

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

Éveil aux langues et découverte de la notion de genre grammatical du nom : une expérience en CP.

Présenté par **Fredric Thaïs**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Domp martin, Chantal

Enseignante chercheuse

Co-directeur-trice de mémoire :

Martin, Emmanuelle

Formatrice INSPE PRAG

Membres du jury de soutenance

Domp martin, Chantal

Enseignante chercheuse

Martin, Emmanuelle

Formatrice INSPE PRAG

Soutenu le 17 / 06 / 2025



inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

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



PROFESSEUR DES ÉCOLES



ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : Fredric Thaïs

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

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

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse

le 11/12/24

Signature de l'étudiant.e



Résumé

Cette étude s'est portée sur l'éveil aux langues comme outil pédagogique pour enseigner la notion de genre grammatical à des élèves de CP. Pour réaliser cette recherche, une séquence pédagogique, fondée sur la comparaison de plusieurs langues avec celle du français, a été mise en place. Les élèves sont amenés à comprendre la notion de genre grammatical en français, à prendre conscience du caractère arbitraire des langues et à développer une ouverture à la diversité linguistique. L'analyse des données recueillies révèle une appropriation des notions, un investissement des élèves dans la démarche ainsi qu'une valorisation des répertoires langagiers des élèves.

Mots clés : Enseignement, éveil aux langues, comparaison des langues, genre grammatical, fleur des langues.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
Problématique, questions de recherche et hypothèses	6
I. Cadre théorique	8
I.1. Le plurilinguisme et le répertoire linguistique, des enjeux pour l'éveil aux langues	8
I.2. Éveil aux langues	9
I.2.a. Histoire et définition	9
I.2.b. Ressources et outils	10
EOLE	10
ELODIL	11
I.2.c. Objectifs et liens avec les programmes	11
I.3. Biographie langagière et fleur des langues, complémentaires à l'éveil aux langues	12
I.3.a. Biographie langagière	13
I.3.b. Fleur des langues	14
I.4. Une notion grammaticale : le genre du nom	15
II. Projet de recherche	16
II.1. Contexte	16
II.1.a. L'école et la classe	16
II.1.b. Choix	16
II.2. Le dispositif pédagogique d'éveil aux langues expérimenté	17
II.2.a. Première séance : fleur des langues	18
II.2.b. Deuxième séance : « le » soleil et « die » Sonne	20
II.2.c. Troisième séance : une autre manière de classer les noms	21
II.2.d. Quatrième séance : « le genre » en français et en allemand	24
II.2.e. Cinquième séance : « le genre c'est quoi ? »	26
II.3. Les données	27
II.3.a. Journal ethnographique	28
II.3.b. Audios des élèves en séances	28
II.3.c. Affiches collectives et questionnaire de recherche	28
III. Analyse de la mise en œuvre et des données récoltées	30
III.1. Description et analyse de la séquence	30
III.1.a. Séance 1	30
III.1.b. Séance 2	34
III.1.c. Séance 3	40
III.1.d. Séance 4	41
III.1.e. Séance 5	42
III.2. Analyse du questionnaire	43
III.3. Synthèse des résultats : vers une validation des hypothèses	46
Conclusion	48
Bibliographie	50
ANNEXES	53

Introduction

Dès 2016, l'éveil aux langues apparaît dans les programmes à l'école primaire. Notamment en cycle 1, dans le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » où l'éveil à la diversité linguistique est traité avec les élèves dès l'école maternelle. Aux cycles 2 et 3, on aborde la mise en relation des langues vivantes étrangères et régionales à celle de la langue de scolarisation, le français. Il est question de comparaison du fonctionnement de chacune des langues et d'observations comparées de quelques phénomènes simples. L'objectif qui en découle est le développement des compétences plurilingues et culturelles chez les élèves afin de créer de futurs citoyens ouverts à la diversité. Il est également important de pouvoir construire, avec eux, des apprentissages qui ont du sens, notamment dans la transmission de la langue française.

Par ailleurs, selon Michel Candelier et Martine Kervran, les approches plurielles des langues à l'école primaire, dont fait partie la comparaison des langues, visent à « préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et construire des compétences linguistiques qui puissent être réinvesties dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues » (Candelier, Kervran, 2003, p.57). Cette approche peut être utile tant sur un plan linguistique que culturel. Il est intéressant d'utiliser cette approche sur le plan syntaxique afin d'amener les élèves à se questionner sur les règles grammaticales de la langue française. Elle permet également de développer une curiosité, celle d'apprendre à connaître l'autre ainsi que ses habitudes et ses traditions. Elle transmet aux élèves des valeurs sociales comme la solidarité, la tolérance ou l'entraide. Victor Hugo écrivait : « Les maîtres d'école sont des jardiniers en intelligence humaine ». Il revient ainsi aux enseignants de renforcer les relations humaines des populations afin de favoriser l'intégration sociale. Par ailleurs, les langues du monde sont une source d'histoire et de tradition de par leur constitution et leur sens qui ne cessent d'évoluer dans le temps. Leur formation peut être commune à d'autres langues ou complètement différente. Une langue n'est pas fixée, elle continue d'évoluer au fur et à mesure de son utilisation dans le temps au sein des populations.

Nous nous penchons sur un sujet de mémoire autour de l'éveil aux langues et de la comparaison des langues afin de pouvoir les utiliser comme outils dans les apprentissages de la langue française et par la suite, de langues étrangères. Ce

sujet permet d'expérimenter de nouvelles méthodes utilisant l'analyse comparée des langues à des fins pédagogiques pour l'enseignement du français. Il se penche sur l'approche d'éveil aux langues à l'école primaire et met en lumière l'attrait de cette pratique dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, le français. En effet, la mise en évidence des liens possibles entre le français et d'autres langues fait découvrir aux élèves une pluralité des langues notamment dans leurs notions grammaticales telles que le genre ou le nombre. Une notion grammaticale est l'ensemble des règles qui régissent l'utilisation des mots au sein d'une phrase dans une langue. Celle-ci peut varier d'une langue à une autre. Par exemple, la notion de genre grammatical fait référence à une classification des noms qui influence leurs formes en fonction de la syntaxe. Ces différences de notions grammaticales peuvent être comparées afin de donner sens à celles du français. Par conséquent, le sujet de cette recherche est tourné sur l'utilisation de l'éveil aux langues et de la comparaison des langues pour enseigner la notion de genre grammatical en plus de l'ouverture aux langues étrangères.

Tout d'abord, nous présenterons la problématique, les questions de recherche et les hypothèses qui en découlent. Dans un premier temps, il nous semble judicieux de définir quelques notions nécessaires à la bonne compréhension du sujet. Pour cela, nous fixerons le cadre théorique définissant le plurilinguisme et le répertoire linguistique, des enjeux pour l'éveil aux langues. Puis, nous traiterons les notions d'éveil aux langues, de biographie langagière et de fleur des langues ainsi que la notion grammaticale du genre d'un nom. Dans un second temps, nous présenterons le projet de recherche dans lequel la séquence et les données à récolter sont décrites. Dans un troisième temps, nous décrirons et analyserons la mise en œuvre du projet de recherche et des données récoltées.

Problématique, questions de recherche et hypothèses

Mon sujet de mémoire porte sur l'éveil aux langues et la comparaison de certaines d'entre elles. Il explore comment ces approches peuvent être utilisées comme outils pédagogiques pour favoriser l'apprentissage de la notion de genre en français. Mon étude aborde la problématique de l'intérêt qu'une séquence d'éveil aux langues peut susciter chez des élèves de CP en les engageant dans la découverte et la comparaison du genre grammatical dans diverses langues. Il en découle des

questions de recherche : les différents usages linguistiques permettent-ils aux élèves de comprendre que les mots peuvent avoir une classification grammaticale différente d'une langue à l'autre et que la notion de genre est arbitraire ? Cette activité favorise-t-elle une meilleure compréhension de la notion de genre en français ? Observons-nous un investissement de la part des élèves sur la découverte de ces langues ? Note-t-on un changement en matière de décentration et de diminution des préjugés sur les autres langues et cultures ?

Notre étude s'appuie sur la mise en œuvre de la séquence pédagogique « Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ? », empruntée sur le site EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école), qui fait partie d'un ensemble de matériel élaboré dans les années 1990 par une équipe de chercheurs en Suisse (<https://eole.irdp.ch/eole/index.html>).

Elle sera menée dans une classe de cycle 2, plus précisément de CP, lors d'un stage d'une durée totale de deux semaines en période 5 de l'année scolaire au cours du mois de juin. Les élèves seront amenés à se questionner sur le genre par la découverte et la comparaison de langues. Plusieurs langues sont montrées aux élèves, le français, l'allemand et le swahili, afin de travailler sur la notion de classification des mots en genre et son caractère arbitraire et culturel. Les élèves vont utiliser des compétences linguistiques en s'appuyant sur leur répertoire langagier. Les élèves sont parfois en groupe afin de créer un travail collaboratif et ils pourront s'appuyer sur leurs connaissances personnelles et les partager. Les objectifs sont de mettre en évidence que les élèves s'ouvrent aux langues étrangères et qu'ils prennent conscience de la notion d'arbitraire de celles-ci.

Le protocole est conçu pour nous permettre de répondre aux hypothèses de cette recherche :

- 1) Les différents usages linguistiques permettent aux élèves de comprendre que les mots peuvent avoir une classification grammaticale différente d'une langue à l'autre et que la notion de genre est arbitraire.
- 2) Cette activité favorise une meilleure compréhension de la notion de genre en français.
- 3) La séquence favorise un investissement de la part des élèves sur la découverte de ces langues. Elle crée un intérêt chez les élèves.
- 4) Elle permet une décentration et une diminution des préjugés sur les autres langues et cultures.

I. Cadre théorique

I.1. Le plurilinguisme et le répertoire linguistique, des enjeux pour l'éveil aux langues

Dans son article *Linguistic and social interaction in two communities*, John Gumperz débute une réflexion sur les répertoires linguistiques et les pratiques plurilingues en interaction sociale. Il introduit le répertoire vocal ou répertoire verbal, une notion clé pour penser la diversité linguistique chez un individu ou une population. Il définit le répertoire verbal comme :

« Des procédures comme celles-ci nous permettent d'isoler le répertoire verbal, la totalité des formes linguistiques employées régulièrement dans des interactions socialement significatives... L'interaction linguistique, comme Bernstein (1964) l'a indiqué, peut être envisagée de manière bénéfique comme un processus de prise de décision, dans lequel les locuteurs choisissent parmi un ensemble d'expressions possibles... La totalité des variétés linguistiques employées régulièrement dans une communauté donnée. » (Gumperz, 1964).¹

Le répertoire verbal regroupe l'ensemble des formes linguistiques utilisées et choisies par l'individu dans ses interactions sociales. Comme l'évoque Domp martin :

« La notion de répertoire plurilingue, extension naturelle du concept initial de répertoire verbal, se révèle adaptée dans sa souplesse et particulièrement apte à inclure la totalité des ressources » (Domp martin, 2013).

Cette approche évoque le répertoire linguistique non pas comme une simple addition de langues connues mais comme un ensemble structuré de ressources langagières qu'un individu mobilise. L'idée centrale est de dire que les choix linguistiques ne sont pas aléatoires mais dépendent des situations sociales, des interlocuteurs et des contextes. Dans la revue *Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques*, Ambrósio Susana Araújo E Sá Maria Helena et Raquel Simões Ana reprennent la deuxième définition de Gumperz sur le répertoire plurilingue tel que :

¹ Gumperz, J. (1964). *Linguistic and social interaction in two communities*. *American Anthropologist*, 66(6), 137–154 (Traduction personnelle).

« Dans cette deuxième définition, les ‘linguistic forms’ sont substituées par ‘linguistic resources’, ce qui amène à comprendre le répertoire comme l'ensemble de ressources linguistiques dont chaque sujet dispose et qu'il va gérer suivant les contextes de communication auxquels il participe au cours de sa vie. » (Ambrósio Susana Araújo E Sá Maria Helena et Raquel Simões Ana 2015).

Cette définition précise le répertoire linguistique comme un ensemble de ressources linguistiques c'est-à-dire, les facultés d'un individu à utiliser plusieurs langues ou langages dans un domaine particulier. Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) précise que le répertoire linguistique d'un apprenant est dynamique et évolutif et forme le plurilinguisme de celui-ci. Il spécifie la compétence plurilingue comme une compétence changeante voire inégale car les ressources de l'apprenant dans une variété de langues peuvent être de nature différente d'une langue à une autre. Ces ressources sont diverses qu'elles soient acquises à l'école, dans la famille, avec les proches et amis ou individuellement. Elles peuvent donc prendre différentes formes, être utilisées différemment et évoluer au cours de la vie de l'apprenant. En effet, l'utilisation de certaines langues du répertoire est différente en fonction des circonstances et les connaissances linguistiques sont diverses. Ainsi, les connaissances et compétences du répertoire linguistique de l'apprenant sont inégales en fonction des langues. Enfin il convient de préciser que ces compétences sont toujours différentes et non superposables et forment des compétences plurielles et hétérogènes disponibles dans ce répertoire.

I.2. Éveil aux langues

I.2.a. Histoire et définition

L'éveil aux langues est une approche éducative des langues visant à la sensibilisation et à l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Cette notion a fait son apparition en grande Bretagne dans les années 80 à partir des études de Hawkins (1985-1987). Elle naît de la prise en compte, dans le contexte de l'échec scolaire, des difficultés d'intégration et d'apprentissage d'une langue étrangère pour des élèves anglais. L'origine de l'éveil aux langues remonte à la prise de conscience de l'importance d'initier l'acquisition des langues dès le plus jeune âge, dans un monde de plus en plus ouvert à l'international. Cette apparition donne lieu à une nouvelle façon d'appréhender l'étude de la langue développant ainsi une démarche

d'apprentissage par l'observation, l'analyse et la comparaison des langues entre elles. Hawkins élabore ainsi des activités pour aborder l'étude du langage autrement. Dans *l'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence*, Jean-François De Pietro et Marinette Matthey expliquent :

« ces activités portent sur des “problèmes” très divers que Hawkins (1985 et 1987) regroupe sous 6 domaines : la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain...), la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) et l'apprentissage des langues » (Jean-François De Pietro et Marinette Matthey, 2001, 31-44).

Diverses ressources pédagogiques ont vu le jour afin de faciliter la mise en œuvre de cette approche en classe. Les sites EOLE et ELODIL proposent de nombreux supports à disposition des enseignants et encouragent l'introduction d'activités d'éveil aux langues à l'école primaire.

I.2.b. Ressources et outils

EOLE

L'éducation et l'ouverture aux langues à l'école, sous l'acronyme EOLE, est un site initié par le Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée, en collaboration avec plusieurs institutions éducatives suisses et européennes. C'est un projet développé dans le cadre des réflexions pédagogiques autour de l'éducation aux langues, influencé par les travaux du Conseil de l'Europe sur la diversité linguistique et le plurilinguisme. Il a pour objectif de contribuer au développement d'une ouverture aux langues et aux cultures à l'école primaire. Ce site internet est une approche pédagogique qui vise à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dès l'école primaire et à favoriser une ouverture linguistique et culturelle chez les élèves. Cette méthode encourage la découverte de différentes langues à travers des activités ludiques, interactives et variées. L'objectif principal d'EOLE est de développer chez les élèves des compétences linguistiques, une compréhension et une acceptation de différentes cultures et perspectives du monde. En intégrant l'ouverture aux langues étrangères et régionales, EOLE vise à préparer les élèves à devenir des citoyens du monde ouverts d'esprit, capables de communiquer et de respecter autrui. Ce site est

composé de quatre parties : EOLE, éducation et ouverture aux langues à l'école, EOLE en autonomie, EOLE et patois, EOLE, textes et fonctionnement de la langue. Il sert d'outil afin de proposer des activités destinées aux enseignants et conçues pour faire découvrir une grande diversité de langues aux élèves.

ELODIL

ELODIL ou éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique est un site destiné aux enseignants afin de leur proposer des activités d'éveil au langage en primaire et secondaire. Cet outil a été élaboré avec la contribution de chercheurs canadiens, dont des experts dans les domaines de la linguistique appliquée et de l'éducation, comme ceux des universités québécoises, notamment l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université de Montréal. Ce site propose des ressources et des activités d'enseignement qui visent à sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et des cultures, à développer la capacité d'ouverture d'esprit, le respect des différences linguistiques et culturelles, ainsi qu'une curiosité pour les langues étrangères. Il est donc similaire à EOLE. En initiant les élèves à une variété de langues et de cultures, ELODIL contribue à la construction d'une éducation plus inclusive où les individus sont mieux préparés à évoluer dans un monde multilingue et multiculturel.

I.2.c. Objectifs et liens avec les programmes

L'objectif de l'approche d'éveil aux langues est de développer une attitude ouverte et une curiosité à l'égard des langues et leurs savoirs associés dans une dimension de découverte, de compréhension et d'analyse. Elle participe au développement des compétences d'observation et d'attitude réflexive par rapport à d'autres systèmes d'écriture, de langage, d'expressions... Elle engage également un désir chez les élèves dans l'apprentissage de nouvelles langues. De plus, cette approche fait évoluer leur compréhension interculturelle, développe leur tolérance envers autrui et les expose à une ouverture d'esprit. Dans cette optique, elle contribue à la construction du parcours citoyen et à l'éducation morale et civique. Leurs finalités sont le respect d'autrui et la construction d'une culture civique qui désigne la culture de la sensibilité, culture de la règle et du droit, culture de jugement et culture de l'engagement. Elle permet aussi une valorisation des élèves multilingues et/ou non francophones de la classe, une mise en valeur de la richesse du plurilinguisme et

leur pleine intégration dans un groupe classe. Les activités destinées à faire de l'éveil aux langues peuvent prendre la forme de l'observation, de l'analyse et de la comparaison de différentes langues et systèmes sémiotiques. Ce qui signifie par ailleurs que l'approche d'éveil aux langues en primaire peut être faite par différentes entrées. Au cycle 1, l'introduction se fait par la découverte d'une diversité linguistique et culturelle à proprement parler qui touche des sujets proches des enfants tels que des comptines, des albums de jeunesse ou des jeux et autres activités ludiques. Cet éveil à la diversité entre pleinement dans les programmes au sein de l'objectif : « oser entrer en communication » du BOEN n°25 de 2021. Ainsi il contribue à un premier contact avec la pluralité des langues et la diversité linguistique et culturelle. En continuité, aux cycles 2 et 3, la didactique intégrée des langues sous la forme d'éveil aux langues s'inscrit dans les programmes officiels du BOEN n°31 du 30 juillet 2020. L'approche se fait par le biais de comparaison de langues et la mise en relation de langues cibles avec le français afin de faire émerger quelques phénomènes linguistiques simples. Elle permet aussi d'explorer des modes de vies de pays et régions différentes qui sont favorables aux apprentissages d'ouvertures culturelles et civiques en contribution avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle prend sa place dans le domaine 1 : les langages pour penser et communiquer où il est évoqué : « En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation ». Elle prend également sa place dans le domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen ».

I.3. Biographie langagière et fleur des langues, complémentaires à l'éveil aux langues

L'éveil aux langues et la biographie langagière sont deux approches complémentaires. L'éveil aux langues invite à explorer la diversité linguistique présente dans un environnement, elle favorise une réflexion collective. La biographie langagière amène à réfléchir sur son parcours et son rapport avec les langues, elle encourage une réflexion personnelle. La fleur des langues est une activité qui vise à identifier et valoriser la pluralité des langues d'un individu ou d'un groupe. Elle est

elle-même complémentaire à la démarche d'éveil aux langues et à la biographie langagière. Elles visent toutes à développer une ouverture linguistique et culturelle.

I.3.a. Biographie langagière

Dans le domaine de l'éducation, les biographies langagières désignent le récit personnel de toutes les expériences, évolutions et interactions d'une personne avec les langues dans sa vie, c'est-à-dire son développement linguistique. Une biographie langagière met en lumière l'évolution des compétences linguistiques chez une personne, ses choix de langues à apprendre, à reconnaître, à découvrir ou à maîtriser ainsi que les influences culturelles qu'elle rencontre au cours de sa vie. Tout ceci forme alors son identité linguistique. À l'école, les biographies langagières sont particulièrement pertinentes à faire avec les élèves qui sont de plus en plus immergés dans un environnement plurilingue. Il est donc intéressant de leur faire prendre conscience de cette diversité et de les ouvrir aux différences qui existent dans leur environnement. Le développement du plurilinguisme dans les établissements se traduit par la diversité croissante des élèves et de leurs origines. Les biographies linguistiques offrent aux enfants la possibilité de partager leurs propres histoires linguistiques, notamment leurs origines, leurs expériences de vie en France et leur ouverture aux langues. De plus, cela encourage une meilleure compréhension de la diversité linguistique et culturelle au sein de la classe voire de toute la communauté éducative. Christiane Perregaux nous dit que l'autobiographie langagière se distingue par la mise en évidence du rapport aux langues des biographés. En d'autres termes, un rapport est fait entre les langues et un individu faisant le récit de sa propre vie, à la fois auteur et sujet de la biographie. Cette professeure en psychologie met en évidence dans son article « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue » (Perregaux, 2006, p. 26), que la construction d'un récit de vie se construit autour d'interactions signifiantes avec les langues dans l'environnement socio-historique de l'autobiographe. Cette perspective rend compte de la manière dont les langues ont influencé la construction de l'identité de l'individu et forgé son parcours de vie. Les interactions entre l'individu et les langues qu'il parle sont explorées dans la biographie langagière ainsi que les moments clés comme les défis et les réussites dans son développement linguistique et son identité. L'importance des biographies langagières à l'école a été soulignée

par plusieurs recherches académiques. Par exemple, Robert Chaudenson, dans son article « Les langues dans l'espace francophone » (1999), déclare que :

« La réflexion sur la biographie langagière ouvre des voies d'exploration multiples. Elle permet de mettre en exergue la capacité qu'a le locuteur plurilingue d'exploiter tous les éléments de son expérience linguistique pour l'apprentissage d'une langue étrangère » (Chaudenson, 1999).

Ces études mettent en évidence l'impact positif de l'exploration de parcours linguistiques personnels sur le développement de la conscience linguistique, la considération de la diversité linguistique et la construction de l'identité linguistique des élèves. Finalement, la biographie langagière à l'école consiste à découvrir et à valoriser les parcours linguistiques des élèves et met en avant leurs expériences et interactions avec les langues présentes dans leur vie. En intégrant les biographies langagières dans les programmes scolaires, les enseignants peuvent contribuer à créer un environnement éducatif propice à l'inclusion, ils valorisent la diversité linguistique et culturelle et encouragent l'épanouissement personnel des élèves.

I.3.b. Fleur des langues

La fleur des langues est une activité, pouvant être mise en place au sein d'une classe, proposée dans les outils ELODIL, et qui a été proposée aussi dans d'autres programmes d'éveil aux langues, par exemple, EVLANG, grand programme européen mis en oeuvre entre 1997 et 2003. Son titre est une métaphore qui symbolise la diversité linguistique et culturelle qui existe au sein d'un groupe comme la classe. Elle devient une forme simplifiée de biographie langagière en mettant en valeur les langues présentes dans la vie d'une personne ou d'un groupe. Tout comme une fleur est composée de pétales de couleurs différents, la Fleur des Langues représente les différentes langues parlées par les élèves, chacune représentée par un pétale unique. Concrètement, les fleurs des langues de chaque élève rassemblées représentent l'ensemble des langues présentes au sein de la classe ou de la vie d'un élève et ainsi, reflète la diversité des origines linguistiques. Chaque langue est écrite par l'élève sur un pétale de sa fleur des langues et celle-ci forme une représentation visuelle de sa richesse linguistique et culturelle. La fleur des langues peut être individuelle donc elle représente les langues existantes dans la vie d'un élève ou peut-être collective si elle représente les langues d'une classe

ou d'un groupe scolaire. Les enjeux de l'utilisation de la fleur des langues sont multiples. Tout d'abord, elle favorise la valorisation des différentes langues des élèves, elle permet la reconnaissance de l'importance de chaque langue parlée au sein de la classe. De plus, elle encourage le respect et la tolérance envers les autres cultures et langues. Elle permet également de créer des opportunités d'apprentissage interculturel et d'échange linguistique afin que les élèves enrichissent leur compréhension du monde et des cultures. Enfin, la fleur des langues favorise l'ouverture au plurilinguisme et au monde et incite l'apprentissage des langues étrangères.

I.4. Une notion grammaticale : le genre du nom

Le genre est une notion grammaticale qui répartit les noms et les référents nominaux en deux catégories, en fonction de propriétés objectives telles que le sexe pour les humains, ou animés, et de manière arbitraire pour les noms des objets et concepts « inanimés ». Le Grevisse de l'enseignant nous propose une définition du genre d'un nom. Il existe deux genres dans la langue française : le féminin et le masculin. Tout nom a un genre, indiqué par le déterminant, et le transmet, par l'accord, aux mots avec lesquels il est associé. Le genre concerne les noms communs des objets et concepts « inanimés ». Il concerne aussi les signifiés animés : pour les êtres humains, la classification correspond à leur « genre » biologique (femelle/mâle). Des noms d'animaux, familiers, ou élevés ou chassés par l'homme suivent la même logique. D'autres noms d'êtres animés possèdent un genre unique arbitraire : (un léopard, une tortue) auquel on ajoute mâle ou femelle pour spécifier (une girafe femelle). Le genre des objets inanimés est également arbitraire. Ce genre peut s'expliquer par des raisons d'étymologie, d'analogie ou de forme. Par conséquent, cette notion possède une marque afin d'exprimer le genre du nom ou du groupe nominal. Ainsi, il est important pour les élèves de comprendre que cette notion est arbitraire et est un critère possible de classification des noms. Le genre peut, d'une langue à l'autre, fonctionner différemment.

II. Projet de recherche

II.1. Contexte

II.1.a. L'école et la classe

L'école qui m'est attribuée pour la mise en place de la séquence se situe dans le réseau d'éducation prioritaire de Reynerie-Bellefontaine à Toulouse. Cette école présente un public d'une grande diversité linguistique et culturelle qui se retrouve dans la classe également. L'école a mis en place plusieurs dispositifs interclasses dont le projet Japon. Tous les vendredis matins, l'ensemble des classes et des niveaux sont mélangés et participent à des ateliers. Les enseignants proposent un atelier sur le thème du Japon comme une cérémonie du thé, la création d'un personnage de *manga* et la fabrication d'un *daruma*. Les élèves apprennent des mots japonais durant ces temps. Ils travaillent également l'anglais en classe. De plus, l'Accueil de Loisirs Associé à l'École (ALAE), qui prend charge les enfants durant le temps périscolaire, propose des ateliers en Occitan. Ainsi, certains élèves ont pu participer à ces ateliers et découvrir la langue régionale. Il est intéressant de préciser ces apprentissages car les différentes langues qui sont abordées au sein de l'école entrent dans le répertoire langagier des élèves.

Mon recueil de données est mis en place dans une classe de CP dédoublée. La séquence ci-dessous est travaillée avec 9 élèves. En effet, cette classe est composée de 11 élèves mais pour des raisons d'absentéisme, seuls 9 élèves participent aux séances. La séquence est travaillée en fin d'année scolaire de CP, en période 5. Par conséquent, les élèves avaient déjà travaillé les notions de déterminant et de nom et abordé celle du genre.

II.1.b. Choix

Mon choix s'est porté sur ce sujet pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette séquence s'inscrit dans les programmes de cycle 2 en langues vivantes étrangères notamment dans les approches culturelles et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture fournissant, dans le domaine des représentations du monde et l'activité humaine, une entrée particulièrement riche. Elle permet aux élèves de commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les

faits linguistiques et culturels tout en stimulant leur sensibilité à la diversité et à la différence culturelle. Ainsi, comme il est explicité dans les programmes, cette activité est l'occasion de mettre en relation la langue de scolarisation aux langues étrangères afin de comparer leur fonctionnement et d'observer les ressemblances et différences. De plus, la structure de séquence est construite de manière à avoir une première approche avec les langues des élèves. Elle comporte une phase de recueil de leurs conceptions initiales, des phases de recherche et de réflexion et une phase d'institutionnalisation c'est-à-dire de construction des notions en jeu. Ainsi, les élèves construisent des savoirs qui ont du sens sur des phénomènes simples de la langue et sont acteurs de leurs apprentissages au fil de la séquence. En outre, l'objectif premier est l'éveil aux langues. La découverte et la comparaison de celles-ci font de ces activités un modèle approprié en faveur des apprentissages. Par ailleurs, durant ma formation en séminaire, j'ai eu l'opportunité de découvrir cette activité et de la vivre. Cette expérience pratique et son analyse me sont profitables afin de la réinvestir en toute confiance. Enfin, l'intégration du Swahili dans la troisième séance me tient à cœur car ayant vécu à Zanzibar, cette langue fait partie de mon répertoire linguistique. Par conséquent, il est tout à fait naturel pour moi d'utiliser cette séquence adaptée pour mon sujet de mémoire. Ce faisant, je démontre concrètement l'intérêt des langues présentes dans son répertoire linguistique.

II.2. Le dispositif pédagogique d'éveil aux langues expérimenté

J'ai expérimenté un dispositif d'éveil aux langues dans une classe et analysé son incidence sur les élèves en 2024. Pour cela, mon choix s'est porté sur une séquence d'éveil aux langues produite par EOLE (en annexe) en ajoutant quelques points afin de me l'approprier. Cette séquence a pour titre : « et pourquoi par “la” soleil et “le” lune ? » et forme le cœur de ma séquence. Elle aborde le genre grammatical et la classification des noms en français et dans d'autres langues. Ainsi comme il est dit dans la fiche d'EOLE : « Cette activité permet aux élèves de prendre conscience des fonctions de genre, comme une manière d'organiser le monde par le langage, elle travaille sur le caractère partiellement arbitraire du genre, comme sur ses incidences culturelles ». Par conséquent, cette activité vise à présenter le genre comme un critère possible de classification des noms ainsi que de leur faire comprendre le caractère arbitraire de la notion de genre. Comme il est détaillé dans la fiche de

présentation EOLE, les enjeux sont principalement d'aborder le genre des noms d'une manière différente afin d'éviter des confusions. Cet aspect consiste à ne pas confondre sa propre langue avec la norme qui pourrait entraver l'apprentissage et renforcer les préjugés envers d'autres cultures. De plus, en mettant en lumière la différenciation de classification et d'organisation des noms en fonction des langues, cela encourage les élèves à s'ouvrir et à réfléchir aux différences, à la diversité linguistique du monde ainsi qu'au caractère relatif de leur propre langue. Enfin, il met en évidence la distinction et la signification d'un genre grammatical. Cette séquence se décompose en 5 séances. Le tableau de séquence est présenté en annexe 1 et reprend les grandes phases. Les séances sont en annexes 9.a. à 9.g. développées en fiches séances. Je souhaite, tout d'abord, intégrer une première séance de découverte du thème de la séquence en produisant la fleur des langues des élèves.

II.2.a. Première séance : fleur des langues

La première séance a pour objectif de révéler les langues présentes et connues des élèves, de faire prendre conscience de la richesse et la diversité du répertoire langagier de leur classe et ainsi de valoriser celles-ci. Elle me permet également d'aborder la notion de diversité linguistique avec eux. Pour cela, je leur propose de réaliser une fleur des langues. Cette activité m'aide à mieux connaître les élèves, la classe et les langues présentes. De plus, je crée une activité ludique, de partage pour la première rencontre avec eux. Cela engendre un moment agréable lors de l'introduction de pluralité de langues et crée un climat de partage propice pour la suite des apprentissages avant de plonger les élèves dans la séquence d'éveil aux langues. Cette séance est alors portée sur la fleur des langues des élèves.

Pour sa mise en œuvre, je me suis appuyée sur le document ELODIL « la fleur des langues ». La séance se déroule en 4 phases présentées dans une fiche séance en annexe 9.a. Tout d'abord une phase d'introduction où je demande aux élèves quelles langues ils parlent, comment ils les ont découvertes et/ou apprises. Puis, une phase de recherche individuelle dans laquelle les élèves doivent réaliser un écrit de travail en répondant à des questions. Certaines questions proviennent du questionnaire de Martine Kervran dans *Les langues du monde au quotidien* et du guide d'entrevue de la fiche de ELODIL. Les questions sont :

- Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? ou dans ta famille ?
- Quelle(s) langue(s) entends-tu à la maison ? ou dans ta famille ?

- Sais-tu dire des mots dans d'autres langues ? En quelle langue ?
- Quelle(s) langue(s) sais-tu parler (même un petit peu) ?
- Quelle(s) langue(s) comprends-tu (même si tu ne sais pas la parler) ?
- Regardes-tu la télé dans d'autres langues que le français ? Si oui, la(les) quelle(s) ?
- As-tu déjà entendu une chanson dans d'autres langues que le français ?
- Quelle(s) autre(s) langue(s) as-tu entendue(s) (avec tes amis, dans le quartier, à l'école) ?
- Si oui, reconnais-tu cette(ces) langue(s) et quelle(s) est(sont)-elle(s) ?
- Quelle(s) langue(s) aimerais-tu parler / apprendre ?

Les élèves répondent individuellement à chaque question petit à petit. Je lis une question à voix haute puis leur laisse le temps de réfléchir et d'écrire leur réponse. Si besoin, je leur écris au tableau l'orthographe des langues et des autres mots. En effet, l'objectif n'est pas d'évaluer l'écriture des élèves mais de se focaliser sur les langues. Une fois que les élèves ont répondu, je les lance dans la troisième phase. Elle leur permet, à l'aide de leur questionnaire, de former leur fleur des langues. Il existe 2 couleurs différentes de pétale, une pour « les langues que je parle et/ou que je comprends », l'autre pour « les langues que j'ai entendues et/ou vues écrites ». À partir de pétales pré-découpés, chaque élève forme ses pétales avec un nombre correspondant aux langues présentes sur leur écrit de travail en différenciant les deux couleurs. Sur chaque pétale, une langue est inscrite à son extrémité. Chaque langue n'est écrite qu'une fois (pas deux pétales d'une même langue). La phase 4 est une phase de retour, les pétales sont accrochés au tableau et observés. Il est alors demandé aux élèves si certains souhaitent partager leur expérience et parler des langues qu'ils connaissent. Puis, un pétale pour chaque langue est choisi et accroché sur une affiche pour former une fleur des langues de la classe.

Par la suite, je demande aux élèves s'ils ont conscience du nombre de langues qu'il y a dans la classe et demande quelle langue ils choisiraient s'ils pouvaient l'apprendre en un claquement de doigts, comme par magie. Je termine ma séance par une conclusion sur la diversité des langues de la classe et introduit la notion de diversité linguistique. Cette fleur pourra être complétée durant la séquence en y ajoutant les langues découvertes. De cette manière, les élèves concevront davantage la formation de leur répertoire langagier et donneront du sens à l'ajout de nouveaux pétales. Il sera donc enrichissant pour les élèves de participer à la

production d'une fleur des langues, une représentation de la biographie langagière de la classe. Enfin, la fleur des langues sera accrochée dans la classe afin de permettre aux élèves de s'en souvenir et de s'y référer si besoin, notamment si un élève a des connaissances en allemand ou en swahili pour la suite des séances.

II.2.b. Deuxième séance : « le » soleil et « die » Sonne

La deuxième séance de la séquence se nomme : « “le” soleil et “die” Sonne ». Elle a pour objectif de prendre conscience que la classification des noms en fonction d'un genre soulève certaines questions. Ces questions sont soulevées suite à la confrontation de quelques mots en français et en allemand n'ayant pas le même genre et invitent à la réflexion sur le genre naturel et grammatical. Elle se déroule en deux temps et est fichée en annexe 9.b. Premièrement, je mets en évidence avec les élèves les différences de genre entre certains mots en français et en allemand par un écrit de travail. Deuxièmement, je fais émerger les représentations des élèves quant aux liens entre genre sexué et grammatical et termine par une conclusion de séance.

Concernant sa mise en place, le premier temps se fait en classe entière. Pour les faire entrer dans la séance, Je commence par leur faire réaliser un écrit de travail avec des mots. Je leur demande de coller les mots *La lune*, *Le soleil*, *Die Sonne* et *Der Mund* face à des images de lune et de soleil. Je réalise une mise en commun et les invite à expliquer comment ils ont rangé les mots face aux images. Il y a discussion sur les significations possibles des déterminants allemands. Je donne un autre exemple de mots : *La montagne*, *Der Berg* et *Le lac*, *Die See* pour les inciter à se tourner vers les déterminants qui sont constants dans les deux exemples. Je leur donnerai la traduction de *die* pour *la* et *der* pour *le*. À partir de ces exemples, je recueille les hypothèses des élèves, au tableau, sur les différences de genre entre les noms français et allemands. Puis je formule avec eux une à deux questions à partir des hypothèses qui forment ainsi la problématique de séquence. La fin de cette séance permet de soulever quelques interrogations par le biais de questions pouvant être provocantes sans réponse unique ou correcte. Je le fais afin de faire émerger les représentations des élèves concernant la notion de genre. Pour cela, je me réfère à la fiche EOLE de cette séquence et reprend des questions proposées aux élèves telles que :

- Est-ce que cette immense boule jaune, qui brille dans le ciel, est plutôt masculine ou féminine ? Qu'en pensez-vous ? Pourquoi ?
- Et son satellite naturel que l'on voit la nuit, cette petite boule pâle, est-il plutôt masculin ou féminin ? Qu'en pensez-vous ? Pourquoi ?
- En allemand on a vu que ces mots n'ont pas le même genre, qui a raison ?
- Pensez-vous qu'une de ces deux langues doit avoir raison ?
- Qu'est-ce que c'est le genre d'un nom ? À quoi sert le genre ? Combien y a-t-il de genres ?

Ces questions m'aident à amener les élèves à exprimer, avec leurs propres mots, les enjeux de la notion de genre. À la suite de cet échange avec les élèves, je note les remarques et commentaires sur la complexité que pose cette notion de genre. Il me semble important de définir le genre sexué qui se réfère à la classification des individus en fonction de leur sexe biologique. Cette classification est souvent associée aux caractéristiques physiologiques et anatomiques, telles que les organes génitaux, les chromosomes sexuels et les caractères sexuels secondaires. Également, je veux faire comprendre que le genre grammatical n'a rien à voir avec le genre sexué et qu'ici il n'est pas question de cette notion. Enfin, je fais un bilan de cette conversation en reprenant ce qui a été dit de même qu'en rappelant l'objectif autour de la répartition en genre des noms. En synthétisant, je conclus la séance en présentant la séance suivante en lien avec les questions émergées.

II.2.c. Troisième séance : une autre manière de classer les noms

La troisième séance nommée : « Une autre manière de classer les noms » a pour objectif de faire comprendre aux élèves l'idée que les systèmes de classification des mots peuvent varier. À partir des questions émergées à la séance précédente, je souhaite faire comprendre aux élèves qu'un nom peut être rangé dans un système différent en fonction des langues. En swahili les noms sont classés en fonction de propriétés sémantiques (ex : personne, choses,...) auxquelles est associée une marque (suffixe). En français, les noms sont classés en fonction d'un genre. De plus, la séance met en évidence le caractère arbitraire des langues. Cette séance se déroule en trois phases : la première est une phase de recherche des classements des noms en Swahili avec, si nécessaire, une aide (observation construction de mots, donner un exemple). La deuxième est une phase collective de mise en commun des classements qui demande une justification des choix et une

verbalisation sur les différences avec le français. La troisième est un bilan et une ouverture culturelle sur la langue travaillée : le Swahili. La fiche de cette séance est présentée en annexe 9.c.

Afin de créer une mise en situation, de les rendre curieux et actifs dans la séance, je projette au tableau quelques mots en swahili, une langue supposée inconnue pour eux. Je leur pose la question « Voyez-vous des ressemblances entre ces mots ? des différences ? ». Je m'attends à ce que certains élèves voient une ressemblance de certaines syllabes comme *vi ou wa*, sur certains mots. Cette observation en classe entière me permet d'amorcer la phase de recherche qui se fait en groupe. Je forme des groupes hétérogènes d'élèves et distribue le matériel qui sont des fluos, une feuille et des post-its correspondant à certains mots du document élève 2 de la fiche EOLE (annexe 9.d.). J'ai, au préalable, demandé conseil à l'enseignante pour la formation des groupes si elle a des groupes déjà formés et quelle peut-être la meilleure organisation. J'engage ensuite les élèves dans une tâche de travail. J'énonce la consigne « Par groupe de 2, observez les mots et rangez les en formant des groupes. Pour cela je vous les donne sur des post-its et une feuille. Vous formez des groupes en regroupant les mots qui vont ensemble. Aidez-vous de fluos de couleur en surlignant les ressemblances que vous pouvez faire entre ces mots ». Après avoir annoncé la consigne je donne un exemple à partir d'une ressemblance, comme la syllabe *ki* mise en évidence dans les noms *Kitabu*, le livre au singulier et *Kisu*, le couteau au singulier. Puis je laisse les élèves s'engager dans la tâche et passe dans les groupes pour les guider si besoin. Si je perçois des difficultés à placer les mots dans le tableau je les dirige vers les ressemblances faites précédemment, je leur conseille d'observer les mots et de souligner les syllabes redondantes dans certains mots. À la fin de cette phase de recherche, je passe à une mise en commun. Je récupère les classements des élèves et les dispose au tableau afin que chacun puisse les observer. Puis je leur demande d'identifier les différences ou ressemblances en fonction des classements. Je souhaite ainsi leur faire verbaliser les méthodes de classement qu'ils ont utilisées durant ce temps de recherche. De même, je repère avec eux les critères de forme tels que les préfixes des noms de chaque classe au singulier et au pluriel. De la même manière, je fais identifier le sens commun entre les noms d'un même classement et fait ressortir les critères de sens de chaque classe. À la suite de cette mise en commun, je demande aux élèves de comparer ce système de classification des noms à celui du français.

Je les guide en posant des questions comme « comment les noms sont classés en français ? en swahili ? », « Combien de genres a le français ? », « Par rapport aux questions ressorties lors de la séance précédente, pensez-vous que ces mots ont un genre comme en français ? », « S'il ne le sont pas, comment sont-ils regroupés ? », « Par quoi reconnaît-on ce groupement ? » et « Que représentent ces marques de groupements ». Je souhaite leur faire verbaliser la différence de classements des noms c'est-à-dire leur faire comprendre que les noms sont classés sur des bases différentes de celles qu'ils connaissent. Ils prennent également conscience de la diversité des langues et de leur fonctionnement. Ainsi je leur fais comprendre les divers points détaillés sur la fiche EOLE qui sont :

« Il ne semble pas y avoir deux catégories (masculin – féminin) mais quatre qui regroupent les mots selon d'autres critères que leur genre. En revanche, le pluriel existe. Ces classes regroupent des noms qui partagent certaines propriétés sémantiques (choses, personnes...). Elles déterminent le choix d'un préfixe, autrement dit d'un petit mot qui se place devant le nom (et non après comme les marques du féminin sur les noms en français). Ainsi, on va mettre vi, wa, ou mi, par exemple, comme préfixe pour indiquer un pluriel, alors qu'en français le pluriel est marqué par -s ou -x, selon des critères qui ne dépendent pas de l'appartenance à une classe mais plutôt de la forme du mot (mots en ou, en eau, etc.) » (EOLE, *Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?*, cycle 2, p 5-6).

Ainsi je mets en évidence qu'il existe différents procédés de classement de mots en fonction des langues, qui ne correspondent pas uniquement au masculin et au féminin, mais regroupent les mots selon d'autres critères. Ces catégories peuvent être appelées classes et peuvent regrouper des noms en fonction de différentes propriétés sémantiques. Enfin, je fais un bilan en citant les objectifs de cette séance qui étaient de comprendre qu'il existe différentes classifications des mots en fonction des langues et de relativiser sur notre système de classification en français. Puis, je termine par une ouverture culturelle sur le swahili. Avant de leur donner son nom et d'autres informations, je leur fais écouter le refrain d'une musique en swahili. Cette chanson dont le titre est *Jambo Bwana* est populaire et est devenue un hymne de bienvenue en Afrique de l'Est, notamment au Kenya, en Tanzanie et à Zanzibar. La chanson a été écrite et composée par un musicien kényan, Teddy Kalanda Harrison, dans les années 1980. Les paroles sont :

Jambo, jambo bwana !	Bonjour, bonjour monsieur !
Habari gani ?	Comment ça va ?
Nzuri sana	Très bien
Wageni wakaribishwa	Visiteurs, vous êtes les bienvenus
Kenya yetu	Dans notre Kenya
Hakuna matata.	Il n'y a pas de problème

Nous pouvons y entendre certains mots vus précédemment tel que *wageni* qui signifie étrangers. À la suite de l'écoute de cette chanson, je demande aux élèves s'ils connaissent cette langue et s'ils ont pu entendre *wageni*. Enfin je leur dévoile la langue écoutée et travaillée puis je traduis les paroles du refrain. Je termine par leur donner des informations sur cette langue (que je peux retrouver sur l'annexe documentaire 36 de la fiche EOLE). Cette séance s'achève donc par une ouverture culturelle et linguistique faisant pleinement partie de l'éveil aux langues.

II.2.d. Quatrième séance : « le genre » en français et en allemand

La quatrième séance est appelée : « le genre en français et en allemand ». En effet, l'objectif de la troisième séance est de développer une meilleure compréhension de la classification des noms par genre dans différentes langues. De plus, elle confirme la notion arbitraire des systèmes de classification. Cette séance est retrouvée en annexe 9.e. et se déroule en trois parties : un temps de recherche en groupe qui a pour but de former des paires de noms français et allemands dans différents champs lexicaux et les classer dans un tableau de genre. Puis, une phase collective qui est centrée sur l'observation du tableau et qui met en évidence un troisième genre en allemand (le neutre). Un dernier temps où je demande aux élèves s'ils connaissent d'autres langues qui fonctionnent de cette manière.

Concernant le déroulement, je souhaite d'abord mettre en place une phase de rappel de la séance précédente afin de revenir sur les notions de classement des noms en fonction des langues et de rappeler que certaines langues ont un genre mais que d'autres non. Pour cela, je présente aux élèves les langues allemand et français vues en séance 2. Je vais les laisser verbaliser que ces deux langues ont des déterminants devant les noms et qu'elles ont une classification en genre. Cela me permet de voir s'ils commencent à assimiler que certaines langues fonctionnent comme le français et que par comparaison avec elles ils peuvent en déduire certaines informations. À la suite de ce rappel, je réalise le déroulement de la fiche

EOLE en page 7. Je les engage dans la phrase de recherche en mettant les élèves par groupe. Les groupes sont les mêmes que ceux de la séance 3 car je souhaite observer une continuité dans leur discussion et leur réflexion. Pour le matériel, je distribue les mots en annexe 9.f. correspondant à certains mots de la fiche EOLE. Je donne la consigne qui est « à partir des mots que je vous ai donnés, vous devez constituer des paires de mots français et allemands en vous aidant de la liste des traductions, observez bien les déterminants ». Cette liste correspond au document élève 4 de la fiche EOLE qui récapitule tous les noms sous forme d'un glossaire bilingue (annexe 9.f.). Je donne ensuite un tableau à trois colonnes et la deuxième consigne qui est « Une fois vos paires formées vous les collerez dans le tableau que je vous ai distribué. Vous allez les ranger en fonction de leur genre. Vous mettrez les paires qui ont le même genre dans les deux langues dans la même colonne et ceux qui ont des genres différents dans des colonnes différentes ». Les élèves ont donc deux tâches à réaliser qui sont de former les paires puis de les ranger dans le tableau. La séparation de la consigne permet de focaliser les élèves sur une tâche après l'autre à réaliser afin d'éviter toute surcharge cognitive et énergétique. De plus, cela permet une correction entre les élèves après discussion et crée une réelle démarche de recherche avec une possibilité d'essai-erreur. Une fois que je me suis assurée de leur bonne compréhension de la consigne, je les laisse travailler en autonomie et passe dans les rangs afin de les guider et de les aider. Je prends alors une position d'étayage. Ainsi, je fournis un soutien, des conseils et des encouragements aux élèves tout au long du processus d'apprentissage de cette phase de recherche. J'utilise différentes approches pour les aider en fonction de leurs difficultés pour leur faire comprendre les notions et résoudre les problèmes. Une fois que les élèves ont terminé leur activité, je procède à une mise en commun en présentant tous les travaux au tableau. Puis je laisse les groupes présenter leur travail et leur réflexion. Durant l'observation des tableaux, je guide les élèves par des questions telles que « Le genre des mots français et allemands est-il toujours le même ? », « Que peut-on dire de la troisième colonne ? ». Ces questions orientent les élèves vers les déterminants des noms, vers l'apparition d'un genre en plus pour l'allemand ainsi que vers le classement différent d'une langue à une autre. Enfin, je conclus cette séance, en déduisant des observations et de la mise en commun, que le français possède deux genres et que l'allemand en possède trois. Successivement, je termine par rappeler que certaines langues classent les mots en

catégories comme le swahili, d'autres organisent leur système d'écriture en genre comme le français et l'allemand. Cela me permet de conclure sur l'objectif qui est de montrer et d'expliquer la notion arbitraire dans formation des langues.

II.2.e. Cinquième séance : « le genre c'est quoi ? »

La dernière séance est intitulée : « le genre c'est quoi ? » et clôture la séquence. Pour cela, je cherche à faire comprendre aux élèves l'ordre culturel dans l'organisation du vocabulaire en fonction des langues et conclure sur ce qu'est le genre d'un nom. Le déroulement de cette séance est en continuité avec la précédente et s'organise en deux parties exposées dans une fiche séance en annexe 9.g. La première reprend le tableau de rangement des paires afin de mettre en évidence des éléments importants de celui-ci. Puis elle est suivie d'un questionnaire qui synthétise les informations travaillées. Enfin, je termine par une mise en commun collective et une conclusion sur les questions abordées tout au long de la séquence.

Tout d'abord je reprends les tableaux de la séance précédente. Je propose aux élèves de me rappeler le travail et les recherches à partir du tableau. Dans un second temps, je les questionne sur les ressemblances de classement et leur demande une hypothèse pour expliquer celle-ci. J'aboutis à la constatation qu'il n'y a pas vraiment d'explication à ces phénomènes et que cela fait partie de l'arbitraire de la langue. Ensuite, j'aborde le sujet de la troisième colonne du tableau en leur demandant, comme mentionné sur la fiche EOLE, « Comment nomme-t-on la troisième colonne du tableau ? Quelles sont les caractéristiques des mots qui apparaissent dans cette troisième colonne ? ». Cette orientation vers la notion de genre neutre me permet de continuer à définir la notion arbitraire, mais également de définir qu'un objet ou une entité n'a pas de genre sexué et que le genre grammatical qui leur est attribué ne définit pas une appartenance sexuelle. Ainsi, j'évoque le concept de neutralité afin de faire prendre conscience aux élèves que le genre est une manière de classer les noms mais n'a, en aucun cas, un rapport à la masculinité ou la féminité. J'emmène, par la suite, les élèves à répondre au questionnaire en annexe 8 produit à partir du document 6-partie 2 de la fiche EOLE. Ce questionnaire est intéressant afin de voir si les élèves ont compris les notions abordées lors de cette séquence. Je retire cependant la question 7 qui, à mon sens, peut créer une surcharge cognitive d'écrire une explication. Les élèves restent ainsi

focalisés sur leur compréhension du genre par un questionnaire à choix. Le questionnaire est individuel. Toutefois je lis les questions à voix haute et laisse un petit temps aux élèves pour réfléchir et répondre par vrai/faux. Je conclus alors ma séquence avec les élèves, par un bilan à l'oral de notre travail de recherche sur le genre grammatical. Il correspond à un résumé des notions vues en classe telles que : « Le genre est une manière de classer les noms en catégories. Il sert à introduire un nom dans une phrase. Il existe d'autres manières de classer les noms. Ces différentes manières sont propres à chaque langue. Le genre est donc arbitraire en fonction des langues ». Voici les 4 idées à faire retenir aux élèves. Je prévois donc de confirmer avec eux quatre énoncés qui récapitulent ces quatre idées, en utilisant leurs propres mots. Finalement, cette séance me permet de conclure sur les objectifs de la séquence entière.

II.3. Les données

Dans le cadre de ma recherche, je mets en place la séquence présentée précédemment afin de répondre à ma problématique. J'utilise différentes méthodes pour recueillir des données orales et écrites. J'ai repris sous forme de tableau les hypothèses de ma recherche et les données à recueillir. Ces données seront ensuite analysées et nous permettront de répondre au mieux aux hypothèses de mon sujet.

Hypothèses questions de recherche	Données à recueillir
1) Les différents usages linguistiques permettent aux élèves de comprendre que les mots peuvent avoir une classification grammaticale différente d'une langue à l'autre et que la notion de genre est arbitraire.	- Les élèves répondent correctement au questionnaire, notamment les questions 2, 3, 4 et 5, donc ils ont compris les notions travaillées. - Les élèves sont actifs durant les phases d'institutionnalisation des séances 2,3 et 5 en créant une affiche. Ils formulent la connaissance en une phrase en groupe. Cela nous montre leur compréhension. - Les remarques relevées dans le journal ethnographique nous permettent de dire que les élèves comprennent les différentes classifications grammaticales.
2) Cette activité favorise une meilleure compréhension de la notion de genre en français.	- Les séances 2,3 et 5 sont retranscrites partiellement et montrent que les élèves ont une réflexion sur le genre en français lors des mises en commun. L'affiche produite en fin de séance confirme leur compréhension de la notion de genre en français. - Le questionnaire révèle ce que les élèves ont compris et appris de la notion de genre en français à travers les questions 1 et 5.
3) La séquence favorise un investissement de la part des élèves sur la découverte de ces langues. Elle crée un intérêt chez les élèves. 4) Elle permet une décentration et une diminution des préjugés sur les autres langues et cultures.	- La fleur des langues en séance 1 nous permet d'affirmer que les élèves sont investis dans la découverte des langues de la classe. - L'ajout des langues sur la fleur des langues tout au long de la séquence montre que les élèves portent un intérêt pour les langues qu'ils découvrent. - Un élève pose la question et demande d'écrire le swahili sur la fleur des langues. - investissement dans la découverte de nouvelles langues. - Les retranscriptions partielles des audios et quelques remarques du journal ethnographique indiquent que les élèves parlent des langues de leurs camarades et peuvent les comparer au français. Cela nous montre que les élèves ont une capacité à se décentrer.

II.3.a. Journal ethnographique

Je tiens un journal ethnographique qui me permet de noter toutes les observations et interventions faites durant chaque séance. Je relève, dans celui-ci, les points importants concernant les réactions de certains élèves, leurs échanges et réflexions lors du travail proposé. J'y note les interactions verbales des élèves lorsqu'ils parlent des différentes langues et s'ils manifestent une compréhension de la notion du genre grammatical. De même, je peux présenter quelques profils d'élèves de manière anonyme qui viendront justifier mes propos ainsi que toute remarque sur l'évolution du groupe classe. Je note leurs opinions et leurs perceptions sur la découverte et la comparaison des langues et les remarques sur leur compréhension de la définition du genre en français. Je retranscris toute participation des élèves qui, au cours des séances, mesure leur niveau d'implication, de questions posées et d'engagement dans les activités proposées. Ces observations et annotations répondront à mes questions de recherche. L'ensemble des commentaires sont donc reportés dans mon journal ethnographique, durant toute la durée de la séquence. Je pourrai ainsi m'y référer afin de justifier mes hypothèses.

II.3.b. Audios des élèves en séances

Lors de chaque séance de ma séquence, je réalise des audios de groupes d'élèves. Je peux alors utiliser ces audios afin de relever certaines observations autour des méthodes et des procédés des élèves lors des travaux de recherche. L'audio est un outil sur lequel je peux m'appuyer pour justifier mes propos, compléter mon journal ethnographique et observer les interactions dans la classe lors des séances. De ce fait, l'analyse de ces audios pourra me permettre de répondre à mes hypothèses.

II.3.c. Affiches collectives et questionnaire de recherche

Je récolterai les affiches collectives des élèves au fil des séances. A l'aide des affiches que les élèves forment eux même à la fin d'une séance, je réalise si les élèves ont mis du sens dans ce qu'ils ont appris et si l'objectif de la séance est atteint. Je distingue si les élèves réussissent à résumer la notion vue durant la séance à partir d'un exemple ou d'un exercice. Ainsi je peux voir s'ils arrivent à classer les mots en fonction du genre grammatical. Également, s'ils comprennent les variations dans l'attribution d'un genre à un mot. J'associe la réussite de cet

exercice à mes observations. Je pourrai donc valider ou invalider mon hypothèse sur la compréhension des élèves dans cette séquence. De plus, je réalise un questionnaire de recherche lors de ma dernière séance qui a pour but d'estimer le degré de compréhension des élèves afin de mieux répondre à mon sujet. Le questionnaire de recherche est formé à partir des questions que propose la séquence EOLE : « et pourquoi par "la" soleil et "le" lune ? ». Les questions qui sont proposées dans le document 6-partie 2 de la séquence EOLE ont été modifiées afin d'être plus précises pour des élèves de CP. L'objectif de ce questionnaire est de révéler ce que les élèves ont compris et appris durant la séquence. Il est donc orienté sur les objectifs travaillés avec les élèves. Le questionnaire est fermé c'est-à-dire que les élèves répondent par vrai ou faux aux affirmations rédigées qui sont :

- 1) En français, il y a deux déterminants (masculin, féminin), pour classer les noms.
- 2) En allemand, il y a également deux déterminants, comme en français, pour classer les noms.
- 3) Toutes les langues rangent les noms de la même manière (avec des déterminants).
- 4) Certaines langues n'ont pas de déterminants.
- 5) En français ou en allemand, le féminin et masculin est toujours le même.
- 6) Nous sommes obligés de savoir parler la langue pour la comprendre un petit peu.

Le questionnaire proposé aux élèves est en annexe 8.

L'analyse de ce questionnaire permet de révéler si les élèves ont compris la variabilité de la classification grammaticale. Les affirmations 2 à 5 questionnent les élèves sur l'expression du genre des noms dans les langues découvertes en classe durant la séquence. Ils ont appris que certaines langues ne rangent pas les noms en fonction d'un genre et n'ont pas de déterminant pour l'indiquer. Cela renvoie aux affirmations 3 et 4. D'autres langues présentent une classification similaire à la langue française où le genre varie, comme le soulignent les affirmations 2 et 5. Il est donc vérifié la compréhension de la classification des noms selon la langue. Les affirmations 1 et 2 permettent de constater leur compréhension de la notion de genre en français. L'affirmation 5 souligne quant à elle que la notion de genre est arbitraire. En ce qui concerne l'affirmation 6, elle est intégrée pour rappeler la notion

sous-jacente du répertoire langagier abordée en classe. Elle remémore aux élèves qu'il est possible de comprendre certains mots dans une langue sans la parler couramment. Cette affirmation fait écho aux échanges que la formation de la fleur des langues aura encouragée.

III. Analyse de la mise en œuvre et des données récoltées

III.1. Description et analyse de la séquence

Afin d'analyser le déroulement de la séquence, des retranscriptions partielles d'audios sont effectuées et présentées sous forme de tableau indiquant pour chaque colonne, le numéro de l'audio correspondant au numéro de séance et l'horaire de parole dans la colonne de gauche. Dans la colonne du milieu est indiquée une partie du prénom de l'élève ou de l'enseignant qui parle. Dans la colonne de droite, il est écrit la parole énoncée. Les audios qui sont partiellement retranscrits en tableaux sont intégrés tout au long de l'analyse. Certaines remarques des audios² et du journal ethnographique³ seront citées.

III.1.a. Séance 1

La séance 1 avait pour objectif de découvrir les langues de la classe en formant des fleurs des langues rassemblées en une grande fleur collective (voir annexe 3) et d'investir les élèves dans la séquence par une activité ludique. Pour cela, les élèves ont produit un écrit de travail (voir annexe 4) avant de partager leurs réponses durant la mise en commun. La description et l'analyse de cette séance viendra répondre à l'hypothèse 3.

La première langue énoncée est le français. Cela m'indique que les élèves ont compris la tâche. Une petite explication est faite concernant les couleurs des pétales : vert pour les langues parlées et comprises et jaune pour les langues connues ou déjà vues. Le français est en vert (voir annexe 3). La deuxième langue citée et écrite sur plusieurs feuilles est l'anglais car elle est travaillée au sein de l'école.

Tableau 1 extrait retranscription séance 1

² RA : remarque tirée des audios.

³ JE : remarque tirée du journal ethnographique.

1-11'45	Thaïs	J'ai vu que certains ont écrit anglais sur leur feuille.
1-11'49	Aga	Oui moi j'ai écrit.
1-11'52	Sal	Moi aussi.
1-11'52	Sof	Moi aussi !
1-11'56	Thaïs	Quels mots par exemple vous savez dire en anglais ? Et qu'est ce que vous comprenez en anglais ?
1-11'59	Lar	What's your name ?
1-12'01	Thaïs	What's your name oui ? Qu'est ce que ça veut dire ?
1-12'03	Lar	Moi je sais, moi je sais.
1-12'07	Sal	Comment tu t'appelles.
1-12'09	Sof	Et my name is ca veut dire je m'appelle
1-12'14	Thaïs	Oui on a eu plusieurs exemples, très bien. Maintenant quelle couleur de pétale on met ?
1-12'15	Wiss	Bah vert.
1-12'17	Thaïs	Vous êtes tous d'accord ?

Il est mis en évidence que les élèves citent l'anglais comme une langue qu'ils connaissent car savent donner une phrase ou un mot dans la langue ainsi que sa traduction. Grâce à cet échange, il est introduit une différenciation entre pétales verts et jaunes en utilisant le critère de citation de mots ou phrases.

La langue arabe arrive à la suite de l'anglais pour plusieurs élèves qui indiquent la parler à la maison. De manière unanime, l'arabe est ajouté sur un pétale vert au milieu de l'agitation des élèves qui citent les mots en arabe qu'ils connaissent. La langue proposée par la suite est l'espagnol. Un élève raconte qu'une dame à la crèche le parlait et qu'elle lui disait « Hola » qui veut dire bonjour. Il précise que c'est le seul mot qu'il connaît. Il est demandé quelle couleur de pétale est choisi pour l'espagnol et les élèves se mettent d'accord sur jaune. Ensuite, l'occitan et le japonais ont été cités. Le japonais est annoncé car ils le travaillent grâce au projet Japon de l'école. Certains élèves allant à l'ALAE nomment l'occitan car ils ont fait un spectacle dans cette langue. Le japonais et l'occitan sont inscrits sur des pétales jaunes. Les élèves ne parlent pas ces langues et ne les comprennent pas mais les

ont déjà entendues. Nous observons ici que les élèves mettent en avant les connaissances qu'ils ont sur les langues explorées à l'école. Ils donnent du sens à l'activité en citant des langues vues à l'école en plus de celles parlées à la maison. C'est ici tout l'intérêt de la fleur que de citer des langues abordées dans le cadre privé et public tel que l'école ou l'ALAE. Il est retranscrit ci-dessous un autre passage pertinent de l'échange à analyser pour notre sujet.

Tableau 2 extrait retranscription séance 1

1-17'40	Thaïs	Qui souhaite proposer une autre langue pour notre fleur ?
1-17'47	Aïs	Moi j'en ai écrit deux.
1-17'50	Aïs	Le somalien et le djibouti.
1-17'58	Thaïs	Le somali et Djibouti. Alors Djibouti est un pays, on parle arabe, ce n'est pas une langue.
1-18'10	Aïs	En somali on parle le somalie. A Djibouti on parle somalien.
1-18'17	Thaïs	A Djibouti on parle arabe il me semble. En somali on parle somali, tes parents le parlent à la maison ? Et tu le parles un petit peu ?
1-18'20	Aïs	Oui
1-18'35	Thaïs	Est ce que tu peux nous donner un mot que tu connais en somali ? Pour le partager à tes camarades ?
1-18'40	Aïs	Salama laycoum (السلام عليكم salâmu 'alaykum) ca veut dire bonjour.
1-18'54	Thaïs	Alors c'est de l'arabe ça. Tu peux me donner un autre mot ? Ce que tes parents te disent à la maison par exemple ?
1-19'02	Aïs	Heu....c'est Kadia qui le parle à la maison. Moi je connais aussi.
1-19'09	Thaïs	D'accord, tu le parles à la maison Kadia ?
1-19'12	Kadia	Oui.
1-19'13	Thaïs	Tu peux nous partager un mot ? Nous donner un mot.
1-19'14	Kadia	Ne répond pas.

À cet instant, le somali est énoncé par une élève mais quand il a été demandé des mots dans la langue, elle n'a pas su en donner. En effet, cette élève citait le somali

car sa camarade, Kadia, dans la même classe le parle à la maison. Kadia est une élève timide qui n'a pas voulu partager un mot au départ puis quand un pétale a été créé pour sa langue et accroché à l'affiche, elle a cité bonjour en somali. Malgré sa réticence, l'élève s'est sentie encouragée et a participé en donnant un mot à ses camarades car sa langue est valorisée.

Par cet exemple, nous soulignons la richesse des répertoires langagiers partagés par les élèves. Par la fleur des langues, les élèves s'échangent des connaissances linguistiques comme le somali. Ce qui ne se serait pas produit dans d'autres circonstances. Durant les séances d'éveil aux langues, les échanges permettent aux élèves de partager une culture qui leur est propre, d'enrichir celle de la classe et de développer des compétences de respect et de coopération en s'intéressant aux langues de leurs camarades. Cet extrait de discussion nous permet également de nous pencher sur un autre point. Des pays sont cités à la place de la langue, durant tout le long de la séance. Certains élèves citent des noms de pays comme le Maroc, le Brésil, Djibouti ou encore le Canada. Il en ressort que les élèves peuvent avoir des confusions entre langue et pays. Certains pays ont le même nom que la langue qui y est parlé majoritairement comme le somali parlé en Somalie. D'autres langues diffèrent comme le français parlé en France. De plus, certaines langues sont parlées dans plusieurs pays et certains pays sont multilingues. Il peut y avoir plusieurs raisons à ces confusions. D'abord, les élèves associent automatiquement un pays à une langue dominante reflétant une vision simplifiée où langue et pays sont liés comme le français pour la France. Cette représentation peut être influencée par le langage courant où le nom d'une langue et le nom d'un pays sont les mêmes, comme lorsque l'élève dit qu'en somalie on parle le somali. Ensuite, ils ne comprennent pas qu'un pays puisse être multilingue et que ses habitants puissent parler des langues différentes. Dans certains pays, plusieurs langues coexistent et complexifient l'environnement linguistique comme le français et l'anglais au Canada ou le français et l'arabe au Maroc. Une langue ne connaît pas de frontières. Cela peut être dû au fait que les élèves ont une ouverture limitée à la diversité linguistique.

La dernière langue évoquée est le polonais. Cette élève nous explique : « Je parle un petit peu polonais mais je comprends presque tous les mots » (JE1). Il est demandé sur quelle couleur de pétale le polonais doit être écrit et l'élève répond : « Vert, car je parle et je comprends tous les jours avec maman » (RA1). Le polonais

est inscrit en vert. Enfin, durant la mise en commun, les élèves posent certaines questions : « Est-ce que normalement en Inde ça parle en anglais ? » (JE2), « le brésilien et l'australien c'est des langues ? » (JE3), « et au canada on parle quoi ? » (JE4). Ces questions révèlent l'intérêt des élèves sur les langues du monde. Leurs interrogations renvoient à leur confusion entre langue et pays mais démontrent également leur ouverture sur le monde.

Ainsi, la création de la fleur souligne l'enjeu de l'école à faire découvrir aux élèves la pluralité des langues et des cultures dans le monde. Cette activité appuie l'importance d'une éducation qui valorise la diversité linguistique et culturelle de chacun et permet de soulever les différences entre pays, langue et leurs relations respectives. À travers cette séance, nous observons un investissement des élèves dans la formation de la fleur collective et leur intérêt pour la découverte des langues de leurs camarades. La fleur sera complétée et modifiée par la suite sous la demande des élèves en mise en commun des séances 2 et 3. Par cette analyse, nous validons l'hypothèse 3.

III.1.b. Séance 2

La séance 2 commence par un rappel de la fleur collective des langues produite à la première séance. Ce rappel permet de faire basculer les élèves sur l'objectif de la séance et la découverte d'une nouvelle langue. L'objectif des élèves est de s'aider des mots français pour comprendre des mots allemands proposés et repérer les différences de genre. Cela suscite une réflexion sur le genre des noms dans deux langues différentes durant la mise en commun et de répondre aux hypothèses 2, 3 et 4.

Pour cela un travail consistait à ranger dans deux tableaux les mots *La lune*, *Le soleil*, *Die Sonne* et *Der Mund* face à une image de soleil et de lune, exposés ci-dessous.





La consigne donnée est : « Vous allez avoir deux images et vous devez coller les étiquettes de mots sous chaque image qui correspondent » (JE5). Lorsque la consigne est donnée, une élève dit : « On colle les mots qui veulent dire la lune et le soleil » (RA2). Cette intervention montre que la consigne est comprise et qu'un début de réflexion se fait. Durant la phase de recherche plusieurs procédures ressortent. À la fin de celle-ci, les élèves ramènent leur travail et se regroupent. Le coin regroupement permet aux élèves de se rassembler dans un espace qui favorise les échanges d'idées et de stratégies pour la mise en commun. Au tableau est affiché le travail de recherche vierge. La correction se fait en classe entière après avoir partagé les stratégies qui permettent de ranger les mots dans le bon tableau. Un extrait de la mise en commun est retranscrit ci-dessous pour l'analyse.

Tableau 1 extrait retranscription séance 2.

2-13'03	Aga	En fait, au début on pensait que Der Mund ça allait au soleil parce que ça on dirait que c'était écrit monde et la on savait que c'était la fin du début alors on l'a mis là (montre l'image de soleil au tableau). Après on a hésité et on s'est trompé alors on l'a mis là (montre l'image de lune au tableau) et Die Sonne on l'a mis là parce que ça fait penser au soleil et on dirait que ça ... ça...
2-13'39	Thaïs	Que ça ?
2-14'40	Sof	Rime !
2-13'41	Thaïs	Que ça rime, c'est-à-dire que ça rime ? Vous entendez dans Die sonne ...

2-13'44	Sal	Ça a les mêmes lettres.
2-13'47	Thaïs	Ça a les mêmes lettres donc la même syllabe, et quand elle dit ça rime Sof, c'est que ça ? Quand on a un mot et qu'on l'entend ça fait ?
2-14'00	Aïs	Y'a le "so" comme dans "soleil". On a trouvé que dans "soleil" il se disait comme dans "Sonne". Ça sonne pareil.
2-14'10	Thaïs	Il y a le même son. Oui, c'est vrai vous avez réussi, le soleil en allemand se dit "Die Sonne" et la lune se dit "Der Mund". C'est très bien. Et alors, la lune vous l'avez mis "Der Mund", pourquoi ? Pourquoi certains d'entre vous ont mis "Der Mund" avec "La lune"? Wis ?
2-14'42	Wis	Parce qu'en fait là, ..., on a mis "Der Mund" à "la lune" parce que ... parce qu'en fait... quand on a mis "Die Sonne" ... et bah on savait que l'autre mot et bah c'était la lune.
2-15'23	Thaïs	D'accord.
2-15'24	Wis	C'est logique.
2-15'26	Thaïs	Oui, c'est logique. D'accord très bien... Et Lar et Sar vous l'avez mis pourquoi ?
2-15'36	Sar	Nous, le mot "Die Sonne" et bah en fait parce qu'on a cru que c'était ... on dirait qu'il y avait un s ici et ici (montre les mot "Die Sonne" et "Le soleil").
2-15'47	Thaïs	D'accord ... Pour "Die Sonne" et "Le soleil" et pour "Der Mund" ?
2-15'52	Sar	Parce que normalement monday ca veut dire lundi en anglais.
2-15'57	Thaïs	Vous comprenez ce qu'elles disent les filles ? C'est une bonne stratégie ça. Redis nous Sar.
2-16'02	Sar	En fait dans Der Mund on l'a mis avec la lune parce que en fait c'est comme monday parce que monday ça veut dire lundi en anglais.
2-16'10	Thaïs	Oui et lundi, maîtresse vous l'avait dit, c'est le jour de ?
2-16'16	Sar	C'est la lune.
2-16'19	Thaïs	C'est le jour de la lune, très bien. C'était aussi une autre stratégie pour dire que "Der Mund" est la traduction de "La lune".

Un échange entre deux élèves d'un groupe pendant leur recherche est relevé : « Die Sonne ça me fait penser à sombre donc c'est la lune » (JE6). Son camarade de groupe lui répond : « mais non ! Sonne ça ressemble à soleil quand on l'entend » (JE7). Les élèves comparent les sons des mots donc utilisent une stratégie de comparaison phonétique entre les deux langues afin de répondre à la tâche.

Une autre stratégie est la comparaison morphologique des deux mots. Un élève explique à son groupe : « Soleil et Sonne, ça commence par un "so" au début donc ils veulent dire la même chose » (JE8). Cette élève l'entoure au crayon à papier pour montrer le critère de ressemblance qu'elle a utilisé. À travers la retranscription on remarque que certains élèves constatent que *Sonne* et *soleil* ont ce qu'ils appellent une rime. Certains élèves parlent de lettres et j'apporte la notion de syllabe commune. Selon, le dictionnaire le Robert, la définition de la morphologie en linguistique est « l'étude de la formation des mots et des variations de forme qu'ils subissent dans la phrase ». Les élèves s'intéressent à la forme des mots en comparant les phonèmes et graphèmes similaires. Certains parlent de lettres qui correspondent à des graphèmes et d'autres de sons donc à des phonèmes. Grâce à ces stratégies, les élèves réussissent à ranger rapidement *Le soleil* et *Die Sonne* dans le même tableau face à l'image de soleil.

Les procédures pour *La lune* et *Der Mund* sont différentes. Un élève déclare pour expliquer son choix « et bah on savait que l'autre mot et bah c'était la lune » (RA3) donc certains ont rangé par déduction *Der Mund* et *La lune* à l'autre image sans avoir de réflexion autour de ceux-ci. Je note qu'un groupe se penche sur le mot *Der Mund* et dit : « Mund ça ressemble à Moon, c'est la lune en anglais » (JE9) et cite également le mot *monday*. Je les interroge et l'élève explique sa stratégie pour ranger les mots : « En fait dans Der Mund on l'a mis avec la lune parce que en fait c'est comme monday parce que monday ça veut dire lundi en anglais » (RA4). Cette réflexion présente une comparaison plurilinguistique qui fait appel à leurs connaissances dans une langue étrangère et à leurs connaissances culturelles en expliquant que monday signifie le jour de la lune. Ils utilisent leur répertoire langagier afin de répondre à la tâche. Deux mots *moon* et *monday* sont ressortis car leur sonorité est similaire à *Mund*. Ces stratégies sont basées sur la comparaison phonétique des mots de langues différentes et sur leur sens. Par cette mise en commun riche en arguments nous pouvons dire que les élèves sont investis dans la tâche.

Une fois que les mots allemands et français sont associés, je dirige la discussion vers le déterminant. La notion a déjà été abordée en classe, les élèves ont la connaissance que les mots *le* et *la* sont des déterminants. Il est demandé aux élèves de rappeler la classe grammaticale avec la question « Alors maintenant, ce petit mot, vous ne m'en avez pas parlé, qu'est-ce que c'est ? » (RA5). Le rappel invite à la réflexion sur le genre grammatical des mots allemands et français. L'extrait de cette discussion est retranscrit ci-dessous.

Tableau 2 extrait retranscription séance 2.

2-17'05	Thaïs	Alors maintenant, ce petit mot devant, vous ne m'en avez pas parlé, qu'est ce que c'est ?
2-17'13	Wis	Le pronom personnel !
2-17'15	Thaïs	Non, c'est pas un pronom personnel. Kadia c'est quoi ce petit mot devant ?
2-17'17	Kad	La.
2-17'20	Thaïs	C'est la, c'est quoi la comme mot ? C'est un quoi ? ... Si on prend que le petit mot pas la lune. Il a quel nom, c'est un ?
2-17'33	Aga	C'est un déterminant !
2-17'37	Plusieurs élèves	Le déterminant !!
2-17'40	Thaïs	Le déterminant oui, on n'en a pas parlé tout à l'heure ... Et alors ?
2-17'48	Sal	Der ca veut dire la ?
2-17'51	Thaïs	Ho... Der et Die sont des déterminants aussi. Et vous pensez que Der ca veut dire la. Je vais vous le traduire car l'allemand est un peu différent. Der c'est le et Die c'est la.
2-18'18	Wis	Ha ! La soleil et le lune ?
2-18'23	Thaïs	Oui je vous l'écris sur l'affiche.
2-18'25	Aga	C'est l'inverse !
2-18'31	Wis	Donc quand on dit le chien c'est la chien pour eux.
2-18'35	Sof	Ils inversent les

2-18'38	Sal	Les masculins et féminins.
2-18'40	Aga	Comme Kadia. Avant elle inversait elle disait "une chien" au lieu de "un chien".
2-18'50	Thaïs	C'est vrai pour ces mots, le soleil et die sonne en allemand c'est la soleil mais ce n'est pas vrai pour tous les mots. Ça dépend des mots, il y a des mots qui en allemand ont le même déterminant qu'en français.

Durant cette discussion, je donne la traduction des mots *Die* et *Der* à la suite du rappel sur les déterminants. Elle permet d'inciter les élèves à comparer le genre des mots allemands et français. C'est ce qui se passe dans cette retranscription. Les élèves se rendent compte que le masculin et le féminin sont inversés. Il est ensuite expliqué que ce n'est pas vrai pour tous les mots et que le genre est arbitraire d'une langue à une autre. Cette mise en commun s'achève par la création d'une affiche en annexe 5 sur laquelle il est écrit que *le* est masculin et que *la* est féminin. Les élèves ont eu une réflexion sur le genre en français. L'affiche produite en fin de séance montre qu'ils ont compris qu'il y a deux genres en français donnés par le déterminant. Cela nous permet de confirmer notre hypothèse 2.

Un dernier point intéressant dans cette retranscription, est la remarque de Aga qui parle d'une de ses camarades (Kadia) qui inverse également le masculin et le féminin. La langue natale de Kadia est le somali qui peut aussi avoir un genre différent de celui du français. Elle inverse donc régulièrement le genre des mots français. Cette remarque nous montre une capacité à se décentrer et confirme notre hypothèse 4.

En fin de mise en commun de la séance 2, les élèves se sont mis d'accord pour ajouter l'allemand et le latin sur la fleur des langues sur des pétales jaunes. Cette demande est surprenante car spontanée de leur part. Une élève a proposé d'ajouter l'allemand à la fleur car ils connaissent maintenant deux mots dans la langue. Le latin a été vu en classe auparavant mais rappelé pendant la séance durant la phase de recherche et de mise en commun. Nous constatons l'intérêt que portent les élèves à l'activité de la séance 1 ainsi que leur investissement par cette demande d'évolution de la fleur des langues validant ainsi notre hypothèse 3.

III.1.c. Séance 3

Cette troisième séance a pour objectif de mieux comprendre l'idée de classification des noms, en observant la langue swahili qui les classe d'une manière différente. Son analyse vient répondre aux hypothèses 1 et 3.

La séance a débuté par un rappel sur le genre d'un nom, il est connu par le déterminant placé devant et est différent entre le français et l'allemand. À la suite de ce rappel, il est expliqué aux élèves qu'ils vont découvrir une nouvelle langue qui ne classe pas les noms en fonction du féminin et du masculin et qui n'a pas de déterminant. Les différentes tâches à réaliser sont explicitées, je les cite telles que : « Formez des groupes en regroupant les mots qui se ressemblent et vont ensemble : regardez les mots, essayez de les lire si on peut, regardez comment les mots sont faits, les lettres, les sons » (JE10). L'explicitation me permet de voir si les élèves ont compris la consigne ainsi que les stratégies qui peuvent être mises en place afin de déchiffrer une langue.

Lors de la phase de recherche je relève deux grandes stratégies : « Mise en évidence des lettres et préfixes » et « les lire : trouver la famille. Noms groupés en catégories = sens » (JE11). Certains groupes rangent en fonction du sens des mots par la traduction française. D'autres rangent en fonction des préfixes qui se répètent. Puis, lors de la mise en commun, les stratégies sont partagées. Les élèves se mettent d'accord pour ranger les mots en fonction de la première lettre. Une fois terminé, la traduction française des mots est lue et ils se rendent compte que les mots qui commencent par la même lettre forment une catégorie. Cette correction collective est écrite sur une affiche (annexe 6).

Une question pertinente d'une élève est relevée : « pourquoi à chaque fois ça commence par /es, tous les mots ? » (JE12). Il est expliqué aux élèves que les mots donnés en swahili sont des mots au pluriel donc la traduction française correspond au déterminant pluriel. Cette variable didactique conduit à utiliser le même déterminant pour tous les mots en français. Il est mis en évidence que la marque du pluriel en français est toujours la même, dans ce cas, alors que le swahili a différentes marques. Les élèves ont découvert qu'en français il y a des déterminants et que le swahili n'en a pas. Un autre élève récapitule le rangement des mots en swahili : « La langue les range en groupe comme les animaux, les objets, les personnes, la nature et ils le savent car y'a une lettre devant » (RA6). Cette

remarque montre une compréhension de la classification grammaticale du swahili. Grâce à cette discussion, ils intègrent que le rangement des noms est différent entre le français et le swahili. Les nouvelles connaissances sont résumées sous l'affiche par les élèves :

« Le swahili n'a pas de déterminant. Il n'a pas de féminin/masculin. On les range grâce à la première lettre. On les range en catégorie. » (annexe 6). Cette synthèse permet de conclure que les élèves ont compris que les noms peuvent avoir une classification grammaticale différente d'une langue à l'autre. Nous validons ainsi l'hypothèse 1 de notre recherche.

Durant toute cette séance les élèves n'avaient aucune connaissance de la langue qu'ils venaient de découvrir. Mon intention était de vérifier si l'un des élèves allait poser la question ou même demander à l'écrire sur la fleur des langues. Cela me permettait de valider l'hypothèse 3. En effet, à la fin de la mise en commun une élève demande : « Mais c'est quoi cette langue ? » (RA7). Cette interrogation a soulevé plusieurs hypothèses de la part des élèves qui ont tenté de l'identifier. Après quelques réponses, je révèle le nom de swahili, et apporte quelques informations notamment les pays où elle est parlée. Parmi ces pays, Zanzibar leur évoque une chanson qu'ils se mettent tous à chanter en chœur dans laquelle Zanzibar est mentionné. Cette intervention met en évidence l'engagement des élèves pendant la séance et leur curiosité dans la découverte des pays où le swahili est parlé. Cette donnée valide notre hypothèse 3. Le swahili est finalement écrit sur la fleur des langues.

III.1.d. Séance 4

L'objectif de la séance 4 est de ranger les mots français en fonction de leur genre dans un tableau collectif (annexe 7). Le tableau est formé de 3 colonnes qui sont : féminin, masculin et je ne sais pas. Ce travail est réalisé en classe entière. Chacun avait une étiquette portant nom français, accompagné de son déterminant, et le plaçait dans le tableau. J'entraînais les élèves à associer *le* à *masculin* et *la* à *féminin* en faisant ranger les mots français dans le tableau. Cette activité permet de faire verbaliser les élèves sur le genre d'un nom donné par le déterminant. Ainsi, à chaque passage l'élève expliquait aux autres pourquoi il rangeait l'étiquette dans la colonne. Grâce à cela, la notion est répétée et cela a permis à tous les élèves de la comprendre et de la mémoriser.

Quand tous les noms français ont été rangés dans le tableau, la deuxième partie de l'activité est proposée aux élèves. Cette fois-ci, par binôme, les élèves ont reçu chacun le même tableau avec les mots français déjà placés. Ils devaient chercher, dans le glossaire bilingue, le mot allemand qui correspondait au mot français. Puis, ils devaient regarder le déterminant allemand et placer l'étiquette dans la bonne colonne sur la même ligne que sa traduction française. Avant de les mettre au travail par groupe, 2 exemples ont été pris. L'étiquette *Der Hund* est traduit par *le chien* et a été mise dans la première ligne et dans la colonne masculin. Un deuxième exemple a été fait pour la deuxième ligne, il correspond à l'étiquette *le cheval* traduit par *Das Pferd*. Les élèves se demandaient dans quelle colonne ranger le mot, car ils ne connaissaient que *der* et *die*. Un élève a proposé de le ranger dans la colonne avec pour titre je ne sais pas. À la suite, chaque binôme s'est mis à son travail de recherche. La séance 4 s'est terminée à la fin de la phase de recherche. J'ai choisi de faire la mise en commun et le bilan de la séance le lendemain, en début de séance 5 pour deux raisons : La séance avait déjà duré 45 minutes et les élèves n'étaient plus concentrés sur la tâche. Il est tout à fait normal pour des élèves de CP de ne pas pouvoir se concentrer sur une même tâche trop longtemps. Deuxièmement, je trouvais plus judicieux de faire une correction de la recherche le lendemain car cela laisse du temps pour une discussion autour des langues. La séquence se clôture en reliant les notions abordées.

III.1.e. Séance 5

La séance 5 est formée de deux temps. Le premier temps a commencé par la mise en commun des résultats de la séance 4 suivie d'un bilan de ce qui a été appris durant la séquence. Le second temps est un temps pour répondre au questionnaire individuel distribué. L'objectif de cette séance était de joindre leur recherche, de découvrir une troisième catégorie en allemand et de faire le bilan de ce qui a été appris. Nous nous appuyons sur cette séance pour répondre aux hypothèses 1 et 2. La mise en commun s'est produite au coin regroupement avec leurs travaux affichés au tableau. La correction de chaque mot est faite à partir de leur production. Durant cette mise en commun, les noms allemands précédés du déterminant *der* ont tous été rangés dans la colonne masculin. Les noms allemands précédés de *die* ont tous été rangés dans la colonne féminin. Les noms précédés de *das* ont tous été rangés dans la colonne je ne sais pas. Les mots *die Henne* - *das Huhn* qui se traduisent par

la poule et *der Hahn* - *das Huhn* par *le coq* ont été rangés dans la colonne je ne sais pas car ils avaient deux traductions et deux déterminants. Une fois que tous les mots sont rangés, il y a une réflexion sur la colonne je ne sais pas. Je pose les questions suivantes « Que peut-on dire de la troisième colonne ? Pourquoi poule et coq ont deux mots ? » (JE13). À plusieurs reprises, certains élèves évoquent que « *das* c'est *des* en allemand » (RA8) d'autres disent que « c'est *les* » (RA9). Un élève explique qu'il pense que *das* est un déterminant pluriel car dans la traduction *der Hahn* correspond à *le coq* et *das Huhn* correspond à *les coqs* (RA10). Un autre élève lui répond que la maîtresse aurait fait pareil « elle aurait mis *das* partout » (RA11). J'invalide leur hypothèse par la réponse « j'ai donné une étiquette *le coq*, si *das* était pluriel j'aurais donné une étiquette *les coqs* » (RA12). Je profite de cette remarque pour leur donner la signification de ce déterminant. J'explique que ces mots ont la particularité de pouvoir être dit de deux manières. Je donne alors un exemple en français « automobile et voiture sont deux noms qui veulent dire la même chose » (RA13). Je rebondis en développant « il n'est pas féminin et masculin on le sait maintenant. On a dit pourquoi il ne pouvait pas être pluriel. Le déterminant *das* est neutre. Quand un mot n'a pas de genre, on dit qu'il est neutre, il n'est ni féminin ni masculin. » (RA14). Puis il est remarqué qu'il n'y a aucun mot français dans la colonne je ne sais pas. Les élèves concluent et forment l'affiche : « En français on a deux catégories de déterminants pour dire si le nom est masculin ou féminin, en allemand on a trois catégories et trois déterminants pour le masculin, le féminin et le neutre. » (annexe 7). Enfin, un bilan est fait sur ce qui a été appris et il est conclu que les langues sont différentes et qu'il n'y a pas d'explication. À la fin de la séance, nous pouvons dire que les élèves ont pris conscience que les mots peuvent avoir une classification grammaticale différente d'une langue à l'autre et ont compris la notion de genre en français ce qui valide nos hypothèses 1 et 2.

III.2. Analyse du questionnaire

Les élèves ont répondu individuellement à un questionnaire à la fin de la séquence. L'objectif de ce questionnaire est de savoir ce que les élèves ont appris grâce à leurs réponses. Si les élèves répondent correctement au questionnaire cela montre qu'ils ont compris les notions travaillées en classe. Ainsi, nous pourrions répondre à nos hypothèses 1 et 2 selon lesquelles les différents usages linguistiques permettent aux

élèves de comprendre que les mots peuvent avoir une classification grammaticale différente d'une langue à l'autre et qu'elle est arbitraire. Cette activité favorise une meilleure compréhension de la notion de genre en français. Voici, ci-dessous, un tableau regroupant les réponses des élèves pour chaque question. Au total, 9 réponses sont dénombrées pour chaque question correspondant aux 9 questionnaires recueillis pour chaque élève. Ce tableau est formé des affirmations demandées et rangées dans l'ordre de lecture du questionnaire pour chaque ligne. Pour chaque colonne nous retrouvons l'affirmation, le nombre d'élèves qui ont répondu vrai, ceux qui ont répondu faux. Il est également indiqué la réponse attendue pour cette affirmation ainsi que les noms d'élèves qui n'ont pas répondu juste.

Affirmations	Nombre d'élèves qui ont répondu vrai	Nombre d'élèves qui ont répondu faux	Réponse attendue	Noms d'élèves qui ont la mauvaise réponse
1. En français, il y a deux déterminants (masculin, féminin), pour classer les noms.	9	0	vrai	0
2. En allemand, il y a également deux déterminants, comme en français, pour classer les noms.	0	9	faux	0
3. Toutes les langues rangent les noms de la même manière (avec des déterminants).	3	6	faux	Kadia Lar Sal
4. Certaines langues n'ont pas de déterminants.	7	2	vrai	Sar Kadia
5. En français ou en allemand, le féminin/masculin est toujours le même.	2	7	faux	Agat Sal

6. Nous sommes obligés de savoir parler la langue pour la comprendre un petit peu.	4	5	faux	Kadia Aïs Sof Sar
--	---	---	------	----------------------------

Grâce à la lecture du tableau, il apparaît que tous les élèves ont répondu correctement aux affirmations 1 et 2. Les activités proposées ont pu mettre en évidence que l'allemand possède 3 déterminants, contrairement au français, qui n'en possède que 2. Les élèves ont ainsi appris que dans la langue française les noms sont classés en fonction d'un genre masculin ou féminin et indiqué par le déterminant. Ces réponses unanimes confirment que cette notion a été intégrée par les élèves. Les séances 2 et 4 avaient pour objectif de montrer que le genre d'un nom pouvait différer d'une langue à une autre et que celui-ci était arbitraire. Ce concept était repris dans le questionnaire par l'affirmation 5 et par l'affirmation 2. Même si les réponses concordent en 2, on retrouve une majorité de réponses justes à la 5 avec deux réponses incorrectes. Nous pouvons dire que ce concept a été intégré par certains.

Les réponses aux affirmations 3 ou 4 nous montrent une dominance de réponses correctes à celles-ci. En effet, il est retrouvé trois réponses incorrectes pour l'affirmation 3 et deux réponses incorrectes pour l'affirmation 4. En se focalisant sur les élèves, Kadia répond incorrectement aux deux affirmations. Les autres élèves n'ayant pas la bonne réponse à une affirmation ont pourtant la bonne réponse à l'autre. Ces erreurs ne nous permettent pas de juger si les élèves ont compris. Pour ces élèves les réponses aux autres questions sont majoritairement justes. Une majorité d'élèves a réussi à assimiler que certaines langues ne rangent pas les noms en fonction d'un genre et n'ont pas de déterminant. Il est tout de même intéressant de voir que Kadia ne donne pas les réponses attendues. Pour cette élève, les langues ont toutes des déterminants. Il est d'autant plus déroutant que le somali, sa langue première de socialisation, n'a pas de déterminant. À cet instant, l'hypothèse que Kadia n'a peut-être pas compris la notion de déterminant est émise. L'affirmation 6 évoque les échanges oraux sur la notion de répertoire langagier stimulés par la formation de la fleur des langues en classe. Elle vise à vérifier si les élèves ont compris qu'il est possible de comprendre certains mots dans une langue

sans pour autant la maîtriser. Les réponses des élèves sont partagées. Quatre d'entre eux ont affirmé qu'il était impératif de parler couramment une langue pour la comprendre. Parmi ces élèves figure Kadia qui ne parle pas du tout français à la maison et qui, il y a deux ans à peine ne le comprenait ni ne le parlait. Pourtant elle l'a appris à l'école en commençant par quelques mots. Cette réponse semble refléter les difficultés de cette élève à comprendre ce qui est dit en classe ou à formuler des phrases grammaticalement correctes en français. Cette affirmation ne suffit pas à confirmer que les élèves ont saisi l'intérêt du répertoire linguistique durant les activités. Ils ont pourtant fait appel à celui-ci tout au long de cette séquence.

Ainsi, à partir des affirmations présentées, nous avons vérifié les apprentissages des élèves sur la notion de genre grammatical et du rôle du déterminant. Nous nous sommes assurés que les élèves aient compris que la classification grammaticale des mots peut varier et est arbitraire. Grâce aux données recueillies par ce questionnaire, nous pouvons valider les hypothèses 1 et 2.

III.3. Synthèse des résultats : vers une validation des hypothèses

Au vu de l'analyse des séances et du questionnaire nous pouvons dire que les différents usages linguistiques ont permis aux élèves de comprendre que les mots peuvent avoir une classification grammaticale différente d'une langue à l'autre et que la notion de genre est arbitraire. En effet, les échanges durant les mises en commun ont favorisé une verbalisation, une réflexion et une clarification des concepts montrant ainsi une réelle appropriation des notions abordées. Leur prise de conscience qu'une langue peut organiser les mots différemment, sans recourir au déterminant par exemple, est confirmée par les réponses au questionnaire. Malgré quelques erreurs, la majorité des élèves ont appris que le genre peut varier d'une langue à une autre. Grâce aux données recueillies et analysées nous pouvons confirmer l'hypothèse 1.

Les mises en commun collectives sur les déterminants ont donné lieu à une réflexion et une compréhension de la notion de genre grammatical en français. L'analyse des résultats du questionnaire confirme également leur acquisition de ces connaissances. Le cas particulier de Kadia, malgré son expérience plurilingue, soulève l'hypothèse d'une compréhension partielle ou d'une difficulté persistante

concernant les notions de genre et de déterminant. Néanmoins, nous pouvons aboutir à une validation de l'hypothèse 2 pour la majorité des élèves.

Leur implication dans la séance 1, leur volonté spontanée d'enrichir la fleur des langues par l'allemand, le latin et le swahili reflètent leur investissement. Nous validons ainsi l'hypothèse 3 d'un intérêt marqué pour la découverte des langues dans cette séquence. Les échanges entre élèves montrent leur ouverture, leur capacité à se décentrer et à reconnaître la diversité des fonctionnements linguistiques ce qui confirme l'hypothèse 4, que cette séquence a permis une décentration et une diminution des préjugés sur les autres langues et cultures.

Conclusion

Pour conclure, cette séquence suscite un intérêt chez les élèves de CP, pour la découverte et la comparaison du genre grammatical dans diverses langues. Elle s'inscrit pleinement dans une démarche d'éveil aux langues avec des élèves de cycle 2. Elle permet d'aborder une notion grammaticale du domaine d'étude de la langue en français. Les élèves sont amenés à observer et comparer le français à d'autres langues afin d'en faire ressortir la notion travaillée, ici le genre grammatical. Cette démarche d'éveil aux langues présente plusieurs intérêts tant sur le plan des apprentissages du français que sur celui des apprentissages sociaux. Elle fait ressortir le rôle majeur des déterminants comme marqueurs de genre grammatical et renforce la compréhension des élèves quant au fonctionnement de la langue française. Elle amène à avoir une posture réflexive sur les langues et à prendre conscience de la diversité de celles-ci. Les élèves développent une attitude d'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle. La séquence permet également de valoriser les répertoires linguistiques des élèves qui correspond à un aspect central de la démarche d'éveil aux langues. Cette valorisation favorise leur motivation et leur investissement dans les activités.

Il aurait été possible de produire une fleur des langues pour chaque élève plutôt qu'une commune pour la classe. Ce choix pédagogique aurait valorisé l'identité personnelle de chacun des élèves. De plus, il aurait été intéressant de réaliser cette étude en milieu d'éducation non prioritaire pour deux raisons. La première serait de réaliser cette étude dans une classe à plus grand effectif d'élèves. La deuxième serait de comparer les connaissances et les compétences linguistiques en fonction des milieux sociaux.

Mon étude m'a permis de me rendre compte des difficultés que peuvent avoir les élèves dans la compréhension des règles grammaticales en étude de la langue. J'ai pris conscience de l'importance des enjeux de cette discipline en école primaire tels que connaître le fonctionnement de la langue, développer une conscience métalinguistique et comprendre les normes et variations dans les usages linguistiques. Mon travail de recherche m'a aussi appris à valoriser les origines et histoires familiales des élèves. C'est une manière possible de faire prendre conscience aux élèves de leur identité, de construire une confiance en eux et un respect des autres. Enfin, je me suis penchée et j'ai découvert une méthode qui

suscite de la curiosité pour les langues étrangères et qui donne envie de découvrir et apprendre d'autres langues.

Par cette formation professionnelle et académique, j'ai développé des compétences d'analyse d'une séquence et d'anticipation des difficultés des élèves. J'ai appris à me former par la recherche et par des lectures scientifiques. Je me suis initiée à une méthode différente pour faire comprendre, apprendre et éveiller les élèves. Cette recherche m'a permis de renforcer ma formation au métier de professeur des écoles. Ainsi, la mise en place d'une démarche d'éveil aux langues dans les classes favorise une découverte de langues et de cultures diverses et valorise celles des élèves. Elle peut être utilisée pour travailler des notions en français afin de mieux les comprendre et de susciter la curiosité des élèves.

Bibliographie

Articles scientifiques

Ambrósio S. Araújo E Sá M.H. et Raquel Simões A. (2015), Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques, Cahier internationaux de sociolinguistique n°7, p 9 à 37

Candelier, M. (2007). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, 1, p. 67-76.

Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui* (N° 192), pages 107 à 116.

Candelier, M. KERVRAN Martine, REMY-THOMAS Florence (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire Construire de nouvelles compétences préparatoires à la traduction. *Le français aujourd'hui* 2003/3(n°142), pages 55 à 67 Éditions Armand Colin.

Cavalli M. (2005). *Enseignement des langues : Vers une didactique intégrée*. LRRS.AE. -Val d'Aoste Section École Secondaire du premier degré. Consultable sur :
https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/24/18.pdf

Chaudenson, R. (1999), Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat, Paris, Agence intergouvernementale de la Francophonie, collection « Langues et développement ».

Cotte P. (1999), Le genre est une métalangue. pages 65-75. *Actes de l'atelier de linguistique du Congrès de la SAES de Rennes*.

De Pietro J.-F. Matthey M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage et pratiques*, 28, p. 31-44.

Domp martin, C. (2013). Rapport de recherche : Répertoires trilingues et alternance codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? (pp. 1–49). Grenoble

Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137–154.

Jamet M.-C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? 2010. *Autour de la définition*,

Léglise Isabelle (2011), Répertoire. *Langage et société*. HS1 (Hors série), pages 297 à 299. 2011. Éditions Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Molinié M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39.

Oliveira, G.R. M. et Viviani, Z. A (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire *Éla. Études de linguistique appliquée*. n° 121, p.79 - 87.

Perregaux C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions? pp. 147-166.

Perregaux C. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde. Recherches et applications*.

Kervran, M. (2006). Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues, Cycle 3. *Scéren, CRDP Bretagne*.

Kervran M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°38. *Les langues à l'école*. pp. 27-35.

Lory, M.-P. (2023), Les approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle pour repenser de façon inclusive la francophonie en contexte minoritaire. *Arborescences*, (13), 36–48.
<https://doi.org/10.7202/1107653ar>

Spaëth V. (2014) Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans Il-Il Yatsiv (dir.), *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*, Il-Il YATSIV, Tel Aviv/Kfar Saba, Israël.
ffhal-01423725ff

Articles institutionnels

Ministère de l'Éducation nationale (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 modifié du 31 mars 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Programmes de l'enseignement primaire – Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale (2021). Programmes de l'école maternelle à la rentrée 2021. Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021.

Sites internet

ELODIL, MODULE *La fleur des langues*, 2006. Consultable sur : [https://carap.ecml.at/Portals/11/NTForums_Attach/Awaken20 la fleur des langues.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/NTForums_Attach/Awaken20_la_fleur_des_langues.pdf)

EOLE, *Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?*, cycle 2. Consultable sur : <http://eole.irdp.ch/eole/activites.html>

ANNEXES

1. Tableau séquence du recueil de données.	52
2. Autorisation d'enregistrement vidéo et audio dans le cadre d'un mémoire.	54
3. Fleur des langues	55
4. Écrits de travail en séance 1	56
5. Affiche produite en séance 2	57
6. Affiche produite en séance 3	58
7. Affiche produite en séance 4	59
8. Questionnaire rendu aux élèves	60
9. Fiches séances du recueil de données.	61
9.a. Séance 1	61
9.b. Séance 2	62
9.c. Séance 3	63
9.d. Tableau de mots français et swahili	64
9.e. Séance 4	65
9.f. Tableaux de mots français et allemands	66
9.g. Séance 5	67

1. Tableau séquence du recueil de données.

Séances	Objectifs	Étapes / démarches	Matériel et remarques						
Séance 1 : Fleur des langues	Révéler les langues présentes et connues au sein de la classe.	Phases 1 : Introduction - classe entière - 5 min Objectif : découvrir les langues de la classe et montrer sa richesse. Phase 2 : Activité - phase individuelle- 5 min Activité : créer une fleur qui regroupent toutes les langues de la classe. Phase individuelle : écrit de travail Phase 3 : Activité - phase collective - 15 min Discussion : ranger la langue en vert ou jaune et pourquoi. Différencier les langues. Donner des mots ou phrases et la traduction dans la langue. Phase 4 : Bilan- classe entière- 5 min	Support feuille <table><tr><td>Pétale vert</td><td>Petale jaune</td></tr><tr><td>langues que vous parlez et comprenez</td><td>langues que vous connaissez ou avez entendues</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	Pétale vert	Petale jaune	langues que vous parlez et comprenez	langues que vous connaissez ou avez entendues		
Pétale vert	Petale jaune								
langues que vous parlez et comprenez	langues que vous connaissez ou avez entendues								
Séance 2 : Mise en situation : “Le” soleil et “die” Sonne	Prendre conscience que la répartition des noms en genre soulève certaines questions. Repérer les variations du féminin et du masculin dans les langues.	Phases 1 : Introduction - classe entière - 2 min Objectif : s'aider du français pour comprendre d'autres langues. Repérer les différences entre le féminin et le masculin dans les langues. Phase 2 : Activité - binôme- 5 min Associer des étiquettes de mot sous chaque image qui correspondent. Phase 3 : Mise en commun- classe entière- 10 min Signification “Sonne” et “Mond” et “die” et “der”. Projection tableau images montagne (der Berg) et lac (die See) Observation illustrations lune et soleil. Phase 4 : questionnement- classe entière- 10 min	Feuille soleil/lune/tableau Étiquettes Projection des mots au tableau Soleil/ lune /Montagne / lac Illustration livre DIAPO						

		Questions, hypothèses. Formation affiche collective. Phase 5 : Bilan- classe entière- 2 min Ils n'ont pas le même féminin masculin. Pas toujours le cas.	
Séance 3 : Situation recherche 1 : Une autre manière de classer les noms	Mieux comprendre l'idée de classification des noms, en observant une langue (le swahili) où ils sont classés d'une manière très différente.	Phases 1 : Introduction - classe entière - 2 min Objectif : montrer une nouvelle langue qui n'a pas de féminin ni de masculin. On va apprendre comment cette langue range les noms en groupes. Cette langue les range différemment et on va voir comment. Phase 2 : Activité - travail de groupe - 10 min Activité : observer les mots et les ranger en formant des groupes. Phase 3 : Mise en commun- classe entière- 10 min Questionner sur leur choix puis sur leur stratégies de classement. Mettre en évidence : famille de mots / préfixe. Formation affiche collective : Comment nommer ces groupes ? Phase 4 : Bilan- classe entière- 2 min Le français et l'allemand ont un féminin ou un masculin pour chaque mot qui est donné par un déterminant. Cette langue utilise une syllabe au début du mot pour ranger les noms en catégories.	Mots sur post-it Feuille A4 Affiche Mots imprimés Pâte à fixe Marqueur
Séance 4 : Situation recherche 2 : le "genre" en français et en allemand	Développer une meilleure compréhension de la classification des noms par genre dans différentes langues et confirmer la notion arbitraire des systèmes de classification.	Phases 1 : Introduction - classe entière - 5 min Objectif : Ranger les mots français et allemand en fonction du masculin et du féminin et découvrir une troisième catégorie pour les ranger. Phase 2 : Activité - collectif- 5 min Former des paires de mots français-allemand. Aide fiche traduction. Phase 3 : Activité- individuelle - 10 min Ranger les paires dans les colonnes : masculin, féminin ou je ne sais pas du tableau. Aide déterminants. Phase 4 : Bilan- classe entière- 2 min Ouverture : discussion si les élèves connaissent d'autres langues qui fonctionnent autrement.	Affiche swahili et français-allemand Affiche tableau vierge Mots français
Séance 5 : Le "genre" en français et en allemand	Faire comprendre aux élèves l'ordre culturel dans l'organisation du vocabulaire en fonction des langues et conclure sur ce qu'est le genre d'un nom.	Phases 1 et 2 : Introduction - classe entière - 10 min Objectif : Corriger le travail et découvrir une troisième catégorie en allemand. Terminer par un bilan de ce qu'on a appris. Affiche : placer les paires de mots français-allemand au tableau avec les élèves. Phase 3 : Discussion collective - classe entière- 10 min Discussion collective : mise en évidence de la colonne "je ne sais pas" : troisième déterminant: Das Expliquer : Particularité poule et coq ont 2 mots associés Phase 4 : Bilan - classe entière- 10 min Ce qu'il faut retenir. Conclusion objectif Phase 5 : Questionnaire - classe entière- 15 min Rappel / Questionnaire / bilan séquence	Projection travaux élèves Mots allemand Pâte à fixe Affiche tableau

2. Autorisation d'enregistrement vidéo et audio dans le cadre d'un mémoire.

Objet : Autorisation d'enregistrement vidéo et audio dans le cadre d'un mémoire.

À :

De : Fredric Thais

Date : du 27 mai au 07 juin

Chers Représentants L'égaux,

Je soussigné(e), Fredric Thais, étudiant(e) en Master MEEF professeur des écoles premier degré à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation Toulouse, réalise actuellement un mémoire sur l'éveil aux langues en cycle 2. Dans le cadre de ce travail, je souhaiterais effectuer des enregistrements vidéo et audio des élèves de École Élémentaire pour recueillir des entretiens durant les séances et analyser les interactions entre élèves.

Les enregistrements auront lieu au cours des séances réalisées entre le 27 mai et le 07 juin. Les informations recueillies seront strictement utilisées à des fins académiques et seront traitées de manière confidentielle. Les données seront anonymisées dans le mémoire final pour protéger la vie privée des participants.

En signant ce document, vous autorisez :

1. L'enregistrement vidéo et audio de vos interventions dans le cadre de ce projet de recherche.
2. L'utilisation de ces enregistrements uniquement à des fins de recherche et d'analyse dans le cadre de mon mémoire.
3. La possibilité de citer vos interventions de manière anonyme dans le mémoire final.

Vous avez le droit de :

- Refuser de participer sans aucune conséquence négative.
- Retirer votre consentement à tout moment et demander la destruction des enregistrements vous concernant.
- Poser des questions et obtenir des informations supplémentaires sur le projet avant de donner votre accord.

Pour toute question ou demande d'information, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse mail : ' '

Je vous remercie par avance de votre précieuse collaboration.

Cordialement,
Fredric Thais

Accord des Représentants L'égaux :

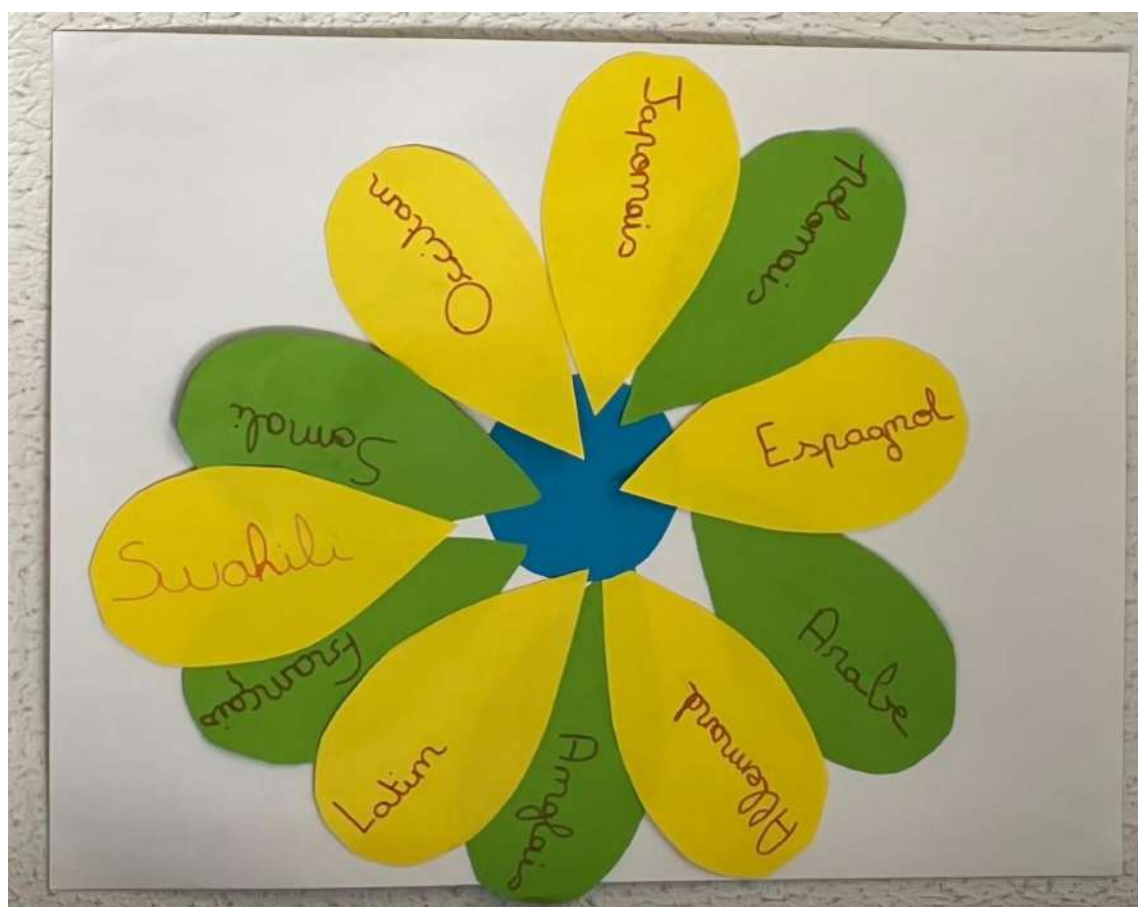
Je, soussigné(e), autorise l'enregistrement vidéo et audio tel que décrit ci-dessus.

Nom et Prénom : _____

Signature : _____

Date : _____

3. Fleur des langues



4. Écrits de travail en séance 1

arab angl Eronse
español Ocitan
✓
polonaise japoné
somali chinois
rabinoudte
almamon ✓

romarlein diboutehi
japoné

français polonais
anglais espagnol
japonais
Nigatha
kanada
australien
brésilien

5. Affiche produite en séance 2

Affiche produite en séance 2

Le soleil / Die Sonne

La lune / Der Mond

La montagne / Der Berg

Le lac / Die See






	Français	Allemand
masculin	Le	Der
féminin	La	Die

6. Affiche produite en séance 3

W **Swahili** **V**

wageni Les étrangers	wazee Les vieux hommes	vitabu Les livres	visu Les couteaux
watoto Les enfants	wanafunzi Les élèves	vibanda Les cabanes	vikapu Les paniers
watu Les hommes		viti Les chaises	

personnes *objets*

M **N**

michungwa Les orangés	milima Les montagnes	ndege Les oiseaux	nyuki Les abeilles
misitu Les forêts	mizizi Les racines	nyangumi Les baleines	nyoka Les serpents
miti Les arbres		njiwa Les pigeons	

nature *animaux*

- Le swahili n'a pas de déterminant
- Il n'a pas de féminin et masculin
- On les range grâce à la première lettre.
- On les range en catégorie.

7. Affiche produite en séance 4

Masculin	Féminin	neutre Je ne sais pas
le chien der Hund		
le cheval		das Pferd
	la girafe die Giraffe	
le crocodile		das Krokodil
	la chèvre die Ziege	
le poussin		das Hühnchen
le mouton		das Schaf
le zèbre		das Zebra
le chat	die Katze	
le gorille der Gorilla		
le serpent	die Schlange	
	la poule	die Henne das Huhn
le coq		der Hahn das Huhn

- En français on a 2 déterminants
 Catégories de déterminants pour
 dire si le nom est masculin et féminin
 - En allemand on a 3 catégories
 et 3 déterminants pour le masculin
 le féminin et le neutre

8. Questionnaire rendu aux élèves

Prénom :

Date :/...../.....

Réponds par vrai ou faux aux affirmations suivantes.

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. En français, il y a deux déterminants (masculin, féminin), pour classer les noms. | VRAI | FAUX |
| | ☐ | ☐ |
| 2. En allemand, il y a également deux déterminants, comme en français, pour classer les noms. | VRAI | FAUX |
| | ☐ | ☐ |
| 3. Toutes les langues rangent les noms de la même manière (avec des déterminants). | VRAI | FAUX |
| | ☐ | ☐ |
| 4. Certaines langues n'ont pas de déterminants. | VRAI | FAUX |
| | ☐ | ☐ |
| 5. En français ou en allemand, le féminin et masculin est toujours le même. | VRAI | FAUX |
| | ☐ | ☐ |
| 6. Nous sommes obligés de savoir parler la langue pour la comprendre un petit peu. | VRAI | FAUX |
| | ☐ | ☐ |

9. Fiches séances du recueil de données.

9.a. Séance 1

Séance 1	Objectif de la séquence: faire apprendre aux élèves que les langues ont des liens les unes aux autres et peuvent nous aider à construire les apprentissages.	Niveau : C2
	Objectif de la séance : Révéler les langues présentes et connues au sein de la classe. Prendre conscience de la richesse et la diversité du répertoire langagier de la classe. et ainsi de valoriser celles-ci. Aborder la notion de diversité linguistique.	Durée : 40
Connaissances Compétences associées : D1 : En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles. D3 : construction de confiance en soi, de son identité. respect des autres		
Trace écrite : fleur des langues écrit de travail : noter les langues que vous parlez et, ou comprenez à la maison / les langues que vous connaissez, avez entendues		

T	Matériel Modalités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant· e	Remarques	
5	classe entière	<u>Introduction :</u> Objectif : nous allons découvrir les langues de la classe. Activité : on va créer une fleur qui regroupent toutes les langues de la classe, pour faire ça il faut qu'on sache les langues que vous connaissez. consigne : Prenez un papier et écrivez les langues que vous parlez ou que vous comprenez, même si ce n'est qu'un peu. Je vais vous poser des questions pour aider. Matériel : crayon à papier feuille divisée en deux avec un côté les langues que vous parlez et comprenez. De l'autre les langues que vous connaissez ou avez entendues. Faire un exemple avec le français, c'est un pétale vert. <i>Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? ou dans ta famille ? Quelle(s) langue(s) entends-tu à la maison ? ou dans ta famille ? Sais-tu dire des mots dans d'autres langues ? En quelle langue ? Quelle(s) langue(s) sais-tu parler (même un petit peu) ? Quelle(s) langue(s) comprends-tu (même si tu ne sais pas la parler) ? Regardes-tu la télé dans d'autres langues que le français ? Si oui, la(les) quelle(s) ? As-tu déjà entendu une chanson dans d'autres langues que le français ? Quelle(s) autre(s) langue(s) as-tu entendue(s) (avec tes amis, dans le quartier, à l'école) ? Si oui, reconnais-tu cette(ces) langue(s) et quelle(s) est(sont)-elle(s) ?</i>	Support feuille	
			Pétale vert	Pétale jaune
			langues que vous parlez et comprenez	langues que vous connaissez ou avez entendues
5	Individuel	<u>travail individuel</u> : écrit de travail individuel sur une feuille.		
15	Classe entière coin R	<u>phase collective</u> : revenir au coin regroupement avec la feuille. Ramassez les écrits et les ranger en fonction des langues communes qui ressortent. Commencez par celles qui ressortent le plus. <i>Quelle langues avez vous écrite ? On va inscrire sur chaque pétale les langues que vous parlez/comprenez pour former une fleur de pleins de langues. Je voudrais savoir quelle langues vous connaissez ou avez déjà entendu (amis, musique, télé, quartier, école) ?</i> Discussion : ranger la langue en vert ou jaune. Différencier les langues : Donner des mots ou phrases et la traduction dans la langue.		
5	Classe entière	<u>bilan</u> : cela fait beaucoup de langues, vous vous rendez compte du nombre de langues connues en classe. C'est super intéressant. La prochaine fois nous allons travailler avec certaines langues.	nombre langues du monde : 7000	

9.b. Séance 2

Séance 2	Objectif de la séquence: faire apprendre aux élèves que les langues ont des liens les unes aux autres et peuvent nous aider à construire les apprentissages.	Niveau : C2
	Objectif de la séance : prendre conscience que la répartition des noms en genre soulève certaines questions. Repérer les variations du féminin et du masculin dans les langues.	Durée : 30
Connaissances Compétences associées : D1 : En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles. D3 : construction de confiance en soi, de son identité. respect des autres		
Support : écrit de travail + affiche hypothèses		

T	Matériel - Modalités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant
2	Classe entière coin R	Introduction : <u>Objectif de la séance</u> : s'aider du français pour comprendre d'autres langues. Repérer les différences entre le féminin et le masculin dans les langues <u>Rappel</u> : Lors de la dernière séance, nous avons formé une fleur des langues et parmi ces langues, j'en ai ajouté une. Vous vous rappelez de laquelle ? J'ai ajouté l'Allemand, aujourd'hui je vous propose de découvrir des mots en allemand. Consigne : vous allez avoir deux images et vous devez coller les étiquettes de mot sous chaque image qui correspondent. Les mots sont : La lune, Le soleil, Die Sonne et Der Mund. Binôme.
5	Étiquettes mots/ images Binôme	Travail groupe : Coller les mots sous les images Passer dans les rangs et induire des questionnements : A quoi te fait penser ce mot ? Comment tu ferais pour choisir à quelle image il correspond.
10	Classe entière Projection des mots et images au tableau Illustration livre	Mise en commun : Que signifie "Sonne" et "Mond" : situation groupe expliquée : 1) récolter les écrits, les classer : ceux qui ont mis Sonne avec soleil et ceux qui ont mis Sonne avec lune. <i>Comment avez-vous fait pour trouver que Sonne était soleil ? et lune se disait Mond</i> 2) Questionner sur leur choix puis sur leur stratégie de classement. (<i>moon en anglais ?</i>) et (<i>stratégie commence par so, se prononce sun</i>) 3) Validation des mots. Sonne veut dire soleil et Mund lune. Que veut dire "die" et "der" : Maintenant on va parler de ce petit mot devant. On l'a en français, il correspond au déterminant (questionner élèves) En allemand c'est pareil. Ce petit mot devant, en allemand, die veut dire la et der veut dire le. On traduit donc en allemand la soleil et le lune. Vous remarquez quoi alors ? → genre différent (inverse) Projection tableau images montagne (der Berg) et lac (die See) autre. Que remarquez-vous pour ces mots ?
10	Affiche Marqueurs Classe entière coin R	phase questionnement : Pourquoi ces mots n'ont-ils pas le même féminin et masculin ? Hypothèses. Ça veut dire quoi ça ? Qu'est ce que ça veut dire de la langue ? Est-ce que cette immense boule jaune, qui brille dans le ciel, est plutôt masculine ou féminine ? (appelé un astre) Et cette boule grise que l'on voit la nuit, est-elle plutôt masculine ou féminine ? - Écrire des hypothèses sur une affiche, on y répondra en fin de séquence.
2	Classe entière	Conclusion : ils n'ont pas le même féminin masculin. Pas toujours le cas. Ce qu'on vient de découvrir, la semaine prochaine on verra une autre langue et on verra comment ça marche ? D'une langue à l'autre c'est compliqué car ça change d'une langue à l'autre.

9.c. Séance 3

Séance 3	Objectif de la séquence: faire apprendre aux élèves que les langues ont des liens les unes aux autres et peuvent nous aider à construire les apprentissages.	Niveau : C2
	Objectif de la séance : mieux comprendre l'idée de classification des noms, en observant une langue (le swahili) où ils sont classés d'une manière très différente.	Durée : 45
Connaissances Compétences associées : D1 : En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles. D3 : construction de confiance en soi, de son identité. respect des autres		
Trace écrite : Affiche collective, 4 groupes de mots avec un nom pour chaque groupe.		

T	Matériel Modalités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant
5	CG CG	Introduction : <u>Rappel</u> séance précédente : On se rappelle la dernière fois, (sortie affiche français/Allemand). Qui veut bien me rappeler ce qu'on a vu ? On se rappelle le français et l'allemand rangent les noms en 2 catégories : le masculin ou le féminin. <u>Objectif</u> : Aujourd'hui, je vais vous montrer une nouvelle langue qui n'a pas de féminin ni de masculin. On va apprendre comment cette langue range les noms en groupes. Cette langue les range différemment et on va voir comment. Pour cela je vais vous donner quelques mots. <u>Projection mots</u> . Voyez-vous des ressemblances entre ces mots ? des différences ? Consigne : Par groupe de 2, observez les mots et rangez les mots en formant des groupes. Pour cela je vous les donne sur des post-it et une feuille, vous formez des groupes en regroupant les mots qui vont ensemble. Aidez-vous de fluos de couleur en surlignant les ressemblances que vous pouvez faire entre ces mots. Mettez vos prénoms sur la feuille. Binôme.
10	Mots sur post-it, Feuille A4 Groupe	Travail recherche groupe : Passer dans les groupes pour induire un raisonnement <i>Comment tu ferais pour former un groupe ? Comment as-tu formé ce groupe ? Quelle ressemblance tu peux voir entre ces mots ? A quoi te font penser ces mots ?</i> <i>Si difficultés</i> : Donner un exemple, mettre en évidence les préfixes d'un groupe : exemples.
10	Classe entière Affiche Mots imprimés Marqueur	Mise en commun : 1) Récupérer les affiches des élèves : Regarder les travaux et les accrocher au tableau. 2) Discuter de la formation des groupes de mots : Questionner sur leur choix puis sur leur stratégie de classement. 3) Mettre en évidence : famille de mots / préfixes. affiche collective Groupes de mots : 4 groupes + mots imprimés + fluctuer les préfixes. <u>Reformulation</u> : les groupes sont formés car ils ont le même préfixe et forment une famille de mots désignant une même catégorie. Noms des groupes : Si on doit donner un nom à ce groupe, comment on peut l'appeler ? Je groupe de..... A quoi correspondent ces groupes ? Que représentent les mots des groupes ? <u>Reformulation</u> : groupe des animaux, des objets, des humains, de la nature,...écrire sur affiche. Questionnement : genres en français et en swahili.
2	Classe entière	Bilan : Aujourd'hui je vous ai donc présenté une langue qui classe les noms en catégories (sens) sans utiliser de féminin/masculin. Elle utilise une syllabe au début du mot pour les ranger. Écoute musique / discussion swahili.

9.d. Tableau de mots français et swahili

miti Les arbres	watoto Les enfants	michungwa Les orangers	wazee Les vieux hommes
mizizi Les racines	vikapu Les paniers	njiwa Les pigeons	visu Les couteaux
viti Les chaises	vitabu Les livres	vibanda Les cabanes	misitu Les forêts
watu Les hommes	milima Les montagnes	nyoka Les serpents	wageni Les étrangers
nyangumi Les baleines	nyuki Les abeilles	ndege Les oiseaux	wanafunzi Les élèves

9.e. Séance 4

Séance 4	Objectif de la séquence: faire apprendre aux élèves que les langues ont des liens les unes aux autres et peuvent nous aider à construire les apprentissages.	Niveau : C2
	Objectif de la séance : Développer une meilleure compréhension de la classification des noms par genre dans différentes langues et confirmer la notion arbitraire des systèmes de classification.	Durée : 45
Connaissances Compétences associées : D1 : En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles. D3 : construction de confiance en soi, de son identité. respect des autres		
Trace écrite : tableau mots français-allemand		

T	Matériel Modalités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant
5	Affiche S3 Classe entière Mots français et allemands	<u>Rappel</u> : le swahili n'a pas de genre, il range les noms en catégories sans utiliser de féminin/masculin. Il y a un préfixe au début du mot pour ranger les noms en catégories. Le français et l'allemand rangent les noms en fonction d'un genre pour chaque mot, donné par un déterminant. Rappel der masculin et die féminin. <u>Objectif</u> : Ranger les mots français et allemand en fonction du masculin et du féminin et découvrir une troisième catégorie pour les ranger. Consigne : à partir des mots que je vous ai donné, vous devez constituer des paires de mots français-allemand en vous aidant de la liste des traductions, observez bien les déterminants. Exemple : le mot chien fera une paire avec le mot der Hund.
10		Travail de groupe : Confectionner les paires de mots.
5		Consigne : Une fois vos paires formées vous les collerez dans le tableau que je vous ai distribué. Vous allez les ranger en fonction de leur genre. Vous mettrez les paires qui ont le même genre dans les deux langues dans la même colonne et ceux qui ont des genres différents dans des colonnes différentes 1)Présenter le tableau avec eux : trois colonnes masculin, féminin et je ne sais pas. 2) Exemple : le mot chien ira dans la ligne 1 dans la colonne de gauche (masculin) et der Hund ira dans la ligne 1 dans la colonne de gauche aussi. Si die colonne du milieu. Sinon je ne sais pas colonne de droite. Rappeler der masculin et die féminin.
10		travail : Tableau- decoupage-placement- collage
5		Mise en commun : observation des travaux accrochés au tableau et correction. Placer les mots français et allemands au tableau avec les élèves. Mise en évidence de 3 déterminants pour allemand.
2		Ouverture : Demander aux élèves s' ils connaissent d'autres langues qui fonctionne également de cette manière et donner des exemples si possible.

9.f. Tableaux de mots français et allemands

le cheval	le coq
la girafe	la poule
la chèvre	le zèbre
le crocodile	le serpent
le poussin	le chat
le mouton	le gorille
le chien	

das Pferd	das Zebra	der Hahn das Huhn
die Giraffe	die Schlange	die Katze
die Ziege	die Henne das Huhn	der Hund
der Gorilla	das Schaf	das Hühnchen
das Krokodil		

le cheval das Pferd		la poule die Henne das Huhn
	le coq der Hahn das Huhn	
le crocodile das Krokodil		le poussin das Hühnchen
	la girafe die Giraffe	
la chèvre die Ziege		le zèbre das Zebra
	le chat die Katze	
le mouton das Schaf		le serpent die Schlange
le gorille der Gorilla		le chien der Hund

9.g. Séance 5

Séance 5	Objectif de la séquence: faire apprendre aux élèves que les langues ont des liens les unes aux autres et peuvent nous aider à construire les apprentissages.	Niveau : C2
	Objectif de la séance : Faire comprendre aux élèves l'ordre culturel dans l'organisation du vocabulaire en fonction des langues et conclure sur ce qu'est le genre d'un nom.	Durée : 45 + 15 minutes
Connaissances Compétences associées : D1 : En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles. D3 : construction de confiance en soi, de son identité. respect des autres		
Trace écrite : Tableau, affiche		

T	Matériel Modalités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant
10	Projection travaux élèves Classe entière Mots allemands Affiche tableau	<u>Rappel</u> : qui peut expliquer le travail que l'on a réalisé hier ? Travail de rangement de mots français puis allemand en classe. Observation 3eme déterminant allemand. <u>Objectif</u> : Aujourd'hui on corrige notre travail d'hier et on découvre une troisième catégorie en allemand. On termine par un bilan de ce qu'on a appris. Correction : observation des travaux projetés au tableau et correction. 1)Placer les mots Allemands au tableau avec les élèves : premiers mots (diapo 1) on est tous d'accord, placer sur affiche. 2)Pour poule et coq on le met dans le tableau je ne sais pas car il y a 2 mots donc on est pas sur.
10	Marqueur rouge Affiche tableau	<u>Discussion collective</u> : mise en évidence de la colonne "je ne sais pas" : Mots allemands qui ont un déterminant das. Que peut-on dire de la troisième colonne ? Voit-on des mots français ? Il n'y a que des mots allemands pas de mots français. On voit un troisième déterminant: Das Pourquoi poule et coq ont deux mots ? Expliquer : Particularité poule et coq ont 2 mots associés car en allemand on peut utiliser les deux mots : die Henne ou das Huhn (poule) et der Hahn ou das Huhn (coq). <i>Exemple de 2 mots français.</i> Si il n'est ni féminin, ni masculin il est quoi ? Il n'est pas pluriel car on voit bien que c'est écrit la poule ou le coq en français. Donc singulier. Il est neutre.
10		Bilan : Le français range les noms en deux catégories (masculin féminin) et l'allemand en trois. Le troisième déterminant qui forme une troisième catégorie n'est ni masculin ni féminin, on l'appelle le neutre. Rappeler que certaines langues classent les mots en catégories de personne, nature (ce que ça représente) comme le swahili, d'autres organisent en masculin, féminin et parfois neutre comme le français et l'allemand. <u>Conclure sur l'objectif</u> : justifier et expliquer la notion arbitraire de formation des langues. Vous voyez bien que les mots sont rangés différemment en fonction des langues et bien préciser qu'il n'y a pas d'explication à ces formations.
10	Questionnaire	<u>rappel</u> : de la matinée et consigne questionnaire Consigne: vous allez répondre à un questionnaire sur le travail réalisé en classe. Répondez par vrai ou faux aux affirmations suivantes. Premièrement on lit ensemble la question puis vous cochez la réponse. Chacun à sa place avec une feuille et un stylo bleu.
		<u>Bilan</u> : Le genre est une manière de classer les noms en catégories. Il sert à introduire un nom dans une phrase. Il existe d'autres manières de classer les noms. Ces différentes manières sont propres à chaque langue. Le genre est donc arbitraire en fonction des langues. Fleur des langues, je dis aux élèves que je vais l'accrocher dans la classe. ajout autres langues.