

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Premier degré	M2A
Site de formation :	Toulouse - Croix de Pierre

MEMOIRE

Eveil aux langues en maternelle : une expérience en
contexte rural près de Toulouse

Sophie AMALRIC-FAURE

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
Chantal DOMPMARTIN MC en sciences du langage, Université Toulouse Jean Jaurès	Myriam BRAS Professeure en sciences du langage Université Toulouse Jean Jaurès
Membres du jury de soutenance :	
<ul style="list-style-type: none"> - Chantal DOMPMARTIN, MC en sciences du langage - Myriam BRAS, Professeure en sciences du langage 	
Remis le : 11/06/2020	Soutenu le : 25/06/2020

« If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart. »

Nelson Mandela

« Adressez-vous à un homme dans une langue qu'il comprend, vous parlerez à sa tête. Adressez-vous à lui dans sa propre langue, vous parlerez à son cœur ».

Nelson Mandela

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Chantal Domp martin et Madame Myriam Bras pour leur soutien et surtout leur encouragement bienveillant, très précieux à l'élaboration de ce mémoire de recherche.

Je voudrais également remercier chaleureusement Audrey Boubert sans qui ce travail de recherche n'aurait pas été le même. En effet, nous nous sommes découvertes au cours de nos réflexions communes et cela a été pour moi une réelle source de motivation de pouvoir partager mes craintes et mes joies. J'ai pris beaucoup de plaisir à composer à deux ce qui nous a donné l'opportunité de construire des méthodes de travail qui vont me servir tout au long de ma carrière de professeure des écoles. Merci Audrey pour ton écoute et ta disponibilité.

Je souhaite également remercier ma binôme de classe de classe Séverine Calmettes qui m'a laissé le temps nécessaire pour mettre en place cette séquence et qui elle aussi m'a encouragé dans la mise en place originale de mes séances.

Je souhaite témoigner ma gratitude à mon mari et à mes deux grands garçons qui me soutiennent au quotidien et m'ont encouragée tout au long de la rédaction. Un précieux soutien qu'est le foyer !

PRÉAMBULE

Avant toute chose, il est indispensable de préciser que ce mémoire de recherche est le fruit d'un travail coopératif avec Audrey Boubert. Nous avons jugé particulièrement enrichissant de réaliser un travail commun et comparatif. Le travail en binôme présente un grand intérêt car il entraîne nécessairement de nombreux échanges constructifs et réflexifs.

Dans le souci de rendre la lecture de ce mémoire la plus claire possible, notamment sur la question de l'énonciation, il convient de préciser les différents choix d'écriture employés :

- dans l'introduction ainsi que la conclusion, le « je » désignera Sophie Amalric-Fauré ;
- au sein du cadre théorique, le « nous » représentera la posture scientifique « classique » ;
- le « nous » présent dans la partie pédagogique renverra à Audrey Boubert et Sophie Amalric-Fauré et à leur expérimentation commune ;
- enfin, dans cette même partie, le « je » fera référence à Sophie Amalric-Fauré, lorsqu'il est nécessaire de séparer les deux « actrices » de la situation.

Ainsi, ce mémoire de recherche est composé de parties rédigées conjointement et de parties analysées et rédigées individuellement.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
PRÉAMBULE	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
CADRE THÉORIQUE: L'ÉVEIL AUX LANGUES	10
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	26
MISE EN PRATIQUE : NOTRE PROJET DANS DEUX CLASSES DE MATERNELLE	31
CONCLUSION	55
BIBLIOGRAPHIE	58
TABLE DES MATIÈRES	61
ANNEXES	63

INTRODUCTION

Suite à une reprise d'études due à ma bifurcation vers le métier de professeure des écoles, j'ai dû réfléchir à un sujet de mémoire. Très rapidement, c'est l'apport des langues étrangères dès la maternelle qui m'est venu en tête, à cause de mon expérience professionnelle et personnelle antérieure. En effet, j'avais pu me rendre compte à diverses occasions combien il est important pour communiquer et partager de se sentir à l'aise dans d'autres langues.

D'autre part, mes études initiales m'ont amenée vers ce choix. Ma maîtrise de langues étrangères appliquées à l'Université Jean Jaurès, datant de 2001, m'a permis d'approfondir ma connaissance de l'anglais, de l'espagnol et de découvrir le chinois. Suite à l'obtention de la maîtrise LEA mention *Commerces et affaires* (équivalent du master 1), j'ai démarré ma carrière professionnelle dans les Laboratoires Pierre Fabre en tant que coordinatrice des ventes internationales en oncologie et organisatrice de séminaires pour les visiteurs médicaux. Très tôt dans mes premiers pas dans la vie active, j'ai mis en pratique les langues étrangères pour communiquer à l'international. L'anglais arrivait en premier pour la partie générale de communication mais avoir appris l'espagnol m'a permis d'avoir de précieux échanges avec les équipes localisées en Espagne et au Mexique. En effet, ils appréciaient que je m'adresse à eux dans leur langue plutôt qu'en anglais. Cette mise en pratique des langues sur le terrain m'a donné le goût de la communication. J'ai surtout en tête mon expérience au Mexique où j'ai été immergée pendant dix jours dans une équipe de visiteurs médicaux de la filiale Pierre Fabre à Mexico. J'avais pour mission de les former à un nouvel outil de saisie des ventes en oncologie auprès des visiteurs médicaux. Grâce à l'espagnol, j'ai pu animer des sessions de formations mais c'est eux qui m'ont beaucoup appris en me dévoilant leur culture, leur façon de travailler et de communiquer. Même si je n'avais pas toujours les mots adaptés, nous arrivions toujours à communiquer par les gestes et par l'humour. Ils m'ont chaleureusement remercié pour mon implication, d'être allée à eux et d'avoir écouté leur façon de faire et leur façon

d'être. Je cite ici cette expérience très personnelle mais qui est un des piliers de mon cheminement et goût pour les langues étrangères et l'interculturalité. Par la suite, j'ai saisi diverses opportunités d'évolution et de changement de carrière, afin de me rapprocher de ce qui me plaisait réellement. J'ai eu la chance d'être instructrice en méditation et relaxation pour enfants. J'ai alors eu le sentiment profond que ma place était au cœur de l'éducation, dans le lien et la transmission avec les enfants. J'ai alors fait le choix de passer le concours de recrutement de professeur des écoles. Pendant ma préparation au concours, j'étais AESH¹ auprès de deux élèves. Cela m'a profondément conforté dans mon souhait d'être professeure des écoles.

Je mets en lien ce choix de mémoire avec mon désir d'être professeure des écoles car je souhaite, au-delà des enseignements, accompagner nos élèves, nos futurs citoyens en leur donnant les outils de bienveillance, d'empathie, de non-jugement et d'acceptation des différences.

C'est en ayant ma première affectation en maternelle que je me suis plongée dans les recommandations du ministère pour le cycle 1. L'école maternelle, y est décrite comme le lieu de l'épanouissement et du langage, là où la formation du futur élève se joue dès la petite section. Nos citoyens de demain doivent recevoir les outils pour être profondément ancrés dans un environnement interculturel et donc être sensibilisés aux différences. C'est un sujet riche qui peut se traiter de façon ludique à travers l'éveil aux langues. C'est pourquoi, j'ai rapidement intégré l'éveil aux langues et la didactique des langues à l'emploi du temps de ma classe. Et c'est à ce moment-là que l'idée de mon sujet de mémoire est né afin d'approfondir ce thème et avoir la chance d'observer les effets de l'éveil aux langues en maternelle sur les élèves de ma classe.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

En début d'année lorsque des échanges de pratiques ont eu lieu avec les autres futurs enseignants, des similitudes sur nos mises en place de séquences sont apparues et nous nous sommes rendu compte avec Audrey Boubert que

¹Accompagnante d'élèves en situation de handicap

nous avons envie toutes les deux d'approfondir le même thème. Nous partageons également nos questionnements : le plurilinguisme est-il une réalité pour les enfants de nos classes ? En sont-ils conscients ? Comment et pourquoi, intégrer le plurilinguisme aujourd'hui à l'école ? Comment favoriser l'intégration d'élèves allophones dès le cycle 1 ? Un travail d'éveil aux langues en maternelle entraîne-t-il, chez les élèves, des effets favorables quant à leur accueil de la différence culturelle et linguistique ?

Nous avons choisi de mutualiser nos recherches et idées autour de la mise en place de l'éveil aux langues. Ce mémoire est donc l'aboutissement d'une collaboration étroite entre deux professeures des écoles stagiaires, associées autour d'un même projet et de mêmes questionnements.

Notre objectif commun est de voir en quoi le plurilinguisme est une réalité ou non chez les jeunes enfants mais également nous nous posons la question de savoir comment les trois objectifs de l'éveil aux langues (cognitif, affectif et social) peuvent être développés en classe de maternelle (Domp martin-Normand, 2011). Avec nos analyses de terrain, nous souhaitons savoir comment cela va se manifester au sein d'une séquence d'éveil aux langues, comment un travail d'éveil aux langues dans le cycle 1 peut amener les élèves à développer de telles compétences.

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les trois objectifs de l'éveil aux langues (cognitif, affectif, social) peuvent être poursuivis, même à l'école maternelle

Afin d'obtenir des réponses à nos interrogations, nous avons regardé ce qui existait comme dispositifs d'éveil aux langues en maternelle. Ecole et la séquence « du tapis volant » nous a tout de suite interrogées. Nous pensions qu'en l'adaptant à notre façon d'enseigner, nous trouverions dans la pratique les réponses à nos questionnements de départ. Il est important de souligner également qu'en plus d'une collecte de données dans nos propres classes, nous souhaitons mettre en place une séquence comparative dans nos deux classes respectives pour avoir un avis plus objectif. En effet, nous connaissons bien nos élèves depuis quelques mois et nous avons parfois tendance, dans

nos analyses 'a priori' à anticiper leurs réponses, à connaître leurs démarches, leurs attitudes. Le fait de s'ouvrir à d'autres données dans les mêmes situations nous donne l'occasion d'élargir notre analyse.

Nous avons mis en place une séquence commune basée sur un voyage imaginaire. Ainsi, toute la classe voyage en tapis volant à partir d'une histoire. Les élèves suivent deux enfants qui se déplacent à travers le monde. Ils découvrent de nouveaux pays, langues et cultures.

Cependant, il est important de préciser que nous n'avons pas pu terminer notre projet tel que nous l'avions imaginé. En effet, à l'heure de la rédaction de nos mémoires, une crise sanitaire liée au Covid-19 bouleverse la France et le monde. Les mesures d'urgence sanitaire ont impliqué le confinement de la quasi totalité des français et par conséquent, la fermeture des écoles. L'interruption du face à face avec nos élèves nous a contraintes à interrompre notre recueil de données. Nous avons donc réalisé nos analyses et comparaisons à partir des observations que nous avons réalisées en amont.

Pour tenter de répondre à la problématique que nous nous sommes posée, c'est-à-dire « Quel travail d'éveil aux langues imaginer en maternelle, pour développer les compétences liées à ces trois objectifs cognitif, social et affectif ? », nous présenterons, dans un premier temps, la théorie qui s'y rattache. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthode ethnographique de recueil des données que nous avons appliquée. Nos contextes de classes respectifs seront explicités afin de comprendre les conditions dans lesquelles nous avons appliqué notre démarche. Enfin, nous analyserons et comparerons les données récoltées dans chacune de nos classes.

CADRE THÉORIQUE: L'ÉVEIL AUX LANGUES

I. DEFINITION ET ORIGINES DE L'EVEIL AUX LANGUES

Les démarches d'éveil aux langues consistent à proposer aux élèves dans l'espace scolaire une approche de plusieurs langues (et par ce biais de plusieurs cultures) avec un travail transversal sur ces langues et la langue de l'école. (Domp martin-Normand, 2011).

Par cette définition, nous comprenons que l'éveil aux langues est une ouverture à la diversité des langues du monde. C'est une observation réfléchie des langues proposées aux élèves aussi bien par l'intermédiaire de corpus oraux (par exemple : comparaison de sonorités) qu'écrits (par exemple : comparaison des alphabets). L'éveil aux langues est un travail d'écoute, de reproduction, de répétition ainsi que de manipulation de mots dans diverses langues. Lors des séances d'éveil aux langues, la langue de scolarisation, dans notre cas le français, reste le point d'attache pour accompagner les élèves. Elle sert au partage des observations, des comparaisons et pour la découverte de règles lorsqu'il y en a. Elle permet de développer la conscience métalinguistique des élèves. Cette dernière est utile pour expliquer l'exécution et le transfert des connaissances linguistiques à travers les langues.

1. ORIGINES DE L'EVEIL AUX LANGUES

La première prise de conscience quant à la nécessité de s'ouvrir en classe aux différentes langues et cultures est née dans les années 1970 en Australie. Elle apparaît en réponse à un contexte multiculturel grandissant où cohabitent de nombreuses langues dues à l'immigration (européennes et asiatiques).

A cette période, on constate également au Royaume-Uni que l'acquisition de la langue anglaise est déficiente, qu'elle soit la langue maternelle ou non des apprenants. Afin de répondre à cette problématique, Eric Hawkins fait émerger en 1984 le courant *language awareness* (« conscience des langues »), qui renvoie aujourd'hui à l'éveil aux langues. Ce concept a vu le jour pour favoriser une meilleure acquisition de la langue anglaise en développant chez les élèves, des aptitudes métalinguistiques. De plus, cela participe à leur décentration,

notamment lors du passage de leur langue maternelle à une nouvelle langue étrangère. Enfin, un tel travail valorise les élèves issus des minorités linguistiques à travers la reconnaissance de leurs langues, et accroît ainsi leur bien-être et leur motivation.

Avant d'étudier le statut actuel des langues à l'école en France, il semble indispensable de comprendre le passé et l'héritage commun qui en a découlé. Perrégaux (2004) explique que pendant de nombreuses années, le statut d'État-Nation de la France imposait un monolinguisme où le français était l'unique langue officiellement commune. C'est en 1539 que le français s'officialise lorsque François 1^{er} promulgue l'ordonnance de Villers-Cotterêts, rendant obligatoire l'usage du français en remplacement du latin dans tous les jugements et actes notariés. Elle fut également définie, en 1992, comme langue officielle au sein de l'article 2 de la Constitution de la Cinquième République française. Cependant, rappelons ici que la France a toujours été plurilingue dans ses pratiques sociales mêlant langues régionales et langues d'immigration (qui est un phénomène de tous les temps). On croyait, en effet, que le pays était monolingue car l'école et les institutions entretenaient ce mythe.

Aujourd'hui, ces représentations ne sont plus les mêmes. Elles évoluent au plan social car les voyages sont populaires et les échanges internationaux valorisés. Aussi, l'idée du plurilinguisme est mise en avant dans la société notamment grâce au travail des instances européennes et politiques linguistiques des pays. De plus, grâce au travail des chercheurs didacticiens des langues et des professeurs qui, dès la maternelle, amènent les élèves à s'éveiller aux langues, le plurilinguisme est promu dans l'école.

Ainsi, le monolinguisme exclusif à l'école semble de plus en plus décalé ou obsolète. Le plurilinguisme ouvert est plus que souhaitable car la diversité culturelle est présente dans la société française, et par conséquent, au sein de l'école. Au quotidien, la langue française côtoie alors de nombreuses langues et l'analyse sociolinguistique des situations individuelles, sociétales, familiales et scolaires révèlent des situations linguistiques très complexes.

Effectivement, chaque enfant appartient à l'institution scolaire ainsi qu'à des groupes sociaux et culturels existants avant son entrée à l'école. Perrégaux (2004) et Simon (2006) évoquent le *déjà-là* familial, c'est-à-dire les ressources linguistiques que possède chaque élève, dues à son contexte familial et social. A l'école, ces ressources et connaissances acquises par les élèves demandent à être reconnues, valorisées et intégrées aux enseignements scolaires.

Ainsi, sous l'impulsion des travaux de Hawkins et le développement d'une société française multiculturelle (et donc multilingue), dans les années 1990 plusieurs chercheurs (Dabène, Caporale, Billiez entre autres) mettent en place des expérimentations d'éveil aux langues au sein d'écoles de quartiers cosmopolites. Ces expériences viennent nourrir la problématique de l'éveil aux langues dans le primaire en prenant en compte la pluralité linguistique et culturelle de chacun.

Aujourd'hui, l'éveil aux langues semble être l'une des manières de répondre aux problèmes posés dans le cadre de l'intégration européenne, de la mondialisation et des phénomènes migratoires. Il replace les langues vivantes au cœur de l'école primaire. Il ne s'agit pas nécessairement d'enseigner une langue vivante cible mais plutôt de sensibiliser les élèves au plurilinguisme. L'objectif pour eux est alors d'acquérir des compétences linguistiques, métalinguistiques et plurilingues. L'éveil aux langues contribue également à la construction d'une culture langagière, au développement de leur curiosité et d'attitudes positives quant aux langues et cultures présentes dans leur environnement proche ou indirect. Toutes ces compétences participent à la construction de « citoyens du monde », ouverts, respectueux et bienveillants face à la différence.

2. L'OCCITANIE : UN ESPACE MULTILINGUE OU MULTICULTUREL

C'est dans ce contexte multiculturel et multilingue que nous allons effectuer notre travail de recherche. La région Occitanie, anciennement Midi-Pyrénées et Languedoc Roussillon, dans laquelle nous vivons est une région riche de ses complémentarités géographiques entre plaines, montagnes, littoral

méditerranéen, intérieur et frontière franco-espagnole. De plus, elle bénéficie d'une économie prospère due à l'aéronautique (leader mondial), à l'aérospatiale (leader européen), à l'agriculture (première région en nombre d'exploitations agricoles biologiques), au numérique, aux échanges commerciaux et au tourisme.

La France, comme l'Occitanie, est une terre d'immigration, marquée d'événements majeurs. Depuis plusieurs siècles, elle a accueilli un très grand nombre d'immigrés, en provenance d'Europe, d'Afrique ou d'Asie notamment. Selon la définition des Nations Unies, une personne immigrée est une personne née dans un autre pays que celui dans lequel elle réside.

Ainsi, face à la montée du fascisme et de la misère en Italie au début du XX^{ème} siècle, un grand nombre de paysans italiens vinrent cultiver les terres fertiles de la plaine du Lauragais et de la Garonne. L'immigration maghrébine, quant à elle, se déclencha avec la Première Guerre mondiale lorsque la France fit appel à la main-d'œuvre étrangère pour ses besoins d'armement. Dès 1936, lors de la guerre civile espagnole, des milliers de Républicains franchirent à leur tour la frontière afin de fuir le régime de Franco. A la fin de la Seconde Guerre mondiale en France, la priorité fut donnée à la reconstruction et au développement du pays. Ainsi, durant les Trente Glorieuses (1945-1975), l'industrie française recruta en masse. Elle favorisa l'immigration maghrébine officielle (principalement algérienne, tunisienne et marocaine) afin de satisfaire ses besoins de main-d'œuvre. Enfin, au milieu des années 1970, la France freina cette immigration et favorisa le regroupement familial. Néanmoins, depuis le début du XXI^{ème}, l'immigration en France a repris. D'après l'INSEE, elle représente aujourd'hui pratiquement 10% de la population contre 7,3% en 2000 et 2,8% en 1911. Aujourd'hui, en France, l'origine de l'immigration est de plus en plus européenne. En effet, près d'un immigré sur deux est né dans un pays européen (principalement le Portugal, l'Espagne, l'Italie ou l'Allemagne) et trois immigrés sur dix dans un pays africain (majoritairement issus du Maghreb). Cependant, ces chiffres ne prennent pas en compte l'immigration illégale,

difficile à mesurer. Elle compterait depuis 2015, des milliers d'exilés et de réfugiés du Proche-Orient.

D'après des études réalisées par l'INSEE, l'Occitanie est la quatrième région française en termes de nombre de personnes immigrés accueillies derrière l'Île-de-France, l'Auvergne-Rhône-Alpes et la région PACA. Toulouse se classe en cinquième position des villes françaises ayant accueilli le plus d'immigrés, avec 108 400 personnes en 2015 (11,5% de sa population totale en 2015) contre 54 400 à Montpellier (12,7% de sa population totale en 2015).

Nous comprenons ainsi aisément le multilinguisme rencontré dans les villes et écoles de notre région, à cause des langues de l'immigration qui sont venues s'ajouter aux langues régionales : le catalan, l'occitan et leurs variétés ou dialectes. Ces deux langues régionales sont enseignées dans certaines écoles primaires et font parfois l'objet d'une option dans des collèges, lycées ou encore universités. L'école est semblable à une micro-société. Ainsi, la majorité des enfants scolarisés dans notre région sont concernés par des classes multilingues et multiculturelles, sources d'une très grande richesse.

II. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET L'EVEIL AUX LANGUES

1. L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Lorsque l'on parle de la langue, comme l'évoque Fleming (2003), professeur d'éducation à l'université de Durham en Angleterre, nous commençons généralement par rappeler ses différentes fonctions. Il considère que la langue sert non seulement à communiquer des idées, mais aussi à exprimer des émotions, à favoriser la compréhension, à raconter, expliquer, à renforcer des interactions sociales, etc. Répertorier ces fonctions permet de se rendre compte de l'importance fondamentale du langage dans les cultures humaines et de comprendre son pouvoir.

Il n'existe pas de manière correcte unique de décrire les approches générales de l'enseignement de la langue comme matière scolaire. Les résumés donnent

inévitablement une vision simpliste de la situation, mais ils peuvent permettre de dégager les grands courants de la pratique pédagogique. L'approche que l'on peut qualifier de « progressiste » reconnaît l'importance de l'émotion et de la subjectivité dans l'apprentissage, mais certains lui reprochent de trop insister sur l'expression personnelle entièrement libre. Des approches plus classiques, qui mettent en valeur le rôle de la tradition, de la critique et de la dimension publique dans l'apprentissage, sous-estiment peut-être le rôle de la subjectivité et de la créativité. Les approches de l'enseignement de la langue comme matière scolaire, qui ont été fortement influencées par la sociolinguistique, privilégient la pratique active de la langue et la possibilité, pour l'élève, de formuler ses propres réponses. Cependant, elles présenteraient l'inconvénient de réduire le contenu des cours à une forme d'étude sociale et de négliger les dimensions esthétiques de la langue (Fleming, 2003).

Simon (2006) et Perrégaux (2004) expliquent, dans leurs articles respectifs, que les programmes scolaires de 2002 marquent un tournant dans la politique linguistique scolaire en France en inscrivant officiellement les langues vivantes et régionales (LVE/R) dans le cursus des programmes de l'école élémentaire. La définition de ces programmes scolaires coïncide avec la publication par le Conseil de l'Europe du Cadre européen commun de référence (2001). Celui-ci affirme la nécessité d'un enseignement et d'un apprentissage où d'autres langues accompagnent la langue commune, modifiant la place donnée aux langues à l'école. L'enjeu est alors de contribuer à la mise en place de capacités métalinguistiques, tout en développant des curriculums plurilingues qui reconnaissent les acquis langagiers formels et informels des élèves. Le plurilinguisme est d'ailleurs présenté comme l'option majeure de la politique linguistique européenne pour répondre à la diversité linguistique et culturelle des sociétés. En 2002, Jack Lang alors ministre de l'Éducation Nationale, disait d'ailleurs « La maîtrise des langues vivantes est une nécessité pour nos élèves, futurs citoyens d'une Europe forte de son plurilinguisme et de ses différentes cultures ».

Selon Baker (1996), il existe une distinction fondamentale entre la compétence bilingue et l'utilisation de deux langues. Ainsi, à l'école on ne cherche pas le bilinguisme comme étant le fait de maîtriser parfaitement deux langues, « comme un natif », mais plutôt la compétence *plurilingue et pluriculturelle* (Moore, Coste et Zarate, 1997). En effet, pour un élève, apprendre une langue consiste à ce qu'il développe les bagages suffisants pour pouvoir communiquer grâce à celle-ci. Il s'agit également d'apprendre grâce à la curiosité, à travers les cultures. Aujourd'hui, l'enseignement des langues vivantes a pour objectif général la communication. Il doit permettre aux élèves de développer les cinq compétences langagières définies par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001) : la compréhension et l'expression orales, la compréhension et l'expression écrite, et l'interaction. Il décrit les connaissances, les compétences et les attitudes langagières que doivent acquérir les élèves, à divers moments de leur scolarité afin de pouvoir, un jour, communiquer avec une tierce personne. À la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du CECRL, c'est-à-dire être capables de communiquer simplement avec un interlocuteur qui parle distinctement. Les élèves doivent pouvoir utiliser des expressions quotidiennes ou des énoncés très simples visant à satisfaire des besoins concrets (se présenter ou poser une question à quelqu'un...).

Enseigner une langue étrangère vise alors à aider les apprenants à établir des liens entre les langues. Tout d'abord la langue de scolarisation pour aborder une première langue étrangère (afin d'établir des correspondances, des comparaisons et des observations phonologiques) et ensuite utiliser la première langue étrangère découverte pour entrer dans la seconde langue étrangère. Il ne faut pas négliger les langues d'origines des élèves qui sont sources de motivation lorsqu'on les intègre. De ce fait, plusieurs langues sont travaillées en même temps.

En définitive, l'éveil aux langues est une approche plurielle, c'est-à-dire qu'il fait découvrir aux élèves un éventail de langues afin de développer chez eux des

représentations et des attitudes positives. L'enseignement d'une langue étrangère vise lui à développer des capacités communicationnelles.

2. L'INTRODUCTION DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

Selon la définition de l'*éveil aux langues* donnée par Candelier (2006) dans le cadre d'EVLANG, un projet européen : « Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». La démarche d'éveil aux langues a donc l'avantage de pouvoir s'appuyer sur l'ensemble des langues du monde. Il est intéressant de s'appuyer sur une langue inconnue de tous afin de susciter un effet de surprise et d'attiser la curiosité des élèves. Cependant, selon Candelier, il est particulièrement enrichissant d'y intégrer les langues présentes dans l'environnement des élèves, et notamment leurs langues d'origine, parlées dans leurs familles. En amont de l'introduction de l'éveil aux langues en classe, le paysage linguistique des élèves de la classe peut être réalisé afin de prendre connaissance des langues côtoyées par chacun. Dans leur article, Maire Sandoz et Simon (2008) s'intéressent à la richesse des répertoires des élèves ainsi qu'au rôle de l'école dans leur développement langagier et identitaire. Lorsqu'elles sont différentes, la langue parlée en famille et la langue de scolarisation sont trop souvent en conflit, alors qu'il faudrait que les enfants soient fiers de leur langue maternelle. S'appuyer sur cette diversité culturelle lors des enseignements peut permettre de valoriser ces identités plurielles, et amener ainsi une certaine reconnaissance individuelle et mutuelle. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) souligne que la France est l'un des pays qui a le plus de mal à faire réussir les enfants issus de l'immigration. L'éveil aux langues pourrait alors permettre de valoriser les répertoires linguistiques de chacun. Cela nous amène à faire le lien avec la société où le multiculturalisme est de plus en plus présent.

Comme dit précédemment, l'éveil aux langues a pour but de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues parlées dans le monde et par conséquent à prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. L'enjeu est également de permettre à chacun de mobiliser ses connaissances langagières

pour les transférer d'une langue à l'autre. L'éveil aux langues s'inscrit dans une pédagogie socioconstructiviste où l'enfant est acteur de la construction de ses savoirs. Ainsi, face à une situation problème (découverte d'une nouvelle langue écrite ou orale), chacun développe sa propre réflexion par le biais de ses connaissances, d'observations, de comparaisons, de manipulations et de réflexions collectives soutenues par des moments de verbalisation.

L'éveil aux langues présente alors de nombreux bienfaits pour les élèves et la société dans laquelle ils évoluent. Il permet de sensibiliser les jeunes élèves à la diversité linguistique. Il favorise l'acquisition de connaissances et compétences dans le domaine du langage. Aussi, il permet d'accueillir et reconnaître les langues familiales dans leur variété et leur richesse, valorisant ainsi chaque individu.

Que ce soit au niveau individuel (enjeux identitaires) ou collectif (ouverture à l'altérité), la confrontation à la variété linguistique et culturelle est un élément indispensable à la formation des individus dans leur relation au monde et aux autres. La curiosité des jeunes élèves pour le monde qui les entoure est un puissant déclencheur d'ouverture à l'altérité, à la nouveauté et à la différence, ouverture que le monde des langues et des cultures développe avec une acuité particulière. De plus, les comparaisons entre les langues favorisent chez les élèves une décentration.

Cette ouverture aux langues offre un travail pluridisciplinaire à travers les domaines de l'école maternelle. Il engage la découverte du monde, le développement des capacités de compréhension et d'expression (autant dans l'oral que dans l'écrit) ainsi que le vivre ensemble et devenir élève, deux points centraux en maternelle. D'ailleurs, ces derniers points sont prégnants lorsque l'on éveille les élèves aux diversité des langues et cultures. D'une part, par le respect de toutes les langues et cultures de la classe, et d'autre part, par la mise en relation de l'école et du quotidien (référence à des environnements culturels divers). C'est aussi un outil particulièrement utile pour l'intégration d'enfants d'origine étrangère. Il est important de porter un intérêt aux langues

des enfants nouvellement arrivés comme langue de communication et de culture. Une approche comparative pour dégager des points communs et des différences est recommandée. La langue est un élément décisif de l'identité d'un individu, sa valorisation est un outil indispensable pour l'intégration et l'épanouissement de chacun.

3. LES PRÉCONISATIONS INSTITUTIONNELLES

Depuis les années 1980, plusieurs chercheurs ont étudiés l'apprentissage précoce des langues étrangères. Certains considèrent qu'il est indispensable que les enfants maîtrisent les apprentissages fondamentaux (langue maternelle et française, sa grammaire, son lexique, ses régularités...) avant de pouvoir découvrir toute autre langue tandis que d'autres, prônent la plasticité cérébrale des jeunes enfants. Ces derniers considèrent que la période idéale pour apprendre une langue étrangère, à l'oral, se situe avant 6 ans. Ils affirment que « le cerveau est préprogrammé pour acquérir le langage de manière précoce au cours du développement ». De plus, des chercheurs en linguistique assurent que l'apprentissage réussi d'une langue étrangère se joue bien avant que l'élève n'en aborde l'étude. Tous s'accordent à dire qu'il est nécessaire que les enfants aient acquis un niveau minimal en langue maternelle pour que l'apprentissage d'une langue étrangère soit efficace.

Comme nous l'avons dit précédemment, les langues étrangères ont trouvé leur place à l'école française à partir des programmes scolaires de 2002. Cependant, se pose la question de l'âge des élèves et de la forme d'enseignement. Dans ses dernières préconisations institutionnelles, le Ministère de l'Éducation nationale se base sur le rapport de Manes et Taylor (2018), intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le monde*, qui indique que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, en particulier l'anglais, doit débiter précocement. Aujourd'hui, le maître mot est de pratiquer une langue à l'oral, tous cycles confondus. Ainsi, l'éveil aux langues est recommandé dès la maternelle, tandis que l'enseignement (la didactique) d'une ou plusieurs langues étrangères n'est préconisé qu'à partir de la grande section ou du cours préparatoire. Au sein du

bulletin officiel du 29 mai 2019 un paragraphe entier est consacré à l'éveil aux langues.

L'éveil aux langues contribue activement à chacun des domaines du programme de maternelle. Il passe par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français : objectifs essentiels de l'école maternelle.

Des recommandations pédagogiques spécifiques sont également données. Il s'agit d'exposer régulièrement les élèves de maternelle à des temps courts et variés durant lesquels le professeur des écoles les met au contact de diverses langues. Quatre axes principaux sont à retenir pour la mise en place d'activités autour des langues, tout en s'adaptant au développement du jeune enfant.

- Tout d'abord « apprendre en jouant », grâce à des jeux de doigts ou de comptines le jeune enfant peut développer une conscience de la mélodie de la langue. Il est possible de s'appuyer sur des jeux traditionnels déjà connus des élèves pour faciliter l'entrée dans l'activité mais surtout pratiquer une langue vivante. Prenons un exemple avec le jeu « Jacques a dit ». Ce jeu social traditionnel est facilement transposable en anglais avec *Simon says*. Un jeu interactif qui permet facilement de s'immerger dans une langue étrangère. Les gestes familiers et la répétition permettent aux jeunes enfants d'en comprendre les enjeux. Ils peuvent ensuite le reproduire.

- « Apprendre en réfléchissant », afin de développer la capacité d'observation et de raisonnement. Cela se fait par la discrimination de sons présents ou non dans une autre langue. Nous pouvons prendre comme exemple le H aspiré en anglais présent dans le mot *Head*. Ce travail phonologique dans une langue étrangère renforce alors le travail quotidien fait en maternelle en matière de phonologie. Cela illustre l'importance de l'éveil aux langues pour renforcer l'acquisition de la langue de scolarisation. Écouter, entendre afin de pouvoir comparer.

- « Apprendre en s'exerçant » pour ressentir les différents sons dans son corps. A l'aide de petits jeux, il s'agit ici d'expérimenter les sensations à la prononciation de certains mots dans une langue étrangère. Cela va de pair avec la réflexion que l'on peut mener sur la comparaison des sons dans les langues.

- Un dernier point important dans la mise en place de l'éveil aux langues en maternelle est « apprendre en mémorisant et en se remémorant ». En effet, il apparaît important que l'ouverture aux langues et l'entraînement régulier aident à la mémorisation. Nous avons évoqué précédemment l'aide des comptines et jeux de doigts pour la mémorisation. Il est aussi possible de lire une histoire en français dans un premier temps puis de la lire dans une autre langue. La *boîte à histoires* est alors un outil intéressant dans ce cas là. Elle peut se décliner dans plusieurs langues. S'ajoute à tout cela le point du filage, c'est-à-dire une continuité dans les découvertes, un rappel régulier et un réinvestissement des acquis antérieurs, ce qui est un premier pas bien engagé dans la scolarité des enfants.

III. LES DIFFERENTS PROJETS MENES DANS CE COURANT DE RECHERCHE

L'éveil aux langues est issu du courant *languageawareness* dont l'enjeu principal est de développer des attitudes de tolérance, de curiosité et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ainsi que des capacités métalinguistiques. Au cours des trente dernières années, en réponse à la mondialisation et la migration des populations, des chercheurs ont lancé des projets en lien avec cette approche didactique. Il ne s'agit pas d'en dresser une liste exhaustive mais d'illustrer la diversité des démarches et projets issus de l'éveil aux langues.

Le programme européen **EVLANG** (EVeil aux LANGues) a été coordonné par Michel Candelier de 1997 à 2001. Il s'agit d'un programme d'innovation et de recherche pédagogique consacré à une approche originale des langues à l'école primaire. Ce programme a été mené par une trentaine de chercheurs, de statuts divers et originaires de cinq pays européens : la France, l'Autriche, la Suisse, l'Italie et l'Espagne. Le projet a permis d'expérimenter, dans ces

mêmes pays, différents supports en matière d'éveil aux langues élaborés par ces chercheurs et des enseignants. L'objectif de ce programme était de vérifier sur un nombre important d'élèves et selon une méthodologie de recherche claire et contrôlée, si les activités d'éveil aux langues conduisaient bien aux effets escomptés dans les quatre domaines suivants :

- les tâches de mémorisation et de discrimination auditive en langues étrangères ;
- l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- les tâches de décomposition et de recomposition à l'écrit ;
- la motivation pour apprendre une autre langue.

Des tests ont été proposés aux élèves en amont et en aval des activités d'éveil aux langues. Ainsi, les chercheurs du projet EVLANG ont créé, mis en œuvre et évalués une trentaine d'activités.

Parallèlement, le programme **EOLE** (Education et d'Ouverture aux Langues à l'École) voit le jour en Suisse romande. Cette approche, principalement menée par Perrégaux, Jeannot, De Goumoëns et de Pietro est proche des idées fondatrices du concept *language awareness* d'Hawkins et du programme EVLANG. Ce groupe de chercheurs est chargé par la Corome (Coordination romande des moyens d'enseignement) d'élaborer un ensemble de supports didactiques partageant les objectifs généraux de l'éveil aux langues (culture langagière plurielle et attitude d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle). EOLE a mis à disposition, en ligne, des outils didactiques à destination des enseignants ainsi qu'une trentaine d'activités d'Éveil aux langues à destination d'élèves de l'école primaire. Ces séquences sont constituées d'une mise en situation, de situations de recherches sur plusieurs langues choisies puis d'une phase de synthèse dans la langue scolaire.

Plus tard, le projet **ELODIL** (« Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique ») voit le jour au Canada. Les supports conçus par les équipes d'EVLANG et d'EOLE ont été adaptés au contexte québécois. Ce programme propose aussi de nombreux supports didactiques à télécharger en ligne par

l'enseignant à destination d'élèves de l'école primaire. De plus, des activités multimédia peuvent être effectuées en ligne.

A la fin des années 1980, la problématique de l'enseignement des langues à l'école primaire entraîne une série de réflexions sur l'interdisciplinarité entre les matières linguistiques, la conscience métalinguistique et la considération de la pluralité linguistique et culturelle à l'école (Domp martin-Normand, 2011). Ainsi, sous l'impulsion des travaux de Hawkins et des différents projets d'éveil aux langues, l'équipe de Grenoble au LIDILEM (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) entreprend une expérimentation au sein de classes culturellement variées. Il est alors proposé à des enfants d'origines diverses, un travail sur de multiples langues. A l'issue de cette expérimentation, Dabène (1992) affirme qu'il serait souhaitable que les professeurs des écoles soient sensibilisés à l'éveil aux langues. Cela permettrait à terme, de développer chez les élèves une attitude de confrontation, d'ouverture et de découverte.

Dans les années 2000, Macaire, professeure des universités et chercheuse, procède à des expérimentations et recherches sur le plurilinguisme, les approches interculturelles, l'enseignement aux enfants, la didactique des langues et la formations des enseignants. Ainsi naît sa version de l'éveil aux langues appelée **ELC** (Éducation aux Langues et aux Cultures). De cette manière, elle souhaite valoriser l'apprentissage de savoirs, savoir-faire et savoir-être sur les langues par la confrontation simultanée à plusieurs langues.

Enfin, Kervran a mené la partie française du projet **Janua Linguarum** (ou Ja-Ling ou la Porte des langues) regroupant 16 pays. Basé sur les acquis d'EVLANG, Ja-Ling vise à la diffusion et à l'insertion de l'éveil aux langues dans les classes de la maternelle au collège.

En 2013, Kervran coordonne « **Les langues du monde au quotidien** ». Ces trois ouvrages (un par cycle) proposent des séquences pédagogiques pour sensibiliser à la diversité des langues dès l'école maternelle et faciliter l'appropriation du langage dans toutes ses dimensions et variations. Des

séquences pédagogiques, des documents, enregistrements pour la classe ainsi que des supports d'activité sont alors fournis.

Candelier souligne que l'enseignant ne doit pas nécessairement être un professionnel des langues pour proposer des séances d'éveil aux langues à ses élèves. Les différents programmes et les outils précédemment cités qu'ils ont développé facilitent cette mise en œuvre, sans que l'on soit spécialiste des langues en question. Effectivement, grâce au matériel fourni (séquence, activités, enregistrements...), l'enseignant n'est pas obligé d'avoir des compétences linguistiques particulières dans les langues proposées.

IV. LE TRIPLE OBJECTIF DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

Nous attendons que l'éveil aux langues induise chez l'élève des effets favorables dans les dimensions cognitive, sociale et affective. Selon Domp martin-Normand (2011), ces trois visées sont indissociables et forment un objet unique dans le champ de l'éducation.

1. L'OBJECTIF COGNITIF

La dimension cognitive recouvre les connaissances et aptitudes relatives aux langues. L'éveil aux langues consiste à rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et ainsi élargir son univers cognitif. Il s'agit de développer une culture linguistique et des aptitudes d'ordre métalinguistique en observant et comparant les langues, tant sur le plan sémantique, que phonétique ou syntaxique. La comparaison et analyse des langues favorise l'apparition d'une posture réflexive sur les langues, et donc sur la langue maternelle. Cette approche a aussi pour objectif d'accroître les compétences sociolinguistiques c'est-à-dire d'associer une langue à une culture, une région ou un pays, des coutumes... Cependant, à l'école maternelle, les objectifs cognitifs doivent être adaptés à l'âge des enfants qui ne sont pas encore capables de réaliser des tâches cognitives complexes. Il s'agit alors de développer la conscience phonologique des élèves, de les familiariser à des sons qui caractérisent d'autres langues et de leur faire découvrir des faits culturels.

2. L'OBJECTIF SOCIAL

La dimension sociale recouvre les attitudes et représentations positives concernant la diversité. La diversité sociétale, pourtant grandissante, n'est pas toujours bien accueillie. Un des enjeux de l'éveil aux langues est justement de contribuer à la construction de « sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ». Il vise à accroître l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique en accompagnant les élèves dans leur construction citoyenne : être respectueux, apprendre ensemble et grâce à l'expérience de chacun, s'ouvrir aux langues, et donc aux cultures.

3. L'OBJECTIF AFFECTIF

La dimension affective implique que le développement de ces connaissances, aptitudes et attitudes peut faire émerger de la curiosité, du plaisir et de la motivation pour l'apprentissage des langues. Il fait aussi naître généralement des sentiments positifs vis à vis de l'autre, c'est-à-dire la volonté de mieux le comprendre et l'accepter. Cela peut notamment s'appliquer aux élèves migrants présents dans une classe, qui se sentiront mieux accueillis et intégrés.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I. EXPLICATION DE NOTRE PROJET

Ce cadrage théorique sur l'Éveil aux langues et ses multiples intérêts nous amène à nous poser la question suivante : quel travail d'éveil aux langues imaginer en maternelle, pour développer les compétences liées à ces trois objectifs cognitif, social et affectif ?

Pour y répondre, nous avons décidé de mettre en place une séquence commune d'éveil aux langues dans nos classes respectives de maternelle. Cette séquence est un voyage imaginaire en tapis volant au cours duquel les élèves découvriront des pays, des langues et des cultures singulières. Nous allons observer les réactions, attitudes, savoirs et savoir-faire de nos élèves lorsqu'ils entendront une langue inconnue ou bien une langue qu'ils parlent à la maison et qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre dans leur classe. Nous souhaitons ainsi tester les effets de ce travail d'éveil aux langues sur ces élèves de maternelle, qui ont entre 4 et 6 ans.

Nous faisons l'hypothèse que, quelque soit notre contexte d'enseignement, le travail d'éveil aux langues permettrait :

- aux élèves de prendre du plaisir à découvrir des langues et des pays ;
- d'accroître l'envie de voyager chez les enfants ;
- d'accroître la curiosité face à l'inconnu (une langue, une culture...) ;
- de faire évoluer positivement les représentations des élèves vis-à-vis des langues et des cultures ;
- à quelques élèves de reconnaître une langue ;
- de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles chez certains élèves ;
- d'accroître la volonté et la motivation des élèves à parler une autre langue que le français ;
- d'accroître la volonté des élèves de communiquer avec tous, y compris lorsque la langue est inconnue ;

- d'améliorer l'intégration de certains élèves allophones ;
- de contribuer à véhiculer des valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis de l'altérité.

II. UN CHOIX DE METHODE ETHNOGRAPHIQUE POUR LE RECUEIL DE DONNEES

Notre recherche s'inscrit dans un paradigme ethnographique. L'ethnographie est le domaine des sciences sociales qui étudie, sur le terrain, la culture et le mode de vie de peuples ou milieux sociaux donnés. Il nous a semblé particulièrement intéressant d'utiliser ces méthodes, qui ont fait leurs preuves dans l'étude des sociétés humaines éloignées, à notre tour dans notre propre société et plus précisément, notre classe. L'école et la classe constituent un lieu privilégié pour l'étude des conditions de la transmission des connaissances et de la manière dont vivent ensemble les groupes sociaux.

Nous suivons alors un modèle scientifique qualitatif, lié à l'expérience, aux observations et conclusions de notre part. Cette méthode exige que nous travaillions, participions et observions directement sur notre terrain d'étude : notre classe de maternelle. Il s'agira alors de décrire l'expérience menée auprès de nos élèves, ainsi que ses effets observés.

A la façon du programme EVLANG, nous souhaitons tester les attitudes, aptitudes linguistiques et métalinguistiques et les ressentis des enfants à la suite de cette séquence. Afin d'observer au mieux les comportements et attitudes de nos élèves, nous nous appuyons sur un journal de bord, des enregistrements sonores et vidéos ainsi que des photographies. Les enregistrements audio et vidéo n'ont pas vocation à être entièrement retranscrits. Ils servent à notre analyse : à savoir qui parle, à quel moment...

En suivant les conseils de notre encadrante de mémoire, nous avons mis en place un journal de bord à la façon d'un ethnologue (annexe 3). La fonction générale de cet outil est de relever le plus d'informations possibles concernant la mise en œuvre de notre séquence d'enseignement. Il regroupe les moments forts de la séquence : les dires, les actes particulièrement pertinents pour notre

recherche mais aussi les ressentis de chacun. Nous y intégrons également nos appréciations sur les conditions de mise en œuvre des activités (réussites, difficultés et suggestions). Ainsi, il nous permet de recueillir et centraliser nos recherches qualitatives afin de les analyser par la suite.

Au cours de chacune des séances, le journal de bord nous a permis de prendre des notes à la volée. Nous avons ainsi pu retranscrire des éléments qui nous semblaient intéressants sur le moment pour notre analyse et notre comparatif. Cette fonction est importante puisque ce sont des détails qui, quelques fois, à posteriori, nous échappent : des mots ou des phrases dites par nos élèves, des attitudes ou gestes observés, des émotions ressenties ou partagées... La principale contrainte réside dans la gestion de ce journal de bord puisqu'il est difficile de noter nos impressions et observations en même temps que nous menons l'activité.

Nous avons aussi pu compléter notre journal de bord à l'issue des séances en nous appuyant sur les enregistrements audio et vidéos. Nous avons observé davantage d'éléments relatifs aux élèves et à nous-mêmes. Ces outils nous présentent de nouvelles données, n'ayant pas toujours été perçues lors de la réalisation des activités en classe. Nous avons ainsi pu analyser notre action, l'ajuster en fonction de nos observations et prendre du recul sur notre pratique et posture professionnelle.

Enfin, le journal de bord assure le suivi de l'expérimentation dans le temps. Nous y avons confronté nos constatations et observations initiales et finales. Il nous a permis d'effectuer une comparaison entre ce que nous attendions et ce que nous avons pu observer.

III. LES QUESTIONNAIRES PREVUS EN AMONT ET EN AVAL DU VOYAGE IMAGINAIRE

Il s'agissait ici de faire un 'avant et un après' de la séquence par le biais de deux questionnaires oraux (séances 1 et 9 de la séquence). L'objectif était de poser des questions à nos élèves afin de comparer leurs résultats en termes de connaissances et de conscience du monde qui les entourent. Ces séances

comparatives avaient pour but de confirmer ou infirmer nos hypothèses quant au développement d'attitudes positives chez nos élèves à l'issue de notre séquence d'éveil aux langues. Aussi, ces deux séances devaient nous apporter des données quantitatives. Nous souhaitons raccrocher ainsi notre recherche au paradigme de l'administration de la preuve en nous appuyant sur des données quantitatives et comparatives.

La séance 1 (questionnaire de démarrage) a été réalisée au courant du mois de janvier. Nous l'avons trouvée très intéressante et enrichissante pour la suite de la mise en œuvre de la séquence. Nous nous sommes appuyées sur les informations et connaissances recueillies à travers ce questionnaire afin d'adapter la suite de notre séquence. Par exemple, nous avons remarqué qu'il était très difficile pour nos élèves de différencier le nom d'un pays et de la langue parlée (ex: Portugal / portugais), ce à quoi nous ne nous attendions pas. Nous avons alors pu adapter le contenu de certaines séances ainsi que notre posture professionnelle. De ce fait, nous avons, par exemple, ajouté des activités pour différencier le nom du pays visité et de la langue parlée.

Nous avions prévu de réaliser la séance 9 de notre séquence (questionnaire après le voyage imaginaire), sous forme d'évaluation finale, la semaine du 23 mars 2020 dans nos classes respectives.

Cependant, en 2020, à l'époque du recueil de données et de la rédaction de notre mémoire nous avons dû faire face à un aléa majeur. En effet, nous avons été au cœur d'une crise sanitaire sans précédents, due à la propagation du Covid-19. Des mesures d'urgences sanitaires ont été prises par le gouvernement français. La lutte contre le virus a démarré par la fermeture d'une majorité de lieux publics incluant les établissements scolaires dès le lundi 16 mars. Elle a continué, entre autres, par le confinement quasi total de la population française. La principale conséquence pour notre mémoire a été l'impossibilité de réaliser les trois dernières séances (7, 8 et 9) de notre séquence avec nos élèves car nous n'étions pas en poste dans nos classes respectives à la veille du confinement. De plus, dans un tel contexte, la priorité

a été donnée à la mise en sécurité d'un maximum de citoyens français et à la continuité pédagogique à distance afin de garder un lien avec nos élèves.

Malgré nos réflexions, nous n'avons pas trouvé de solution pour réaliser ces séances à distance et notamment le questionnaire en aval du voyage imaginaire (séance 9). Néanmoins, le travail de l'ethnographe consiste à s'adapter aux aléas qu'il rencontre, y compris celui que nous sommes en train de vivre. Nous avons donc fait le choix de traiter les données que nous avons déjà recueillies et de ne pas tenir compte de cette dernière séance. Pour rappel, nous souhaitons, grâce à la séance 9, comparer les réponses aux mêmes questions données par nos élèves avant et après le voyage imaginaire. Nous renonçons à l'aspect de comparaison plus longitudinal. Nous en restons donc sur nos observations et nos hypothèses que nous ne pourrions pas confirmer.

MISE EN PRATIQUE : NOTRE PROJET DANS DEUX CLASSES DE MATERNELLE

I. DESCRIPTION DE L'ENVIRONNEMENT D'EXPERIMENTATION DE LA CLASSE A

1. LE CONTEXTE DE CLASSE DE LA CLASSE A

L'école où j'enseigne se situe dans l'académie de Toulouse. Il s'agit de l'école maternelle Georges Brassens à Lapeyrouse Fossat.

J'ai en charge un double niveau d'élèves de moyenne (MS) et grande (GS) sections à mi-temps (2 semaines sur 4). La classe se compose de 11 élèves de moyenne section et 16 élèves de grande section.

Il n'y a pas de grande diversité culturelle visible dans cette classe et sur de simples échanges au sujet des langues étrangères, des voyages, des vacances, je peux noter qu'il y a une grande confusion avec langues parlées, entendues et entre pays et villes.

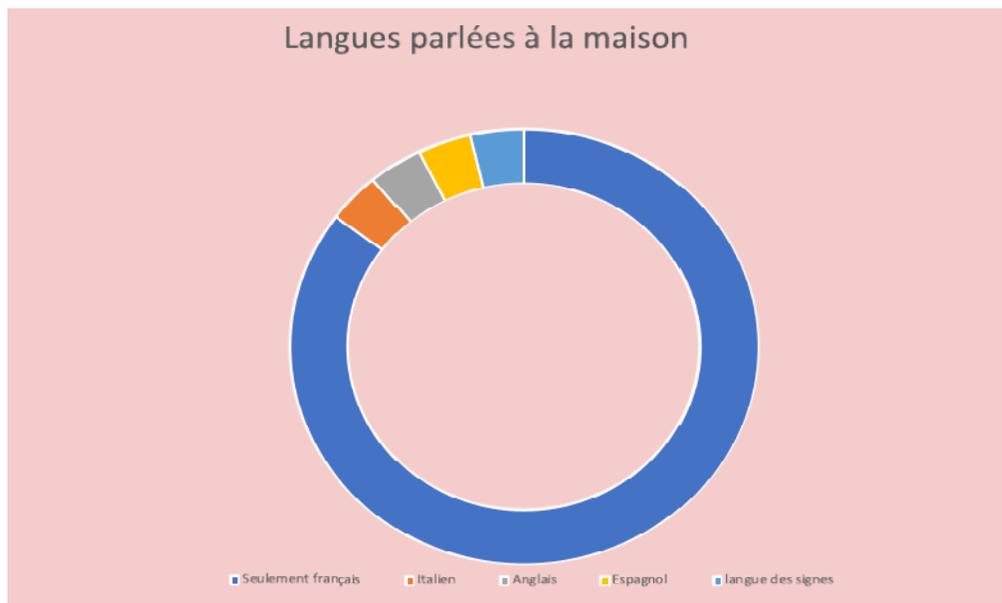
Cependant, avant de démarrer cette séquence d'éveil aux langues, nous avons adressé une enquête (annexe 2) aux familles afin de recueillir des données sur le paysage linguistique de nos classes. Nous l'avons adressée directement aux parents via le cahier de liaison dans un souci de précision et de fiabilité des données, les enfants ne connaissant pas toujours les langues côtoyées.

D'abord, à travers cette enquête, nous souhaitons présenter notre projet d'éveil aux langues aux familles de nos classes afin de les y associer. Le questionnaire nous a alors servi d'outil de rapprochement avec les familles, notamment celles dont le français n'est pas la langue principale. Très rapidement, dans nos deux classes, nous avons eu des retours très positifs. Les parents ont apprécié être intégrés dans un projet de classe. Plusieurs nous ont confié s'être sentis curieux, motivés et valorisés grâce à notre démarche. Effectivement, le plurilinguisme sert de prétexte à parler de la vie en général. Certains parents se sont alors livrés, ce qui a été très bénéfique. Nous avons ainsi mieux compris la

situation de quelques-uns de nos élèves. Et cela a permis de mettre en place un dialogue avec certaines familles.

Ensuite, cette enquête avait pour but de sonder notre classe en relevant des données sur le profil de chaque élève et son environnement familial. En effet, la connaissance du paysage langagier de chaque enfant nous a permis d'adapter notre séquence et notre pratique.

2. LE PAYSAGE LINGUISTIQUE DE LA CLASSE A



Ce graphique est très révélateur de mon contexte de classe. En effet, lors de l'enquête à la question posée « Quelles langues (étrangères et régionales) sont parlées à la maison ? », sur 27 familles, 23 ont répondu uniquement le français. A l'envoi de l'enquête aux familles, je pensais que de nombreux élèves ne parlaient pas d'autres langues à la maison que le français. Les résultats ont confirmé mon hypothèse. Nous pouvons noter que sur les 27 familles, il y a une famille qui a mis « Langue des signes ». Ceci fut une grande surprise mais indicatrice. En effet, j'ai dans la classe un élève qui a des retards de langage et quelques difficultés de communication. Je savais par mes collègues, que cet enfant n'entendait pas totalement à la naissance et avait été opéré durant l'été. Avec ma collègue de classe, il nous a été très difficile d'avoir des informations en début d'année auprès de sa famille. Finalement, tout s'est décanté avec

cette information. En effet en classe, il utilisait quelques gestes pour se faire comprendre, notamment pour demander à boire. J'ai compris alors avec le questionnaire que sa mère communiquait avec lui en langue des signes.

Les deux autres langues qui m'ont intéressée sont l'espagnol et l'italien puisqu'elles sont présentes dans la séquence d'éveil aux langues.



Ensuite à la question « Quelles sont les langues entendues à la maison ? », j'ai obtenu à peu près les mêmes réponses à savoir la dominance du français mais grâce à cette question sont apparues les langues régionales. Ces langues ne sont pas forcément des langues de notre région mais après discussion avec les parents, ce sont des langues régionales qu'ils entendent lorsqu'ils vont dans leurs familles en vacances. Ils étaient assez contents d'en parler. Cela m'a donné l'occasion de demander aux enfants s'ils avaient entendu parler lorrain ou basque au retour des vacances de Noël. Les deux élèves concernés ont pu dire des mots ou plutôt ce qu'ils en avaient compris devant la classe.

Pour résumer, ce questionnaire était nécessaire avant de se lancer dans une séquence d'éveil aux langues. Ainsi je savais à quel moment faire participer tel ou tel élève en fonction de ces connaissances. Par exemple, je savais que certains élèves parlaient espagnol. Lors du lancement de la séance du tapis volant en Espagne, j'ai pu mettre un peu en avant ces enfants afin que ce soit

pour eux une occasion soit d'être intégré un peu plus par leurs pairs ou pour montrer aux camarades qu'ils parlaient une autre langue à la maison.

II. LES CHOIX DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

1. L'INGENIERIE DIDACTIQUE DU « VOYAGE IMAGINAIRE »

Nous avons fait le choix de reprendre la structure d'une séquence mise à disposition par EOLE (Eole. Le tapis volant : voyage au pays de la communication. http://eole.irdp.ch/activites_eole/tapis_volant.pdf. 2003) et d'y ajouter des éléments afin de l'adapter à nos classes et nos attentes. La séquence révisée est détaillée en annexe 1. Il s'agit de la séquence « Le tapis volant : voyage au pays de la communication ». En effet, sa structure générale et ses objectifs visés correspondent étroitement à ce que nous souhaitons travailler en classe. Aussi, nous nous trouvons dans le cadre d'une démarche socioconstructiviste et inductive. Cette séquence donne aux enfants le temps nécessaire pour découvrir les écoutes, réceptionner les idées, échanger et exprimer leurs émotions afin de construire leurs propres savoirs. Enfin, les enregistrements sonores créés par EOLE dans le cadre de cette séquence constituent une ressource particulièrement précieuse. Ils nous permettent de travailler sur des langues que nous ne maîtrisons pas.

Ainsi, toute la classe voyage en tapis volant à partir d'une chanson et d'une histoire mettant en scène deux enfants (François et Julie) qui se déplacent à travers le monde. Ils font la connaissance de camarades parlant des langues qu'ils ne comprennent pas. Ils utilisent alors des gestes, des mimes, et mimiques pour communiquer.

Cette séquence éveille aux langues et aux cultures. Elle valorise l'apprentissage de savoirs, savoir être et savoir-faire sur les langues et non pas en langues. Ainsi, l'objectif général de notre séquence est « de faire apprendre des choses à propos des langues et des cultures pour développer une compétence de jeune plurilingue au contact de nombreuses langues et cultures, sans nécessaire intention de les apprendre » (Candelier, 2003).

La découverte de la diversité des langues est au cœur de cette séquence. Il s'agit alors d'initier chez nos élèves, une prise de conscience culturelle à travers un voyage imaginaire. Les langues proposées sont l'italien, l'espagnol, le portugais et le grec.

Bien que notre séquence soit composée d'une séance type qui se répète, nous avons essayé de varier les objectifs visés pour chaque séance. Ainsi, les séances visent à :

- recueillir et développer les connaissances des élèves sur le monde (les pays, les peuples, les langues, cultures, symboles) ;
- découvrir une langue, ses sonorités ;
- arriver à communiquer autrement que par le langage verbal connu ;
- découvrir le caractère arbitraire des gestes codifiés de communication, ici la manière de signifier « oui » ou « non » en bougeant la tête ;
- repérer certains mots (salutations, merci, au revoir...) dans différentes langues afin de les comparer, notamment avec le français ;
- répertorier différents moyens de communiquer verbalement ou non.

Aussi, nous avons souhaité varier les supports utilisés afin de tenir les élèves en activité, concentrés sur les tâches à réaliser et d'éveiller leur curiosité. Nous utilisons donc :

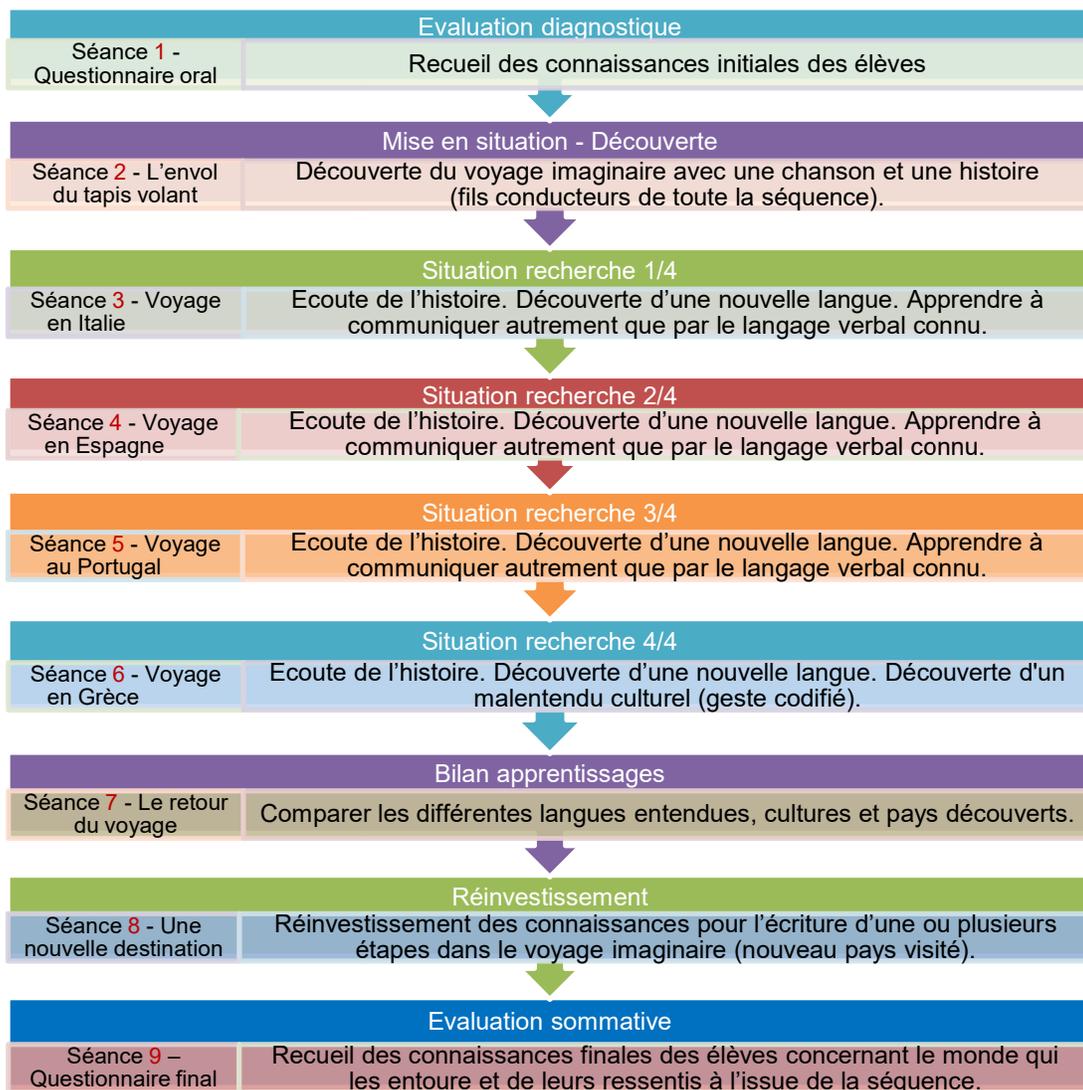
- un tapis pour illustrer le tapis volant ;
- des enregistrements audio de personnes en train de parler dans chacune des langues ;
- des images (dessins) illustrant chaque étape de l'histoire entendue ;
- des comptines ;
- un planisphère pour faire le lien avec l'espace et le monde ;
- des photographies et dessins répondant aux aspects culturels : drapeaux, spécialité, symboles, culture, peuple...

Nous créons également avec les élèves, un carnet de voyage individuel (annexe 5). Ce carnet de voyage permet de résumer chaque voyage réalisé, chaque pays « visité ». Ainsi, il comporte une partie de présentation générale avec la carte du monde où nous colorions les pays visités. Il est également

composé d'une page par pays visité incluant la carte du pays, le drapeau, des photographies ou dessins propres à la culture de chaque pays : monument emblématique, animaux qui y vivent, arts, spécialité culinaire, fête spéciale... Un ou deux mots dans la langue parlée y sont également retranscrits. A l'issue de la séquence, chaque élève sera libre de compléter son carnet individuellement, lors de voyages en famille par exemple.

2. TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA SEQUENCE DU TAPIS VOLANT

Voici, ci-dessous, un tableau synoptique de notre séquence « Le tapis volant » (annexe 1). Il présente les séances prévues ainsi que leurs objectifs visés. Il convient de préciser que les séances 7, 8 et 9 n'ont pas été réalisées.



3. CANEVAS DE LA SEANCE TYPE

Un point fort de la séquence inspirée d'Eole a été d'avoir un fil rouge tant dans l'organisation des séances que dans leur contenu. La séquence est composée d'une séance type constituée des étapes suivantes :

1. Rituel de début : chaque séance débute avec la chanson du tapis volant. Cette chanson a été tout de suite très appréciée des enfants. Elle permet de ritualiser le début de notre travail d'éveil aux langues et de sécuriser les élèves. Aussi, elle nous offre le temps nécessaire à l'installation du tapis au sol, au coin regroupement.
2. La musique recommence afin que deux enfants prennent la place de François et Julie (les protagonistes de l'histoire du tapis volant) sur le tapis. Ils nous emmènent en voyage. Les volontaires peuvent mimer le décollage du tapis volant afin de symboliser le début du voyage.
3. En groupe classe, nous écoutons la nouvelle partie de l'histoire. Chaque séance correspond à l'arrivée des enfants dans un nouveau pays.
4. A la fin de la première partie d'écoute, nous recueillons les premières réactions des élèves. Nous posons également des questions afin de guider les échanges. Les élèves recherchent. Voici des exemples de questions :
 - Pourquoi, d'après vous, les enfants qui jouaient au ballon n'ont pas compris ce que leur disaient François et Julie ?
 - Connaissez-vous la langue dans laquelle parlaient les enfants ?
 - Connaissez-vous d'autres enfants qui parlent cette langue ?
 - Comment François et Julie pourraient-ils faire pour être compris par les enfants qu'ils ont rencontrés ?
5. Nous proposons aux élèves de mimer la scène entendue. Après le jeu de mimes, nous ouvrons une discussion sur les solutions trouvées par les élèves pour pouvoir se comprendre. La classe décide des gestes que François et Julie pourraient faire afin d'être compris. Au cours de cette étape,

les élèves découvrent que nous pouvons communiquer autrement que par le langage oral connu.

6. La phase de bilan permet de reprendre ce qui a été vu dans la séance et de faire répéter les élèves. Le groupe classe étant important, cela nous permet de faire participer les élèves qui n'ont pas pu s'exprimer durant la séance et de nous assurer de leur compréhension. Nous découvrons ensuite la page du carnet de voyage. Le but pour chaque séance est de retenir le nom du pays découvert et la langue parlée dans ce pays. Lorsque cela est possible, nous nous appuyons sur des élèves parlant la langue puisqu'ils sont experts dans cette situation. Au fil des séances, nous établissons une comparaison des langues entendues jusqu'alors : similitudes et différences. Également, une fois le pays bien identifié nous prenons un temps pour l'épingler sur le planisphère à disposition dans la classe à hauteur d'enfant. Pour clôturer la séance, chaque élève reçoit son carnet de voyage afin qu'il puisse copier le nom du pays, colorier le drapeau et faire un dessin. Une fois ces tâches terminées, nous apposons, sur la page, un tampon avec la date du voyage.
7. Rituel de fin : sur la musique fil conducteur de la séquence, deux enfants sont sur le tapis et nous ramènent en France.

Nous pouvons résumer le canevas de la séance par le schéma suivant :



4. LES SEANCES D'EVEIL AUX LANGUES : OBJECTIFS, DEROULEMENT ET ANALYSE

Afin d'illustrer mes propos, j'ai retranscrit des extraits de fichiers audio (enregistrements de séances). Ils sont consultables en annexe 4.

a. Séance 1 : le questionnaire en amont du voyage

J'appellerai cette séance 1 la « séance diagnostique » car je voulais savoir quelles étaient les connaissances multiculturelles de mes élèves. Quelle était la notion de pays, langue pour mes élèves entre quatre et six ans. Tout simplement comment un élève de cet âge là se situe dans sa ville, son pays et quelle est la notion du monde qui l'entoure.

J'ai commencé la séance en affichant au tableau le planisphère, tout nouveau dans la classe. C'est la première fois qu'ils le voyaient. J'ai souhaité, par cet outil, lancer une discussion décrochée des autres séances mais pour voir leurs connaissances à ce moment-là.

Pour cette discussion libre puis régulée dans un deuxième temps j'ai utilisé un bâton de parole (pour cette occasion le bâton de parole était une balle sous la forme d'une planète).

La première question a été de demander aux élèves ce qu'ils voyaient de nouveau dans la classe. Les réponses ont été très variées mais il en est ressorti que c'était la carte des pays. Je leur ai dit qu'ils allaient apprendre un nouveau mot : un planisphère (en maternelle c'est toujours un plaisir de voir à quel point ils aiment découvrir de nouveaux mots). Je leur ai dit que désormais ce planisphère serait à leur disposition dans la classe.

J'ai alors guidé la deuxième partie de la discussion en posant des questions préparées : qu'est-ce qu'un pays ? Quels pays connaissez-vous ? Savez-vous dans quelle ville nous vivons ? Savez-vous dans quel pays nous vivons ?

Les réponses n'ont pas émergées tout de suite car toutes ces questions étaient nouvelles pour eux. Tous savaient qu'ils habitaient à Lapeyrouse Fossat, la

confusion majeure était entre France et « pays de Paris ». Le sujet était alors bien amorcé et dès ce moment j'ai compris qu'ils allaient découvrir de nouvelles choses avec cette séquence.

b. Séance 2 : l'envol du tapis volant

Cette séance, qui était prévue pour 30 minutes dans l'emploi du temps a duré 45 minutes car tout était nouveau. Il fallait que tout se mette en place de façon logistique mais également il était préférable de leur laisser plus de temps car ils étaient nombreux à vouloir s'exprimer.

Objectif de la séance : Découvrir le projet dans son ensemble. Exprimer ses connaissances sur le monde, les pays, les langues, les cultures.

Comportements attendus : Pour cette séance il était attendu de nos élèves qu'ils participent en montrant leurs connaissances du monde. Il était attendu également que les enfants montrent leur compréhension face à une chanson et une image.

Posture enseignante : Je n'étais pas dans une attente particulière sur l'accueil de la séance et de la séquence cependant j'ai noté que j'avais une posture d'écoute attentive et de non jugement pour pouvoir 'capter' le plus d'informations possibles à noter dans mon journal de bord. Cette posture de non-jugement m'a permis de pouvoir recevoir les informations brutes sans avoir un avis sur ce que je pensais savoir des élèves.

Posture des élèves : Je dois noter ici que tout au long de la séance la posture des élèves a été la même pour des élèves de moyenne et de grande section. Je noterai plus tard dans leur argumentation un écart entre les deux niveaux. Tous ont été très réceptifs et très actifs lors de cette séance peut être dû au fait de la découverte de ce tapis en classe qui symbolisait le tapis volant des voyages.

Je souligne ici un moment drôle de la séance, un extrait enregistré lors de la séance :

- Alors les enfants dites-moi si ce tapis volait où est ce que vous aimeriez aller ?
- A Castelmaurou.

Je m'attendais à ce que les enfants rêvent plus loin, fassent jouer l'imagination pour voir des choses extraordinaires, c'est pour cela que la réponse de cet enfant m'a fait sourire. Ils ont imaginé ce tapis comme un moyen de locomotion lambda.

Divers, à améliorer : Je m'aperçois dès la première séance qu'il faut trouver des phrases à ritualiser pour ne pas me perdre et les perdre dans l'imaginaire. A chaque séance il faudra utiliser le tapis de la même façon.

Egalement il était prévu dans cette séance d'apprendre la chanson du tapis volant mais cela n'est pas possible dans une séance d'éveil aux langues qui est déjà très chargée. Cela était un peu ambitieux de vouloir positionner tant de choses dans cette première séance.

Lors de cette séance nous avons distribué le carnet de voyage individuel afin d'avoir un fil conducteur supplémentaire durant les séances mais également un outil qui nous servira de trace écrite. Un outil qui repartira dans les familles en fin d'année avec des pages vierges à compléter en famille.

c. Séance 3 : le voyage de François et Julie en Italie

Objectif de la séance : l'objectif était de découvrir une autre langue et d'arriver à communiquer autrement que par le langage verbal connu.

Comportements attendus : Ce que j'attendais de cette séance c'est que les élèves aient des réactions de joie et d'étonnement en attendant une nouvelle langue. J'attendais également un peu plus d'un élève qui entend l'italien chez lui mais qui ne le parle pas. J'attendais qu'il ait une réaction de joie et qu'il participe.

Posture enseignante : Je me suis vite rendue compte que cette séance ne se passait pas comme prévue et je me suis sentie débordée car je voulais vraiment suivre les étapes de la séance.

Posture des élèves : Contrairement à leur habitude en classe les élèves qui ne savent pas ou qui ne savaient pas de quoi nous parlions n'ont pas participé. J'entends par là qu'en temps normal, même s'ils ne connaissent pas la réponse ils lèvent le doigt. J'explique cela par le fait que cette séance a été bruyante et à été énormément entrecoupée de temps de pause pour obtenir le silence. Également beaucoup d'élèves étaient en attente de « monter sur le tapis ».

Divers, à améliorer : à la fin de cette séance j'ai décidé d'insister un peu plus sur les objectifs de ces séances, c'est-à-dire en insistant dans mes prises de paroles sur le pourquoi de l'histoire. Je me note pour les séances suivantes des questions à leur poser :

- Pourquoi nous sommes allés en voyage ?
- Qu'avons-nous fait avec le tapis ?

Aussi, je me note de penser à bien leur faire rappeler à chaque fois les pays et les langues parlées car il y a confusion surtout chez les élèves de moyenne section.

d. Séance 4 : le voyage de François et Julie en Espagne

Objectif de la séance : Découvrir une nouvelle langue. Arriver à communiquer autrement que par le langage verbal connu. Également s'ajoute à partir de cette séance un nouvel objectif qui est de comparer les langues.

Comportements attendus : Pour cette séance j'attendais que les élèves puissent entendre dans le texte les mots en espagnol. C'est-à-dire qu'ils essaient de repérer et répéter les expressions dites en espagnol : ¡Buenos días! ¡Qué maravilla ! ¡Es fantástico! ¡Adiós! ¡Gracias! J'avais également une attente particulière envers une élève de grande section dont les parents et grands-parents parlent espagnol.

Posture enseignante : A la fin de la séance dernière (voyage en Italie), je m'étais noté des questions routinières et cela m'a aidé à mener la séance.

Posture des élèves : Les élèves ont été très attentifs au début de la séance car comme je le précisais au-dessus j'ai démarré la séance en filage des

précédentes. C'est-à-dire que élèves ont dû se rappeler tout ce que nous avons vu depuis le début de la séquence. J'ai noté que cela favorisait vraiment une participation de la classe entière (les moyens comme les grands) car ils avaient tous à cœur de rappeler les pays et les langues découvertes, même si à ce stade de la séquence ils confondaient les noms des pays et des langues.

L'attente que j'avais précisément envers une élève n'a pas été aboutie. J'avais beaucoup trop d'attente envers cette élève de grande section dont j'avais appris que sa famille parlait espagnol à la maison. Je m'étais dit que ce serait l'occasion lors de la séance voyage en Espagne de la mettre un peu plus en avant mais finalement lorsque nous avons entendu les mots en espagnol elle n'a pas réagi. A ce moment là elle n'en n'avait pas envie, je n'ai pas insisté ... J'en ai parlé à sa mère, lui expliquant ce que j'avais imaginé. Elle m'a bien confirmé qu'elle comprenait bien l'espagnol mais cependant qu'elle ne se lançait pas à le parler. Elle m'a dit que dans leur famille cela s'était passé comme ça pour les cousins et cousines. Ils ne s'étaient sentis à l'aise à parler l'espagnol à la maison que plus tard vers le CE1, CE2. Avec cette réponse j'ai laissé cette enfant 'tranquille' et j'ai attendu le moment où elle avait voulu dire qu'elle comprenait. Cela est bien arrivé en fin de séquence, il fallait juste que je lui laisse le temps. Ce qui d'ailleurs, je le pense, a eu un impact sur son comportement en classe. En effet les semaines qui ont suivies elle a été volontaire plus d'une fois pour parler devant les autres.

Une autre élève qui ne parle pas espagnol et qui est très timide a eu un grand sourire lorsqu'elle a entendu de l'espagnol car pour elle c'était synonyme de voyage avec ses grands-parents. Elle a bien voulu nous expliquer devant tout le monde pourquoi elle avait reconnu ces mots. Ce qui était vraiment nouveau chez elle car en général je devais toujours lui donner la main ou parler avec elle lorsqu'elle venait au-devant des autres. Son grand sourire à ce moment-là m'a fait énormément plaisir.

Divers, à améliorer : A la fin de cette séance je me suis notée de trouver des moments décrochés de la séquence pour évoquer plusieurs fois les voyages, la ville, la communication, les diverses langues. Aussi, nous apprenons, dans

notre classe l'anglais avec les grands. Je pense alors faire de l'espagnol en troisième période. J'ai vraiment envie que ce projet d'éveil aux langues continue son travail en dehors des séances.

e. Séance 5 : le voyage de François et Julie au Portugal

Objectif de la séance : Avec la découverte d'une troisième langue et d'une nouvelle situation d'incompréhension, l'objectif de cette séance était d'arriver à communiquer autrement que par le langage verbal connu et pouvoir comparer les langues.

Comportements attendus : Tout comme pour la séance précédente du voyage en Espagne, je souhaitais que mes élèves puissent entendre des mots dans une autre langue que le français. J'attendais qu'ils remarquent tous seuls la situation d'incompréhension lorsque des enfants ne parlent pas la même langue. C'est-à-dire leur laisser le temps de comprendre la situation.

Posture enseignante : Pour cette séance je me suis focalisée sur l'observation du comportement des élèves pendant qu'ils écoutaient l'histoire. Je voulais voir leurs réactions sur leur visages à l'écoute des passages en langue étrangère : Bom dia! – Sim – Que maravilha! - E fanstástico! - Adeus! - Obrigado!. Egalement je voulais voir s'ils arrivaient à mimer la situation évoquée dans l'écoute du texte du voyage de François et Julie.

Posture des élèves : Encore une fois cette séance a été bien accueillie par les élèves, la joie était toujours au rendez-vous à l'idée de continuer l'histoire de notre voyage avec François et Julie.

J'ai noté à ce moment de la séquence une différence chez les élèves moyens et grands. En effet les élèves de moyenne section suivaient bien la séance avec les différentes phases. Chez les grands, là où la compétition commence à se faire sentir j'ai noté une posture de « bien-faire ». A ce stade de la séquence ils avaient repéré l'ordre des activités et j'ai noté qu'ils anticipaient les réponses sans écouter réellement la consigne. Parfois cela marche dans les activités routinières et cela permet à certains de participer tout de suite pour avoir la parole. Mais d'autres fois, cette facilité ne fonctionne pas. Je l'ai noté ici dès

qu'ils ont entendu les mots en portugais ils ont levé le doigt alors que ce n'était pas le moment et la question n'avait pas été posé.

Concernant les mots entendus en portugais, je pensais dans cette séquence faire comparer les mots entre italien, espagnol et portugais. Chose impossible auprès des moyens. En ce qui concerne les grands eux ne voient que des similitudes grâce à l'intonation, à la simple écoute et en y mettant l'intonation ils pouvaient répéter.

Je souligne ici l'intervention d'un élève dans l'extrait audio de l'enregistrement d'un bout de séance :

- Est-ce que vous vous connaissez des enfants qui parlent portugais ?
- Oui moi.
- Ah oui tu en connais un ?
- Dans un bus il y avait un enfant, il disait un mot et il parlait d'une autre langue.
- Comment tu as su qu'il parlait portugais ?
- Je le savais.
- Ah oui comment, on te l'a dit ?
- Je le savais tout seul

Je note ici cette intervention car elle m'a bien fait sourire par sa répétition, en effet il nous a dit cette même phrase à chaque séance peu importe la langue parlée. Nous en avons déduit avec l'Atsem de notre classe qu'il souhaitait vraiment souligner cette expérience de voyage.

Je l'ai laissé dire la même chose car ça lui tenait à cœur de dire qu'il avait entendu une langue étrangère. Il avait un énorme sourire à chaque fois.

f. Séance 6 : le voyage de François et Julie en Grèce

Objectif de la séance : Il s'agit ici de découvrir le caractère arbitraire des gestes codifiés de communication, ici la manière de signifier OUI ou NON en bougeant la tête.

Nous nous sommes basés pour la préparation de la séance sur un extrait d'Odyssea de Christine Perregaux qui explique que les comportements les plus habituels, saluer d'une certaine façon, serrer la main droite... ont des significations sociales et culturelles différentes selon les contextes culturels. L'implicite culturel repose sur le consensus social et peut être source de malentendus lorsque nous sommes confrontés à d'autres implicites, légitimes dans une autre culture. L'implicite culturel est au centre de la communication.

Comportements attendus : Encore plus que les autres séances nous attendions des élèves une forte implication dans la fin de ce voyage de François et Julie pour montrer leur compréhension du fil conducteur qui nous a amené là. Une écoute fine et attentive de l'histoire était attendue pour qu'ils fassent émerger tout seul des différences de communications dans les gestes codifiés.

Posture enseignante : Pour cette séance je pense que j'avais mis la barre un peu trop haute. J'entends par là qu'il y avait beaucoup d'attentes et notamment, comme je le mentionnais plus haut des compétences de compréhension (savoir récapituler tous les voyages, les langues...). De ce fait lorsque j'écoute une partie de l'enregistrement faite lors de la séance je me rends compte que j'ai enchaîné une multitude de choses.

Posture des élèves : Le programme attendu était riche et chargé et je me suis vite rendu compte que mes élèves de moyenne section ne suivaient pas trop dans les propos cependant grâce à la variété des activités les élèves ont tous été attentifs jusqu'à la fin de la séance qui a duré 50 minutes. Lorsque j'ai proposé un jeu pour trouver le nom du pays les élèves de moyenne section ont pu à nouveau participer. Il est vrai que durant toute cette année de classe en maternelle, j'ai pu constater qu'il fallait varier les types d'activités tout en restant dans des rituels.

Comme je l'évoquais au-dessus, les moyennes sections sont restées dans l'observation. De plus, mes interventions étaient très fréquentes au cours de cette séance.

Divers, à améliorer : Cette séance peut être découpée en deux parties afin d'éviter d'avoir trop d'attentes et de ce fait, d'être toujours en demande auprès des élèves. Le fait d'avoir trop de choses à faire émerge des aspects qui méritaient tout un temps de compréhension par tous. Par exemple, l'objectif qui était de faire remarquer aux élèves qu'en Grèce on dit oui de la tête en faisant des mouvements de droite à gauche n'a pris que 4 minutes dans une séance de 50 minutes.

5. CE A QUOI NOUS AVONS DU RENONCER A CAUSE DE LA CRISE SANITAIRE

Comme nous l'avons expliqué auparavant, la crise sanitaire actuelle liée au Covid-19 nous a contraintes à modifier notre organisation initiale. En effet, l'interruption du face à face avec nos élèves a engendré l'impossibilité de réaliser les trois dernières séances (7, 8 et 9) de notre séquence et ainsi, l'impossibilité de terminer notre recueil de données. Nous avons donc réalisé nos analyses et comparaisons à partir des observations que nous avons réalisées en amont.

Aussi, nous n'avons pas pu aboutir notre projet tel que nous l'avions imaginé. En effet, nous avons pour objectif final de proposer une exposition au sein de l'école, afin que les parents d'élèves et les camarades des autres classes puissent découvrir notre projet dans son ensemble. L'exposition devait présenter les étapes de notre voyage ainsi que les fleurs des langues de chaque enfant. A la fin de l'année, nous remettrons, cependant, à chaque enfant son carnet de voyage. Il a pour vocation d'être gardé et complété, dans la mesure du possible, avec les parents.

De plus, pour faire suite à notre voyage imaginaire (la séquence « Le tapis volant »), nous avons conçu une séquence d'éveil aux langues. Notre but était d'une part, de continuer le travail amorcé avec les élèves. Et d'autre part, d'observer s'ils réalisaient certains liens avec la séquence du tapis volant et par extension, avec le monde qui les entoure (langue reconnue, codes sociaux réemployés...).

La séquence prévue pour continuer à voyager imaginativement avec nos élèves s'articulait autour du livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Oriane Lallemand. Ce loup est bien connu des élèves de maternelle et cela nous aurait servi de support pour voyager dans de nouveaux pays comme la Chine et le Tibet par exemple. Il s'agissait ici de reprendre la structure connue (suivre un personnage en voyage), tout en ouvrant les élèves à des horizons plus lointains. Cette séquence présentait des approches différentes de notre séquence du Tapis volant. En effet, ces nouvelles séances étaient axées sur la découverte des pays par la lecture d'un album de jeunesse, sous l'aspect géographique en plus de la découverte culturelle et des sonorités des langues. A chaque étape du Loup, nous avons prévu de continuer à épingler le planisphère présent en classe et à enrichir le carnet de voyage individuel. Chaque pays visité aurait donné lieu à une écoute et une découverte du système d'écriture dans la langue du pays. Ainsi, la dimension écrite était abordée avec des systèmes d'écritures différents du nôtre et parfois inconnus des enfants notamment pour l'arabe, le népalais et le chinois.

Cependant, comme nous l'avons expliqué précédemment, la crise sanitaire ne nous permet pas de retrouver l'ensemble de nos élèves. Il nous est donc impossible de faire vivre, à nos élèves, ce second voyage imaginaire. De plus, nous ne souhaitons pas l'intégrer au contenu de notre continuité pédagogique dans un souci matériel pour les familles de nos élèves (absence de l'album, du planisphère, des enregistrements audio...) mais aussi et surtout organisationnel (impossibilité de recueillir leurs réactions verbales ou non, d'échanger, exprimer leurs émotions,...). Nous avons ainsi dû renoncer à la mise en place de cette séquence avec nos élèves.

Enfin, nous souhaitons intégrer à nouveau les familles dans notre projet pour deux raisons. Premièrement, nous désirions maintenir la relation de partenariat parents-école. En effet, les parents de nos classes respectives étaient très enthousiastes lors de la présentation de ce travail d'éveil aux langues. Nous avons alors imaginé les faire participer. Nous souhaitons proposer aux parents volontaires, de venir en classe lire un album, chanter une comptine ou encore

raconter une histoire dans une langue inconnue pour la majorité des élèves. Deuxièmement, nous souhaitons, au delà de notre voyage imaginaire, montrer aux élèves la réalité de la société plurilingue et pluriculturelle dans laquelle ils vivent. Il nous semblait particulièrement intéressant de raccrocher l'éveil aux langues au quotidien des enfants de la classe. Malheureusement, le contexte actuel nous a également forcées à abandonner ce projet complémentaire.

III. DISCUSSION : SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS DE L'ANALYSE AU REGARD DES TROIS OBJECTIFS DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

Au cours des apprentissages en classe, divers facteurs entrent en jeu. Lors d'un apprentissage le cerveau sélectionne des informations, les traite et les enregistre en vue d'un objectif à atteindre ou de leur réalisation future. L'action réelle de l'apprentissage se situe au carrefour des sciences cognitives et de la pédagogie. Des facteurs environnementaux, émotionnels et affectifs interviennent lors des apprentissages.

Nous attendons que cette séquence d'éveil aux langues induise chez nos élèves des effets favorables dans les dimensions cognitive, sociale et affective.

1. D'UN POINT DE VUE COGNITIF

Le point de vue cognitif renvoie aux savoirs et aux savoir-faire. Il semble important de rappeler que les fonctions cognitives sont nécessaires aux apprentissages et que ce sont les interactions entre ces différents outils cognitifs qui permettent les apprentissages. Les piliers de l'apprentissage étaient réunis au cours de la séquence.

Tout d'abord, nous avons observé un engagement actif de la part des élèves. En effet, nous venons de voir dans l'analyse et nous pouvons le constater dans les analyses audio qu'il y avait un engagement actif des élèves. L'écoute attentive d'une histoire dans un premier temps mais surtout la participation active durant les séances : répondre aux questions de compréhension, mimer des situations et s'interroger sur des situations afin de faire émerger des

solutions. Le retour d'information de la part de l'enseignante était constant. En effet lorsqu'il y avait quelques erreurs ou des confusions (par exemple la différence entre un pays et une langue) nous reprenions ensemble. Pour le cerveau, lorsqu'un signal d'erreur apparaît cela déclenche un apprentissage au niveau neuronal. C'est pour cela que toutes les paroles des enfants étaient reçues avec bienveillance et dans le non jugement même si parfois les réponses étaient farfelues nous reprenions ensemble sans stigmatiser.

Nous pouvons dire que des savoirs, savoir-faire et compétences ont été acquis lors de cette séquence. Il s'agit notamment de nouvelles connaissances du monde et de la découverte pour certains élèves de son existence, non pas que dans le groupe classe mais au cœur d'une ville, d'un pays, d'un monde. Pour comprendre comment le monde est constitué, le planisphère nous y a bien aidés. Même si pour des maternelles tout cela reste flou, ils ont emmagasiné des informations sur des pays dont on parle souvent car ils sont proches de nous. Un autre aspect cognitif est à souligner ici : le développement de sa pensée. Ces séances étaient tournées vers la parole, la participation et les idées étaient discutées. Il est important dans l'acquisition d'un savoir ou de savoir-faire, que ça émerge du groupe classe et non pas que l'information soit distillée directement par l'enseignant.

Au cours de cette séquence les élèves ont pu mobiliser le langage dans toutes les dimensions. Le langage oral nous venons de l'explicitier était au cœur des séances : oser s'exprimer oralement ou mimer devant les camarades est une compétence qui s'est développée tout au long de la séquence. Nous avons pu noter la joie sur leurs visages dans leurs réussites.

Enfin, ils ont développé des connaissances et aptitudes relatives aux différentes langues découvertes. Ils ont été capables de reconnaître des langues grâce à des mots entendus dans la vie quotidienne. Nous avons été impressionnées par le nombre d'enfants à reconnaître rapidement l'italien et l'espagnol. A l'occasion de cette séquence, les élèves ont développé une culture linguistique et des aptitudes d'ordre métalinguistiques en écoutant et comparant les langues entendues notamment sur le plan phonétique. Nous avons constaté que la

comparaison des langues a favorisé l'apparition d'une posture réflexive sur les langues de la part de certains élèves (surtout des grands).

2. D'UN POINT DE VUE SOCIAL

Le point de vue social renvoie au développement d'attitudes et de représentations positives. Les principaux enjeux sont alors l'inclusion, le rapport à la différence et l'éducation au vivre ensemble.

Etudier la dimension sociale revient à observer l'impact que peut avoir un groupe et une séquence d'apprentissage sur la modification de la conduite de l'élève. Vygotski et Wallon mettent en évidence le rôle de la dimension sociale dans le développement de l'individu. D'après Wallon « Le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre » (Wallon, 1973). Dans une classe de maternelle, l'aspect social joue un rôle important dans la construction de l'enfant au sein du groupe et aussi dans son devenir élève pour toute sa scolarité.

Cette séquence a demandé à nos élèves de porter des efforts sur l'écoute, l'acceptation des différences et sur le non-jugement des paroles de leurs camarades. En effet, le dispositif des séances faisait en sorte que la parole pouvait être prise par tout le monde, tout en respectant deux règles d'or. La première, déjà connue, consistait à lever la main et à attendre d'être interrogé pour s'exprimer. Parfois, pour organiser ces échanges et permettre à chacun de s'exprimer, nous avons utilisé un bâton de parole. La seconde était de ne pas juger ce que le camarade disait (pas de moquerie et pas de commentaires). Ces deux règles liées aux notions de respect et au vivre ensemble constituent un apprentissage conséquent en maternelle. En effet, il ne suffit pas d'être installé au coin regroupement avec tous les autres élèves pour être dans le vivre ensemble. Le « vivre ensemble » s'apprend au quotidien.

Ils ont donc appris à écouter les camarades qui ne pensaient pas la même chose qu'eux ou qui n'avaient pas les mêmes envies. En effet, lorsque la

question du voyage leur était posé, beaucoup d'enfants n'avait pas d'envie de grands voyages mais d'autres avaient des rêves plus précis, plus lointains (la Birmanie, nager avec les dauphins ...).

Pour cette dimension sociale, cette séquence était une belle occasion de l'éducation au vivre ensemble, valeur qui doit être présente en milieu scolaire. Aussi, elle a permis l'accroissement de l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique. Nous avons constaté, tout au long de la séquence, une grande curiosité de la part des élèves.

3. D'UN POINT DE VUE AFFECTIF

La dimension affective renvoie au développement du plaisir, de la motivation et de la curiosité au contact des langues. Lors des assises de la maternelle en mars 2018, il a été rappelé par les neuroscientifiques l'importance de l'affectif dans les apprentissages et d'une alliance réciproque entre épanouissement et apprentissage. Les objectifs majeurs de l'école maternelle sont de favoriser l'éveil de la personnalité des enfants mais aussi de développer l'estime de soi et des autres pour concourir à leur épanouissement personnel. Tout d'abord, il est important dans les apprentissages qu'un climat bienveillant soit présent. Nous pouvons nous demander ce que signifie d'être bienveillant. La définition précise de Catherine Gueguen, pédiatre, est très claire « être bienveillant, c'est porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien et en y veillant ». Chaque enseignant l'applique mais c'est également un objectif à transmettre à nos élèves, une valeur qu'ils doivent ressentir, comprendre et appliquer pour eux-mêmes et leur entourage. Cette compétence est très importante pour assurer un climat de la classe favorable aux apprentissages.

Il faut souligner que cette séquence est très ludique. Elle permet donc une implication rapide de tous les élèves. L'imaginaire et les voyages sont des fils conducteurs importants pour des enfants de 4 à 6 ans. Ils ont maintenu la motivation des élèves tout au long des séances.

Nous soulignons l'aspect ludique du dispositif car il a permis aux élèves de participer. En effet, pour chaque séance il était demandé de mimer par exemple la situation. L'objectif était de montrer que l'on peut communiquer différemment pour se faire comprendre. En étant dans le jeu, dans l'action ils ont pu expérimenter eux-mêmes ce qui fonctionnait ou non. Également, le fait que le début de la séquence et à d'autres moments soit tourné vers leurs connaissances, leurs expériences leur a donné confiance pour s'exprimer et parler un plus d'eux. Cela favorise la place de l'enfant dans le groupe. Et nous sommes au cœur de l'estime de soi si, en effet, le reste du groupe est dans le non jugement et la bienveillance.

Cette séquence a fait naître des sentiments positifs vis à vis de tous les élèves avec la volonté de mieux comprendre et connaître les autres.

IV. SYNTHÈSE COMPARATIVE ENTRE NOS DEUX CLASSES

Ce travail est le résultat de notre étroite collaboration au cours de ces derniers mois. Nous avons comparé nos hypothèses et nos résultats au fur et à mesure de nos mises en œuvre. Afin de réaliser la synthèse comparative, nous appellerons classe A la classe de Sophie Amalric-Faure à Lapeyrouse-Fossat et classe B, la classe d'Audrey Boubert à Blagnac.

Dès le début de notre recherche, nos contextes de classe très différents ont constitué un élément décisif. Les résultats de l'enquête adressée aux familles ont confirmés nos hypothèses selon lesquelles une plus forte diversité linguistique et culturelle était présente en classe B.

La mise en œuvre de cette séquence s'est sensiblement déroulée de la même manière au sein de nos deux classes. Nous avons observé de nombreux points communs mais aussi des divergences.

Dans nos deux classes, la motivation et l'implication des élèves a été forte et constante. Nous avons pris beaucoup de plaisir à chaque séance. De plus, les élèves parlant une autre langue que le français dans le domaine familial ont été particulièrement valorisés au cours de cette séquence, quelque soit le contexte

de mise en œuvre. Nous avons été témoins d'une vive curiosité de la part de tous nos élèves pour comprendre et connaître davantage leurs camarades. Nous avons aussi noté des évolutions positives dans le comportement de certains élèves. Dans chacune de nos classes, des élèves ont eu des déclics concernant une langue parlée à la maison. Ils ont alors accepté de la parler en classe et/ou à la maison. Enfin, au travers des multiples prises paroles de nos élèves, nous avons découvert de nombreuses connaissances, qui nous ont tantôt impressionnées, tantôt amusées. Nous avons toutes deux remarqué une aisance plus importante de nos élèves de grande section pour justifier et expliquer leurs propos. Cela s'explique par le fait que nous ayons davantage travaillé ces notions avec eux.

Au fur et à mesure du déroulement de cette séquence, nous avons également repéré des résultats différents. En effet, il est indispensable de tenir compte du contexte de classe pour mieux comprendre ces différences. Au sein de la classe B, 5 enfants sont nés dans un autre pays que la France et plus de 13 langues sont parlées en plus du français, dans le domaine familial... Les élèves de cette classe sont donc, depuis le début de l'année, au contact de cette pluralité linguistique et culturelle. Les connaissances et savoir-faire des élèves de la classe B au contact des langues étaient donc très poussés. La reconnaissance des langues entendues en a été facilitée car plusieurs élèves les avaient déjà entendues. Aussi, il a été plus facile pour les élèves de la classe B d'associer une langue entendue à un élément affectif (la langue d'un copain par exemple). Nous avons également observé une forte intégration des élèves allophones, à l'issue de cette séquence, au sein de la classe B. L'absence d'élève allophone en classe A, rendait logiquement impossible cette comparaison.

Finalement, la séquence a été très bien accueillie par les élèves et les parents d'élèves de nos deux classes. Les retours ont été extrêmement positifs. Nous avons pris beaucoup de plaisir à construire mais surtout à mettre en œuvre cette séquence.

CONCLUSION

Le travail de quelques mois est difficile à conclure surtout que la séquence a dû s'arrêter subitement suite à la fermeture des écoles au mois de mars. Nous avons comme un goût d'inachevé, cependant nous avons eu la chance de mettre en place presque tout ce que nous avons imaginé alors rien de tel que des remontées terrain pour étayer notre propos. Ce mémoire de recherche sur l'éveil aux langues nous a donné à réfléchir sur la place de l'éveil aux langues dans la classe. L'éveil aux langues, qui n'est pas apprendre une langue étrangère mais la découvrir, l'entendre et l'accepter, permet d'ouvrir les enfants à la diversité linguistique et culturelle. Ce travail est source de motivation : l'objectif étant de créer une culture langagière.

Le temps passé sur la recherche, les discussions et les échanges nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble avant de démarrer une séquence. Tout ce travail n'est pas anodin avant la mise en place d'une séquence. Avec du recul je constate que tout ce temps passé en amont m'a vraiment aidé dans la mise en place de la séquence auprès de mes élèves afin d'être juste chef d'orchestre avec mes élèves au cours des séances.

La mise en place de notre séquence et surtout l'analyse basée sur l'observation nous permet de répondre de façon positive à notre hypothèse de départ qui était qu'un tel travail allait favoriser des compétences liées à trois objectifs de l'éveil aux langues (l'objectif cognitif, social et affectif). En effet, la séquence d'EOLE du tapis volant adaptée pour nos deux contextes de classe semble avoir permis de développer chez les élèves des attitudes positives quant à l'interculturalité. Ceci s'explique notamment par le fait que les élèves aient été acteurs. Ils ont été très positifs en manifestant de l'intérêt et de la curiosité à l'égard de toutes nos propositions. Dans ma classe les élèves ayant accueillis ce voyage imaginaire avec plaisir sont rentrés très vite dans les apprentissages et ont tissés de nouveaux liens entre eux pendant les découvertes et les discussions entre pairs.

Nous l'avons largement décrit tout au long du travail de recherche et de discussion, nous avons mené cela à la façon d'un ethnographe. Nous avons privilégié des résultats qui sont des constats qualitatifs (basés sur la verbalisation et le comportement) plutôt qu'une série quantitative de statistiques.

Nous pouvons nous poser les questions suivantes : « quelles sont les limites d'un tel travail ? » et « si c'était à refaire qu'est-ce que nous changerions ? ». Il est bon de noter qu'une période plus longue m'aurait amené des informations supplémentaires sur la comparaison des langues. Il me semble qu'il aurait été un travail intéressant à mener, qui ouvre d'autres perspectives plus fines. Si c'était à refaire et je l'espère avec une nouvelle classe l'année prochaine, j'établirai ce voyage imaginaire sur deux séquences afin d'amener plus de tissage entre les séances. Ce sera l'occasion de démarrer plus tôt dans l'année et pourquoi pas avec une mascotte qui voyagerait. Je déclinerai aussi ce travail aux langues sur d'autres compétences attendues en fin de maternelle. Il est évident que je travaillerai de la même façon pour les préparations et les observations afin de pouvoir établir un travail de remédiation efficace et adapté aux enfants en situation de difficulté.

Il était prévu de continuer un tel travail jusqu'à la fin de l'année scolaire avec une séquence supplémentaire. En effet, un travail plus long autour de cette thématique aurait permis d'approfondir les compétences. Les élèves auraient ainsi pu créer des inférences dans de nombreux domaines entre ce qu'ils apprennent en classe, ce qu'ils vivent dans leur quotidien et enfin ce qu'ils retiennent des lectures des albums de jeunesse. Un tel travail en cycle 1 donne de bonnes bases qui ne demandent qu'à être enrichies dans la poursuite de la scolarité. Le seul regret présent à la conclusion de ce mémoire est de ne pas avoir terminé la séquence à cause de la crise sanitaire que nous traversons actuellement.

Grâce au partage d'expérience et au soutien régulier d'Audrey Boubert je suis parvenue à mener à bien ce projet auquel plaisir et enrichissement professionnel se sont associés. Ce n'était pas chose aisée aux prémices du

projet. Ce travail me faisait peur mais en le réalisant pas à pas et avec l'étayage de nos encadrantes, j'ai réussi à surmonter cela et à reconnaître l'importance d'une telle démarche dans mes premiers pas de professeure des écoles. Je peux alors souligner ici l'importance de terminer la formation initiale de professeur des écoles avec un travail de recherche. Un professeur doit pouvoir avoir les éléments, les clés et les outils nécessaires pour pouvoir se poser les bonnes questions et surtout s'adapter en fonction des observations. Et la formation ne s'arrête pas là. C'est également une recherche au jour le jour sur le terrain, au regard des avancées des neurosciences et de la didactique. Je souhaite enfin souligner l'avantage d'avoir été en binôme. La coopération et la collaboration ont eu réel impact positif sur la globalité des travaux et sur la motivation. J'ai trouvé vraiment agréable de pouvoir partager nos expériences communes et avoir plus de matières à exploiter, plus d'exemples à prendre en compte dans notre analyse.

Personnellement ce mémoire de recherche m'a ouvert vers une réflexion poussée de l'analyse en amont et en aval d'une séquence de travail. Cette façon de faire va donc perdurer dans ma posture d'enseignante. Car l'éveil aux langues est une vraie richesse dans une classe !

BIBLIOGRAPHIE

Articles de recherche :

BERNAUS, M., GENELOT, S., HENSINGER, C., & MATTHEY, M. (2003). Eulang et la construction des attitudes. L'éveil aux langues à l'école primaire, 139. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01.0139>.

BERNAUS, M. (non daté). Attitudes et motivation à l'éveil aux langues. Repéré à <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/articles/MotivationFRN.pdf>.

CANDELIER, M., KERVRAN, M., & RÉMY-THOMAS, F. (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 142(3), 55. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.142.0055>.

CANDELIER, M dir. (2003). *JanuaLinguarum – La porte des langues*. Repéré à <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf>.

DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6(1), 13-21. Repéré à <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2062>.

DABENE, L (2004). Compte rendu de lecture de Candelier, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire, Eulang, bilan d'une innovation européenne, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, 263-265. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2627_t16_0263_0000_1.

DOMPMARTIN-NORMAND, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 12(2), 162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0162>

FLEMING, M.ALRED, G. et BYRAM, M. (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon, Royaume Uni : MultilingualMatters

GENELOT, S. (2001). Evlang et le développement des savoir-faire et attitudes des élèves. Repéré à <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/contributions/sophie.pdf>

KERVAN, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 38(1), 27-35. Repéré à <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1267>.

KERVAN, M. (2013). Les langues du monde au quotidien de Martine, cycle 1, édition SCEREN. Repéré à <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/163181/163181-25623-32679.pdf>.

PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29(1), 147-166. Repéré à <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>.

SIMON, D.-L. (2006). Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 38(1), 11-26. Repéré à <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1266>.

SIMON, D. L., & MAIRE SANDOZ, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 151(3), 265. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.151.0265>.

YOUNG, A., & HELOT, C. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? In Hélot & al. *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, 207-226. Repéré à <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chap-Young-He%CC%81lot-Diversite%CC%81-ling-et-cult-a%CC%80-le%CC%81cole.pdf>

Sites internet :

CONSEIL DE L'EUROPE. Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>.

EOLE (2014). Education et ouverture aux langues. Repéré à <http://eole.irdp.ch/eole/presentation.html>.

INSEE. (2016). La localisation géographique des immigrés en France. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2121524>.

LA REGION OCCITANIE. (2017). Les atouts de ma région : les atouts économiques. Repéré à <https://www.laregion.fr/Les-atouts-economiques-35340>

RÉGION ACADÉMIQUE NOUVELLE-AQUITAINE. (2014). Découverte des langues vivantes en maternelle. Repéré à <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/spip.php?article1149>

RÉGION ACADÉMIQUE NOUVELLE-AQUITAINE. (2016). Activités pour découvrir la richesse plurilingue et pluriculturelle. Repéré à <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/spip.php?article1212>

Textes de cadrage officiels :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019). Circulaire de rentrée 2019 : les priorités pour l'école primaire (publiée au Bulletin officiel du 29 mai 2019). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/circulaire-de-rentree-2019-les-priorites-pour-l-ecole-primaire-5291>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). Programmes de langues étrangères pour l'école primaire (arrêté du 25.07.2007, Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30.08.2007). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
PRÉAMBULE.....	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
Problématique et hypothèses	7
CADRE THÉORIQUE: L'ÉVEIL AUX LANGUES	10
I. Définition et origines de l'éveil aux langues	10
1. Origines de l'éveil aux langues	10
2. L'Occitanie : un espace multilingue ou multiculturel	12
II. L'enseignement des langues étrangères et l'éveil aux langues	14
1. L'enseignement d'une langue étrangère	14
2. L'introduction de l'éveil aux langues	17
3. Les préconisations institutionnelles.....	19
III. Les différents projets menés dans ce courant de recherche	21
IV. Le triple objectif de l'éveil aux langues.....	24
1. L'objectif cognitif	24
2. L'objectif social	25
3. L'objectif affectif.....	25
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	26
I. Explication de notre projet.....	26
II. Un choix de méthode ethnographique pour le recueil de données	27
III. Les questionnaires prévus en amont et en aval du voyage imaginaire.....	28
MISE EN PRATIQUE : NOTRE PROJET DANS DEUX CLASSES DE MATERNELLE	31
I. Description de l'environnement d'expérimentation de la classe A.....	31
1. Le contexte de classe de la classe a	31
2. Le paysage linguistique de la classe a.....	32
II. Les choix didactiques et pédagogiques	34
1. L'ingénierie didactique du « voyage imaginaire ».....	34
2. Tableau synoptique de la séquence du Tapis Volant.....	36
3. Canevas de la séance type.....	37
4. Les séances d'éveil aux langues : objectifs, déroulement et analyse	39

a.	Séance 1 : le questionnaire en amont du voyage	39
b.	Séance 2 : l'envol du tapis volant	40
c.	Séance 3 : le voyage de François et Julie en Italie.....	41
d.	Séance 4 : le voyage de François et Julie en Espagne	42
e.	Séance 5 : le voyage de François et Julie au Portugal	44
f.	Séance 6 : le voyage de François et Julie en Grèce.....	45
5.	Ce à quoi nous avons du renoncer à cause de la crise sanitaire.....	47
III.	Discussion : synthèse des éléments de l'analyse au regard des trois objectifs de l'éveil aux langues	49
1.	D'un point de vue cognitif.....	49
2.	D'un point de vue social.....	51
3.	D'un point de vue affectif	52
IV.	Synthèse comparative entre nos deux classes	53
	CONCLUSION.....	55
	BIBLIOGRAPHIE	58
	TABLE DES MATIÈRES	61
	ANNEXES	63

ANNEXES

Annexe 1 : Présentation de la séquence 1 « LE TAPIS VOLANT » (adaptation séquence d'EOLE)

Toute la classe voyage en tapis volant à partir d'une chanson et d'une histoire mettant en scène deux enfants (François et Julie) qui se déplacent à travers le monde. Ils font la connaissance de camarades parlant des langues qu'ils ne comprennent pas. Ils utilisent gestes, mimes, mimiques pour communiquer.

L'objectif principal est de s'éveiller aux langues tout en faisant un voyage imaginaire pour découvrir le monde : une prise de conscience culturelle et linguistique.

La découverte de la diversité des langues est au cœur de cette séquence. Les langues proposées sont l'italien, l'espagnol, le portugais, le grec et d'autres langues connues par les élèves.

Ancrage disciplinaire : socialisation à la pluralité linguistique et culturelle.

Le résumé de la séquence :

S1 : le questionnaire oral en amont du voyage	EVALUATION DIAGNOSTIQUE Recueil des connaissances initiales des élèves concernant le monde qui les entoure (pays, langues...).
S2 : l'envol du tapis volant	MISE EN SITUATION / DÉCOUVERTE Découverte de la nouvelle séquence en classe avec une chanson et l'histoire qui sera le fil conducteur. Mise en place des rituels de la séquence (tapis au sol + musique).
S3 : le voyage de François et Julie en Italie	SITUATION RECHERCHE Écoute de la première partie de l'histoire. Découverte d'une nouvelle langue : l'italien. Communiquer autrement que par le langage verbal connu.
S4 : le voyage de François et Julie en Espagne	DEUXIÈME SITUATION RECHERCHE : entraînement. Écoute de la deuxième partie de l'histoire. Découverte d'une nouvelle langue : l'espagnol. Communiquer autrement que par le langage verbal connu.
S5 : le voyage de François et Julie au Portugal	TROISIÈME SITUATION RECHERCHE : entraînement. Écoute de la troisième partie de l'histoire. Découverte d'une nouvelle langue : le portugais. Communiquer autrement que par le langage verbal connu.
S6 : le voyage de François et Julie en Grèce	QUATRIÈME SITUATION PB/RECHERCHE : malentendu culturel. Écoute de la quatrième partie de l'histoire. Découverte

	du caractère arbitraire des gestes codifiés de communication, ici la manière de signifier OUI ou NON en bougeant la tête.
S7 : le retour du voyage	BILAN APPRENTISSAGES. Différentes langues, pays et cultures. Multiples codes culturels et sociaux.
S8 : et la prochaine destination ?	CINQUIÈME SITUATION RECHERCHE : réinvestissement des connaissances pour l'écriture d'une ou plusieurs étapes dans le voyage de François et Julie (nouveau pays, langue, codes...).
S9 : le questionnaire en aval du voyage	EVALUATION SOMMATIVE Recueil des connaissances finales des élèves concernant le monde qui les entoure (pays, langues...). Recueil des ressentis des élèves à l'issue de cette séquence.

Séance 1 : le questionnaire oral en amont du voyage (évaluation diagnostique)	Recueil des connaissances initiales des élèves
Objectif de la séance :	Recueillir les connaissances initiales des élèves concernant le monde qui les entoure (les pays, les peuples, les langues, cultures, symboles)
Trace mémoire :	Enregistrement audio + journal de bord
Durée de la séance :	20 minutes
Dispositif :	Classe entière en regroupement
<p>Déroulement :</p> <p>Avant que commencer le voyage imaginaire, nous souhaitons recueillir les connaissances initiales de nos élèves. Le but étant de réaliser un comparatif des réponses données par les élèves en début et en fin de séquence.</p> <p>Voici quelques exemples de questions posées aux élèves en début de séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sais-tu dans quelle ville nous vivons ? • Sais-tu dans quel pays nous vivons ? • Quels autre pays connais-tu ? • Connais-tu le nom de deux pays où l'on parle le français ? • Sais-tu quelle langue nous parlons à l'école ? • Sais-tu dire bonjour dans une autre langue ? • Sais-tu compter dans une autre langue ? 	

- Parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille ?
- Entends-tu parfois, une autre langue que le français ? Si oui, où, quand et comment ?
- Regardes-tu parfois la télévision dans d'autres langues que le français ?
- As-tu un copain qui parle une autre langue que le français ?
- As-tu déjà voyagé dans un autre pays que la France ? Si oui, lequel ?

Séance 2 : L'envol du tapis volant (mise en situation)	Découverte du voyage en tapis volant – Voyage au pays de la communication
Objectif de la séance :	Découvrir le projet dans son ensemble. Exprimer ses connaissances sur le monde (les pays, les peuples, les langues, cultures, symboles)
Compétences associées :	S'approprier les rituels de la séquence
Trace mémoire - traces écrites collectives et personnelle :	Distribution et présentation générale du carnet de voyage. Affichage dans la classe d'un planisphère + explication.
Durée de la séance :	30 Minutes
Matériel :	Supports audios, carnets, planisphère
Dispositif :	Groupe classe - Séance éveil aux langues

Déroulement :



Chanson du tapis volant



Démarrage de la séquence -

'Nous allons voyager à bord d'un tapis volant pour découvrir le monde'.

1-Présentation d'un dessin de deux enfants sur un tapis volant.

A l'aide d'un bâton de parole les enfants prennent la parole pour exprimer leurs connaissances sur le monde.

Poser un tapis au centre et faire venir les enfants deux à deux pour raconter ce qu'ils aimeraient faire s'ils avaient un tapis volant, où ils iraient, qui ils aimeraient rencontrer.

Enseignant : noter dans le journal de bord les réponses des élèves.

2-Présentation de la chanson du tapis volant : Des questions concernant la compréhension de texte sont posées :

- Qui est installé sur le tapis ?
- Où le tapis vole – t – il ?
- Pourquoi les moyens de transports ont-ils l'air d'être petits comme des fourmis ?

Cette phase peut être suivie de l'apprentissage du début de la chanson.

3- Affichage dans la classe d'un planisphère. Recueil des connaissances des élèves. Distribution du carnet de voyage aux élèves et explication de son utilité.

4- Phase de bilan :

- Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?
- A la prochaine séance nous lirons l'histoire de François et Julie à bord du tapis volant : ils vont nous emmener en Italie.

Séance 3 : le voyage (situation de recherche)	Le voyage en Italie
Objectif de la séance :	Découvrir une autre langue. Arriver à communiquer autrement que par le langage verbal connu.
Trace mémoire - traces écrites collectives et personnelle :	Tampon sur le carnet de voyage. Annotation sur le planisphère.
Durée de la séance :	30 Minutes
Matériel :	Le planisphère - Carnets de voyages – supports audio – supports dessins
Dispositif :	Groupe classe

Déroulement : La séance débute par l'écoute de la chanson du tapis volant. Deux enfants se placent ensuite sur un tapis pour symboliser le voyage vers l'Italie (sans l'annoncer aux élèves puisque cela influencerait la phase de recherche).

1- Découverte et description de l'illustration du voyage en tapis volant (jeu de ballon) et écoute de la première partie de l'histoire, correspondant au voyage en Italie. Situation d'incompréhension face aux échanges oraux. Recherche des élèves à la fin de la première partie de l'écoute. Questions posées aux élèves :

- Comment se fait-il que les enfants qui jouaient au ballon n'aient pas compris ce que leur disaient François et Julie ?
- Connaissez-vous la langue dans laquelle parlaient les enfants ?
- Connaissez-vous d'autres enfants qui parlent cette langue ?
- Comment François et Julie pourraient-ils faire pour être compris par les enfants qu'ils ont rencontrés ? Quelles idées avez-vous ? Proposition aux élèves de mimer la scène.
- Après le jeu de mimes, l'enseignant ouvre une discussion sur les solutions trouvées par les élèves pour se comprendre et la classe décide des gestes que François et Julie peuvent faire pour être compris.

2- Ecoute de la suite de l'histoire pour repérer les mots en italien : « *Che meraviglia! È fantastico! Arrivederci! Grazie !* ». Les élèves émettent ensuite des hypothèses sur la signification de ces mots puis, lorsque celle-ci est établie, ils les répètent (Buongiorno – Arrivederci). Dans la mesure du possible, l'enseignant s'appuie sur des élèves parlant la langue puisqu'ils sont experts dans cette situation.

Comparaison des langues entendues jusqu'alors : similitudes et différences principales entre l'italien et le français.

3- Après avoir identifié le pays, de part sa langue, repérage de l'Italie sur le planisphère. Distribution du carnet de voyage aux élèves pour mettre le tampon du voyage fait en Italie + colorier le drapeau éventuellement.

4- Phase de bilan :

- Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?
- Ou avons-nous voyagé ? Pays, ville et vocabulaire.
- Plus connaissances personnelles.

Possibilité d'écouter une musique Italienne pour écouter davantage les sonorités : <https://www.youtube.com/watch?v=6olOmnOFhKI>.

« A la prochaine séance nous lirons l'histoire de François et Julie à bord du tapis volant : ils vont nous emmener dans un nouveau pays. »

Rituel de fin : Deux enfants sur le tapis nous ramènent en France. Sur la musique fil conducteur de la séquence.

Séance 4 : le voyage (situation recherche et entraînement)	Le voyage en Espagne
Objectif de la séance :	Découvrir une nouvelle langue. Arriver à communiquer autrement que par le langage verbal connu. Comparer les langues.
Trace mémoire - traces écrites collectives et personnelle :	Tampon sur le carnet de voyage. Annotation sur le planisphère.
Durée de la séance :	30 Minutes
Matériel :	Le planisphère - Carnets de voyages – supports audio – supports dessins
Dispositif :	Groupe classe
<p>Déroulement : La séance débute par l'écoute de la chanson du tapis volant. Deux enfants se placent ensuite sur un tapis pour symboliser le voyage vers l'Espagne (sans l'annoncer aux élèves puisque cela influencerait la phase de recherche).</p>	
<p>1- Rappel de l'histoire précédente + pays visité (Italie).</p>	
<p>Découverte et description de l'illustration du voyage en tapis volant (ronde d'enfants) et écoute de la deuxième partie de l'histoire, correspondant au voyage en Espagne. Situation d'incompréhension face aux échanges oraux. Recherche des élèves à la fin de la première partie de l'écoute. Exemples de questions posées aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les enfants ne comprennent pas Julie et François ? • Connaissez-vous la langue parlée par les enfants ? 	

- Connaissez-vous des enfants qui parlent cette langue ?
- Comment François et Julie pourraient ils faire pour être compris par les enfants qu'ils ont rencontrés ? Quelles idées avez-vous ? Proposition aux élèves de mimer la scène.
- Après le jeu de mimes, l'enseignant ouvre une discussion sur les solutions trouvées par les élèves pour se comprendre et la classe décide des gestes que François et Julie peuvent faire pour être compris.

2- Ecoute de la suite de l'histoire pour repérer les mots en espagnol : *Buenos días! Qué maravilla! Es fantástico ! Adiós! Gracias!*

Les élèves font ensuite des hypothèses sur la signification de ces mots puis, lorsque celle-ci est établie, ils les répètent. Dans la mesure du possible, l'enseignant s'appuie sur des élèves parlant la langue puisqu'ils sont experts dans cette situation.

Comparaison des langues entendues jusqu'alors : similitudes et différences principales entre l'espagnol, l'italien et le français.

3- Après avoir identifié le pays, de part sa langue, repérage de l'Espagne sur le planisphère. Distribution du carnet de voyage aux élèves pour mettre le tampon du voyage fait en Italie + colorier le drapeau éventuellement.

4- Phase de bilan :

- Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?
- Ou avons-nous voyagé ? Pays, ville et vocabulaire. Plus connaissances personnelles.

Possibilité d'écouter une musique espagnole pour écouter davantage les sonorités : <https://www.youtube.com/watch?v=3HhCWTQF8Vo>

« A la prochaine séance nous lirons l'histoire de François et Julie à bord du tapis volant : ils vont nous emmener dans un nouveau pays. »

Rituel de fin : Deux enfants sur le tapis nous ramènent en France. Sur la musique fil conducteur de la séquence

Séance 5 : le voyage (situation recherche et entraînement)	Le voyage au Portugal
Objectif de la séance :	Découvrir une nouvelle langue. Arriver à communiquer autrement que par le langage verbal connu. Comparer les langues.
Trace mémoire - traces écrites collectives et personnelle :	Tampon sur le carnet de voyage. Annotation sur le planisphère.
Durée de la séance :	30 Minutes
Matériel :	Le planisphère - Carnets de

	voyages – supports audio – supports dessins
Dispositif :	Groupe classe
<p>Déroulement : La séance débute par l'écoute de la chanson du tapis volant. Deux enfants se placent ensuite sur un tapis pour symboliser le voyage vers le Portugal (sans l'annoncer aux élèves puisque cela influencerait la phase de recherche).</p> <p>1- Rappel des 2 histoires précédentes + pays (Italie et Espagne). Découverte et description de l'illustration du voyage en tapis volant (château de sable) et écoute de la troisième partie de l'histoire, correspondant au voyage au Portugal. Situation d'incompréhension face aux échanges oraux. Recherche des élèves à la fin de la première partie de l'écoute. Exemples de questions posées aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les enfants ne comprennent pas Julie et François ? • Connaissez-vous la langue parlée par les enfants ? • Connaissez-vous des enfants qui parlent cette langue ? • Comment François et Julie pourraient ils faire pour être compris par les enfants qu'ils ont rencontrés ? Quelles idées avez-vous ? Proposition aux élèves de mimer la scène. • Après le jeu de mimes, l'enseignant ouvre une discussion sur les solutions trouvées par les élèves pour se comprendre et la classe décide des gestes que François et Julie peuvent faire pour être compris. <p>2- Ecoute de la suite de l'histoire pour repérer les mots en portugais : <i>Bom dia!</i> – <i>Sim</i> – <i>Que maravilha!</i> - <i>E fanstástico!</i> - <i>Adeus!</i> - <i>Obrigado.</i></p> <p>Les élèves font ensuite des hypothèses sur la signification de ces mots puis, lorsque celle-ci est établie, ils les répètent. Dans la mesure du possible, l'enseignant s'appuie sur des élèves parlant la langue puisqu'ils sont experts dans cette situation.</p> <p>Comparaison des langues entendues jusqu'alors : similitudes et différences principales entre le portugais, l'espagnol, l'italien et le français. Répétition de plusieurs expressions connues et retenues par les enfants dans la langue entendue de leur choix.</p> <p>3- Après avoir identifié le pays, de part sa langue, repérage du Portugal sur le planisphère. Distribution du carnet de voyage aux élèves pour mettre le tampon du voyage fait en Italie + colorier le drapeau éventuellement.</p> <p>4- Phase de bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? • Ou avons-nous voyagé ? Pays, ville et vocabulaire. Plus connaissances personnelles. <p>Possibilité d'écouter une musique portugaise pour écouter davantage les sonorités :</p>	

https://www.youtube.com/watch?v=0JkSpPZJDkE&list=PLPgrhEEfW39NQmRI9eh_hYi4Lct9lfPs3 ou <https://www.youtube.com/watch?v=bFciAT7XUgc&list=PLSI0YBFWDPV8bJI2IDNuteuxSSGfw6GAj>

Pour terminer cette partie de l'activité, l'enseignant fait réentendre les parties de l'histoire où les enfants parlent dans les trois langues latines après avoir été sur le tapis volant (Audios 3 - 5 - 7). Les enfants peuvent exprimer leur facilité ou difficulté de compréhension. Ils pourront apprendre quelques mots que certains de leurs amis connaissent déjà. S'ils connaissent d'autres langues, ils peuvent aussi exprimer comment eux auraient pu parler à François et Julie.

« A la prochaine séance nous lirons l'histoire de François et Julie à bord du tapis volant : ils vont nous emmener dans un nouveau pays.»

Rituel de fin : Deux enfants sur le tapis nous ramènent en France. Sur la musique fil conducteur de la séquence.

Séance 6 : le voyage (situation recherche et malentendu culturel)	Le voyage en Grèce
Objectif de la séance :	Découvrir le caractère arbitraire des gestes codifiés de communication, ici la manière de signifier OUI ou NON en bougeant la tête.
Trace mémoire - traces écrites collectives et personnelle :	Tampon sur le carnet de voyage. Annotation sur le planisphère.
Durée de la séance :	30 Minutes
Matériel :	Le planisphère - Carnets de voyages – supports audio – supports dessins
Dispositif :	Groupe classe
<p>Déroulement : La séance débute par l'écoute de la chanson du tapis volant. Deux enfants se placent ensuite sur un tapis pour symboliser le voyage vers la Grèce (sans l'annoncer aux élèves puisque cela influencerait la phase de recherche).</p>	
<p>1- Rappel des 3 parties de l'histoire précédentes + des pays.</p>	
<p>Découverte et description de l'illustration du voyage en tapis volant (fresque murale) et écoute de la quatrième partie de l'histoire, correspondant au voyage en Grèce. Situation d'incompréhension face aux échanges oraux. Recherche des élèves à la fin de la première partie de l'écoute. Exemples de questions posées aux élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les enfants ne comprennent pas Julie et François ? • Connaissez-vous la langue parlée par les enfants ? • Connaissez-vous des enfants qui parlent cette langue ? • Comment François et Julie pourraient ils faire pour être compris par les enfants qu'ils ont rencontrés ? Quelles idées avez-vous ? Proposition aux élèves de mimer la scène. 	

- Après le jeu de mimes, l'enseignant ouvre une discussion sur les solutions trouvées par les élèves pour se comprendre et la classe décide des gestes que François et Julie peuvent faire pour être compris.

2- Ecoute de la suite de l'histoire (audio 9) qui met en scène un malentendu culturel (François et Julie comprennent que les enfants leur disent oui alors qu'ils leur disent non).

Questionner les élèves sur l'incompréhension gestuelle, découvrant que les enfants grecs semblent dire OUI avec la tête alors qu'ils disent NON (en Grèce, pour dire non, les gens font un mouvement de tête de bas en haut que les personnes de culture française peuvent prendre pour un oui). Les gestes n'ont donc pas la même signification partout. L'enseignant ou les élèves trouvent d'autres exemples.

3- D'autres façons de saluer : pour illustrer les différences qu'il peut y avoir dans les codes culturels, l'enseignant va proposer aux enfants de s'exprimer sur les façons de saluer :

- Est-ce qu'on se salue de la même façon partout ?
- Qui connaît d'autres façons de se saluer ?

Pour enrichir la discussion l'enseignant montre aux élèves le Document 8 qu'il a agrandi et affiché au tableau et leur demande s'ils ont déjà rencontré ou déjà vu des personnes qui saluent de cette manière

3- Après avoir identifié le pays, de part sa langue, repérage de la Grèce sur le planisphère. Distribution du carnet de voyage aux élèves pour mettre le tampon du voyage fait en Italie + colorier le drapeau éventuellement.

4- Phase de bilan :

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Ou avons-nous voyagé ? Pays, ville et vocabulaire. Plus connaissances personnelles.

L'enjeu de cette phase consiste à comprendre qu'il n'y a pas de gestes « justes » ou « faux ». En revanche, les gestes se comprennent là où tout le monde leur donne la même signification. Les gestes peuvent créer des malentendus quand tout le monde ne partage pas le même code : embrasser quelqu'un pour le saluer ne se fait pas partout (parfois on s'embrasse deux fois, trois fois, quatre fois). De la même manière, mettre la main sur le cœur au moment des salutations est une tradition dans certains pays arabes. Joindre les mains en s'inclinant est cette fois-ci connu principalement dans certains pays d'Asie.

Quand une personne fréquente différents lieux, lors de voyages par exemple, les implicites culturels sont différents de ceux qu'elle connaît. Il est donc important qu'elle s'adapte en apprenant et appliquant les gestes qui lui permettront de se faire comprendre.

Séance 7 : bilan du voyage	Retour de voyage
Objectif de la séance :	Récapituler différents moyens de communication verbaux et non-verbaux. Repérer des salutations dans différentes langues et un ou deux codes culturels
Trace mémoire - traces écrites collectives et personnelle :	Tampon sur le carnet de voyage. Annotation sur le planisphère.
Durée de la séance :	30 Minutes
Matériel :	Le planisphère - Carnets de voyages – supports audio – supports dessins
Dispositif :	Groupe classe
<p>Déroulement : Dans cette dernière phase, les élèves écoutent l'histoire complète, reprennent la question des malentendus culturels et reconstituent l'histoire</p> <p>1- Ecoute de l'histoire pour le plaisir (Audio 10 - histoire complète) ou lecture par l'enseignant. Comme on le sait, les enfants éprouvent un grand plaisir en écoutant une histoire qu'ils connaissent déjà. Leur faire écouter une histoire connue est une manière de les intéresser à la langue récit et ici de stimuler leur curiosité pour le monde, d'autres langues, d'autres façons de vivre.</p> <p>2- Discussion autour de l'histoire. Rappel des pays visités, langues parlées, façons de s'exprimer autrement, codes ou malentendus culturels.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand est-il utile de communiquer par les gestes, le mime ? • Les limites de la communication non verbale (malentendus) ? <p>Expliquer que les codes sont compris lorsqu'ils sont partagés, et non pas en fonction du pays seulement. C'est pourquoi, en France nous voyons de nombreuses façons de se dire bonjour par exemple.</p> <p>3- Reconstitution de l'histoire/dessin de son passage favoris.</p>	

Séance 8 : entraînement et réinvestissement	Une autre destination ?
Objectif de la séance :	Réinvestir les différentes connaissances et structures de ces voyages pour en écrire un nouveau.
Trace mémoire - traces écrites collectives et personnelle :	Tampon sur le carnet de voyage. Annotation sur le planisphère. Script écrit en dictée à l'adulte ajouté dans le carnet de voyage.
Durée de la séance :	Ecriture 40mn + voyage 20mn par groupe

Matériel :	Le planisphère - Carnets de voyages – supports audio – supports dessins – histoire inventée
Dispositif :	1 groupe de MS et 1 groupe de GS
<p>Déroulement : La séance débute par l'écoute de la chanson du tapis volant.</p> <p>1- Rappel général de l'histoire et de ses constituants principaux sous forme de mots clés : voyage, tapis volant, pays, langues, mimes, codes sociaux...</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ecriture en classe d'une nouvelle étape du voyage de François et Julie à partir des connaissances des enfants (nouveau pays et/ou langue et/ou codes sociaux) ou de recherches réalisées. Reprendre des mots et salutations connus par les élèves. Situer les pays et tracer le parcours des voyages sur une carte de géographie. ○ Successivement, deux enfants de chaque niveau se placent sur un tapis pour symboliser le voyage vers le nouveau pays. Ils racontent alors l'histoire à leurs camarades. 	
Séance 9 : le questionnaire en aval du voyage (évaluation sommative)	Recueil des connaissances finales des élèves
Objectif de la séance :	Recueillir les connaissances finales des élèves concernant le monde qui les entoure (les pays, les peuples, les langues, cultures, symboles) Amener les enfants à exprimer ce qu'ils ont retenu de la séquence ainsi que leurs ressentis
Trace mémoire :	Enregistrement audio + journal de bord
Durée de la séance :	20 minutes
Dispositif :	Atelier dirigé de 5 ou 6 élèves
<p>Déroulement : ci-dessous l'exemple d'une fiche d'évaluation sommative. Le but étant de recueillir les connaissances finales des élèves à l'issue de cette séquence.</p> <p>Partie 1 de la fiche de travail : Il s'agit dans un premier temps de réaliser un comparatif des réponses données par les élèves en début et en fin de séquence aux mêmes questions.</p> <p>Partie 2 de la fiche de travail : La fleur des langues permet de garder une trace des toutes les langues entendues au cours de cette séquence. On mettra sur une table, les pétales contenant les noms de pays et de langues. Ils devront alors, avec notre aide, retrouver les pays visités, les langues qui y sont parlées</p>	

et les coller sur leur fleur. Nous pouvons ensuite imaginer la réalisation d'une fleur des langues individuelle par enfant.

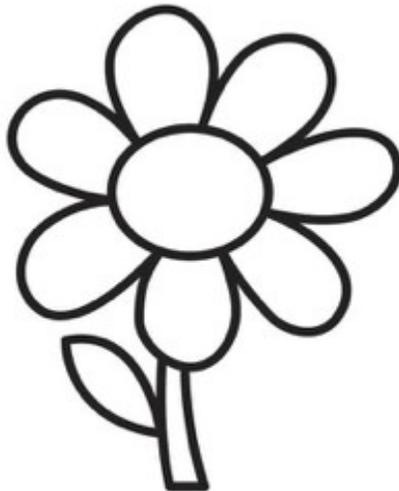
PRENOM		DATE		Travail réalisé
DOMAINE	➤ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			<input type="checkbox"/> sans aide <input type="checkbox"/> avec aide
Compétence(s) : (être capable de)				MS-GS

Séance finale sur le tapis volant – Eveil aux langues
Qu'est ce que j'ai appris ?

Partie 1-Les questions (en dictée à l'adulte):

Dans quel pays vivons nous ? _____
 Quels sont les pays que nous avons visité? _____
 Quelles sont les langues entendues ? _____
 Connais tu d'autres langues ? _____
 Dans quel pays aimerais tu voyager? _____

Partie 2-La fleur des langues entendues



MS (en autonomie) : repérer puis entourer les noms de pays visités, copie de mots, coloriage de drapeaux.

GS (en autonomie) : correspondance écriture scripte et cursive de mots issus de la séquence (France, voyage, Italie, tapis volant, François et Julie, langues...). Coloriage de drapeaux, repérage et copie de mots.

Annexe 2 : l'enquête aux familles

Eveil aux langues au cycle 1



Cette année vos enfants vont voyager grâce à des séances découvertes d'éveil à différentes langues et cultures. Nous allons travailler avec vos enfants sur les langues et le français, et nous voudrions savoir en amont avec quels langues ils sont en contact ?

Ces séances feront l'objet d'une analyse de données pour un mémoire. Afin de désigner merci de bien vouloir répondre à l'enquête.

Ces données seront confidentielles. Elles seront utilisées uniquement pour la recherche et seront anonymisées.

Je suis d'accord pour que les informations soient prises en compte.

Je ne suis pas d'accord pour que ces informations soient prises en compte.

Bien cordialement,

Suzanne et Séverine

Questionnaire

Nom :

Prénoms :

Nationalité :

Lieu de naissance :

1- Quelles sont les langues parlées à la maison ? (langues étrangères ou régionales)

2- Un membre de la famille est-il bilingue ? Si oui cette langue est-elle côtoyée par l'élève ?

3- Est-ce que votre enfant entend une autre langue que le français dans diverses situations ?

4- Est-ce que votre enfant comprend une autre langue que le français ? Si oui, laquelle/esquelles ?

Annexe 3 : le journal de bord

Ci-dessous, la structure générale du journal de bord que nous avons confectionné afin de nous aider à cibler notre observation.

Journal de bord

Nom :

Prénom:



Mémoire M2A 2019-2020
“Effets d’un travail d’éveil aux
langues en maternelle”

Ce journal de bord va nous aider à récolter les données pour notre mémoire .

Il devra être rempli précisément avant une séance (pour se noter les attendus et les objectifs) , pendant pour noter les remarques des élèves et après chaque séance pour noter à chaud les ressentis côté enseignant et côté élèves .

Ce journal de bord sera rempli à la façon d'un ethnologue , un écrit qui fait des liens (au début d'année j'ai constaté ça ... cela m'a permis de corriger ma posture professionnelle) pour aboutir vers une analyse de données et des pistes d'améliorations .

Séance :

Objectif principal:

Comportements attendus

(Voir tableau séance en détail)

NOTES à ne pas oublier pendant la séance d'éveil aux langues

REMARQUES

Posture enseignante:

Posture des élèves: (accueil de la séance, temps d'attention ...)

Temps de paroles ? Qui ? Combien d'enfants ?

Divers , à améliorer pour la prochaine séance:

Annexe 4 : retranscriptions d'extraits de fichiers audio

Classe MS-GS Ecole maternelle Georges Brassens à Lapeyrouse Fossat.

En vert les interventions de l'enseignante.

En noir les interventions des élèves.

En bleu, des indications sur la situation dans son contexte.

Extrait de la séance 1 – découverte

13 janvier 2020, 9h30, groupe classe

Ce passage concerne la description du dessin pour les amener vers les destinations possibles

Trois enfants sont sur le tapis au sol et répondent aux questions

(...) Maintenant qu'est-ce qu'il y a sur ce dessin ?

- Un tapis volant
- Un train

Il est où le tapis ?

- Une maison

Il est au-dessus de quelque chose ?

- Un tramway

Il y a quoi d'autre sur le dessin ?

- Des maisons

(...)

Afin de changer de groupe d'élèves on demande au tapis de nous ramener en classe

Attention le tapis va voler à nouveau mais il faut lui demander et bien s'installer

- 10, 9, 8, 7

Tapis volant ramène nous à notre classe ! Il faut attraper les bords !

Un autre groupe est sur le tapis et répondent aux questions

Alors le deuxième groupe va répondre à d'autres questions ?

Que voyez-vous de plus qui n'a pas été dit ?

- Des bracelets

Quoi d'autre ?

- Pleins de choses

Qu'est-ce que tu veux dire ? C'est quoi pleins de choses ?

- Beaucoup

Oui mais alors s'il y a des maisons, des voitures, un tramway ...

- Au-dessus de la ville !

Bravo !

Un troisième groupe va venir sur le tapis. Installez- vous vite il va démarrer !

Prenez les bords !

- 10, 9, 8 (très rapide)

Non non c'est moi qui donne le départ

10 9 8 7

(Rappel au calme ... tous ceux qui parlent ne participeront pas)

Alors les enfants dites- moi si ce tapis volait où est ce que vous aimeriez aller ?

- A Castelmaurou (Liam)

(Cette petite ville est à 5 minutes en voiture de Lapeyrouse Fossat)

Oui c'est une possibilité mais ce sera très rapide !

Oui Lyloo toi tu aimerais aller où ?

- A l'Espagne

Est-ce qu'on dit aller à l'Espagne ?

- Oui

Alors non, on va dire aller en Espagne, donc tu aimerais aller ?

- J'aimerais aller en Espagne

Très bien Lyloo, c'est vrai que tu irais rapidement.

Oui Charlotte, toi tu voudrais aller où ?

- J'aimerais aller à ma maison

(la maison de Charlotte est collée au parking de l'école)

Tu rentrerais très très rapidement.

Juliette toi tu aimerais aller où ?

- A l'île de la réunion

Pourquoi ?

- Voir des volcans

Ah oui bonne idée tu pourrais voler au-dessus des volcans.

Maintenant un autre groupe va pouvoir monter mais on va d'abord faire un compte à rebours en chuchotant (la classe commençait en s'agiter).

Alors le nouveau groupe ?

- A l'île Maurice

Pourquoi ?

- Pour voir des dauphins

(Je demande aux enfants maintenant de poser eux même la question à un camarade)

- Ou aimerais-tu aller ?

- J'aimerais aller en Guadeloupe.

- J'aimerais aller en Espagne

- Dans un endroit particulier ?

- Non j'aimerais aller en Espagne.

C'est très bien les enfants, vous avez bien participé.

Extrait de la séance 4 – voyage au Portugal

(...) Une question les enfants :

Est-ce que vous vous connaissez des enfants qui parlent portugais ?

- Oui moi

Ah oui tu en connais un Méryn ?

- Dans un bus il y avait un enfant, il disait un mot et il parlait d'une autre langue.

Comment tu as su qu'il parlait portugais ?

- Je le savais.

Ah oui comment, on te l'a dit ?

- Je le savais tout seul

Alors revenons aux enfants qui sont sur le tapis ? Rappelez-moi où nous sommes aujourd'hui avec François et Julie ?

- Au Portugal

Et la dernière fois nous avons voyagé où ?

- Dans l'Espagne

Quelle langue ils parlent dans ce pays ?

- Buon giorno
- Non c'est Italie ça !
- Ils parlent en Espagne.
- Ils parlent espagnol.

Très bien, vous vous en souvenez bien.

Aujourd'hui dans notre histoire François et Julie ne comprennent pas ce que les enfants portugais leur ont dit ...comment ils pourraient faire ?

- Mimer

Très bien et comment ?

Oui Thomas tu pourrais faire comment ? Tu vas mimer l'enfant portugais.

- Je fais comme dans l'histoire je fais un château de sable.

Et Julie arrive elle veut parler avec toi mais vous ne savez pas comment faire.

(là Thomas fait semblant de faire des châteaux de sable, il sourit à Juliette qui fait le rôle de Julie qui ne parle pas portugais mais français).

Est-ce que ceux qui regardent vous trouvent que c'est compréhensible ? Est ce que le petit garçon comprend que la petite fille veut jouer avec elle ?

- Nooon

Comment vous feriez vous pour demander à jouer à un enfant qui ne parle pas votre langue ? On peut lui faire des signes ?

- Oui on peut l'attraper par la main.
- Oui
- Et là on comprend mieux.

Très bien donc on se rend compte que l'on peut communiquer même si on ne parle pas la même langue.

- Oui
- Oui on peut faire des gestes

Tout à fait, il y a même une langue où on ne parle qu'avec des gestes, est ce que quelqu'un la connaît ? Le nom de la langue ?

(je demande à Lenzo de venir me voir car je sais qu'il parlait un peu la langue des signes ...)

Lenzo peut tu me dire comment on fait pour dire boire ? Lenzo ne parlera pas à ce moment, je demande alors l'aide de ses camarades.

C'est quelle langue ?

- La langue des bébés à la crèche

Oui c'est vrai on l'utilise.

Je vais vous aider ça s'appelle la langue des signes.

(Je m'aperçois à l'écoute de l'enregistrement qu'un enfant m'avait donné la bonne réponse mais je ne l'avais pas entendu et je n'avais pas rebondi).

(Nous écoutons la suite de l'histoire)

Nous revenons à l'histoire comme les enfants portugais n'avaient pas compris ils leur ont fait des gestes. Les enfants miment la situation.

On entend SIM SIM

- ça veut dire oui

On le répète tous ensemble.

J'insiste sur un élément de l'histoire : ils hochent de la tête : qu'est ce que ça veut dire ?

Est-ce que c'est du langage ?

- Oui si on ne sait pas dire Oui en portugais on peut faire avec la tête, on peut se pencher vers le bas, enfin juste la tête plusieurs fois.

Oui c'est exactement ça.

(...) On écoute la fin de l'histoire

Ils ont réussi à communiquer ? A se faire comprendre ?

- Oui

Extrait de la séance 5 – voyage en Grèce

(...) Rappelons nous où nous avons voyagé à la dernière séance.

- En Italie
- Au Portugal

Oui c'est cela nous sommes partis au Portugal.

Nous écoutons la suite de l'histoire.

Qu'avons-nous entendu ?

Le nom du pays ? Du lieu ?

- Le Portugal

Non mais nous verrons tout à l'heure dans quel pays avec tous les indices récoltés.

Qu'est ce que vous avez entendu ?

- ça se passe dans une école

(...)

Aujourd'hui 2 enfants font François et Julie et deux enfants vont mimer ce qu'ils entendent.

Ceux qui ne font rien ont la mission d'écouter précisément le texte pour entendre comment on dit bonjour dans ce pays.

Nous réécoutons l'histoire afin qu'ils puissent mimer et comprendre un peu mieux le texte.

Alors les autres vous avez entendu BONJOUR ?

- Oui Bom dia
- Oui c'est ça
- C'est sûr

Non je ne pense pas aujourd'hui je n'ai pas entendu ...

Allez, je vous fais écouter le bonjour dans cette langue : KALIMERA

Vous connaissez ? Vous l'avez déjà entendu ?

- Oui dans le bus une fois il y avait un garçon qui parlait à côté de moi et il parlait cette langue (même histoire de Meryn pour chaque intervention).

Est-ce que quelqu'un sait dans quel pays on dit KALIMERA ?

Je vais écrire vos propositions au tableau

- Bretagne
- Italie
- Portugal
- Castelmaurou

Je rebondis à nouveau sur cette proposition de Liam (...)

Je vais vous donner la capitale c'est ATHENES

J'interpelle Athénaïs pour savoir si elle connaît l'origine de son prénom.

C'est en France alors??

- non on a voyagé avec le tapis volant alors ils ne parlent pas français ;

Je vous donne un autre indice ça commence par un G

- GEMIL (à deux min de l'école)
- Birmanie.

Mais est ce que j'entends le G ??

(...) le temps passe et je ne vois rien émerger.

Nous décidons avec l'Atsem de faire le jeu du pendu pour découvrir ce pays mystère. Dans cette phase de jeu on parle beaucoup de prononciation GC, je ne peux pas le prononcer alors il faut continuer à chercher.

Petit à petit nous obtenons le mot GRECE, je demande à un élève de grande section qui commence à décoder de lire le mot.

Il y a arrive difficilement.

Est-ce que quelqu'un connaît la Grèce ?

- non

Nous continuons à écouter la suite de l'histoire pour savoir comment les enfants se débrouillent pour communiquer.

Qu'est ce que nous avons appris de nouveau dans cette histoire ?

- Ils font non et oui avec la tête

C'est comme nous ?

- oui

Je ne suis pas sûre

- non ils font oui en tournant la tête
- ah j'ai compris pour faire oui ils font comme nous on fait non.
- ah c'est ça le grèce ?

Tu veux dire les habitants de la Grèce ?

- oui

Alors on dit les grecs.

(...) On cherche la Grèce sur le planisphère tout en se rappelant où est la France, l'Italie, le Portugal, l'Espagne ... un moyen d'échanger sur les capitales aussi. Le planisphère est accroché à hauteur d'enfant afin que les enfants y accèdent à d'autres moments car c'est difficile de voir dans un groupe de 27 élèves.

Ensuite distribution et tampon sur le carnet de voyage. J'en profite car il nous reste du temps pour montrer sur internet des écoles en Grèce comme dans l'histoire et également des musiques Grecques.

Annexe 5 : photographies d'un carnet de voyage d'élève

