paddington "est ce que vous connaissez la pizza ?"
L'élève pose des questions sur une autre langue entendue (interrogation sur la traduction d'un mot, nom d'une langue...)	non	

3)

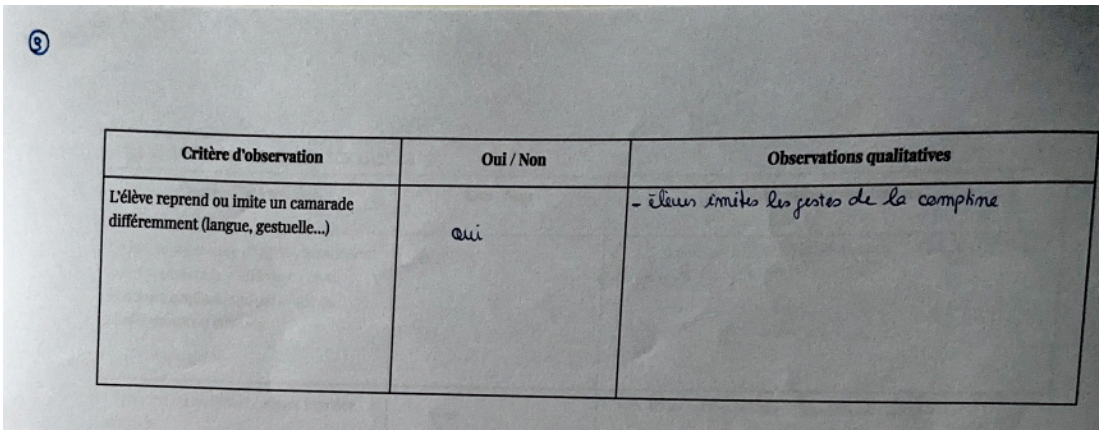
Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève fait des liens entre différentes langues (remarques des similarités entre certaines langues (ex familia/famille, buongiorno/bonjour)	non	



③

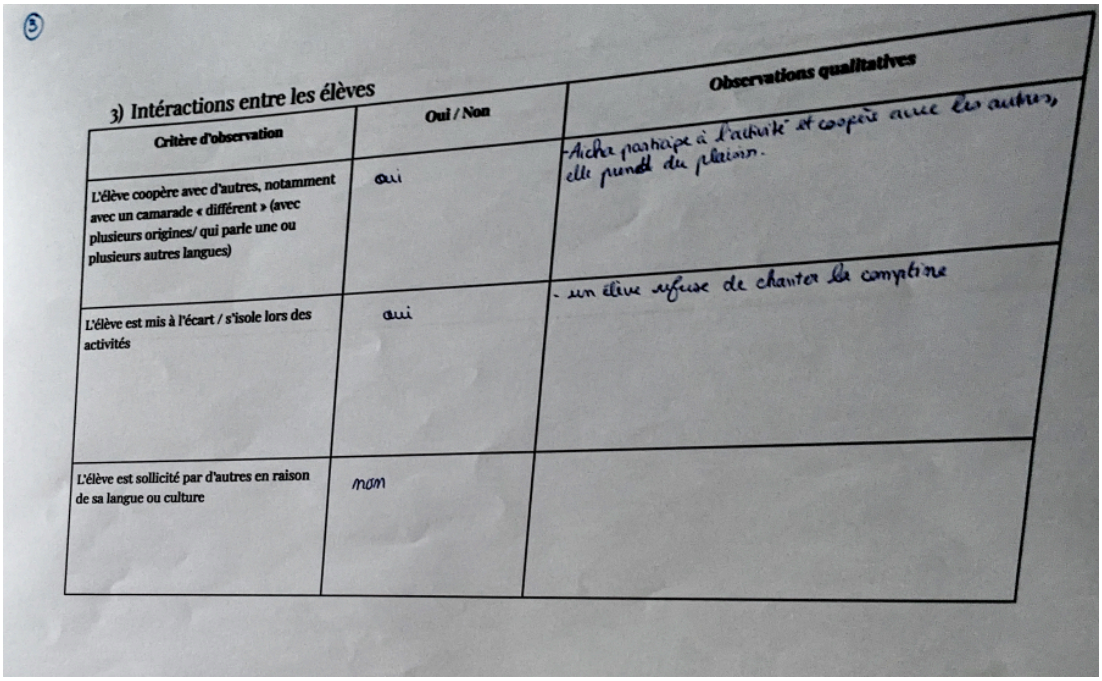
2) Rapport à l'altérité

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève manifeste de la curiosité pour une autre langue ou culture (pose des questions, participe aux échanges)	oui	- impatience pour ouvrir le colis et voir ce qui se trouve à l'intérieur : "c'est quoi ?"
L'élève montre de l'empathie ou une attitude inclusive (écoute ce que disent les autres élèves, participe aux activités sans rejeter les autres ou ce qu'ils disent)	non	
L'élève exprime un jugement (positif ou négatif) sur une différence	oui	- élèves ont ri à la lecture de la lettre en italien, ils l'ont trouvé "rigolote"



⑨

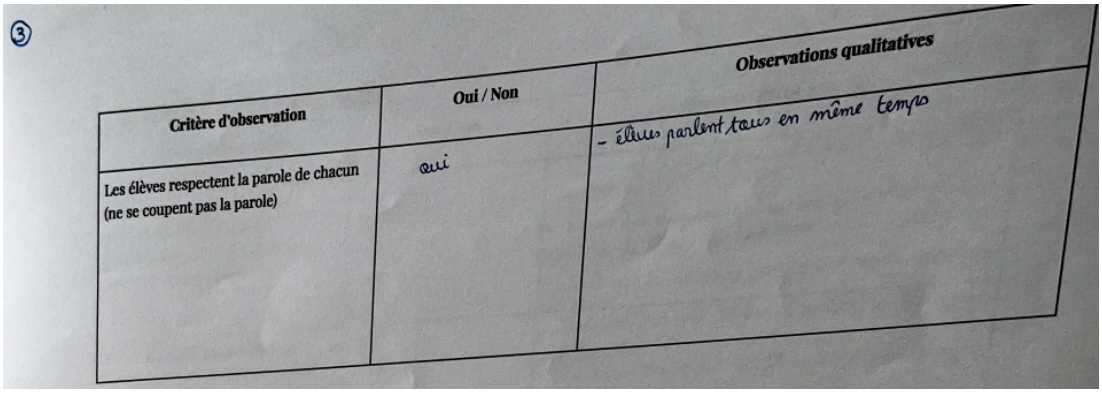
Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève reprend ou imite un camarade différemment (langue, gestuelle...)	oui	- élèves imitent les gestes de la comptine



⑤

3) Intéractions entre les élèves

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève coopère avec d'autres, notamment avec un camarade « différent » (avec plusieurs origines/ qui parle une ou plusieurs autres langues)	oui	- Aicha participe à l'activité et coopère avec les autres, elle prend du plaisir.
L'élève est mis à l'écart / s'isole lors des activités	oui	- un élève refuse de chanter la comptine
L'élève est sollicité par d'autres en raison de sa langue ou culture	non	



③

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
Les élèves respectent la parole de chacun (ne se coupent pas la parole)	oui	- élèves parlent tous en même temps

③

4) Réactions au support utilisé

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève réagit positivement aux supports multiculturels ou multilingues/ est enthousiaste de découvrir le colis du jour	oui	- élèves ont demandé une autre lecture de la lettre en italien - élèves ont demandé plusieurs fois dans la journée de refaire la comptine - chant de la comptine sans connaître les paroles ni les gestes
L'élève reconnaît ou identifie une langue entendue, un élément faisant référence à un pays	oui	- élèves ont fait une blague -> recevoir une fleur au lieu du colis -> les élèves savent que la fleur n'est pas envoyée par Paddington
L'élève participe activement à l'activité liée aux langues (lève la main, prend la parole, pose des questions, réalise l'activité sans qu'on doive lui répéter de la faire/ sans se sentir forcé)	oui	- engouement pour aller chercher le colis => les élèves lèvent la main cette fois-ci

impatience découverte du contenu du colis -> "c'est quoi?"

③

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève se sent valorisé ou fier (attitude, comportement, verbalisation)	oui	Aicha s'amuse et semble fière d'apprendre la comptine.

Séance 4 : Maroc

1) Comportements langagiers

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève utilise spontanément une autre langue que le français et tente de dire quelques mots dans cette autre langue	Oui	élèves reprennent la comptine italienne et demandent à la réécouter
L'élève parle de sa propre langue ou culture, partage ses connaissances et expériences avec les autres ouvertement (sans crainte d'être jugé ou rejeté)	oui	- Maroc cité à chaque ouverture de colis par les élèves - après la lecture de la lettre certains élèves partagent leur expérience de voyage au Maroc.
L'élève pose des questions sur une autre langue entendue (interrogation sur la traduction d'un mot, nom d'une langue...)	non	

4

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève fait des liens entre différentes langues (remarques des similarités entre certaines langues (ex familia/famille, buongiorno/bonjour)		- élèves reconnaissent l'écriture arabe

2) Rapport à l'altérité

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève manifeste de la curiosité pour une autre langue ou culture (pose des questions, participe aux échanges)	oui	- intérêt des élèves pour le colis : "j'ai hâte d'aller voir la boîte aux lettres" - élèves attentifs aux objets et cultures présentés - un élève est allé à la boîte aux lettres le matin pour voir si on avait reçu un colis - élèves donnant des instructions au PE pour ouvrir le colis
L'élève montre de l'empathie ou une attitude inclusive (écoute ce que disent les autres élèves, participe aux activités sans rejeter les autres ou ce qu'ils disent)	oui	- lors de la dégustation des cornes de gazelle, les élèves prennent l'initiative d'en garder une pour l'ATSEM absente
L'élève exprime un jugement (positif ou négatif) sur une différence	oui	- un élève est déçu de ne pas aller à la boîte aux lettres et un autre lui dit : "tu vas pas pleurer comme les bébés"

4

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève reprend ou imite un camarade différemment (langue, gestuelle...)	mon	

4

3) Intéractions entre les élèves

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève coopère avec d'autres, notamment avec un camarade « différent » (avec plusieurs origines/ qui parle une ou plusieurs autres langues)	oui	- coopération lors de l'ouverture des colis : un élève ouvre et montre le contenu, les autres essaient de savoir ce qui se trouve à l'intérieur - les élèves donnent des instructions au PE pour ouvrir le colis
L'élève est mis à l'écart / s'isole lors des activités	non	- les élèves arabophones partagent leur expérience de voyage au Maroc et réagissent à la lettre
L'élève est sollicité par d'autres en raison de sa langue ou culture	oui	

4

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
Les élèves respectent la parole de chacun (ne se coupent pas la parole)	oui	- les élèves sont excités à l'ouverture des colis mais restent globalement attentifs et écoutent les autres

4)

4) Réactions au support utilisé

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève réagit positivement aux supports multiculturels ou multilingues/ est enthousiaste de découvrir le colis du jour	oui	- les élèves sautent de joie à l'arrivée du colis - les élèves ont aimé les cornes de gazelle "elles sont meilleures que celles de maman" - les élèves réclament la comptine italienne - un élève est allé voir la boîte aux lettres le matin pour savoir si on avait reçu un colis
L'élève reconnaît ou identifie une langue entendue, un élément faisant référence à un pays	oui	- reconnaissance de l'écriture arabe - reconnaissance de mot arabe à la lecture de la lettre
L'élève participe activement à l'activité liée aux langues (lève la main, prend la parole, pose des questions, réalise l'activité sans qu'on doive lui répéter de la faire/ sans se sentir forcé)	oui	- forte participation

4)

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève se sent valorisé ou fier (attitude, comportement, verbalisation)	oui	- les élèves ont fait des dessins pour remercier Paddington - les élèves ont reconstruit la maison de Paddington et ont voulu lui envoyer une photo

Séance 5 : Inde

1) Comportements langagiers

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève utilise spontanément une autre langue que le français et tente de dire quelques mots dans cette autre langue	non	
L'élève parle de sa propre langue ou culture, partage ses connaissances et expériences avec les autres ouvertement (sans crainte d'être jugé ou rejeté)	non	
L'élève pose des questions sur une autre langue entendue (interrogation sur la traduction d'un mot, nom d'une langue...)	oui	- les élèves veulent voir le contenu de la lettre

9

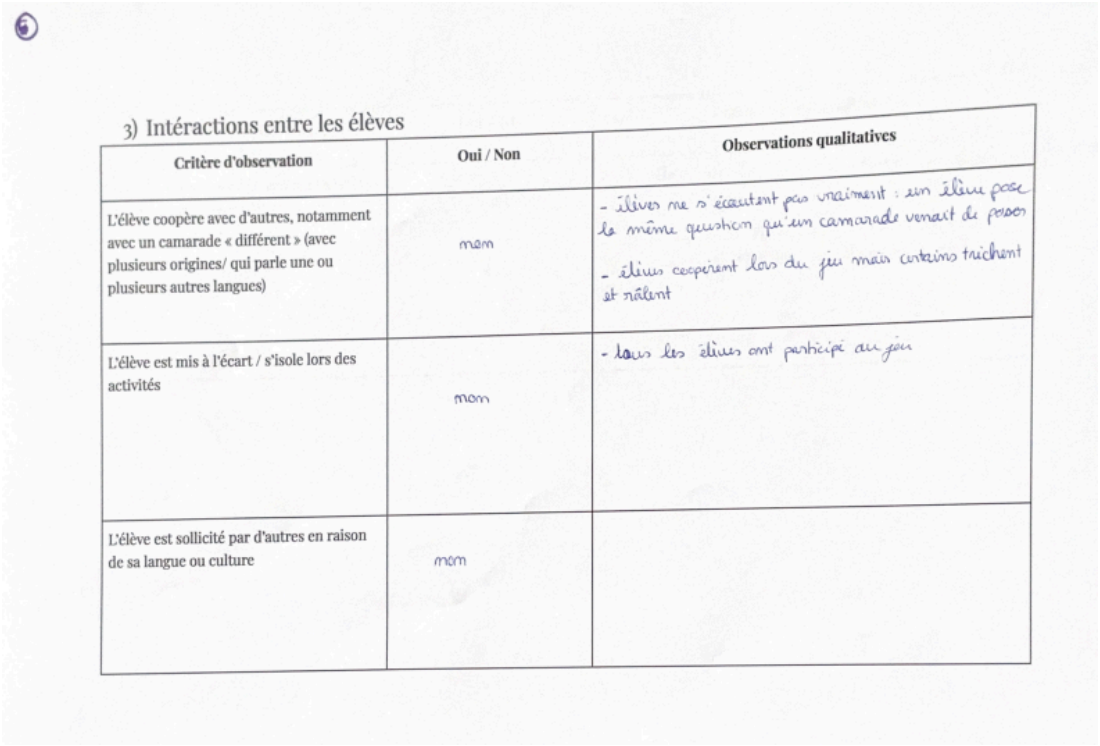
Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives (exemples, citations, contexte)
L'élève fait des liens entre différentes langues (remarques des similarités entre certaines langues (ex familia/famille, buongiorno/bonjour)	oui	- les élèves trouvent que l'hindi ressemble à l'arabe

2) Rapport à l'altérité

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève manifeste de la curiosité pour une autre langue ou culture (pose des questions, participe aux échanges)	oui	- les élèves veulent tous découvrir le contenu du colis
L'élève montre de l'empathie ou une attitude inclusive (écoute ce que disent les autres élèves, participe aux activités sans rejeter les autres ou ce qu'ils disent)	non	- PE indique qu'il va arrêter l'activité si ça n'intéresse personne, un élève dit "moi ça m'intéresse" mais le bruit ne diminue pas avant que le PE intervienne.
L'élève exprime un jugement (positif ou négatif) sur une différence	oui	- lors de l'écoute de la lettre, plusieurs élèves ont ri en disant que la lettre était en chinois

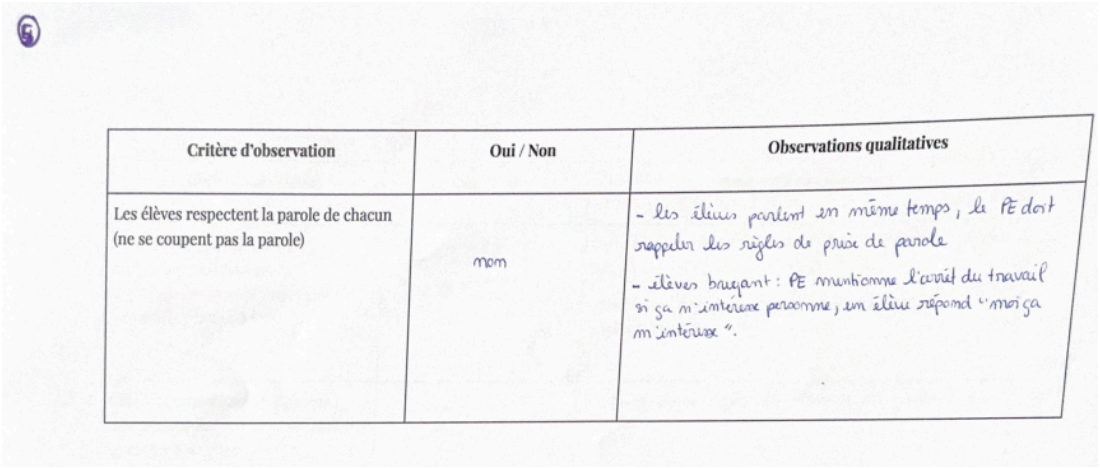
6

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève reprend ou imite un camarade différemment (langue, gestuelle...)	non	



3) Intéractions entre les élèves

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève coopère avec d'autres, notamment avec un camarade « différent » (avec plusieurs origines/ qui parle une ou plusieurs autres langues)	mon	- élèves ne s'écoutent pas vraiment : un élève pose la même question qu'un camarade venait de poser - élèves coopèrent lors du jeu mais certains trichent et râlent
L'élève est mis à l'écart / s'isole lors des activités	mon	- tous les élèves ont participé au jeu
L'élève est sollicité par d'autres en raison de sa langue ou culture	mon	



Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
Les élèves respectent la parole de chacun (ne se coupent pas la parole)	mon	- les élèves parlent en même temps, le PE doit rappeler les règles de prise de parole - élèves bruyant : PE mentionne l'avrét du travail si ça m'intéresse personne, un élève répond "moi ça m'intéresse".

4) Réactions au support utilisé

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève réagit positivement aux supports multiculturels ou multilingues/ est enthousiaste de découvrir le colis du jour	oui	- élèves ont envi de découvrir le colis malgré le bruit et l'agitation - élèves enthousiastes pour jouer au jeu, mais certains trichent
L'élève reconnaît ou identifie une langue entendue, un élément faisant référence à un pays	oui	- élèves pensent que la photo a été prise au Japon
L'élève participe activement à l'activité liée aux langues (lève la main, prend la parole, pose des questions, réalise l'activité sans qu'on doive lui répéter de la faire/ sans se sentir forcé)	oui	- forte participation des élèves mais ils ne sont pas toujours impliqués dans la tâche ex: poser une question à laquelle on vient de répondre.

Critère d'observation	Oui / Non	Observations qualitatives
L'élève se sent valorisé ou fier (attitude, comportement, verbalisation)	mon	

Annexe 15 : Recette des scones de Paddington

Scones aux pépites de chocolat

1. Préchauffe le four à 180°C (chaleur traditionnelle).
2. Dans un grand saladier, mélange la farine, la levure et le sucre.
3. Coupe le beurre en petits morceaux, puis incorpore-le dans la farine, jusqu'à obtenir une texture sableuse.
4. Dans un bol, bats les œufs avec le lait, puis verse ce mélange dans le saladier.
5. Mélange la pâte jusqu'à ce qu'elle soit homogène.
6. Ajoute les pépites de chocolat et mélange rapidement.
7. Farine un plan de travail, puis étale la pâte sur 2 à 3 cm d'épaisseur. Découpe des cercles avec un emporte-pièce (ou un verre retourné).
8. Dépose les scones sur une plaque recouverte de papier cuisson. Tu peux les badigeonner d'un peu de lait pour une jolie dorure.
9. Fais cuire environ 12 à 15 minutes jusqu'à ce qu'ils soient légèrement dorés.
10. Laisse refroidir un peu avant de déguster. Les scones se mangent tièdes, natures ou avec un peu de confiture ou de pâte à tartiner !

💡 Astuce :
Si la pâte colle trop, ajoute un peu de farine. Si elle est trop sèche, une petite cuillère de lait supplémentaire fera l'affaire

Ingrédients



250g de farine



2 oeufS



90g de sucre



100g de beurre



2 cuillères à soupe de lait



un demi sachet de levure chimique



un sachet de pépites de chocolat

Résumé (1700 signes espaces non compris / 2000 espaces compris)

Texte résumé

Mots clefs :

Abstract (1700 signes espaces non compris / 2000 espaces compris)

Titre en anglais

Texte

Keywords :