

UNIVERSITE
DE TOULOUSE
LE MIRAIL



Université
de Toulouse

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE - ESE

ANNEE 2013 - 2014

École Interne IUFM Midi-Pyrénées / UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Pauline BOUISSOU

L'ÉVEIL AUX LANGUES A L'ÉCOLE
MATERNELLE

ENCADREMENT

Françoise RECOULES, professeur d'espagnol détachée à l'IUFM de Rodez

Elisabeth CROSNIER, maîtresse de conférences, Université Paul Sabatier-

Toulouse 3

TRAJET RECHERCHE

Langues vivantes

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE.....	4
I. Définition et origines de l'éveil aux langues.....	4
II. Les différents projets menés à la suite de l'apparition de ce courant.....	7
1. À l'étranger.....	7
2. En France.....	8
III. Les objectifs et les enjeux d'une telle approche.....	9
1. Les objectifs cognitifs.....	9
2. Les objectifs sociaux.....	10
3. Les objectifs affectifs.....	11
IV. L'enseignement des langues étrangères et l'éveil aux langues ?.....	12
1. L'enseignement d'une langue étrangère.....	12
2. L'introduction de l'éveil aux langues.....	18
3. Les préconisations institutionnelles ?.....	19
V. Démarches et supports pour l'enseignement de l'éveil aux langues.....	22
1. Approche singulière et approche plurielle des langues.....	23
2. La construction des supports didactiques et les rythmes de l'enfant	24
3. Exemples d'outils et supports didactiques pour répondre au triple	
objectif de l'éveil aux langues (cognitif, social et affectif).....	28
PARTIE PRATIQUE.....	31
I. Constats sur un projet mené en matière d'éveil aux	
langues.....	31
II. Description de l'expérimentation menée auprès d'élèves d'école	
maternelle.....	32
1. Hypothèse testée.....	32
2. Le contexte.....	32
3. Présentation des séances d'éveil aux langues : leurs objectifs et	
leur déroulement.....	33
III. Analyse des séances d'éveil aux langues.....	45

1. Les choix didactiques et pédagogiques.....	45
2. Analyse de la pratique de classe.....	47
IV. 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 affectif.....	50
3. D'un point de vue social.....	51
CONCLUSION.....	53
BIBLIOGRAPHIE.....	57
ANNEXES.....	60
ANNEXE 1 : Fiche de préparation de la séance 1 « À la découverte des langues du monde ».....	60
ANNEXE 2 : Photographie de la fleur des langues réalisées en séance 1...	62
ANNEXE 3 : « Tableau à pochettes » utilisé pour garder une trace du voyage de la mascotte.....	63
ANNEXE 4 : La mascotte de la classe, Ulysse.....	64
ANNEXE 5 : Le planisphère et le globe utilisés.....	65
ANNEXE 6 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse en Espagne »...	66
ANNEXE 7 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse en Espagne »...	68
ANNEXE 8 : comptine « Mi cabeza ».....	70
ANNEXE 9 : Trace écrite de la comptine « Mi cabeza ».....	71
ANNEXE 10 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse aux Etats- Unis ».....	72
ANNEXE 11 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse aux Etats- Unis ».....	74
ANNEXE 12 : Comptine « Head and shoulders ».....	76
ANNEXE 13 : Trace écrite de la comptine « Head and shoulders ».....	77
ANNEXE 14 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse en Chine ».....	78
ANNEXE 15 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse en Chine ».....	80
ANNEXE 16 : Photographies de doigts qui comptent jusqu'à 10 en chinois.	82

ANNEXE 17 : Exemple d'exercice réalisé par deux élèves (remettre les étiquettes dans l'ordre).	83
ANNEXE 18 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse au Japon ».....	84
ANNEXE 19 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse au Japon ».....	86
ANNEXE 20 : Photographies de doigts qui comptent jusqu'à 10 en japonais.....	88
ANNEXE 21 : Exemple d'exercice réalisé par deux élèves (remettre les étiquettes dans l'ordre).	89
ANNEXE 22 : Fiche de préparation de la séance 1 « les bruits et leur onomatopée ».....	90
ANNEXE 23 : Photographies du camion de pompier, du train et de la voiture, représentant lors des activités les bruits réels de l'environnement...	92
ANNEXE 24 : Dessins du camion de pompier, du train et de la voiture représentant les onomatopées lors des activités.....	93
ANNEXE 25 : Fiche de préparation de la séance 2 « les cris des animaux et leur onomatopée ».....	94
ANNEXE 26 : Fiche de préparation de la séance 3 « les cris des animaux et leur onomatopée ».....	95
ANNEXE 27 : Exercice réalisé par deux élèves.....	96

A l'heure actuelle, l'éveil aux langues paraît être une des solutions pour répondre à la mondialisation (caractérisée par une expansion des interactions humaines), aux phénomènes migratoires (de plus en plus présents) ainsi qu'à l'intégration européenne. La politique éducative de l'Union européenne vise à promouvoir le contact entre les institutions et les personnes. Au niveau international, les mutations professionnelles sont croissantes. Ainsi, la pluralité est d'autant plus marquée dans la société, et par conséquent, au sein des classes à l'école. La diversité linguistique et culturelle dans les écoles est à prendre en compte.

L'éveil aux langues correspond à une nouvelle manière de considérer l'enseignement et la place des langues vivantes au sein de l'école primaire. C'est une approche encore inconnue pour la plupart d'entre nous, et pourtant présente dans le bulletin officiel de 2007 dans lequel il est précisé que « les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes », à travers une sensibilisation avant le CE1. Il s'agit donc d'un éveil aux langues et aux cultures, à mener dès la maternelle, afin d'introduire l'enseignement d'une langue étrangère. Ce procédé permet de donner du sens à l'apprentissage d'une langue vivante, souvent méconnue des élèves. Cette approche permet d'introduire les langues étrangères dans l'environnement scolaire des élèves d'une autre façon que ne le fait l'enseignement actuel.

L'éveil aux langues remet en cause l'enseignement bilingue et prône une éducation au plurilinguisme. L'objectif premier n'est pas d'apprendre à parler dans une autre langue, mais d'acquérir des compétences linguistiques, métalinguistiques et plurilingues, une culture langagière, des attitudes positives quant aux langues présentes dans leur environnement direct et indirect. C'est un travail qui porte sur une observation réfléchie et une comparaison des langues afin de mieux comprendre leur fonctionnement ainsi que celui de la langue maternelle, le français. Ainsi, il ne faut pas perdre de vue que l'éveil aux langues accompagne les élèves dans le monde de l'apprentissage des langues.

La notion de plurilinguisme ¹ connaît un regain d'intérêt et est au centre de la politique linguistique en France. Dernièrement, la délégation générale à la langue française et aux langues de France a rédigé un « Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française » en collaboration avec plusieurs départements ministériels, dont le ministère de la Culture et de la Communication. Ce rapport a été l'occasion de dresser un bilan de l'emploi du français et des langues étrangères sur le plan national et d'élaborer la politique linguistique du Gouvernement. Il est écrit que « l'éveil aux langues au niveau du primaire » contribue à promouvoir « le plurilinguisme à l'école ». « Dans une dimension quotidienne, l'idée européenne passe aussi par une interrogation sur le contact entre les langues. Ce sont là des enjeux qui concernent les individus (comment les préparer à un monde multilingue ?) et les nations ».²

Cet enseignement n'est pas pratiqué partout. Mais une sensibilisation à une ou plusieurs langues étrangères est de plus en plus effectuée dans les écoles maternelles. Ainsi, les élèves sont confrontés à de nouvelles langues le plus tôt possible. Si cette sensibilisation n'est pas mentionnée dans les programmes de 2008, elle l'était dans ceux de 2002 au moment où le plurilinguisme devenait l'une des préoccupations du Conseil de l'Europe. Il était précisé que « selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles »³. L'objectif était alors de familiariser les élèves avec la diversité des langues et des cultures. Cependant, en 2008, les nouveaux programmes ont fait disparaître cette notion de l'enseignement à l'école maternelle mais elle se retrouve implicitement dans certains domaines. En effet, elle peut permettre d'éduquer l'oreille de l'élève

¹ Le plurilinguisme désigne la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace donné, tandis que le multilinguisme considère la connaissance multiple de langues chez un même individu.

² Ministère de la Culture et de la Communication, délégation générale à la langue française et aux langues de France. « Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française », octobre 2012, pages 94 et 95.

³ Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002

aux différentes sonorités, musicalités et intonations de sa langue et des langues qui l'entourent : « Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. (...) Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue »⁴. Cependant, nous savons que l'apprentissage d'une langue étrangère est difficile. Se posent alors deux problématiques : introduire un éveil aux langues dès l'école maternelle serait-il source de progrès, ou au contraire source de confusion en pleine période d'apprentissage de la langue maternelle ? Serait-il alors vraiment approprié de l'intégrer au curriculum scolaire face aux difficultés que certains élèves pourraient rencontrer ? Il semblerait pourtant que l'éveil aux langues trouve sa place dans « l'éducation linguistique »⁵, qui serait à développer à l'école primaire, au même titre que l'éducation artistique, physique, etc. En effet, ces activités seraient peut-être susceptibles de favoriser chez les élèves une prise de conscience et une première maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique. C'est la réflexion qui va être développée tout au long de ce mémoire avec une première partie théorique centrée sur la notion d'éveil aux langues (définition, objectifs, les textes officiels, les outils didactiques nécessaires à sa réalisation) et une deuxième partie pratique qui consistera dans un premier temps à dresser le bilan des projets menés en matière d'éveil aux langues et dans un deuxième temps, à expérimenter et vérifier les objectifs cognitifs, sociaux et affectifs dans des classes maternelles bénéficiant d'un éveil aux langues précoce.

⁴ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. Programme de l'école maternelle.

⁵ Jean Duverger. « École élémentaire et enseignement des langues », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007.

PARTIE THEORIQUE

I. Définition et origines de l'éveil aux langues

L'éveil aux langues se détache de l'enseignement précoce des langues dans le sens où il fait de la « diversité des langues et des cultures un objet d'activités à l'école »⁶. C'est une observation réfléchie des langues. Il n'a pas comme but l'apprentissage d'une langue, objectif premier de l'enseignement des langues étrangères. C'est cette notion d'éveil aux langues qui va être développée tout au long de ce mémoire.

C'est Eric Hawkins qui définit pour la première fois la notion d'éveil aux langues en Grande-Bretagne, au début des années 1980. Il donne naissance au courant « Language awareness » (« sensibilisation aux langues ») qui visait à favoriser chez les élèves anglais la décentration et le développement d'aptitudes métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques.

L'éveil aux langues se développe dans des sociétés où le multiculturalisme s'accroît. Il propose une éducation aux langues ainsi qu'une comparaison entre elles et n'a pas comme but premier l'enseignement d'une langue étrangère. Des activités sont proposées aux élèves grâce auxquelles ils découvrent activement les langues présentes dans le monde par l'intermédiaire de corpus écrits et oraux (albums, comptines, etc.). C'est un travail d'écoute, de reproduction, de répétition de mots dans d'autres langues, ainsi que de mémorisation. Dès la maternelle, les élèves sont amenés à repérer différents sons, rythmes, intonations. Mais en plus de ce travail sur les différentes sonorités s'ajoute une découverte des cultures qui s'associent à ces langues.

⁶ CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*, 2003, page 20.

Il s'agit d'une éducation aux langues, aux cultures et à leur diversité et donc, d'une façon plus générale, au plurilinguisme. Il confronte les élèves à la diversité des langues et des cultures. Cette approche constitue « une entrée dans l'univers des langues, susceptible de faciliter les apprentissages langagiers (que ce soit pour la langue première comme pour les langues étrangères) »⁷ mais aussi pour l'ensemble des disciplines enseignées. Il faut toutefois ajouter que l'éveil aux langues a une visée d'ordre linguistique : la langue, quelle qu'elle soit, permet d'exprimer et d'accéder à une culture.

Dans ce cas, quelles langues introduire dans cette démarche ? Il est préconisé de travailler avec la langue étrangère enseignée dans l'école, les éventuelles langues d'origine des élèves, des langues romanes, mais aussi des langues plus éloignées du français comme celles de l'Europe de l'Est, le mandarin, etc. Les activités d'éveil aux langues ont pour but de comparer des langues entre elles, en prenant en compte la langue maternelle ou première. Michel Candelier considère qu'« 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 (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. »⁸

L'éveil aux langues développe l'interdisciplinarité : grâce aux différentes langues, il aborde des notions habituellement vues dans d'autres disciplines, comme la numération en mathématiques, la calligraphie en arts plastiques, la géographie des langues, etc. Il constitue aussi une « ouverture dans l'éducation à la citoyenneté ». Ce dernier enjeu sur la citoyenneté est développé plus bas dans les objectifs sociaux de l'éveil aux langues. Pour ce qui est de la maternelle, à travers l'éveil aux langues, l'enfant découvre, écoute et reproduit des sonorités langagières. A cet âge-là, les activités phonétiques sont importantes afin

⁷ DABENE, Louise. Préface de l'ouvrage *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Michel Candelier, 2003, page 17.

⁸ CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, 2003, page 20.

de permettre d'abord « aux élèves de mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage » (E.Roulet, 1980) puis de les aider à mieux appréhender l'écrit. Ils doivent d'abord acquérir et développer la conscience phonologique : savoir que le mot est divisé en syllabes, elles-mêmes composées de phonèmes. Cette acquisition est fondamentale pour préparer la découverte du principe alphabétique : à une lettre (un graphème) correspond un ou plusieurs sons (phonèmes). Ces différents processus doivent être assimilés en fin de Grande Section de maternelle, pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP. En fin d'école maternelle, les élèves doivent être capables de différencier les sons, de distinguer les syllabes d'un mot prononcé et de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés. Les activités d'éveil aux langues offrent donc la possibilité de s'approprier le langage dans des situations qui sont hors contextes. De plus, les élèves sont confrontés à des systèmes d'écriture différents des leurs, ce qui leur permet de les comparer à celui qu'ils vont ou sont en train de s'approprier.

L'éveil aux langues constitue une approche plurielle dans laquelle plusieurs langues/cultures sont traitées. Il correspond à « une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, ce dans une orientation interlinguistique, voire interdisciplinaire, concrète et permanente. »⁹ Les élèves travaillent sur plusieurs langues en même temps et non sur une seule.

Les origines de l'éveil aux langues sont diverses. Une des plus conséquentes se trouve dans la création de l'Union européenne, entrée en vigueur le 1^{er} novembre 1993. En plus des objectifs politiques et économiques, elle a une mission sociale : garantir l'identité des sociétés européennes. Elle ne cherche pas à uniformiser les modes de vie, les cultures et les traditions mais elle fait de la diversité une de ses valeurs essentielles. Le Conseil de l'Europe est un acteur important qui a favorisé

⁹ Jean François de Pietro. *Se construire avec la diversité des langues... des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école*, 2007, n°70, pages 17-25

l'impulsion et l'expansion de l'éveil aux langues à travers l'affirmation d'une politique en faveur du plurilinguisme et la création d'une « citoyenneté démocratique » (Cf. III.2. Les objectifs sociaux).

II. Les projets menés à la suite de l'apparition de ce courant

A partir du courant « language awareness » apparu en Angleterre, des chercheurs entreprennent la conduite de projets sur cette nouvelle approche didactique sur un plan international, mais aussi national.

1. A l'étranger

Trois projets ont été mis en place dans le monde :

- le projet EVLANG (« éveil aux langues »), coordonné par Michel Candelier et mené en Europe de 1997 à 2001, dans des écoles primaires de cinq pays (Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse). Il a permis d'expérimenter différents supports en matière d'éveil aux langues élaborés par des chercheurs et des enseignants. Quatre domaines d'acquisition ont été testés :
 - les tâches mémorisation et de discrimination auditives en langues étrangères,
 - l'ouverture vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle,
 - les tâches de décomposition et de recomposition à l'écrit d'énoncés en langues étrangères,
 - la motivation à apprendre d'autres langues.

Les conditions d'expérimentation ainsi que le bilan de ce projet seront détaillés plus bas.

- Au même moment, le projet EOLE (« éveil au langage/ouverture aux langues à l'école ») est mené en Suisse par Perregaux, De Goumoëns, et Jeannot de Pietro. Les objectifs sont nombreux, avec notamment le développement d'une « culture langagière », de stratégies pour la

compréhension des langues de même famille, d'une prise de conscience du plurilinguisme, le développement de la curiosité des élèves dans la découverte du fonctionnement d'autres langues et de la(les) sienne(s), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leur capacité de discrimination auditive et visuelle, de comparaison, etc.

- En 2002, 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 en essayant d'amener les élèves à construire leur connaissance en s'appuyant sur leur propre bagage linguistique.

2. En France

A la fin des années 80, la réflexion britannique de Hawkins commence à être diffusée et suscite un vif intérêt. Parallèlement, la problématique de l'enseignement des langues dans le primaire entraîne toute une série de réflexions sur les thèmes de la métalinguistique, de l'interdisciplinarité entre les matières linguistiques et sur la considération de la pluralité linguistique et culturelle. C'est dans ce contexte que l'équipe de Grenoble, LIDILEM (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelle) entreprend des études et des travaux sur cette nouvelle approche didactique. Une expérimentation est lancée : un travail sur des langues diverses est proposé à des classes culturellement variées. 7

Dans les années 2000, deux projets sont mis en place : « l'Éducation aux langues et aux cultures » (ELC), par Dominique Macaire, et « La porte des langues » par Martine Kervran. Ils sont une continuité du projet Evlang et reprennent des activités élaborées et mises en œuvre lors de cette première expérience européenne.

Localement, certaines écoles prennent l'initiative de conduire des actions en faveur de l'éveil aux langues dès la maternelle. C'est le cas de la région

toulousaine qui s'emploie depuis 2006 à développer cet apprentissage dans certaines classes de maternelle, à travers des comptines, des albums, des contes, etc. Les enseignants mènent des séances provenant de projets comme Elodil ou encore Eulang, qu'ils ont adaptées pour la maternelle. Mais ils ont aussi créé des supports didactiques. Différents thèmes sont abordés comme la musicalité et la sonorité des langues, les écritures différentes, etc. Les langues découvertes et observées sont diverses, incluant la langue régionale : l'occitan.

Ces projets ont eu pour but d'intégrer l'éveil aux langues dans les programmes scolaires de l'école primaire. En France, cette notion est apparue timidement en 2002 pour être supprimées dans ceux de 2008. En Suisse et en Belgique, l'éveil aux langues bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle et s'inscrit dans les programmes scolaires.

III. Les objectifs et les enjeux d'une telle approche

Nous pouvons constater trois visées dans cette nouvelle approche : une visée cognitive, sociale, et affective.

1. Les objectifs cognitifs

A travers l'éveil aux langues, il s'agit de « rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et d'élargir ainsi son univers cognitif »¹⁰. Il est question de comparer les langues, tant du point de vue de la phonétique, la syntaxe, que de la sémantique. L'éveil aux langues favorise l'apparition et le développement d'une posture réflexive sur les langues, et donc sur la langue maternelle. Il permet de mieux comprendre leur fonctionnement. Il s'agit dans ce cas de développer des compétences métalinguistiques qui accompagneront les apprentissages dans les disciplines linguistiques et non linguistiques.

¹⁰ Louise Dabène, préface de l'ouvrage *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Michel Candelier, 2003, page 15.

L'éveil aux langues favorise le développement de compétences sociolinguistiques, c'est à dire d'une culture langagière, savoir que telle langue représente telle culture, qu'elle est présente dans telle(s) région(s) du monde, etc. C'est ce qui aidera, entre autre, les élèves à comprendre le monde dans lequel ils vivent.

A l'école maternelle, les objectifs cognitifs doivent être adaptés à l'âge des enfants. En effet, un élève de 4 ans n'est pas encore capable de réaliser des tâches cognitives complexes. Il s'agirait plutôt de :

- familiariser les élèves à des sons qui caractérisent d'autres langues ;
- créer les bases des apprentissages linguistiques (conscience phonologique et principe alphabétique) ;
- faire découvrir des faits linguistiques et culturels.

2. Les objectifs sociaux

Les enjeux cognitifs qui développent des compétences métalinguistiques et sociolinguistiques induisent les enjeux sociaux.

Aujourd'hui, de plus en plus de langues et cultures différentes se côtoient dans la société. Les facteurs de mondialisation, de migration et d'intégration européenne ne font qu'accentuer ce phénomène. La diversité sociétale n'est pas toujours bien acceptée et elle est souvent rejetée par la population. Une des ambitions de l'éveil aux langues est justement de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes »¹¹. C'est en ce sens qu'il faut répondre à notre société multiculturelle : être respectueux, apprendre ensemble et grâce à l'expérience de chacun, s'ouvrir aux langues, et donc aux cultures.

Un enjeu social de l'éveil aux langues est aussi la citoyenneté démocratique, qui, d'après le Conseil de l'Europe, a « trait à une participation accrue, à la cohésion sociale, à l'accès, à l'équité et à la solidarité. La citoyenneté démocratique concerne l'insertion et non l'exclusion, la participation et non la marginalisation, la

¹¹ CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, 2003, page 21.

culture et les valeurs et non les simples questions de procédure (comme le vote) et l'élaboration active des acceptations et pratiques de la citoyenneté ». Le Comité des ministres du Conseil de l'Europe définit en 1999 l'Europe, comme étant « une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs communes et un patrimoine culturel enrichi de ses diversités ». Or, le patrimoine culturel est en grande partie formé par les langues. L'Europe possède une richesse culturelle très importante, qu'il faut sauvegarder. Les ambitions de l'éveil aux langues répondent aux volontés du Conseil de l'Europe de former des citoyens. En effet, être citoyen, c'est d'une part, connaître le monde dans lequel nous vivons : les pays, les langues et leurs cultures, les règles de vie, les droits et devoirs, etc. et d'autre part accepter que chaque personne est différente, sans aucune discrimination de couleur, de sexe, de langue, de religion, de nationalité ou d'opinion. C'est ce qui fonde la diversité de notre société. Pour accompagner les élèves dans cette construction citoyenne, l'éveil aux langues doit pouvoir les confronter à des langues minorées dans le cadre scolaire, qui sont parfois socialement dévalorisées (langues des pays de l'Est, de l'Afrique par exemple). Elles correspondent essentiellement aux langues des enfants de la migration ou aux langues locales. Elles peuvent être présentes dans la classe sans pour autant y être intégrées, ne faisant pas partie du cursus officiel. Par exemple, en France, les langues comme l'afrikaans, le bulgare, le créole, le roumain, le malgache, le turc ou le schwyztertsch (suisse-almémique) ne sont pas étudiées. En effet, dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères, la langue enseignée est mondialement dominante et l'Anglais est très souvent proposé, ce qui tend à uniformiser les sociétés plutôt qu'à exploiter pleinement leur diversité. Mais un changement à ce niveau-là est très difficile à mettre en œuvre. Les acteurs à l'origine de la politique linguistique ne voient certainement pas d'intérêt dans l'enseignement de ces langues à l'école, l'obstacle des représentations apparaît alors. C'est un des objectifs de l'éveil aux langues : modifier les représentations relatives aux langues, afin qu'elles soient positives et qu'elles entraînent un plus grand engouement vers la diversité.

3. Les objectifs affectifs

L'éveil aux langues peut aider à mieux comprendre celui qui vit à côté de soi, sa langue, ses traditions. Il s'agit aussi d'accepter et de s'ouvrir à celui qui est différent, et cela s'applique surtout aux élèves migrants présents dans les classes. Il peut favoriser l'émergence d'une curiosité, d'une attirance et de sentiments positifs vis-à-vis des personnes, des enfants porteurs de cette langue, de cette différence, et de ce fait accroître le désir, la motivation des élèves à apprendre une langue vivante.

Certains de ces objectifs peuvent paraître difficilement réalisables, mais ils le sont et seraient vérifiables sur du long terme, notamment en ce qui concerne les objectifs cognitifs.

IV. L'enseignement des langues étrangères et l'éveil aux langues

L'éveil aux langues se détache de l'enseignement des langues étrangères. Trois questions se posent alors : à quel âge est-il nécessaire d'introduire un enseignement des langues étrangères ? Quel est le moment le plus approprié pour mettre en place un éveil aux langues ? Quelles sont les préconisations et les orientations institutionnelles ?

1. L'enseignement des langues étrangères

L'âge de démarrage de l'enseignement d'une seconde langue suscite un vif intérêt depuis quelques années et est au centre des politiques gouvernementales en France et en Europe.

Avant toute chose, il paraît important de définir le terme d'« apprentissage précoce des langues ». Si pendant des années il était associé à l'enseignement des langues à l'école primaire, les dernières recherches dans le domaine des neurosciences en définissent une période plus précise : le terme « précoce » ainsi

est renvoyé à l'acquisition des langues au cours des dix premières années de l'enfant, incluant donc la période préscolaire.

Tous les enfants n'ont pas des parents polyglottes. Pour leur permettre à tous de pouvoir maîtriser une ou plusieurs langues étrangères, l'enseignement des langues vivantes est introduit dès l'école primaire depuis quelques années. Cette entrée dans le curriculum scolaire a fait suite à de nombreuses recherches dans les domaines de la neuroscience, la linguistique, la psychologie et la méthodologie. La réflexion sur l'âge d'introduction de l'enseignement des langues étrangères est toujours partagée, entre ceux qui sont pour un apprentissage précoce et ceux qui y sont opposés.

Certains, comme Hagege, reconnaissent que « si l'on n'entreprend pas d'exploiter très tôt les ressources enfantines, on ne se donne pas les moyens d'un apprentissage bilingue efficace. »¹² Des travaux de la neuroscience vont bien dans ce sens-là. L'enfant possède une plasticité cérébrale qui se traduit par « le nombre de cellules cérébrales ; l'augmentation de la longueur des parties du neurone qui reçoivent des informations d'autres neurones; la myélinisation, un processus qui rend plus efficace la transmission des informations ; la formation de nouvelles connexions entre les neurones ; l'activité métabolique, qui atteint son niveau maximum entre 3 et 4 ans. »¹³

Le cerveau est divisé en plusieurs zones. La fonction « langage » est située dans deux zones corticales majeures situées dans l'hémisphère gauche et connectées entre elles par le faisceau arqué¹⁴ :

- l'aire de Broca, dans la partie postérieure du lobe frontal gauche. Elle est aussi appelée « centre du langage ».
- L'aire de Wernicke, dans la partie postérieure du lobe temporal gauche.

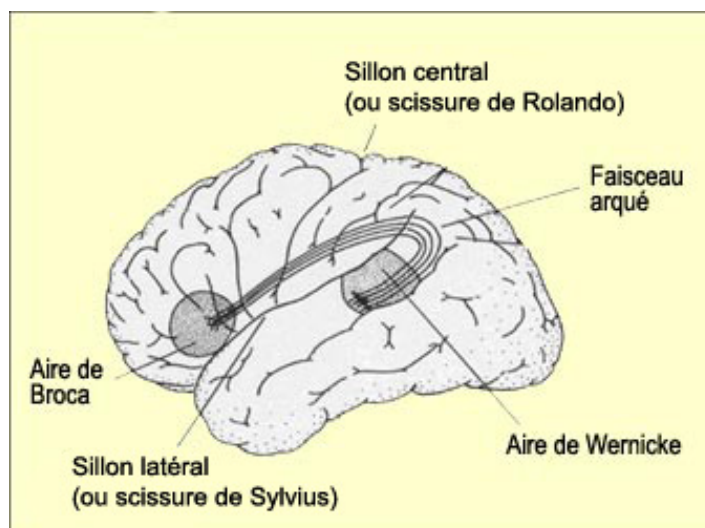
Broca et Wernicke ont démontré que la fonction de production du langage est assurée par l'aire de Broca et que la compréhension, le traitement du langage oral

¹² HAGEGE, Claude. *L'enfant aux deux langues*. Editions Odile Jacob, janvier 1996.

¹³ DALOISO, Michele. *L'enseignement précoce des langues étrangères*. [En ligne] Perugia : Guerra Edizioni, 2007.

¹⁴ Le faisceau arqué est constitué de fibres nerveuses.

et écrit par l'aire de Wernicke.



C'est dans cette perspective que sont définies différentes périodes qui indiquent l'âge optimal pour l'acquisition des langues et qui sont liées à la plasticité cérébrale :

- La période critique ¹⁵ : de 0 à 8 ans

Des études d'imagerie médicale ont semblé confirmer que plus un enfant apprend tôt une langue étrangère, mieux il la maîtrise.

Deux phases sont à distinguer :

- De 0 à 3 ans : la prononciation et le développement des aptitudes linguistiques sont excellents. Des études d'imagerie médicale ont démontré que lorsqu'un enfant acquiert deux langues entre 0 et 3 ans, leurs zones représentatives dans le cerveau sont situées sur la même aire.
- De 4 à 8 ans : mêmes caractéristiques que la première phase. En revanche, lorsque l'enfant acquiert une deuxième langue entre 4 et 8 ans, la zone représentant la langue première et celle représentant la langue seconde ne

¹⁵ PETIT, Jean. *Le don des langues*, 2000.

sont que partiellement situées sur la même aire. Bien que parfaitement maîtrisée, « la deuxième langue occupe en général une aire plus étendue, qui nécessite donc plus d'énergie et un plus gros effort cognitif pour être activée. »¹⁶

De plus, le jeune enfant a une plasticité audio phonatoire extraordinaire, c'est-à-dire qu'il perçoit et est capable de reproduire tous les phonèmes, que ce soit dans sa langue maternelle comme dans une langue étrangère. Le développement auditif est rapide, et a lieu beaucoup plus tôt que l'acquisition des sons. L'enfant reconnaît les rythmes et intonations qui sont propres à sa langue maternelle mais aussi ceux qui sont différents de celle-ci. Ce repérage des sons, des intonations, de la prononciation de phonèmes et de mots dans sa langue maternelle et les autres est induit par une absence de référence à l'écrit. C'est pourquoi, plus l'enfant est jeune, plus il a de disposition à apprendre les langues. Au delà d'un certain âge, son oreille se ferme. Dans les deux phases expliquées précédemment, l'enfant acquiert des compétences égales à celle d'un natif. Cette constatation a une explication scientifique. D'après Gilbert Dalgalian¹⁷, à la naissance, les nourrissons possèdent des milliards de neurones. Certains se maintiennent et se développent en formant des liaisons synaptiques entre eux ; d'autres disparaissent faute de sollicitation par l'environnement, et ce jusqu'à l'âge de 7 ans. Le fait que les élèves soient exposés à de nouvelles sonorités et qu'ils les prononcent pour se les approprier permet de solliciter les neurones spécifiques et ainsi de créer des liaisons synaptiques entre eux. Le passage entre la langue maternelle et la langue seconde est alors automatisé. Les deux langues interagissent entre elles par transpositions et reformulations, et non par traduction.

- La période sensible ¹⁸ : de 8 à 22 ans

Pendant cette période, l'enfant est encore capable de développer de bonnes

¹⁶ DALOISO, Michele. *L'enseignement précoce des langues étrangères*. [En ligne] Perugia : Guerra Edizioni, 2007.

¹⁷ DALGALIAN, Gilbert. *Bilingue dès l'âge du langage*, 2001.

¹⁸ PETIT, Jean. *Le don des langues*, 2000.

compétences linguistiques, mais elles seront plus difficilement comparables à celle d'un natif.

La zone de la langue seconde est représentée sur une aire différente de celle de la langue première. L'apprentissage d'une deuxième langue exigera plus d'efforts. Pour la neuroscience, cette nouvelle période correspond au moment où les synapses sont en train de se mettre en place et tendent à se stabiliser, faute de sollicitations. L'oreille humaine se conditionne en fonction de la structure phonologique de la langue maternelle. Elle reconnaît les 34 phonèmes du français qui se traduit par une surdité sélective aux oppositions phonologiques dans d'autres langues. A partir de cet âge-là, l'enfant ou le jeune adulte a plus de difficultés à reproduire un phonème. L'apprentissage de la phonétique devient plus difficile, et celui des langues étrangères se fera donc par des mécanismes différents que ceux utilisés pour la langue maternelle. L'enfant sera obligé de faire un détour par la langue maternelle pour apprendre une langue seconde : il utilise le système de traduction pour passer de l'une à l'autre. Cette période prend en compte d'autres facteurs : les contraintes de l'environnement, la maturation cognitive. A l'âge de 11 ans, les élèves sont moins spontanés, ils ont peur de faire des erreurs et entrent en pleine adolescence, ce qui rend encore plus difficile l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi Hagège soutient que « l'enseignement d'une deuxième langue devrait se situer au CP (sous forme orale) pour exploiter la disponibilité de l'enfant ».

A ces différentes périodes s'ajoute le rôle important de la neurosensorialité, de « l'utilisation intégrée des sens » pendant tout type d'apprentissage.

De plus, l'enfant apprend en activant deux systèmes de mémoire distincts :

- la mémoire implicite : mémoire de type procédural, elle atteint sa maturité autour des 36 mois et a un rôle très important dans l'apprentissage pendant la première enfance. « Elle mène à une amélioration des connaissances produites par la pratique et par l'automatisation progressive (...) elle garantit l'acquisition des aspects phonologiques et morphosyntaxiques de la langue

sous forme d'automatismes inconscients »¹⁹.

- La mémoire explicite : elle se développe autour de la deuxième enfance, lors de l'entrée à l'école maternelle. Elle caractérise les apprentissages volontaires et contrôlés. L'enfant élabore alors des stratégies pour mémoriser. Ce type de mémoire joue un rôle important dans l'acquisition du lexique, aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère.

La neuroscience établit également un rapport entre la latéralisation cérébrale²⁰ et l'élaboration cérébrale du langage. Cette latéralisation arrive à maturité à l'âge de 7 ans, avec notamment « les aires associatives secondaires des lobes » (spécialisées dans l'élaboration linguistique), « les fibres du faisceau arqué » (reliant les aires du langage) et « le corps calleux » (reliant les hémisphères cérébraux et permettant la liaison entre les aires d'élaboration morphosyntaxique et phonologique dans l'hémisphère gauche et les aires de stockage et de récupération du lexique dans l'hémisphère droit).

Même si des preuves scientifiques ont été apportées concernant les avantages d'un âge précoce dans l'acquisition des langues, des linguistes, des pédagogues ne partagent pas cette opinion. En effet, certains, comme Jean Duverger, pensent qu'il faut attendre que la fonction langage soit bien développée pour introduire l'enseignement des langues, c'est-à-dire pas avant 5 ans²¹. Dans un rapport remis à la Commission européenne²², il a été question de mettre en relation les acquis des élèves et les facteurs pouvant les influencer. Par exemple, la comparaison entre le niveau des élèves ayant bénéficié d'un enseignement précoce d'une langue étrangère et ceux ayant eu accès à un apprentissage plus tardif fait

¹⁹ DALOISO, Michele. *L'enseignement précoce des langues étrangères*. [En ligne] Perugia : Guerra Edizioni, 2007.

²⁰ Elle désigne les processus (évolutifs, développementaux, d'acquisition) qui vont entraîner une prévalence ou une spécialisation hémisphérique d'une fonction cognitive.

²¹ DUVERGER, Jean. « École élémentaire et enseignement des langues », *Tréma* [En ligne], 2007

²² BLONDIN, Christiane. CANDELIER, Michel. EDELENBOS, Peter. JOHNSTONE, Richard. *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* De Boeck & Larcier s.a., 1998.

apparaître un certain avantage chez les apprentis précoces, qui est cependant passager et présent surtout chez les bons élèves. La différence résulterait dans le fait que les premiers ont été confrontés plus longtemps à la langue que les deuxièmes. De plus, ce rapport démontre qu'un débutant à l'âge de 11 ans apprend plus rapidement qu'un débutant plus jeune. Il faut aussi ajouter qu'il peut être difficile pour un élève de développer de bonnes compétences dans une langue étrangère à l'école si l'on tient compte des programmes officiels. En effet, l'exposition à la langue est limitée : deux séances de 45 minutes chacune par semaine. A cette contrainte s'ajoute le niveau de compétence de l'enseignant dans la langue étrangère qui est essentiel notamment dans l'acquisition d'une bonne prononciation et d'une aisance d'élocution chez les élèves. Dans un article, Daniel Gaonac'h²³ souligne à son tour que « si l'on adopte une attitude scientifique sur cette question, on doit conclure qu'il faut éviter tout lyrisme sur les formidables aptitudes d'apprentissage du jeune enfant ». Les « effets bénéfiques de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère » résideraient essentiellement au niveau du « développement des compétences dans la langue maternelle » et à celui du « développement des compétences linguistiques en général », domaines également visés par l'éveil aux langues.

La question d'un enseignement précoce des langues étrangères reste donc très controversée. Bien que des découvertes en neurosciences aient permis d'apporter des éléments de réponse à cette question, tous les spécialistes (linguistes, didacticiens, psychologues, neurologues, chercheurs, etc.) ne s'accordent pas sur ses bénéfices. Les avis restent donc très partagés.

2. L'introduction de l'éveil aux langues

Les élèves doivent sentir, comprendre pourquoi ils apprennent une langue étrangère. C'est ici que l'éveil aux langues trouve sa place : il constitue une préparation à l'entrée dans l'apprentissage complexe d'une langue seconde qui commence au CP. Etant en plein apprentissage fondamental de la langue

²³ GAONAC'H, Daniel. « L'enseignement précoce des langues étrangères », *Sciences Humaines*, 123, p. 16-20, 2002.

première, les élèves découvrent une seconde langue, connue pour certains, totalement inconnue pour d'autres. Ils vont peu à peu apprendre à s'exprimer dans cette langue qui n'est pas la leur, découvrir des règles qui régissent son emploi et qui sont différentes de leur langue première. Un éveil aux langues introduit en amont pourra alors exposer l'élève à la langue étrangère et lui faire ainsi découvrir implicitement certains points lexicaux, de grammaire, etc. Il peut aussi jouer un rôle d'accompagnateur et de complément à cet apprentissage. C'est en ce sens-là que les enjeux métalinguistiques sont les plus réalisables puisque les activités de réflexion sur la langue sont réalisées à l'entrée du cycle 2, au moment de l'apprentissage de l'écrit et de la lecture. Ce travail métalinguistique est très important pour faire comprendre aux élèves que chaque langue est un code, qu'elles ne fonctionnent pas de la même manière et qu'une langue n'est pas la traduction d'une autre langue. Il paraît alors tout aussi bénéfique de prolonger un tel enseignement à l'école élémentaire, et pourquoi pas dans le second degré.

3. Les préconisations institutionnelles

Cette notion a déjà été intégrée dans des programmes de maternelle, et notamment dans ceux de 2002 qui préconisaient un « premier contact avec des langues étrangères ou régionales ». Il était question d'éduquer l'oreille de l'élève « aux réalités phonologiques et accentuelles » à travers l'écoute d'albums, la mémorisation de comptines, d'énoncés simples, de familiariser l'élève à « la diversité des langues » et d'ouvrir son esprit à la diversité des cultures auxquelles ces langues sont reliées.²⁴

L'apparition dans les programmes de 2002 d'une première sensibilisation aux langues dès la maternelle a été possible grâce au soutien qu'ont apporté certaines institutions aux projets menés en Europe²⁵. En effet, le Conseil de l'Europe (dont le Centre européen pour les langues vivantes), l'Union européenne, mais aussi le ministère de la culture ont placé la notion de plurilinguisme au centre de leurs recherches et leurs travaux sur les langues. Publié en 2001, le Cadre européen

²⁴ Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002

²⁵ cf. II. Les expériences menées

commun de référence pour les langues (CECRL) ²⁶ est le fruit de ces investigations linguistiques. Il constitue une base européenne pour l'enseignement des langues. L'objectif premier n'est plus la recherche d'une maîtrise totale d'une ou plusieurs langues mais résulte dans l'interaction entre différentes langues. C'est une politique de promotion du plurilinguisme. Les compétences pluriculturelles et plurilingues sont définies par le Cadre : « un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. » Ces notions sont peu considérées dans les usages du Cadre alors qu'il est précisé que « la gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique »²⁷. Ce qui implique une articulation des enseignements de langues, puisqu'ils peuvent mettre en jeu des compétences communes. Ainsi, la langue première fait peu à peu apparition dans les cours de langues étrangères pour établir une réflexion et une comparaison entre les deux, dégager les ressemblances et les différences dans les points de grammaire notamment. Par exemple, si nous prenons comme langue étrangère l'espagnol, à la fin d'une séance d'apprentissage concernant les nombres il sera intéressant de les écrire au tableau en espagnol puis de marquer les nombres correspondants en français à côté et de procéder à une comparaison de chaque couple : un/uno ; deux/dos ; trois/tres ; etc. et ainsi faire ressortir les différences et les ressemblances. La langue est alors utilisée comme objet d'étude et comme outil de communication. Cette articulation des enseignements des langues correspond à un des objectifs de l'éveil aux langues, puisque ce dernier consiste à mettre en relation, à comparer des langues, incluant la langue première et la langue enseignée dans l'école. Cette observation de langues dans une situation « hors contexte » (puisque'il ne s'agit pas d'apprendre la langue étrangère) permet une mise à distance, un changement de perspective pour la réflexion sur les langues, ouvrant

²⁶ Travail du Conseil de l'Europe sur les langues publié en 2001

²⁷ Conseil de l'Europe, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 2007, p. 71

la voie à une meilleure compréhension de certaines règles qui posent problème dans la langue première ou dans la langue seconde.

Le CECRL établit des niveaux communs de référence de A1 à C2. La notion de « tâche » apparaît, caractéristique de l'approche actionnelle. Cette dernière redéfinit la place de l'apprenant dans l'enseignement d'une langue étrangère : il agit avec les autres, et non plus sur les autres (approche communicative). Les élèves sont alors considérés comme des acteurs sociaux. La finalité de la « tâche » doit être connue des apprenants et doit permettre la réalisation d'un projet réel, qui a du sens. C'est dans ce contexte que le CECRL divise la compétence communicative en activités de communication langagière. Elles doivent être motivantes et créer des situations de communication naturelle. La compétence de communication désigne alors trois composantes : linguistique, socio-linguistique et pragmatique. « Communiquer, c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique). »²⁸

Le Cadre de références pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)²⁹ mis en place par le Conseil de l'Europe présentent les approches didactiques (outils et supports) nécessaires à la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs langues et cultures.

L'enseignement d'une langue étrangère est désormais obligatoire dès le CP (cycle 2) depuis 2008. « Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral »³⁰. Il est aussi précisé que les élèves doivent « développer des comportements indispensables :

²⁸ CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues. Eduscol.

²⁹ CARAP : série de rapports Recherche et Développement du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) coordonnée par Michel Candelier. Juillet 2007.

³⁰ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 – cycle des apprentissages fondamentaux, programme du CP et du CE1

curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue. Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ». Ces « comportements indispensables » à l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent être introduits, entre autre, par l'éveil aux langues pratiqué avant le CP. Cette nouvelle approche n'est pas présente dans les programmes de l'école maternelle de 2008, mais on la retrouve implicitement dans certains domaines d'activités. L'élève découvre et s'approprie des sons, il identifie des syllabes. Cette éducation de l'oreille peut se faire en français comme en langues étrangères. Sont aussi concernés les domaines suivant : « Découvrir le monde » (ouverture aux autres langues et cultures) ; « Devenir élève » (« respecter les autres ») ; « agir et s'exprimer avec son corps » (« activités d'expression à visée artistique » : jeux dansés, rondes, etc.) et « percevoir, sentir, imaginer, créer » (activités vocales et écoute de comptines, chansons).³¹

La circulaire ministérielle 2011-071 du 2 mai 2011 intitulée « Préparation à la rentrée 2011 » vient préciser l'importance d'une sensibilisation précoce aux langues étrangères et régionales.

L'UNESCO³² met également en avant le besoin « d'encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'Education interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux »³³.

V. Démarches et supports pour l'enseignement de l'éveil aux langues

L'éveil aux langues pratiqué à la maternelle peut permettre de poser les premières bases d'un apprentissage linguistique et culturel, qui concerne autant la langue maternelle que les langues secondes, tout en respectant le développement et les rythmes de l'enfant.

³¹ *Ibidem* – programme de l'école maternelle

³² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

³³ UNESCO. *L'éducation dans un monde multilingue*, 2003, p.33

1. Approche singulière et approche plurielle des langues

Dans l'enseignement des langues étrangères, les linguistes mettent en avant deux types d'approches didactiques :

- l'approche singulière, qui considère l'enseignement d'une langue/culture comme « isolé » ;
- l'approche plurielle, qui met en relation différentes langues/cultures.

On dénombre plusieurs types d'approches plurielles :

- La didactique intégrée : l'objectif est d'établir des liens entre les langues présentes dans l'environnement de l'apprenant. Ce dernier se sert de sa langue première pour apprendre une deuxième langue, puis il s'appuie sur cette deuxième langue pour aborder une troisième, etc.
- L'approche interculturelle : l'objectif est d'observer, d'analyser toute interaction entre des individus de cultures différentes, communicant ou non dans la même langue. Les préjugés et les stéréotypes naissent souvent de ce type d'interaction lorsqu'il y a un malentendu ou une mauvaise interprétation au cours de la conversation.
- L'intercompréhension entre langues voisines : elle s'intéresse à l'étude de plusieurs langues d'une même famille. L'apprenant pourra mettre les compétences acquises dans une langue (lire et écouter) au service de la compréhension d'une autre langue de la même famille, qu'il ne sait pas utiliser.
- L'éveil aux langues : pratiqué à l'école primaire il permet d'observer, comparer et découvrir des langues proches ou non de l'environnement des élèves. Le travail s'effectue sur plusieurs langues simultanément.

L'approche interculturelle et la didactique des langues intégrée sont déjà plus ou moins ancrées dans la didactique des langues. L'éveil aux langues ou l'intercompréhension entre les langues parentes sont des approches moins

connues, en cours de développement.

2. La construction des supports didactiques et les rythmes de l'enfant

Il sera question d'étudier dans cette sous-partie le lien entre le développement de l'enfant et l'élaboration des activités d'éveil aux langues. Quatre composantes sont alors à analyser : le développement lexical, phonologique, morphosyntaxique et fonctionnel.

- Le développement lexical chez l'enfant et le choix du corpus

A partir de dix-huit mois, on assiste à une explosion du vocabulaire chez l'enfant. A l'entrée en école maternelle, le répertoire lexical peut être très différent d'un élève à un autre. Il est influencé par les stimuli qu'il a reçus lors de ses premières années de vie. Il peut être plus ou moins précis selon les enfants et constitué :

- d'expressions de rituels sociaux (salutations, interdictions, demandes, permissions, formules de politesse) ;
- de noms de personne ;
- de noms concrets : lexique de la maison, des jouets, des jeux ;
- de jeux de dénomination avec les onomatopées utilisées à la place du vrai nom de l'objet ;
- de mots de classe fermée : articles, prépositions et pronoms ;
- de verbes de sens concret qui renvoient à la vie quotidienne ;
- de noms et de verbes abstraits.

En matière d'éveil aux langues, cette connaissance du bagage lexical de l'enfant permet d'élaborer des corpus lexicaux adaptés, se référant à des notions déjà acquises. Le lexique étudié doit être concret et significatif. Il faut que l'élève le connaisse déjà dans sa langue première afin de l'aborder dans d'autres langues. L'enfant est alors rassuré et peut entrer dans les apprentissages. Dans les activités d'éveil aux langues, la comparaison entre les langues entraîne une comparaison logique du lexique comme par exemple une étude des membres de

la famille, des animaux, des aliments ou des jours de la semaine. Cette activité peut favoriser la découverte de différents systèmes d'écriture qui peuvent, par la suite, être regroupés selon des caractéristiques historiques, géographiques, linguistiques et graphiques. D'après Chantal Domp martin-Normand³⁴, cette dimension peut amener les élèves à découvrir la variété des graphies, et ainsi observer la manière dont le langage écrit code le langage oral.

- Le développement phonologique et phonétique

Selon Michèle Kail³⁵, à la naissance, l'enfant est en mesure de distinguer les phonèmes de toutes les langues, même si une attention préférentielle est portée vers ceux de sa langue maternelle. Ces capacités diminuent dès la première année et après 5 ans, son inventaire phonétique se stabilise définitivement. Cette caractéristique du développement de l'appareil phonatoire chez l'enfant montre l'importance de la dimension phonologique et phonétique dans l'éveil aux langues. Cette nouvelle approche peut permettre d'ouvrir et de diversifier l'inventaire phonétique des élèves en leur faisant acquérir des sons qui n'appartiennent pas au système phonologique de leur langue maternelle comme les phonèmes chinois, arabes, turcs, etc. Pour familiariser les élèves à des sons caractérisant d'autres langues, les activités reposent sur la discrimination auditive : l'écoute et le chant de comptines, chansons. Les onomatopées peuvent être un moyen d'aborder les différentes façons de communiquer dans les cultures concernées. L'écoute de prénoms, de noms d'objets ou d'animaux, la mémorisation des nombres jusqu'à 5 ou 10 sont autant d'activités qui permettent aux enfants de s'approprier certaines langues. Ces supports connus les aident à appréhender l'inconnu (les langues, les cultures) tout en les rassurant. En outre les activités contribuent à éduquer l'oreille des élèves aux différentes intonations et musicalités des langues, et de poser les bases des apprentissages linguistiques, notamment par l'écoute des langues et le repérage de parentés entre celles-ci. Les élèves peuvent alors découvrir l'originalité du langage humain et de la communication avec la notion de signe ainsi que l'histoire, l'évolution des langues et les emprunts

³⁴ Chantal Domp martin-Normand « Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social », *L'Autre* 2/2011 (Volume 12), p. 162-168.

³⁵ KAIL Michèle. FAYOL, Michel. *L'Acquisition du langage, volume 1*. Edition : PUF, 2000.

linguistiques.

Pour travailler cette dimension phonologique et phonétique, l'écoute et l'observation d'onomatopées de cris d'animaux peuvent être menées dans différentes langues. Cette activité peut sensibiliser les élèves à la diversité des sons qui traduisent les langues.

- Le développement morphosyntaxique

L'enfant produit des énoncés dès sa naissance. Ces derniers évoluent en terme de morphosyntaxe ³⁶ : ce sont d'abord des énoncés constitués d'au moins deux mots, puis des phrases comprenant un verbe avec une augmentation progressive du nombre de phrases simples complètes vers trois ans, suivi de l'introduction des premiers mots de classe fermée et la production de phrases complexes, coordonnées, subordonnées. Entre quatre et six ans, l'enfant acquiert les règles nominale, adjectivale et verbale et les temps verbaux sont utilisés correctement.

Pour respecter au maximum le développement morphosyntaxique de l'enfant, les énoncés des activités d'éveil aux langues ne doivent pas être longs. L'élève doit être amené à développer une attitude métalinguistique, de réflexion sur les règles, les codes des différentes langues. A l'école maternelle, les activités de réflexion peuvent porter sur l'ordre des énoncés oraux élémentaires ou sur l'ordre de la graphie. Une activité basée sur le conte « Le petit Chaperon rouge » dans différentes langues peut être menée pour travailler cette dimension. Une réflexion sur la diversité et les régularités des différentes versions du conte peut être entreprise. Par exemple, à partir du titre, les élèves peuvent se poser des questions métalinguistiques à partir du nombre de mots contenus dedans : *Caperucita Roja* pour l'espagnol, *CO BÉ QUANG KHAN DO* en vietnamien, *Little Red Riding Hood* en Anglais, *O Capuchinho Vermelho*, en Portugais. Des ressemblances peuvent être établies et ainsi former des familles de langues.

³⁶ La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé.

- La dimension fonctionnelle

Elle est liée aux compétences pragmatolinguistiques³⁷ que l'enfant va développer lesquelles sont à rapprocher aux compétences de réflexion sur le langage. Mais avant de les acquérir, il apprend à l'âge de trois ans des fonctions :

- régulative-instrumentale : c'est l'utilisation de la langue pour établir les règles du jeu (« Je veux ») ;
- personnelle : « me voilà », l'enfant peut parler de lui-même ;
- interpersonnelle : « toi et moi », par la langue, l'enfant peut interagir avec les autres ;
- imaginative : rêves, fantaisies, jeux symboliques « Faisons semblant que/comme si » ;
- heuristique : « Pourquoi ? » la langue permet d'explorer l'environnement.

Ces différentes fonctions peuvent être introduites et travaillées grâce aux activités de l'éveil aux langues. Les situations de communication doivent être variées et correspondre au stade de développement de l'enfant.

Au cours des premières années de sa vie, l'enfant maîtrise progressivement la langue, ou les langues, à laquelle/auxquelles il est exposé. Il développe d'autres modes d'expression comme la gestuelle, les mimiques ou l'expression corporelle auxquelles il associe sa langue maternelle. L'environnement lui envoie en permanence des stimuli qu'il analyse en leur donnant une signification, ce qui lui permet d'apporter une réponse appropriée. Les apprentissages sont favorisés par l'activation de stratégies cognitives de plus en plus complexes. Le développement cognitif dépend de la maturation cérébrale. Les fonctions et les habiletés que l'enfant développe ne peuvent avoir lieu que si les structures cérébrales correspondantes deviennent matures. Le développement général de l'enfant est donc à prendre en compte dans les activités d'éveil aux langues chez les jeunes enfants, tout en considérant la dimension affective de l'apprentissage.

³⁷ Le développement pragmatolinguistique de l'enfant consiste en un usage de la langue de plus en plus adéquat au contexte communicatif, et, surtout, en la capacité de se servir de la langue pour exprimer des fonctions différentes.

3. Exemples d'outils et supports didactiques pour répondre au triple objectif de l'éveil aux langues (cognitif, social et affectif)

Comme nous l'avons dit précédemment, les langues à introduire sont la langue de scolarisation, les autres langues enseignées dans l'école, les langues parlées par les élèves ou dans leur famille, les langues locales, des langues qui parviennent aux élèves par l'intermédiaire des médias, de la publicité, Internet, etc. La liste des langues pouvant être introduites est longue : allemand, anglais, arabe, bulgare, catalan, chinois, coréen, créole, croate, danois, espagnol, finnois, français, grec, latin, polonais, portugais, roumain, suédois, vietnamien, etc. Dans la mesure du possible, les supports didactiques doivent réserver une place importante aux langues parlées par les élèves pour qu'ils puissent mobiliser leurs connaissances linguistiques souvent non prises en compte à l'école.

Le premier support utilisé en classe peut être « l'arbre polyglotte ». Cette activité³⁸ est davantage centré sur l'apprenant et son vécu. Chacun décrit son bagage linguistique : la/les langue(s) qu'il parle, celles qu'il connaît, celles qui sont parlées dans son entourage, celles qu'il a déjà entendues, etc. Pour chaque élève, ces langues seront écrites sur un pétale afin de former une fleur. Cette dernière sera ensuite accrochée à l'arbre qui représentera toutes les langues connues par les élèves. Un même type d'activité peut être réalisé pour rentrer dans l'éveil aux langues : celui d'un Bingo, basé là aussi sur les connaissances linguistiques des élèves. C'est un jeu d'enquête. Chaque élève possède une carte présentant une liste de question comme ci-dessous. A la lecture de la question, les élèves placent un pion, une marque sur la case correspondante si la réponse est « oui », ils laissent la case vide le cas échéant. Le jeu s'arrête lorsqu'un élève a complété toutes les cases. Les questions sont à adapter en fonction du vécu de chacun pour que ce jeu reste pertinent et qu'il fasse émerger les connaissances linguistiques des élèves.

³⁸ KERVRAN, Martine. Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle. Cycle 2. SCEREN – CRDP de l'académie de Rennes, 2012.

1. Regardes-tu parfois la télévision dans d'autres langues que le français ?	2. Connais-tu le nom de deux pays où l'on parle le français ?	3. Sais-tu compter jusqu'à six dans d'autres langues ?
4. Sais-tu dire bonjour dans d'autres langues ?	5. Sais-tu comment s'appelaient les caractères de l'écriture de l'Égypte ancienne ?	6. As-tu un copain qui parle espagnol ?
7. As-tu déjà vu un livre écrit en arabe ou en grec ?	8. As-tu déjà entendu chanter une chanson dans d'autres langues que le français ?	9. Parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille ?

Extrait du support *Des langues de l'enfant aux langues du monde*

Ensuite, chaque activité doit faire émerger une situation-recherche où l'élève est confronté à un obstacle cognitif qui le pousse naturellement à se poser des questions, à réfléchir, à émettre des hypothèses, à remettre en cause ses propres connaissances, à échanger avec les autres pour pouvoir apporter une réponse au problème. Le travail de groupe est très important dans cette étape et dans les activités d'éveil aux langues afin de développer le caractère social de l'apprentissage : confronter les points de vue, faire émerger des conflits cognitifs, fournir une explication raisonnée et constructive.

L'activité 1, 2, 3...4000 langues amène l'élève à classer une série de chiffres de 1 à 8 dans neuf langues selon des critères déterminés avec son groupe. Ce support permet de faire découvrir aux élèves l'existence de familles de langues puisqu'ils sont amenés à constater les ressemblances et les différences dans leur numération. Ce travail peut être commencé par l'observation de supports écrits, qui seront ensuite combinés à un travail d'écoute et de repérage. Il est aussi important de localiser géographiquement les langues et les familles de langue. Cette activité peut faire émerger un questionnement sur les relations que les familles de langues entretiennent entre elles (ressemblances et différences) et si elles ne viennent pas toutes d'une même langue.

Pour résoudre la situation-problème, les élèves utilisent la logique du détour. Cette

dernière est caractéristique de la décentration : l'élève est amené à prendre de la distance par rapport à ce qu'il sait, à observer et réfléchir à partir d'autres langues. Pour illustrer cette notion, prenons l'exemple de l'activité *Fruits et légumes en tous genres* dont le but est de comparer les genres d'un mot dans plusieurs langues. Cette activité fait apparaître des résistances de la part des élèves. Certains ont du mal à accepter des fonctionnements différents de ceux auxquels ils sont habitués : un mot peut être féminin en français (*la tomate*), mais masculin dans d'autres langues (*el tomate* en espagnol, *o tomate* en portugais, etc.). Cette activité aide les élèves à prendre conscience que le genre d'un nom n'est pas déterminé par l'objet qu'il désigne. Cette constatation est très utile pour l'apprentissage de la langue première mais surtout des langues étrangères.

Pour réaliser les activités d'éveil aux langues, plusieurs outils paraissent nécessaires :

- l'utilisation des TICE (les techniques de l'information et de la communication) avec l'ordinateur (internet et etwinning), l'appareil photo, le vidéoprojecteur, le lecteur mp3, le tableau interactif, la télévision, etc.
- les jeux fonctionnels, symboliques et jeux de règles. Il est très important d'en tenir compte car ils font déjà partie du monde de l'enfant.
- les albums de jeunesse
- les danses, les chansons et les musiques
- la cuisine, les arts, le sport
- un journal ou cahier d'éveil aux langues peut être tenu : les élèves peuvent noter leurs découvertes, les langues qu'ils ont entendues, les mots et les phrases qu'ils ont appris. A l'école maternelle, il peut constituer le journal de la classe, tenu par l'enseignant (les élèves ne sachant pas encore écrire) que chaque élève peut amener chez lui afin d'informer les parents sur ce qui est fait à l'école.

PARTIE PRATIQUE

I. **Constats sur un projet mené en matière d'éveil aux langues**

- Bilan du projet Eulang

En ce qui concerne le projet Eulang, ses conclusions sont à nuancer, car certains paramètres variaient d'une école à une autre (durée du projet, niveau scolaire des élèves). Des séquences avec des supports didactiques spécifiques ont été élaborées et expérimentées auprès d'élèves. Les enseignants ont reçu une formation à l'éveil aux langues pour que les conditions d'expérimentation soient maximales.

Les attitudes (intérêt apporté pour la diversité et ouverture à ce qui n'est pas familier) et les aptitudes (discrimination et mémorisation auditive et compétences syntaxiques) des élèves ont été évaluées. Les activités menées ont bien révélé chez les élèves l'envie d'apprendre et de parler plusieurs langues, qui plus est des langues minorisées et issues de l'immigration. Leurs attitudes vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle ont été positives. L'éveil aux langues s'est révélé *« favorable au développement, chez les élèves, de leurs aptitudes en matière de mémorisation et de discrimination auditives dans des langues non familières »*.

Les apports de l'éveil aux langues se sont moins confirmés dans certains domaines tels que :

- l'ouverture à l'inconnu ;
- les maniements syntaxiques, basés sur des tâches de décomposition recomposition d'une phrase dans une langue inconnue.

Pour ce qui est du développement de compétences dans la langue enseignée à l'école, il n'a pas été constaté, point décevant du projet Eulang.

Il faut aussi ajouter que le développement des attitudes a été plus important chez les élèves en difficulté.

II. Description de l'expérimentation menée auprès d'élèves d'école maternelle

1. Hypothèse testée

Les actions menées en France et à l'étranger ont surtout concerné des classes d'école élémentaire. Qu'en est-il des écoles maternelles ? De tels projets sont-ils réalisables avec des élèves plus jeunes ? Les exigences ne sont bien sûr pas les mêmes : les exercices sont à adapter aux compétences de ces élèves-là. Cependant, nous faisons l'hypothèse que les trois objectifs de l'éveil aux langues (cognitif, affectif, social) peuvent être poursuivis, même à l'école maternelle. C'est ce que j'ai voulu démontrer à travers la réalisation de séances auprès d'élèves de petite et moyenne sections. Le protocole présenté ci-dessous a donc pour objectif de tester cette hypothèse de travail, pour la confirmer ou la réfuter.

2. Le contexte

Lors de cette année de Master deuxième année, la prise en charge d'une classe de Petite Section m'a permis de pouvoir mener des séances d'éveil aux langues avec des élèves d'école maternelle. Un échange de service a été effectué avec la classe des PS/MS. Ces séances se sont déroulées les lundis en début d'après-midi, lors du moment de sieste des élèves de Petite Section. Certains étaient cependant présents dès le début. Un réveil échelonné étant mis en place, lorsque les élèves de PS se levaient, ils intégraient le groupe pour réaliser les activités d'éveil aux langues. Le groupe se composait de dix-huit élèves de Moyenne section, auxquels se rajoutaient des élèves de Petite section (leur nombre variait en fonction des journées).

Les séances devaient initialement se dérouler lors des périodes 2, 3 et 4. Elles n'ont pas pu avoir lieu pendant la période 4, le temps d'expérimentation a alors été écourté.

- Contexte socioculturel de la classe

Dans le groupe des moyens, seul un élève présente une origine étrangère. Je ne l'ai eu que rarement pendant les séances, c'était un des seuls élèves de Moyenne section à faire la sieste les après-midis. Je n'ai donc pas pu m'appuyer sur la langue qu'il connaissait au cours des séances. Le reste du groupe n'avait que peu de connaissances d'autres langues, ce qui peut s'expliquer par leur âge – quatre ans. Cela a donc vraiment donné du sens aux activités.

Dans le groupe des élèves de Petite section, plusieurs ont des origines étrangères (anglaises, espagnoles). Quand ils étaient présents, j'ai pu m'appuyer sur ce qu'ils connaissaient, essayer de faire partager aux autres leurs connaissances, leur vécu.

3. Présentation des séances d'éveil aux langues : leurs objectifs et leur déroulement.

Pour mener à bien cette expérimentation, je me suis inspirée de l'ouvrage *Les langues du monde au quotidien*, coordonné par Martine Kervan.³⁹

Les séances se sont déroulées en trois temps (leur analyse est effectuée dans la partie III.).

La première séquence a consisté en une introduction à la notion d'éveil aux langues. Il était question dans un premier temps d'amener les élèves à faire émerger leurs représentations sur les langues et le langage puis de leur faire prendre conscience de leur répertoire langagier en le valorisant par la réalisation d'une fleur des langues. Cette première séance s'est déroulée en plusieurs phases. La première était une phase de réflexion sur les langues, le langage où une discussion était engagée avec les élèves à partir de questions comme « A quoi cela sert-il de parler? Comment faisons-nous pour parler? Que sont les mots? Pourquoi y a-t-il des personnes qui ne comprennent pas lorsque nous

³⁹ KERVRAN, Martine. *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*. Cycle 1. SCEREN – CRDP de l'académie de Rennes, 2012.

parlons? ». L'objectif était d'amener les élèves à prendre conscience et à formuler qu'il existe différentes langues dans le monde et que nous ne parlons pas tous la même langue. Cette conclusion, difficile à obtenir, permettait d'introduire la seconde phase où chaque élève devait décrire son bagage linguistique, à savoir la(les) langue(s) qu'il parle, celle(s) qu'il connaît, qu'il a déjà entendues, celle(s) parlée(s) par son entourage, etc. Cette séance s'est terminée par la réalisation de la « fleur des langues » : chaque élève recevait un pétale sur lequel était mentionné la(les) langue(s) abordée(s) lors de la phase précédente, en utilisant un code couleur (rouge pour les langues parlées par les élèves, bleu pour celles qu'ils connaissent). Les pétales de chaque élève étaient accrochés à un bouton pour former une fleur. Cette séance ne s'est pas déroulée comme prévu initialement (Cf. III.2).

Le deuxième temps de cette expérimentation s'intitule « la mascotte voyageuse ». Il comportait quatre séquences, pendant lesquelles la mascotte de la classe « Ulysse » était utilisée. Ces séquences avaient pour objectifs d'amener les élèves à découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer. Il s'agissait également de discriminer et produire des phonèmes nouveaux pour eux (bonjour, au revoir, les nombres dans des langues étrangères). Le contexte de ces séquences était le même : Ulysse partait en voyage dans différents pays – Espagne, Etats-Unis, Chine et Japon. A chaque fois qu'il en visitait un, il envoyait une carte postale à la classe qui faisait alors l'objet d'étude de chaque séance. Dans cette carte, il écrivait les formules de politesse dans la langue du pays visité, ainsi que ce qu'il y découvrait (des mots nouveaux, des comptines sur les parties du corps, des faits culturels – les nombres et la façon de compter sur les doigts). Au début de chaque séance, nous avons situé le pays en question sur une carte géographique du monde et nous avons observé son drapeau (couleur et forme). Il était initialement prévu de coller la carte postale et le drapeau sur une grande affiche afin de constituer la mémoire du voyage de Ulysse. Ceci n'a pas été effectué. En effet, cette trace a été gardée à l'aide d'un planisphère aimanté, qui permettait de fixer les drapeaux (en petit format) des quatre pays visités. Les cartes postales et les drapeaux étaient simplement posés dans un « tableau à pochette » (Cf. *Annexe 3 p.63*).

Les tableaux qui suivent présentent les séances telles qu'elles se sont déroulées

en classe. Les fiches de préparation sont jointes en annexe.

« Ulysse en Espagne » :	
Les parties du corps – Cf. Annexes 6, 7, 8, 9 p.66-71.	
Séances	Déroulement
Séance 1	<p>La séance a démarré par un rappel de la séance précédente, en mentionnant ce que signifiait la fleur des langues. Puis le contexte de cette séquence a été dévoilé, puisque Ulysse (la mascotte) n'était plus présent dans la classe. Les élèves ont découvert une boîte, contenant une carte postale, le drapeau de l'Espagne, une chanson et un planisphère. C'est lors de cette première séance que ce dernier a été introduit. Une phase de recherche a été initiée, pendant laquelle les élèves devaient trouver ce qu'étaient la carte postale et le planisphère ainsi que ce qu'ils contenaient respectivement. Les termes ont été expliqués ensemble, les élèves ne connaissant pas le vocabulaire précis. Le planisphère a été l'objet d'un long moment d'étude – les élèves étant très curieux de savoir ce qu'il représentait. Pour expliquer ce qu'il symbolisait, je me suis servie d'un globe terrestre (Cf. annexe 5 p.65). Puis, la France a été localisée et marquée à l'aide du drapeau français. Nous avons ensuite lu la carte, les élèves ont facilement repéré les mots qu'ils ne connaissaient pas (Buenos días ; hasta luego). Ils ont très rapidement trouvé leur signification. Ne connaissant pas le nom de cette langue, ni le pays, je leur ai apporté le vocabulaire. Nous avons cherché où se situait l'Espagne. Les élèves ont fait des hypothèses sur sa localisation. Mais ne la trouvant pas, je leur ai moi-même montré l'emplacement de l'Espagne sur le planisphère. Un élève est venu positionner le drapeau dessus, une fois ce dernier décrit. Nous avons ensuite travaillé la prononciation du « bonjour » et du « au revoir ». Les élèves se sont tout de même montrés timides lors de la répétition des mots.</p> <p>Le dernier temps de la séance a été consacré à la comptine envoyée</p>

	<p>par la mascotte « Mi cabeza », qui permet d'aborder les parties du corps ainsi que les adverbes « oui » et « non » (<i>Cf. annexe 8 p.70</i>). Nous l'avons chantée deux fois, en montrant les parties du corps en même temps. Une mauvaise gestion du temps ainsi qu'une mauvaise anticipation des réactions des élèves m'ont empêché de travailler davantage sur cette comptine lors de la première séance.</p> <p>Cette dernière s'est achevée par un bilan qui permet de structurer les apprentissages. Les élèves ont été invités à dire ce qu'ils avaient fait et appris lors des activités menées.</p>
Séance 2	<p>Cette deuxième séance a commencé par un rappel de la séance précédente et par une nouvelle explication de ce que représentait le planisphère. Les élèves ont découvert qu'Ulysse était rentré de voyage. Pour réinvestir le vocabulaire vu lors de la séance précédente, ils ont dû retrouver comment saluer Ulysse en espagnol. Nous avons à nouveau travaillé la prononciation. Puis, les élèves ont eu à chanter Mi cabeza à la mascotte en montrant à chaque fois la partie du corps en question. Un jeu a ensuite été effectué : les élèves devaient montrer la partie du corps qui correspondait à chaque fois que j'en citais une. Un élève a ensuite pris ma place et a mené le jeu. Pendant ce temps, je les prenais en photographie afin d'avoir une trace sur leur cahier de vie (<i>cf. Annexe 9 p.71</i>). La séance s'est terminée par une dictée à l'adulte où les élèves ont rappelé ce qu'ils avaient fait, afin de l'introduire dans la trace écrite avec les photographies et la comptine. J'ai alors mentionné qu'Ulysse partait à nouveau en voyage la semaine prochaine, dans un nouveau pays.</p>

« Ulysse aux Etats-Unis » :

Les parties du corps – Cf. annexes 10, 11, 12, 13 p. 72-77.

Séances	Déroulement
Séance 1	<p>La séance a démarré par un rappel de la séance précédente. Je leur ai présenté la trace écrite de la comptine avec les photographies accolées. Nous avons rappelé quelle était la langue étudiée ainsi que le pays, puis nous avons chanté la comptine une nouvelle fois. Ils ont ensuite collée la trace écrite dans leur cahier de vie.</p> <p>Les élèves sont ensuite revenus au coin regroupement. Ils ont remarqué que la mascotte était absente. Un élève a été désigné pour aller chercher la boîte contenant ce qu’Ulysse avait envoyé à la classe (une carte postale, le drapeau des Etats-Unis, une comptine). Nous avons nommé chaque objet et décrit la carte postale. Je leur ai ensuite lu son contenu. Les élèves ont repéré les mots nouveaux (Hello ; good bye) puis ont essayé de trouver la langue et le pays en question (peu de difficultés à donner « l’anglais »). Nous l’avons localisé sur le planisphère, en effectuant en amont un rappel de sa signification, et du pays que la mascotte avait visité lors des dernières semaines (Espagne). Nous avons ensuite travaillé la prononciation des mots en anglais. Certains élèves arrivaient à dire d’eux-mêmes qu’il y a plusieurs façons de dire « bonjour » et « au revoir », dans des langues différentes.</p> <p>Nous nous sommes ensuite intéressés à la comptine Head and shoulders (Cf. annexe 12 p.76). Je la leur ai d’abord fait écouter à l’aide d’un disque audio. Je la leur ai ensuite chantée une première fois sans mimer, en leur demandant à la fin s’ils avaient compris de quoi il s’agissait. Les élèves n’ont pu répondre. Je l’ai donc reprise une deuxième fois avec les gestes pour montrer chaque partie du corps. Nous l’avons chantée ensemble plusieurs fois. Des photographies ont été prises pour les insérer dans la trace écrite.</p> <p>La séance s’est clôturée par un bilan, une synthèse de ce que les</p>

	élèves avaient fait et appris au cours des activités.
Séance 2	<p>Comme les séances précédentes, celle-ci a démarré par un rappel de la séance précédente. Je leur ai présenté la trace écrite de la comptine Head and shoulders (<i>Cf. annexe 13 p.77</i>). Nous avons commenté les photographies en essayant de se rappeler pour chacune le nom des parties du corps en anglais. Puis nous l'avons chantée une fois. Ils sont ensuite allés coller la trace écrite dans leur cahier de vie.</p> <p>Ulysse était rentré de voyage. Nous l'avons salué en anglais. Certains élèves se rappelaient du « bonjour » en espagnol plus que du « bonjour » en anglais. Nous avons repris la comptine plusieurs fois. Un jeu a ensuite été effectué, qui reprenait à la fois « Mi cabeza » et « Head and shoulders ». Je leur disais une partie du corps en espagnol, en anglais ou même en français. Par deux, ils devaient montrer le plus rapidement possible la partie du corps en question. Les points étaient comptés, celui qui en avait le plus gagnait la partie. Puis, un élève venait prendre ma place, le jeu se déroulait alors en collectif. Cette activité permettait de mettre en évidence le fait qu'un signifié peut se traduire de différentes façons en fonction de la langue.</p> <p>La séance s'est terminée par une synthèse où nous avons repris toutes les parties du corps vues dans les deux comptines.</p>

<p>« Ulysse en Chine » :</p> <p>Les nombres (jusqu'à 10) et la façon de compter sur les doigts</p> <p><i>Cf. annexes 14, 15, 16, 17 p.78-83.</i></p>	
Séances	Déroulement
Séance 1	<p>Ulysse étant reparti dans un nouveau pays, un élève est allé chercher la boîte et a sorti les éléments qu'elle contenait. Nous les avons décrit. Il n'y avait plus de carte postale mais une lettre, avec le drapeau de la</p>

	<p>Chine et des photographies de mains comptant avec les doigts à la manière chinoise (<i>Cf. annexe 16 p.82</i>). Je leur ai donné le vocabulaire adéquat puis je leur ai lu la lettre. Les élèves ont facilement repéré les mots en langue étrangère, cependant, ils avaient des difficultés à les prononcer. Nous avons travaillé la prononciation et le résultat a plutôt été satisfaisant. Je leur ai demandé de se rappeler des « bonjours » en espagnol et en anglais. Nous avons ensuite situé la Chine sur le planisphère.</p> <p>Nous avons regardé la vidéo sur la façon de compter en chinois une première fois. Je les ai laissés réagir, s'exprimer sur ce qu'ils avaient vu. Puis, nous l'avons visionnée une nouvelle fois. Les élèves ont fait des hypothèses sur ce que cela pouvait représenter, mais aucun n'a pu dire que cela pouvait être une façon de compter sur les doigts. Cette attitude montre bien qu'ils pensaient que leur façon de faire était universelle. J'ai alors donné la solution. J'ai repassé la vidéo et nous avons essayé de compter sur les doigts, tout en prononçant les nombres en chinois. Ce travail a été effectué deux fois.</p> <p>Nous nous sommes ensuite intéressés aux nombres de 1 à 5. Nous avons alors remarqué qu'à chaque fois qu'on ajoutait un, un doigt se levait et que le 5 en chinois était le même que le 5 en français. Des étiquettes de photographies de mains comptant jusqu'à 5 ont été disposées au centre du regroupement. En collectif, nous les avons remises dans l'ordre. La validation s'est faite à l'aide de la vidéo. Puis par groupe de 2, les élèves ont eu le même travail à effectuer. Ils avaient les cinq étiquettes à remettre dans l'ordre et à coller sur une feuille. La validation s'est aussi faite à l'aide de la vidéo. (<i>Cf. annexe 17 p.83</i>).</p> <p>Un bilan a clôturé cette séance où nous avons compté sur les doigts à la manière française et à la manière chinoise.</p>
Séance 2	<p>La séance a commencé par un rappel de la séance précédente. Ulysse étant à nouveau en classe, les élèves ont essayé de lui montrer comment compter sur les doigts en chinois. Ce travail s'est</p>

	<p>révélé difficile. Je leur ai donc passé la vidéo, nous avons répété après chaque nombre la manière de montrer et de dire. Nous avons travaillé la prononciation, qui est quelque peu difficile.</p> <p>Le même travail que celui de la séance précédente a été repris, mais cette fois-ci avec les nombres de 6 à 10. Nous avons d'abord effectué l'activité en collectif, puis les élèves se sont mis par deux (le même binôme qu'à la séance précédente). Ils ont eu à remettre les étiquettes dans l'ordre, à la suite de celles de 1 à 5. La validation s'est faite avec la vidéo. Pour ce qui est des nombres de 6 à 10, aucune ressemblance avec le français n'a pu être effectuée. Les élèves ont eu plus de difficultés dans cette séance (<i>Cf. annexe 17 p.83</i>).</p> <p>Un bilan a été effectué, comme à chaque fin de séance, pendant lequel les élèves ont été invités à dire ce qu'ils avaient fait et appris.</p>
--	--

<p>« Ulysse au Japon » :</p> <p>Les nombres et la façon de compter sur les doigts</p> <p><i>Cf. annexes 18, 19, 20, 21 p.84-89.</i></p>	
Séances	Déroulement
Séance 1	<p>La séance s'est déroulée selon le même principe que la séance 1 de la séquence précédente (« Ulysse en Chine ») :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constat de l'absence de la mascotte en classe et découverte du contenu de la boîte (lettre, drapeaux du Japon, vidéo) ; - Lecture de la lettre : repérage des mots en japonais, rappel des « bonjour » et « au revoir » vus dans les autres langues et travail sur la prononciation. - Localisation du Japon sur le planisphère. - Visionnage de la vidéo en japonais. Réactions justes des élèves : il s'agit d'une manière de compter sur les doigts, différente de celle que nous connaissons. Deuxième visionnage puis essais avec travail de prononciation des mots en japonais.

	<ul style="list-style-type: none"> - Travail collectif puis en groupe de 2 sur les nombres de 1 à 5 : remettre les images dans l'ordre. Validation avec la vidéo. - Bilan de la séance.
Séance 2	<p>La séance s'est déroulée selon le même principe que la séance 2 de la séquence précédente (« Ulysse en Chine ») :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance précédente : saluer la mascotte en japonais puis lui montrer comment compter sur les doigts à la manière japonaise. Cette étape a été mieux réalisée par les élèves que celles de la séance 2 « Ulysse en Chine ». En effet, en japonais, pour compter avec les doigts, il faut abaisser à chaque fois un doigt, en partant avec les dix doigts levés (<i>Cf. annexe 20 p.88</i>). Cette méthode est plus simple à retenir que la méthode chinoise. Cette étape s'est accompagnée d'un travail sur la prononciation des nombres en japonais à l'aide de la vidéo. - Travail collectif puis en groupe de 2 sur les nombres de 6 à 10 : remettre les images dans l'ordre. Validation avec la vidéo. (<i>Cf. annexe 21 p.89</i>) - Bilan de la séance.

Le troisième temps de l'expérimentation consistait en l'étude d'onomatopées dans différentes langues. Les élèves étaient amenés à repérer et différencier les bruits de l'environnement et leur transcription dans le langage. Ils devaient distinguer, à l'écoute, les onomatopées et les bruits réels. Ils ont découvert que chaque langue utilise des onomatopées différentes pour traduire un même bruit de l'environnement ainsi que les cris des animaux. Les tableaux qui suivent retranscrivent le déroulement des quatre séances menées en classe. Les fiches de préparation sont jointes en annexe (*Cf. annexes 22, 23, 26, 27 p.90 à p.96*).

Les bruits et leur onomatopée

Langues utilisées : français, grec, japonais, breton.

Cf. annexes 22 à 27 p.90 à p.96.

Séances	Déroulement
Séance 1	<p>Cette première séance avait pour objectif de découvrir ce qu'était une onomatopée ainsi que la différence entre un bruit et une onomatopée.</p> <p>Elle a débuté par une mise en situation où les élèves ont d'abord eu à écouter des onomatopées françaises (pompiers, train, voiture). A la suite de cette première écoute ils ont été invités à dire ce qu'ils avaient entendu : leur réponse a été correcte. Puis, ils ont ensuite écouté les bruits réels de l'environnement (pompiers, train, voiture). Ils ont également trouvé de quoi il était question. Un travail a alors été effectué sur la différence entre les deux enregistrements, pour les amener à découvrir que lors de la première écoute ce sont des personnes qui parlent et lors de la seconde, il s'agit de bruits réels. Pour obtenir ce résultat, j'ai dû passer les enregistrements plusieurs fois et je les ai mis sur la voie en leur demandant s'ils entendaient exactement « pimpon pimpon » la deuxième fois, et pourquoi. A la suite de cette conclusion, je leur ai donné le mot « onomatopée » en leur expliquant le sens : « il s'agit d'un mot qui imite un bruit réel ». Nous avons à nouveau écouté les deux enregistrements pour illustrer la définition.</p> <p>Une phase de recherche a été initiée où les élèves devaient dire s'il s'agissait du bruit réel ou de quelqu'un qui l'imitait (onomatopée) à partir d'un enregistrement audio qui intégrait des onomatopées grecques et japonaises. Les langues étaient à chaque fois nommées et leur pays montrés sur le planisphère. Cette activité a été très bien réussie. Les élèves ont su faire la différence entre les deux notions.</p> <p>Une nouvelle phase de recherche a été menée à partir d'étiquettes représentant des dessins et des photographies du camion des</p>

	<p>pompiers, du train et de la voiture (Cf. annexes 24 et 25 p.93-94). Ces étiquettes étaient placées au centre du regroupement. Lorsque les élèves entendaient quelqu'un parler (onomatopée), ils devaient montrer le dessin correspondant. Lorsqu'ils entendaient le bruit réel, ils devaient montrer la photographie correspondante. Ils ont eu quelques difficultés au départ, puis, au fil des enregistrements, la consigne a bien été respectée. Ils devaient à chaque fois justifier leur choix. Le terme d'onomatopée était repris à bon escient.</p> <p>La séance s'est terminée par un bilan où les élèves ont rappelé la différence entre l'onomatopée et le bruit réel.</p>
Séance 2	<p>Lors de cette séance, nous nous sommes intéressés aux cris des animaux.</p> <p>La séance a débuté par un rappel de ce qu'était une onomatopée.</p> <p>Phase de recherche 1 : Je leur ai ensuite fait écouter un enregistrement dans lequel il y a des onomatopées de chien, de chat, de poule, de coq, de cochon et d'oiseau en français, grec, breton et japonais. Pour chacune de ces onomatopées, ils ont dû dire ce qu'elle représentait et ont eu des difficultés à identifier la poule et l'oiseau.</p> <p>Phase de recherche 2 : je leur ai présenté des étiquettes représentant les dessins des animaux correspondants que j'ai placé au centre du regroupement. Je leur ai ensuite fait écouter un nouvel enregistrement où il y avait de nouvelles onomatopées (toujours des mêmes animaux). A l'écoute d'une onomatopée, un élève devait venir choisir la bonne étiquette qui représentait l'animal en question. Une validation collective était effectuée. Cette activité a été plus difficile, mais dans l'ensemble elle a été bien réalisée.</p> <p>La séance s'est clôturée par un bilan dans lequel il a été mis en évidence que chaque langue utilise une onomatopée différente pour traduire un même bruit.</p>

Séance 3	<p>Cette dernière séance a commencé par un rappel de la séance précédente, les élèves expliquant ce que nous avons fait. Nous avons réalisé la dernière activité de recherche (2) avant d'effectuer un travail en binôme. Les élèves ont eu une feuille A4, les étiquettes des animaux, des photographies et des dessins du camion de pompier, du train et de la voiture. Cette activité était une activité d'écoute et de discrimination des sons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils devaient d'abord faire correspondre à un même animal plusieurs onomatopées issues de langues différentes. Lorsqu'ils entendaient une onomatopée d'un animal, ils devaient placer l'étiquette de l'animal en question sur leur feuille (<i>Cf. annexe 27 p.96</i>). Cette activité n'a pas été très bien réussie. En effet, les onomatopées des cris des animaux dans des langues telles que le grec, le japonais ou le breton sont tout de même différentes de celles du français. La validation a été collective. - Puis, les élèves ont eu à effectuer le même travail que lors de la séance 1 : lorsqu'ils entendaient quelqu'un parler et imiter un bruit de l'environnement (onomatopée), ils devaient placer à la suite des étiquettes des animaux le dessin correspondant. Lorsqu'ils entendaient le bruit réel, ils devaient placer la photographie correspondante (<i>Cf. annexe 27 p.96</i>). Une fois toutes les étiquettes placées sur la feuille, une validation collective a eu lieu pendant laquelle nous avons à nouveau écouté l'enregistrement. Lorsqu'il s'agissait d'une onomatopée, les élèves devaient essayer de trouver le nom de la langue (ce qui a été très difficile). A chaque fois, ils devaient justifier leur choix en rappelant la différence entre une onomatopée et un bruit réel. Cette activité a été très réussie, d'autant plus qu'à mon grand étonnement, les élèves ont facilement retenu le terme « onomatopée » et ont très vite fait la distinction entre ce que représentaient le dessin (onomatopée) et la photographie (bruit réel). <p>Une autre activité qui aurait pu être menée dans le cadre de ce travail aurait pu être la création d'onomatopées pour d'autres bruits ou</p>
----------	---

d'autres animaux.

Cette expérimentation s'est clôturée par un échange sur ce qu'ils avaient appris lors des activités, sur les langues et les pays qu'ils connaissaient désormais, sur ce qu'ils savaient dire dans d'autres langues, etc. Ce moment a été plus constructif et plus intéressant que celui de la première séance lors de la réalisation de la fleur des langues. En effet, les élèves ont pu s'exprimer sur ce qu'ils avaient fait, même si tous les éléments n'ont pas été réinvestis. Ils ont tout de même eu des difficultés à se rappeler des pays visités par la mascotte ainsi que de toutes les langues abordées dans les séances – peut-être une des limites de l'éveil aux langues ?

III. Analyse des séances d'éveil aux langues

1. Les choix didactiques et pédagogiques

- Les supports

Dans la conception des séances, j'ai essayé de varier les supports utilisés :

- un planisphère ;
- des cartes postales et des lettres ;
- des photographies ;
- deux vidéos : une en chinois, l'autre en japonais ;
- deux comptines : une en espagnol et une en anglais ;
- enregistrements audio sur les onomatopées et les bruits de l'environnement.

Même si les séances présentent une certaine régularité, cette variété de supports m'a permis de tenir les élèves en activité et concentrés sur les tâches à réaliser.

Bien que la comptine « Mi cabeza » soit longue, elle présente une structure répétitive qui facilite son appropriation et qui permet également aux élèves de repérer aisément les mots nouveaux, ceux correspondant aux parties du corps. Celle en anglais, « Head and shoulders », est constituée d'une succession de

mots correspondant aux parties du corps en anglais. Elle faisait le lien avec cette comparaison des langues et elle permettait de voir qu'un mot peut se dire de différentes façons en fonction de la langue utilisée.

J'avais initialement prévu de créer un cahier « Les langues du monde ». Ce dernier devait être individuel. Il avait pour but de retracer les découvertes des élèves, les activités réalisées en classe, etc. Il aurait également permis d'établir une liaison avec les familles. Or, je ne l'ai pas mis en place. En effet, ne pouvant mener ces séances sur toute l'année scolaire, je n'ai pas jugé utile de créer un cahier spécial pour les douze séances menées au total (avec seulement six traces écrites). En accord avec l'enseignante, j'ai joint le travail effectué dans le « cahier de vie » que les élèves possèdent. La liaison avec les familles a tout de même été effectuée, mais de manière différente.

- Les modalités d'organisation

Les modalités d'organisation ont également joué un rôle important dans le maintien des élèves en activité : en collectif au regroupement, par équipe ou par deux lors d'activités d'écoute et de reconnaissance. Cette dernière modalité a été quelque peu difficile à mettre en place dans la mesure où les élèves ne sont pas habitués à travailler à plusieurs, et où, à cet âge-là, ils sont très individualistes et centrés sur eux-mêmes.

- La mascotte

J'ai décidé d'utiliser une mascotte lors du deuxième temps d'expérimentation intitulé « la mascotte voyageuse ». Elle n'a pas été introduite par hasard, puisqu'il s'agissait de la mascotte de la classe, Ulysse. Les élèves la connaissant bien, l'affectif a donc pris une place dans ces séquences et a favorisé le maintien de la curiosité tout au long de cette découverte. Ce choix a été motivé par la symbolique que représente cet objet : transitionnel, médiateur et déclencheur. En effet, il exerce un pouvoir important sur les jeunes enfants. C'est le « doudou » de la classe. C'est une source de langage et il peut être aussi déclencheur de parole pour certains d'entre eux.

2. Analyse de la pratique de classe

- Les difficultés rencontrées

J'ai rencontré plusieurs difficultés lors de la réalisation des séances. Ces difficultés sont dues à un manque d'anticipation et peut-être de réalisme de ma part. Il est vrai qu'il ne faut pas oublier que le public visé est composé d'élèves très jeunes, novices sur la question de la pluralité dans le monde.

Dès la première séance, je me suis retrouvée en difficultés lors de la discussion engagée avec eux sur la question du langage et de l'existence de différentes langues dans le monde. Hormis l'anglais pour certains, ils ne connaissaient pas d'autres langues que le français. La discussion a alors été maigre. Les élèves parlant une autre langue étaient à la sieste à ce moment-là. Les échanges auraient alors peut-être été différents s'ils avaient été présents. La fleur des langues traduisait ce manque de connaissances, puisque seulement deux langues ont été inscrites sur les pétales (français et anglais). D'un autre côté, les séances d'éveil aux langues ont trouvé tout leur sens, puisqu'il s'agissait d'apporter une ouverture culturelle aux élèves. Dans cette première séance, j'ai également éprouvé des difficultés à leur expliquer ce qu'était une langue (bien que je l'avais préparée en amont). Etant donné qu'ils ne connaissaient que très peu de langues, voire qu'une seule, il m'a été difficile de prendre des exemples. Si j'avais eu les élèves parlant deux langues lors de cette séance, cela aurait été certainement plus facile puisque j'aurais pu prendre appui sur eux. J'ai alors opté pour une autre remédiation : possédant un CD de chansons dans d'autres langues, je le leur ai fait écouter. Nous avons ensuite pu expliquer un peu plus facilement ce qu'était une langue et qu'il existait plusieurs langues dans le monde.

Pour ce qui est du planisphère, son introduction et son utilisation m'ont posé quelques difficultés. En effet, après en avoir discuté avec l'enseignante de la classe de PS/MS ainsi qu'avec le professeur d'histoire géographie de l'ESPE d'Albi, j'ai décidé d'utiliser un planisphère et un globe terrestre. J'avais conscience que ces concepts étaient quelque peu abstraits pour des élèves de cet âge-là, certains présentant des difficultés pour se repérer eux-mêmes dans l'espace. Ma

crainte était donc qu'ils soient « perdus » et ne perçoivent pas la signification de ces outils. Je ne peux pas affirmer que tous aient compris ce que représentaient le planisphère ainsi que le globe terrestre, mais ils ont tout de même présenté un grand intérêt lorsqu'il s'agissait de localiser les différents pays. Lors de la première séance de « la mascotte voyageuse », leur présentation a effectivement pris plus de temps que prévu et a même créé un moment de flottement pendant la séance puisque chaque élève voulait connaître le nom d'un continent ou d'un pays. Je n'avais pas prévu qu'ils aient cette réaction. Je les ai donc fait venir un après l'autre, pour qu'ils puissent montrer un pays/continent afin de donner et connaître son nom.

Tout au long de ces séances, quasiment tous les élèves ont confondu « pays » et « langue ». Ainsi, pour me dire qu'Ulysse était en Chine, ils employaient le mot « chinois ». Cette confusion était prévisible dans la mesure où c'était la première fois pour eux qu'ils étaient confrontés à de telles notions. Après discussion avec l'enseignante de la classe (qui était présente lors des séances), je n'ai pas apporté de remédiations particulières si ce n'est de les reprendre à chaque fois en expliquant le sens des mots. Je me suis parfois aidée du planisphère en prenant la France comme exemple.

- L'attitude des élèves

Elle a été plutôt positive lors des séances. Ils se sont montrés motivés, à l'écoute et ont bien participé. Quelques réticences sont tout de même apparues des premières séances lorsqu'ils avaient à répéter des mots en langues étrangères. Elles peuvent s'expliquer par le fait que c'était la première fois qu'ils étaient confrontés à d'autres langues, à d'autres façons de parler totalement inconnues pour la quasi-totalité des élèves. Au fil des séances, ces hésitations sont retombées.

La séquence sur les onomatopées, qui me paraissait complexe pour leur âge, s'est révélée concluante. Ils ont su associer dessin/onomatopée et photographie/bruit réel, réinvestir le vocabulaire et discriminer les onomatopées en langues étrangères, ce qui m'a agréablement surpris, ainsi que l'enseignante de la

classe.

Lors des séances en espagnol, une élève a présenté une attitude recherchée dans l'éveil aux langues. Elle a effectué des comparaisons entre un mot en espagnol et un mot en français – même si les sens sont différents : « Boca, c'est comme bocal mais sans le L ». Bien qu'ils ne désignent pas la même chose, elle a eu une réflexion métalinguistique et elle était dans la comparaison des langues. Au fil des séances, ils arrivaient à dire d'eux-mêmes qu'il pouvait y avoir différentes façons de dire une même chose.

Même si l'objectif premier de l'éveil aux langues n'est pas la mémorisation de mots en langues étrangères, les élèves ont retenu des formules de politesse. Par exemple, les lundis matins, lorsqu'ils me voient, ils me saluent désormais en espagnol, en me disant « Buenos días ».

IV. Discussion : synthèse des éléments de l'analyse au regard des trois objectifs de l'éveil aux langues

1. D'un point de vue cognitif

L'éveil aux langues a pour but de favoriser l'apparition et le développement d'une posture réflexive sur les langues. Il est question de les comparer, tant au niveau de la phonétique, de la syntaxe que de la sémantique. Ce sont des objectifs pouvant être poursuivis avec des élèves de cycles 2 et 3. A l'école maternelle, les attentes sont différentes. Les activités ont pour but de :

- familiariser les élèves à des sons qui caractérisent d'autres langues ;
- créer les bases des apprentissages linguistiques ;
- leur faire découvrir des faits linguistiques et culturels.

Dans les séquences menées lors de l'expérimentation, les premier et troisième objectifs ont été démontrés. En effet, les élèves ont été confrontés à l'écoute et à la répétition de phonèmes dans les langues étrangères retenues. Ces phonèmes sont différents de ceux présents dans la langue française et sont propres à

chaque langue (même si toutes les langues ont des phonèmes communs). Ils ont parfois eu un certain étonnement à l'écoute de mots, notamment en chinois et en japonais. La répétition des nombres dans ces deux langues a d'ailleurs été difficile, puisque sur un plan phonologique, elles sont très éloignées du français. Lors de la prononciation en chinois ou en japonais, l'appareil phonatoire ne fonctionne pas de la même façon.

Ils ont également découvert des faits linguistiques et culturels au fil des séances, en passant par les mots nouveaux, les nombres et la façon de compter sur les doigts dans deux autres langues, ainsi que par la présence d'onomatopées dans toutes les langues (bien qu'elles soient différentes).

Les élèves ont donc été amenés à découvrir qu'il existe plusieurs langues, que chaque pays possède sa propre façon de parler, de faire. Ils ont également été confrontés à l'universalité de faits, comme les onomatopées.

Pour ce qui est du deuxième objectif qui était de participer à travers l'éveil aux langues au développement de la conscience phonologique⁴⁰ et du principe alphabétique⁴¹, je ne peux pas dire qu'il a été atteint. Bien qu'il y ait eu un travail sur les sons et que les élèves aient eu à discriminer des phonèmes, il n'y a pas eu de réel travail sur la syllabe ou sur les sons (rimes, attaques, phonèmes). Les élèves n'ont pas eu à effectuer différentes manipulations (substituer, inverser, ajouter, combiner, etc.). Ce type d'activité aurait pu être envisageable s'ils avaient eu, par exemple, à inventer des mots à partir de syllabes, dans le but de créer une nouvelle langue.

2. D'un point de vue affectif

Ces objectifs se rapportent à l'acceptation de ce qui est différent, à l'ouverture vers la diversité linguistique et culturelle. Les élèves ont certes découvert la présence de langues, de cultures, de façons de faire qui sont différentes dans le

⁴⁰ Conscience phonologique : savoir que les unités sonores du langage sont composées de syllabes et de phonèmes et pouvoir les percevoir et les manipuler (substitution, inversion, ajout, etc.).

⁴¹ Principe alphabétique : correspondance entre l'oral et l'écrit. C'est le codage des phonèmes par les graphèmes.

monde, mais je ne peux pas affirmer que cet objectif a été atteint à la suite de ces séances. Même s'il y a eu une certaine ouverture culturelle, il ne peut être démontrable que sur du long terme, lorsqu'ils sont confrontés à de telles notions régulièrement et sur plusieurs années. Je n'ai cependant pas eu à faire face à des désapprobations ou des rejets de la part des élèves qui, au contraire, se sont montrés curieux et motivés.

3. D'un point de vue social

Les objectifs sociaux répondent aux effets engendrés par la diversité sociétale, qui n'est pas toujours bien acceptée. De plus en plus de langues et de cultures différentes se côtoient dans la société actuelle, et donc, dans les classes. L'éveil aux langues prône une éducation au plurilinguisme, un engouement vers la diversité, qui passe par la solidarité, l'acceptation de la différence et la modification de certaines représentations relatives aux langues. C'est en cela que cette pratique se propose de prendre un large éventail de langues, qui ne sont pas forcément celles présentes dans le curriculum de l'enseignement traditionnel des langues étrangères, mais qui intègrent celles présentes dans les classes.

Lors des séances menées, j'ai choisi de prendre le corpus de langues suivant :

- espagnol ;
- anglais ;
- chinois ;
- japonais ;
- grec ;
- breton (langue celtique parlée en Bretagne) ;
- français.

Le choix de l'espagnol s'explique par le fait que c'est une langue romane, proche du français, mais c'est aussi une langue parlée par une élève. Le fait de mettre en parallèle et à égalité les langues et les cultures de la classe favorise l'apprentissage du respect de l'autre (qui est un des objectifs de l'éveil aux langues). C'est avec cette langue, l'espagnol, que j'ai commencé les séances. J'avais ensuite envisagé de poursuivre avec l'italien, autre langue romane. Je n'ai

cependant pas trouvé de comptine exploitable en classe sur les parties du corps. Je me suis ensuite tournée vers l'anglais car c'est une langue parlée par une autre élève, présente lors d'une séance et qui a pu participer au moment de la comptine « Head and shoulders ». Le chinois et le japonais ont été choisis car ce sont deux langues singulières avec un aspect phonique très différent de celui du français. De plus, travailler sur la numération était d'autant plus intéressant que les élèves de PS/MS sont en plein apprentissage de la comptine numérique et des correspondances entre les différentes désignations des nombres. Le grec et le breton ont été introduits, au même titre que le japonais, lors des séances sur les onomatopées. Ce ne sont pas des langues présentes dans l'environnement proche des élèves. Grec et breton sont des langues minorées, la dernière présente la particularité d'être parlée en France, et pourrait être comparée à une langue régionale. A ce titre, je n'ai pas introduit l'occitan car l'enseignante de la classe des PS/MS a mené un projet annuel sur cette langue régionale. Un retour vers la langue française a été introduit dans chaque séance pour permettre une comparaison des langues.

Les élèves ont donc été confrontés à des langues présentes dans la classe (espagnol, anglais), à d'autres langues connues dans le monde mais peu enseignées (japonais, chinois – bien que le chinois présente un regain d'intérêt ces derniers temps), et à d'autres langues minorées (breton, grec). Il y a donc eu une ouverture aux langues. Les élèves ont pu commencer à apprendre les uns des autres notamment lors de la séance en anglais où l'élève parlant cette langue a pu intervenir et aider ses camarades. Cependant, comme pour les objectifs affectifs, je dirais que les objectifs sociaux sont démontrables sur du long terme, même si un premier résultat a été tout à fait satisfaisant à cette échelle.

Conclusion

L'éveil aux langues accorde une nouvelle place aux langues à l'école. Elles ne sont plus un savoir à apprendre, mais un outil pour favoriser le développement de compétences linguistiques, d'attitudes positives face à la différence et à la diversité. Les activités ont pour ambition d'aider et d'accompagner les élèves dans l'apprentissage des langues. Cependant, l'introduction de cette nouvelle approche dans le cursus scolaire peine à se réaliser malgré des projets menés et les appuis de grandes instances européennes comme le Conseil de l'Europe. Les résistances ont des origines diverses. Parmi elles, les enjeux politiques sont certainement les plus importants. Il y a une volonté grandissante de faire apprendre une seule langue aux élèves, et le plus souvent l'anglais (parfois à la demande des parents). Souvent, les résistances viennent aussi de l'incompréhension des objectifs de l'éveil aux langues : ce dernier n'a pas l'ambition de faire apprendre plusieurs langues en même temps. Ce problème pose alors la crainte d'un possible surmenage des élèves, de la surcharge des programmes et vient remettre en cause les objectifs de cette nouvelle approche.

Ce travail de recherche avait pour but de répondre à deux problématiques que soulève la notion d'éveil aux langues : Introduire un éveil aux langues dès l'école maternelle serait-il source de progrès ou au contraire source de confusion en pleine période d'apprentissage de la langue maternelle ? Serait-il alors approprié de l'intégrer au curriculum scolaire face aux difficultés que certains élèves pourraient rencontrer ? D'après les données théoriques et après avoir mené l'expérience décrite dans la seconde partie, l'introduction de cette notion dès l'école maternelle ne paraît pas être une source de confusion pour les élèves en pleine période d'apprentissage de la langue maternelle. Au contraire, le fait de découvrir d'autres langues et d'en comparer des notions avec le français ne peut être qu'une aide à la mémorisation de ces points abordés dans la langue première. Il faut cependant bien être au clair avec ces termes-là, puisqu'il ne s'agit pas de leur faire apprendre les langues abordées lors des différentes activités, comme le ferait un enseignement traditionnel des langues vivantes.

L'hypothèse de départ était que l'éveil aux langues pouvait favoriser une prise de conscience et une première maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique. Cette hypothèse s'appuyait sur des sous-hypothèses relatives aux objectifs cognitifs, sociaux et affectifs de l'éveil aux langues, qu'il s'agissait de vérifier à travers la mise en place des séances en classe de maternelle. Il était alors question d'observer les attitudes ainsi que les aptitudes des élèves. N'ayant pas pu tenir mes engagements en terme de durée dans la pratique de classe, les effets des activités et les résultats analysés sont à relativiser. Ceci étant, suite aux recherches, aux expérimentations et suite à la rédaction de ce mémoire, j'en conclus que cette notion peut être introduite dans le curriculum scolaire, et ce dès l'école maternelle. Elle peut être source de progrès sur plusieurs plans :

- au niveau des apprentissages linguistiques : les séances ont amené les élèves à réfléchir sur les langues, sur la signification de mots. Elles leur ont également permis de rencontrer et d'acquérir un vocabulaire nouveau : propre à la notion même d'éveil aux langues (avec les mots « langues », « pays », « culture »), relatif aux différents types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne ou alors un tout autre vocabulaire qu'ils rencontreront plus tard, dans leur scolarité, dans le cadre de l'étude des natures grammaticales avec les onomatopées. Ces apprentissages linguistiques ont également été initiés avec une sensibilisation aux sons, aux phonèmes caractéristiques d'autres langues. Je rejoins ici le bilan qui a été dressé sur le projet EVLANG pour ce qui est de la mémorisation et de la discrimination auditives dans des langues non familières. En effet, ces tâches ont été plutôt bien réussies par les élèves. Cependant, un travail mettant réellement en œuvre la conscience phonologique (manipulations des différentes unités du langage) ainsi que le principe alphabétique aurait pu être expérimenté plus en profondeur. Sur ce point, les objectifs cognitifs ne sont pas entièrement validés par mon protocole expérimental bien que les résultats soient plutôt convaincants.
- Au niveau de l'ouverture culturelle : les élèves ont été confrontés à des cultures, des langues qu'ils ne connaissaient pas. La différence dans leur attitude en début et en fin d'expérimentation est prégnante. Il s'agissait pour eux de remettre en question des faits qu'ils pensaient certainement

universels, comme, par exemple, celui de compter sur les doigts ou encore la façon de retranscrire les cris des animaux ou les bruits de l'environnement. Lors de la première séance, très peu d'élèves connaissaient d'autres langues. Puis, à la dernière séance, lorsque je leur ai posé la question « connaissez-vous d'autres langues que le français ? » (question demandée lors de la première séance), ils ont su mentionner certaines langues ou certains pays abordés lors des différentes activités. Bien qu'un plus grand nombre de séances aurait permis de les mettre davantage en lumière, sur le temps d'expérimentation, les objectifs sociaux ont quand même bien été validés.

- Au niveau de l'ouverture à l'autre : ce point-là est quelque peu mitigé et difficilement évaluable et quantifiable sur le nombre de séances effectuées. Ceci étant, les élèves ont fait preuve d'une certaine curiosité à l'encontre des langues nouvelles. Mais je ne suis cependant pas en mesure d'affirmer qu'ils présentent désormais un plus grand engouement vers la diversité ou une quelconque attirance vis-à-vis de personnes ou d'enfants porteurs d'une langue étrangère. Pour cela, il aurait peut-être fallu procéder à des comparaisons entre des classes bénéficiant d'un éveil aux langues précoces et d'autres qui n'ont pas accès à cet enseignement. Sur ce point, je rejoins une nouvelle fois le bilan du projet EVLANG qui indiquait que l'ouverture à l'inconnu n'avait pas été confirmée. Certains points des objectifs affectifs ne sont donc pas validés par mon expérimentation.

A la suite de cette expérimentation, une nouvelle question se pose : les résultats seraient-ils les mêmes avec des classes présentant des contextes socioculturels différents, c'est-à-dire avec davantage d'élèves issus de la migration ? Il serait alors intéressant de poursuivre ce travail de recherche de plusieurs manières. Tout d'abord, cette question soulevée pourrait être traitée en effectuant les mêmes séances d'éveil aux langues dans des classes présentant une mixité socioculturelle, afin de voir si cette composante joue un rôle dans les résultats obtenus. Puis, en ce qui concerne les objectifs affectifs et sociaux, trois expérimentations permettraient peut-être de les vérifier pleinement. La première

consisterait en des comparaisons entre des classes exposées à un éveil aux langues et des classes ne bénéficiant pas de cet enseignement. La seconde concernerait un apprentissage sur un temps plus long. La troisième, plus ambitieuse, intégrerait la création d'un projet « Eveil aux langues » qui pourrait être mis en place sur une école primaire. Cette dernière proposition peut paraître utopique dans la mesure où cette notion n'apparaît pas dans les instructions officielles de 2008. Cependant, un tel projet peut être intégré au projet d'école, dans un « volet culturel ».

Sur un plan personnel, ce mémoire m'a permis de découvrir ce qu'était l'éveil aux langues. C'est un enrichissement qui me servira dans ma pratique professionnelle. Ma vision de l'enseignement des langues vivantes s'en trouve changée. Même si les programmes ne font pas mention de cette pratique, j'intégrerai systématiquement lors de mes séances une comparaison avec le français et les langues maternelles des élèves.

- Bibliographie

- *Les ouvrages*

CANDELIER, Michel. *L'Eveil aux langues à l'école primaire, Evlang bilan d'une innovation européenne*. Préface de Louise Dabène. Bruxelles : Editions De Boeck, 2003. Pratiques pédagogiques.

CANDELIER, Michel. BLONDIN, Christiane. EDELENDOS, Peter. JOHNSTONE, Richard. *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Editions De Boeck & Larcier s.a., 1998.

DABENE, Louise. Préface de l'ouvrage *L'Eveil aux langues à l'école primaire, Evlang bilan d'une innovation européenne*. Préface de Louise Dabène. Bruxelles : Editions De Boeck, 2003. Pratiques pédagogiques.

DALGALIAN, Gilbert. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : Harmattan, 2000.

HAGEGE, Claude. *L'enfant aux deux langues*. Editions Odile Jacob, janvier 1996.

KERVAN, Martine. *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*. Cycle 1. SCEREN – CRDP, 2012.

KERVAN, Martine. *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*. Cycle 2. SCEREN – CRDP de l'académie de Rennes, 2012.

PETIT, Jean. *Le don des langues*, 2000.

- *Textes officiels*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement de l'école maternelle* [En ligne]. Arrêté du 25.01.2002, Bulletin Officiel, hors série n°1,

14.02.2002. Disponible sur le Web :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école maternelle – petite section, moyenne section, grande section* [En ligne]. Arrêté du 09.06.2008, Bulletin Officiel, hors série n°3, 19.06.2008. Disponible sur le Web :
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. 2012. Disponible sur le web :
http://www.dgflf.culture.gouv.fr/rapport/2012/rapport_au_parlement_internet_2012.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, 2001. Disponible sur :
<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance.html>

CONSEIL DE L'EUROPE. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 2007.

- *Articles*

DE PIETRO, Jean François. « Se construire avec la diversité des langues... des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école », *Revue la lettre de l'enfance et de l'adolescence* [En ligne], 2007, n°70. Disponible sur le web : <http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2007-4-page-17.htm>

DOMPMARTIN- NORMAND, Chantal. « Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social », *L'Autre* 2/2011 (Volume 12), p.162-168.

DUVERGER, Jean. « École élémentaire et enseignement des langues », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 janvier 2010, Consulté le 21 janvier 2013.

Disponible sur le web : <http://trema.revues.org/259>

GAONAC'H, Daniel. « L'enseignement précoce des langues étrangères », *Sciences Humaines*, 123, p. 16-20, 2002.

- *Ouvrages en ligne*

DALOISO, Michele. *L'enseignement précoce des langues étrangères*. [En ligne] Perugia : Guerra Edizioni, 2007. Disponible sur : <http://lear.unive.it/bitstream/10278/2317/1/Nr.%205%20versione%20francese.pdf>

UNESCO. *L'éducation dans un monde multilingue*. [En ligne] 2003. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>

ANNEXES

ANNEXE 1 : Fiche de préparation de la séance 1 « À la découverte des langues du monde ».

Date : lundi 4 novembre 2013 – Période 2	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 1 : A la découverte des langues du monde.	Organisation : collective	Durée : 30 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectif : <ul style="list-style-type: none"> - Faire émerger les représentations des élèves sur les langues. - Prendre conscience de son répertoire langagier et le valoriser. - Présentation de la mascotte. - Réaliser une « fleur des langues ». 		
Matériel : <ul style="list-style-type: none"> - Un CD audio - Un pétale par enfant pour former une fleur 		
Déroulement		
<p>➤ Première phase : Mise en situation et recherche</p> <p>Engager une discussion avec les élèves à partir d'un document audio où plusieurs phrases sont dites dans plusieurs langues.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous entendu ? - Qu'est-ce qu'une langue ? - A quoi cela sert de parler ? - Pourquoi y a-t-il parfois des personnes qui ne comprennent pas lorsque nous parlons ? <p>Arriver à la conclusion : prendre conscience et formuler qu'il existe différentes langues dans le monde et que nous ne parlons pas tous la même langue.</p> <p>➤ Deuxième phase : La(les) langue(s) présente(s) dans l'environnement proche des élèves.</p> <p>Chaque élève est amené à décrire son bagage linguistique : la(les) langue(s) qu'il parle, celles qu'il connaît, qu'il a déjà entendues, celles parlées par son entourage, etc. S'il parle plusieurs langues, lui demander où il les a apprises, avec qui il les parle.</p> <p>Leur demander également s'ils connaissent des mots dans d'autres langues + quelles langues ils aimeraient savoir parler.</p> <p>➤ Troisième phase : Réalisation de la fleur des langues</p>		

Chaque élève verra la(les) langue(s) qu'il parle (rouge), celles qu'il connaît (bleu), etc. marquée(s) sur un pétale, en utilisant un code couleur. Une fleur sera alors formée avec les pétales de tous les élèves.

Étiquettes à coller.

Elle sera affichée dans le couloir afin d'être visible des parents et des élèves des autres classes.

Agrafer les pétales au bouton pour former la fleur. (faire plusieurs fleurs)

Les coller sur une grande affiche. Marquer à côté les mots que les élèves connaissent.

➤ **Quatrième phase : bilan**

ANNEXE 2 : Photographie de la fleur des langues réalisées en séance 1



ANNEXE 3 : « Tableau à pochettes » utilisé pour garder une trace du voyage de la mascotte.



ANNEXE 4 : La mascotte de la classe, Ulysse.



ANNEXE 5 : Le planisphère et le globe utilisés.



ANNEXE 6 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse en Espagne ».

Date : lundi 2 décembre 2013 – Période 2	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 1 : Ulysse en Espagne.	Organisation : collective	Durée : 20/30 min.
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer.- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux.- Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues.		
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none">- repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre.- Discriminer des sons en langue non familière.- Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes		
Matériel : <ul style="list-style-type: none">- Boite aux lettres (boite à chaussures)- Carte postale de l'Espagne- Comptine- Planisphère + drapeau du pays		
Déroulement		
<p>➤ Rappel de la séance précédente et mise en situation.</p> <p>Montrer la fleur des langues : que représente-t-elle ? qu'avez-vous collé dessus ? Chercher Ulysse dans la classe : où est-il ? Il est parti en voyage. A chaque fois qu'il visite un pays il envoie quelque chose à la classe. Demander à un élève d'aller chercher la boîte. Qu'y a-t-il dedans ? Formuler des hypothèses puis ouvrir la boîte et observer et décrire son contenu : une carte postale, un drapeau, une chanson, un planisphère.</p> <ul style="list-style-type: none">- La carte postale : qu'est-ce que c'est ? en avez-vous déjà vu ? décrire ce qui est représenté sur l'image. Puis tourner la carte côté texte : Ulysse nous a écrit un petit mot. Le lire plus tard.- Le planisphère : qu'est-ce que c'est ? Se servir du globe pour expliquer (eau, terre, pays). Définir ce qu'est un pays (un espace où vivent des personnes. Prendre exemple de la France et la localiser sur le planisphère – drapeau français). Leur demander s'ils connaissent d'autres pays. <p>➤ Situation de recherche 1.</p>		

Dans quel pays se cache Ulysse ? pour le savoir, lire la carte postale. Leur demander de bien écouter et d'essayer de repérer des mots étrangers, qu'ils ne connaissent pas.

- Que nous dit Ulysse dans cette carte ?
- Avez-vous entendu des mots que vous ne connaissez pas ?
- Que veut dire le premier mot « Buenos días » ? Avez-vous déjà entendu ce mot ?
- Connaissez-vous d'autres mots pour dire « bonjour » ?
- Et le dernier mot, « hasta luego », que signifie-t-il d'après vous ?
- Dans quel pays se trouve Ulysse ? localiser l'Espagne sur le planisphère, fixer le drapeau dessus.

Faire travailler la prononciation du bonjour et au revoir en espagnol.

➤ **Situation de recherche 2 – comptine Mi cabeza.**

La chanter une première fois. Les laisser réagir et chercher sa signification. La chanter à nouveau en montrant les parties du corps. Les inviter à trouver le sens. Puis la chanter ensemble.

➤ **Synthèse structuration**

Dictée à l'adulte : qu'avons-nous fait ? Qu'avons-nous appris ? (Nous avons appris à dire bonjour et au revoir en espagnol. Nous avons écouté une comptine en espagnol et nous avons appris des mots qui ressemblent au français).

ANNEXE 7 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse en Espagne ».

Date : lundi 18 novembre 2013 Période 2	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 2 : Ulysse en Espagne.	Organisation : collective	Durée : 30 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs :		
<ul style="list-style-type: none">- Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer.- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux.- Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues.		
Compétences visées :		
<ul style="list-style-type: none">- repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre.- Discriminer des sons en langue non familière.- Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.		
Matériel :		
<ul style="list-style-type: none">- Boite aux lettres (boite à chaussures)- Carte postale de l'Espagne- Comptine- Planisphère		

Déroulement

- **Première phase : Rappel de la séance précédente et mise en situation.**

Qu'avons-nous fait la dernière fois ?

Qui avons-nous avec nous aujourd'hui ? Ulysse est rentré de voyage. Où était-il déjà ? En Espagne.

Sortir le planisphère : Que représente-t-il ? Bien insister sur les pays (terre)/mer/océan en bleu. Localiser à nouveau la France, puis l'Espagne. Coller gommette dessus.

Qu'est-ce qu'il nous avait envoyé ? Carte postale / comptine.

- **Deuxième phase : Situation de recherche 1**

Comment pourrait-on saluer Ulysse ? Qu'avons-nous appris la dernière fois ?

- ➔ Buenos dias. Travailler la prononciation.
- ➔ Et pour dire au revoir ? Hasta luego. Idem.

- **Troisième phase : situation de recherche 2 – chanson Mi cabeza.**

Maintenant que Ulysse est rentré, nous allons lui chanter la chanson que nous avons apprise la dernière fois. Quelqu'un se rappelle-t-il ?

La chanter plusieurs fois ensemble. Se rappeler du sens des mots.

Proposer un petit jeu : « je vais chanter la chanson, et vous devez montrer la partie du corps qui correspond. » donner un exemple.

Puis dire seulement les mots. Demander à l'élève de nommer la partie qu'il vient de montrer.

Inviter un élève à prendre ma place. Prendre des photographies pour la trace écrite.

- **Quatrième phase : synthèse structuration**

Dictée à l'adulte sur grande affiche : qu'avons-nous fait ? Qu'avons-nous appris ? (Nous avons appris à dire bonjour et au revoir en espagnol. Nous avons écouté une comptine en espagnol et nous avons compris des mots qui ressemblent au français.).

ANNEXE 8 : comptine « Mi cabeza ».

Mi cabeza

Mi cabeza dice sí,
Mi cabeza dice no,
Mi cabeza dice sí,
No, no, no, no, no, no, no.

Mi mano dice sí,
Mi mano dice no,
Mi mano dice sí,
No, no, no, no, no, no, no.

Mi tripa dice sí,
Mi tripa dice no,
Mi tripa dice sí,
No, no, no, no, no, no, no.

Mi boca dice sí,
Mi boca dice no,
Mi boca dice sí,
No, no, no, no, no, no, no.

Mi hombro dice sí,
Mi hombro dice no,
Mi hombro dice sí,
No, no, no, no, no, no, no.

Mi brazo dice sí,
Mi brazo dice no,
Mi brazo dice sí,
No, no, no, no, no, no, no.

ANNEXE 9 : Trace écrite de la comptine.

Ulysse est parti en Espagne. Voici la chanson qu'il nous a envoyée et que nous avons chantée !



Mi cabeza dice sí,
Mi cabeza dice no,
Mi cabeza dice sí,
No, no, no, no, no, no, no, no.



Mi boca dice sí,
Mi boca dice no,
Mi boca dice sí,
No, no, no, no, no, no, no, no.



Mi mano dice sí,
Mi mano dice no,
Mi mano dice sí,
No, no, no, no, no, no, no, no.



Mi hombro dice sí,
Mi hombro dice no,
Mi hombro dice sí,
No, no, no, no, no, no, no, no.



Mi tripa dice sí,
Mi tripa dice no,
Mi tripa dice sí,
No, no, no, no, no, no, no, no.



Mi brazo dice sí,
Mi brazo dice no,
Mi brazo dice sí,
No, no, no, no, no, no, no, no.

ANNEXE 10 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse aux Etats-Unis ».

Date : lundi 2 décembre 2013 Période 2	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 1 : Ulysse aux États-Unis.	Organisation : collective	Durée : 30 min.
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer.- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux.- Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues.		
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none">- repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre.- Discriminer des sons en langue non familière.- Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.		
Matériel : <ul style="list-style-type: none">- Boîte aux lettres (boîte à chaussures)- Carte postale des Etats-Unis- Comptine + CD audio (piste 16)- Planisphère + drapeau du pays		
Déroulement		
<p>➤ Rappel de la séance précédente</p> <p>Rappel + présentation de la trace écrite. Refaire la comptine en espagnol une fois. Puis aller coller la TE dans le cahier de vie.</p>		
<p>➤ Mise en situation.</p> <p>Chercher Ulysse dans la classe : où est-il ? dans quel pays est-il parti ? Aller chercher la boîte. Qu'y a-t-il dedans ? Carte postale, CD audio, drapeau du pays, comptine.</p>		
<p>➤ Situation de recherche 1.</p> <p>Dans quel pays est Ulysse ?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Observer la photo de la carte postale : que voyez vous ? mettre en évidence la statue de la liberté (Peut-être reconnaîtront-ils New York ?)2. Sinon, lire la carte postale. Leur demander de bien écouter et d'essayer de repérer des mots étrangers, qu'ils ne connaissent pas. <p>- Que nous dit Ulysse dans cette carte ?</p>		

- Avez-vous entendu des mots que vous ne connaissez pas ?
- Que veut dire le premier mot « Hello » ? Moi, je ne comprends pas. Avez-vous déjà entendu ce mot (à la maison ou en voyage) ? S'ils ne trouvent pas : reprendre la carte postale de l'Espagne, comparer ces mots.

Hello = bonjour. Connaissez-vous d'autres mots pour dire « bonjour » ? > se rappeler du mot en espagnol !

- Et le dernier mot de la carte « good bye », que signifie-t-il d'après vous ?

Rappel : Dans quel pays se trouve Ulysse ? dans quelle ville ?

Localiser les Etats-Unis sur le planisphère : quelqu'un sait où se situe ce pays sur le planisphère ? Coller le drapeau dessus.

Faire travailler la prononciation du « bonjour » et du « au revoir » en anglais.

➤ **Situation de recherche 2 – chanson Head and shoulders.**

Ulysse nous a envoyé une chanson ! Il va falloir l'apprendre pour la lui chanter à son retour !

Faire écouter la chanson. Essayer de deviner le sens (très dur car pas proche du français).

La leur chanter en montrant bien les parties du corps. Essayer de chanter avec moi en mimant. (à voir : reprendre le jeu de la dernière fois). Prendre des photographies pour la trace écrite.

➤ **Synthèse structuration**

Dictée à l'adulte : qu'avons-nous fait ? Qu'avons-nous appris ? (Nous avons appris à dire bonjour et au revoir en anglais. Nous avons écouté une comptine en anglais).

ANNEXE 11 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse aux Etats-Unis ».

Date : lundi 9 décembre 2013 Période 2		Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 2 : Ulysse aux États-Unis.		Organisation : collective	Durée : 30 min.
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves			
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer. - Discriminer et produire des phonèmes nouveaux. - Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues. 			
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none"> - repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre. - Discriminer des sons en langue non familière. - Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes. 			
Matériel : <ul style="list-style-type: none"> - Boîte aux lettres (boîte à chaussures) - Carte postale des Etats-Unis - Comptine + CD audio (piste 16) - Planisphère + drapeau du pays 			
Déroulement			
<p>➤ Rappel de la séance précédente</p> <p>Rappel + présentation de la trace écrite avec les photographies, collage dans le cahier de vie.</p>			
<p>➤ Mise en situation.</p> <p>Qui avons-nous avec nous aujourd'hui ? Ulysse est rentré de voyage. Où était-il déjà ? Aux États-Unis. Sortir le planisphère : localiser à nouveau la France, l'Espagne puis les Etats-Unis. Qu'est-ce qu'il nous avait envoyé ? Carte postale / comptine.</p>			
<p>➤ Deuxième phase : Situation de recherche 1</p> <p>Comment pourrait-on saluer Ulysse ? Qu'avons-nous appris la dernière fois ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Hello. Travailler la prononciation. ➔ Et pour dire au revoir ? Good bye. Idem. 			
<p>➤ Troisième phase : situation de recherche 2 – chanson Head and</p>			

shoulders.

Maintenant que Ulysse est rentré, nous allons lui chanter la chanson que nous avons apprise la dernière fois. Quelqu'un se rappelle-t-il ?

La chanter plusieurs fois ensemble. Se rappeler du sens des mots.

Proposer un petit jeu : « Vous allez venir par deux, je vais vous dire le nom d'une partie du corps en anglais, et vous allez de voir la montrer le plus rapidement possible. Le premier qui y arrive gagne un jeton. A la fin, le gagnant sera celui qui aura le plus de jetons. » donner un exemple. Commencer avec uniquement l'anglais puis introduire petit à petit l'espagnol et même le français.

Inviter un élève à prendre ma place. Terminer par le jeu en collectif.

➤ **Quatrième phase : synthèse structuration**

Dictée à l'adulte sur grande affiche : qu'avons-nous fait ? Qu'avons-nous appris ? Mettre en évidence avec la dernière activité qu'un signifié peut se dire de différentes façons en fonction des langues.

ANNEXE 12 : Comptine « Head and shoulders ».

Head and shoulders


Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

And eyes, and ears, and mouth, and nose.

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

ANNEXE 13 : Trace écrite de la comptine « Head and shoulders ».



Head

Shoulders

Knees

Mouth

Ears

Eyes

Toes

HEAD AND SHOULDERS

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Eyes and ears and mouth and nose.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

ANNEXE 14 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse en Chine ».

Date : lundi 6 janvier 2014 Période 3	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 1 : Ulysse en Chine.	Organisation : collective puis groupes de 2.	Durée : 30 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer.- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux.- Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues.		
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none">- repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre.- Discriminer des sons en langue non familière.- Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.		
Matériel : <ul style="list-style-type: none">- Boîte aux lettres (boîte à chaussures)- Lettre- Vidéo- Planisphère + drapeau du pays		
Déroulement		
<p>➤ Mise en situation.</p> <p>Chercher Ulysse dans la classe : où est-il ? dans quel pays est-il parti ? Aller chercher la boîte. Qu'y a-t-il dedans ? Lettre, vidéo, drapeau du pays, idéogrammes et photos des mains.</p>		
<p>➤ Situation de recherche 1.</p> <p>Dans quel pays est Ulysse ? 1. Observer les documents : que voyez vous ? 2. Sinon, lire la lettre. Leur demander de bien écouter et d'essayer de repérer des mots étrangers, qu'ils ne connaissent pas.</p> <ul style="list-style-type: none">- Que nous dit Ulysse dans cette lettre ?- Avez-vous entendu des mots que vous ne connaissez pas ?- Que veut dire le premier mot « NI HAO » ? Moi, je ne comprends pas. Avez-vous déjà entendu ce mot (à la maison ou en voyage) ? <p>NI HAO = bonjour. Connaissez-vous d'autres mots pour dire « bonjour » ? > se rappeler du mot en espagnol et en anglais !</p>		

- Et le dernier mot de la carte « **ZAI JIAN** », que signifie-t-il d'après vous ?

Rappel : Dans quel pays se trouve Ulysse ? dans quelle ville ?

Localiser la Chine sur le planisphère : quelqu'un sait où se situe ce pays sur le planisphère ? Coller le drapeau dessus.

Faire travailler la prononciation du « bonjour » et du « au revoir » en chinois.

➤ **Situation de recherche 2 – vidéo.**

Montrer la vidéo en chinois. Laisser réagir. Repasser le film et essayer de compter sur les doigts comme la personne de la vidéo. S'amuser à montrer un nombre avec la main à la manière chinoise et trouver la configuration équivalente. L'enseignante commence, puis un élève peut faire deviner.

En groupe : distribuer les photos des mains qui comptent à la manière chinoise et demander de les remettre dans l'ordre.

➤ **Synthèse structuration**

Mettre en commun et valider à l'aide de la vidéo la mise en ordre des photos.

ANNEXE 15 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse en Chine ».

Date : lundi 13 janvier 2014 Période 3	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 2 : Ulysse en Chine.	Organisation : collective Puis groupes de 2.	Durée : 30 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer.- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux.- Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues.		
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none">- repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre.- Discriminer des sons en langue non familière.- Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.		
Matériel : <ul style="list-style-type: none">- Boîte aux lettres (boîte à chaussures)- Lettre- Vidéo- Planisphère + drapeau du pays		
Déroulement		
<p>➤ Mise en situation.</p> <p>Chercher Ulysse dans la classe : dans quel pays était-il parti ? Planisphère : situer la Chine. Rappel : qu'avons-nous fait la dernière fois ? -> Nous avons appris à dire bonjour et au revoir en langue chinoise puis nous avons appris à compter avec les doigts à la manière chinoise. Se rappeler du bonjour et au revoir en chinois. Savez-vous les dire dans d'autres langues ? Se rappeler du comptage avec les doigts.</p> <p>➤ Situation de recherche.</p> <p>Montrer la vidéo en chinois. Laisser réagir. Repasser le film et essayer de compter sur les doigts comme la personne de la vidéo. S'amuser à montrer un nombre avec la main à la manière chinoise et trouver la configuration équivalente. L'enseignante commence, puis un élève peut faire deviner.</p>		

En groupe : distribuer les photos des mains qui comptent à la manière chinoise de 6 jusqu'à 10 et demander de les remettre dans l'ordre, à la suite des autres.

➤ **Synthèse structuration**

Mettre en commun et valider à l'aide de la vidéo la mise en ordre des photos.
Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Dictée à l'adulte : nous avons appris à compter avec les doigts jusqu'à dix, à la manière chinoise. Nous avons aussi appris à dire bonjour et au revoir en chinois.

ANNEXE 16 : Photographies de doigts qui comptent jusqu'à 10 en chinois.



ANNEXE 17 : Exemple d'exercice réalisé par deux élèves (remettre les étiquettes dans l'ordre).

Remettez les étiquettes dans l'ordre, à la manière chinoise.

Handwritten notes: *Handwritten symbols and characters, possibly representing the sequence of hand gestures.*



ANNEXE 18 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ulysse au Japon ».

Date : lundi 20 janvier 2014 Période 3	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 1 : Ulysse au Japon.	Organisation : collective puis groupes de 2.	Durée : 30 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer.- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux.- Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues.		
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none">- repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre.- Discriminer des sons en langue non familière.- Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.		
Matériel : <ul style="list-style-type: none">- Boîte aux lettres (boîte à chaussures)- Lettre- Vidéo ; photographies des mains comptant jusqu'à 10 en japonais- Planisphère + drapeau du pays		
Déroulement		
<p>➤ Mise en situation.</p> <p>Chercher Ulysse dans la classe : où est-il ? dans quel pays est-il parti ? Aller chercher la boîte. Qu'y a-t-il dedans ? Lettre, vidéo, drapeau du pays, photos des mains.</p>		
<p>➤ Situation de recherche 1.</p> <p>Dans quel pays est Ulysse ? 1. Observer les documents : que voyez vous ? 2. Lire la lettre. Leur demander de bien écouter et d'essayer de repérer des mots étrangers, qu'ils ne connaissent pas.</p> <ul style="list-style-type: none">- Que nous dit Ulysse dans cette carte ?- Avez-vous entendu des mots que vous ne connaissez pas ?- Que veut dire le premier mot « Konnichiwa (こんにちは) » ? Moi, je ne comprends pas. Avez-vous déjà entendu ce mot (à la maison ou en voyage) ? <p>« Konnichiwa » (こんにちは) = bonjour. Connaissez-vous d'autres mots pour dire « bonjour » ? > se rappeler du mot en espagnol, anglais et chinois - Et le dernier mot</p>		

de la carte « sayonara », que signifie-t-il d'après vous ?

Rappel : Dans quel pays se trouve Ulysse ? dans quelle ville ?

Localiser le Japon sur le planisphère : quelqu'un sait où se situe ce pays sur le planisphère ? Coller le drapeau dessus.

Faire travailler la prononciation du « bonjour » et du « au revoir » en japonais.

➤ **Situation de recherche 2 – vidéo.**

Montrer la vidéo en japonais. Laisser réagir. Repasser le film et essayer de compter sur les doigts comme la personne de la vidéo. S'amuser à montrer un nombre avec la main à la manière japonaise et trouver la configuration équivalente. L'enseignante commence, puis un élève peut faire deviner. Faire remarquer qu'en japonais, il faut abaisser un doigt à chaque fois.

D'abord en collectif puis en groupe : distribuer les photos des mains qui comptent à la manière japonaise jusqu'à 5 et demander de les remettre dans l'ordre.

➤ **Synthèse structuration**

Mettre en commun et valider à l'aide de la vidéo la mise en ordre des photos.

ANNEXE 19 : Fiche de préparation de la séance 2 « Ulysse au Japon ».

Date : lundi 27 janvier 2014 Période 3	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 2 : Ulysse au Japon.	Organisation : collective puis groupes de 2.	Durée : 30 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de langues différentes et les comparer.- Discriminer et produire des phonèmes nouveaux.- Apprendre à dire « bonjour » et « au revoir » dans différentes langues.		
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none">- repérer un mot jamais entendu, essayer de le comprendre.- Discriminer des sons en langue non familière.- Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.		
Matériel : <ul style="list-style-type: none">- Boîte aux lettres (boîte à chaussures)- Lettre- Vidéo ; photographies des mains comptant jusqu'à 10 en japonais- Planisphère + drapeau du pays		
Déroulement		
<p>➤ Mise en situation.</p> <p>Chercher Ulysse dans la classe : dans quel pays était-il parti ? Planisphère : situer le Japon. Rappel : qu'avons-nous fait la dernière fois ? -> Nous avons appris à dire bonjour et au revoir en japonais puis nous avons appris à compter avec les doigts à la manière japonaise. Se rappeler du bonjour et au revoir en japonais. Savez-vous les dire dans d'autres langues ? Se rappeler du comptage avec les doigts.</p> <p>➤ Situation de recherche.</p> <p>Montrer la vidéo en japonais. Laisser réagir. Repasser le film et essayer de compter sur les doigts comme la personne de la vidéo. S'amuser à montrer un nombre avec la main à la manière chinoise et trouver la configuration équivalente. L'enseignante commence, puis un élève peut faire deviner.</p>		

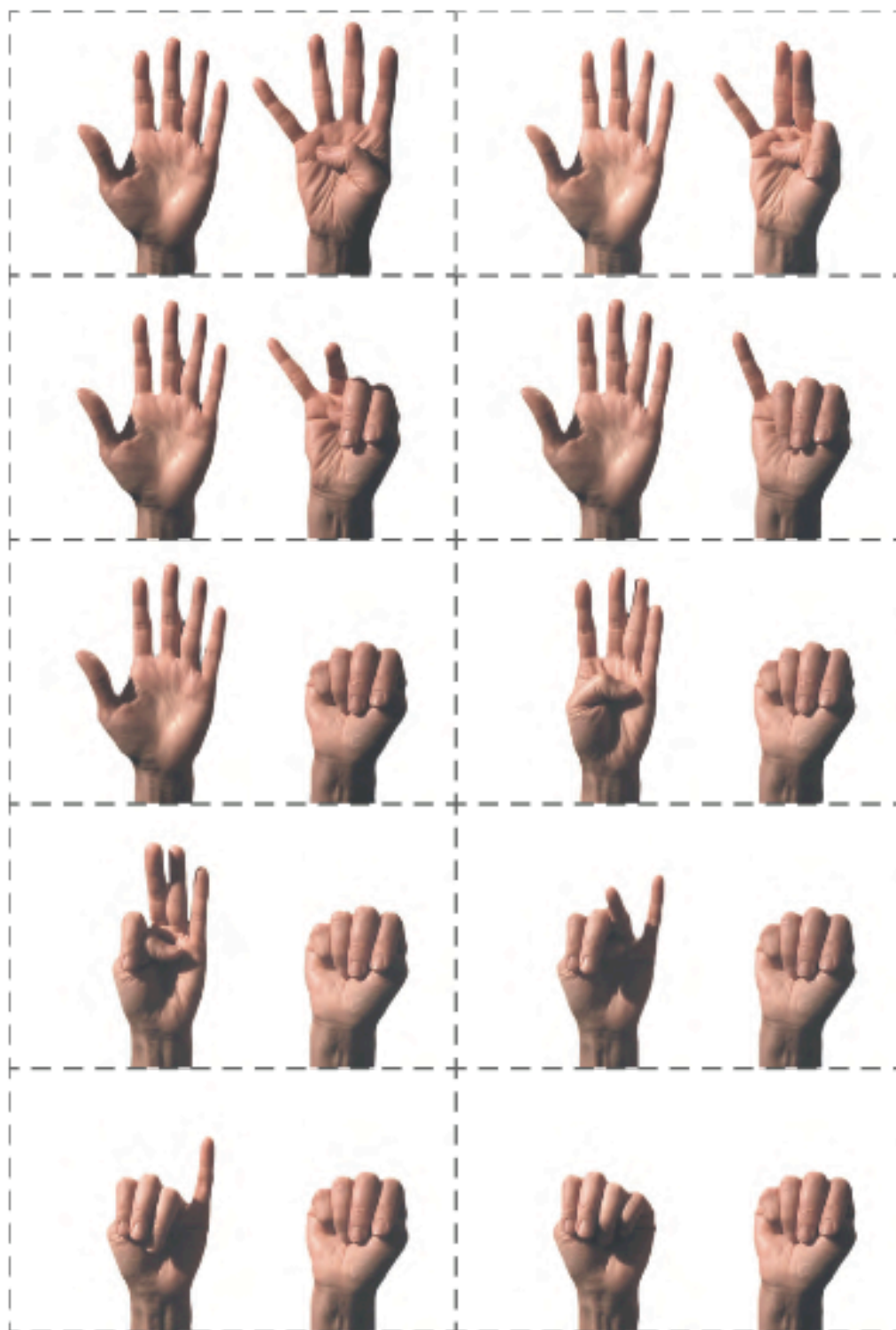
En groupe : distribuer les photos des mains qui comptent à la manière chinoise de 6 jusqu'à 10 et demander de les remettre dans l'ordre, à la suite des autres.

➤ **Synthèse structuration**

Mettre en commun et valider à l'aide de la vidéo la mise en ordre des photos.

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Dictée à l'adulte : nous avons appris à compter avec les doigts jusqu'à dix, à la manière japonaise. Nous avons aussi appris à dire bonjour et au revoir en japonais. + nous avons vu qu'il y avait plein de façons de compter sur les doigts.

ANNEXE 20 : Photographies de doigts qui comptent jusqu'à 10 en japonais.



ANNEXE 21 : Exemple d'exercice réalisé par deux élèves (remettre les étiquettes dans l'ordre).

TOMAS
NOA

Remettez les étiquettes dans l'ordre (à la manière japonaise).

ANNEXE 22 : Fiche de préparation de la séance 1 « les bruits et leur onomatopée ».

Date : lundi 3 février 2014 Période 3	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 1 : les bruits de l'environnement	Organisation : collective puis groupes de 2.	Durée : 30 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> - Différencier bruits de l'environnement et leur transcription dans le langage et les langues. 		
Compétences visées : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et comprendre la différence entre un bruit et une onomatopée. 		
Matériel : <ul style="list-style-type: none"> - Support audio : onomatopées et bruits réels - Photographies et dessins du camion de pompier, du train et de la voiture. 		
Déroulement		
<p>➤ Mise en situation.</p>		
<p>Faire écouter les onomatopées. Demander aux élèves ce qu'ils ont entendu : pompier, train, voiture. Faire écouter les bruits réels de l'environnement. Poser la même question : pompier, train, voiture.</p>		
<p>> Est-ce vraiment la même chose ? les amener à dire que la première fois, il s'agit de qqn qui parle, alors que la deuxième fois, il s'agit de bruits réels. Apporter le vocabulaire : onomatopée et donner la définition.</p>		
<p>➤ Situation de recherche 1 :</p>		
<p>Faire écouter aux élèves le début de l'enregistrement (onomatopée en français) et leur demander de dire s'il s'agit du bruit réel ou de quelqu'un qui l'imité. La même chose a été faite en intégrant de nouvelles langues : le grec et le japonais.</p>		
<p>➤ Situation de recherche 2 :</p>		
<p>Placer les étiquettes représentant les photographies et les dessins (pompier, train, voiture) au centre du regroupement. Faire nommer ce qu'il y a en faisant la différence entre photographie et dessin. « lorsque vous entendez qqn parler, donc lorsque vous entendez une</p>		

onomatopée, vous devez me montrer le dessin correspondant, lorsque vous entendez le bruit réel, vous devez me montrer la photographie correspondante ». donner des exemples. Justifier les choix à chaque fois.

➤ **Synthèse structuration**

Rappel de la différence entre onomatopée et bruit réel.

ANNEXE 23 : Photographies du camion de pompier, du train et de la voiture, représentant lors des activités les bruits réels de l'environnement.



© Visty - Fotolia

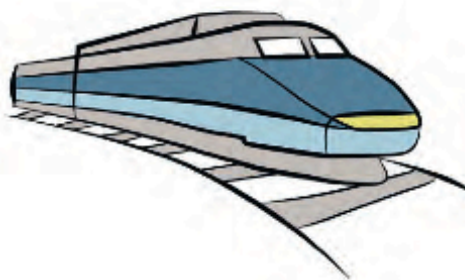


© milphoto - Fotolia



© metlian - Fotolia

ANNEXE 24 : Dessins du camion de pompier, du train et de la voiture représentant les onomatopées lors des activités.



ANNEXE 25 : Fiche de préparation de la séance 2 « les cris des animaux et leur onomatopée ».

Date : lundi 10 février 2014 Période 3	Niveau : PS/MS – Cycle 1	
Séance 2 : les cris des animaux.	Organisation : collective puis groupes de 2.	Durée : 20 min
Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves		
Objectifs : - Associer des onomatopées à des noms d'animaux.		
Compétences visées : - Identifier et comprendre la différence entre un bruit et une onomatopée. - Faire correspondre à un même animal plusieurs onomatopées issues de différentes langues.		
Matériel : - Support audio : onomatopées des cris des animaux. - Etiquettes représentant des animaux : chat, chien, poule, coq, cochon, oiseau.		
Déroulement		
<p>Rappel de la séance précédente. Reprise de la dernière activité.</p>		
<p>➤ Situation de recherche 1 :</p>		
<p>Faire écouter aux élèves l'enregistrement des onomatopées des animaux (chien, chat, poule, coq, cochon, oiseau) en français, grec, breton et japonais. Leur demander ce que chaque onomatopée représente. Passer l'enregistrement plusieurs fois si nécessaire. Imiter les onomatopées entendues à chaque fois.</p>		
<p>➤ Situation de recherche 2 :</p>		
<p>Placer au centre du regroupement les étiquettes des animaux en question. Passer un nouvel enregistrement. Demander aux élèves de montrer les étiquettes correspondantes. Faire écouter à nouveau pour valider et nommer les langues utilisées. > Quelle que soit la langue dans laquelle nous parlons, nous pouvons nous faire comprendre avec des onomatopées. Les onomatopées correspondant à un même animal peuvent être différentes suivant les langues.</p>		
<p>➤ Synthèse structuration : Reprendre ce qui a été dit précédemment : chaque langue utilise une onomatopée différente pour traduire un même bruit, un même cri d'animal.</p>		

ANNEXE 26 : Fiche de préparation de la séance 4 « les cris des animaux et leur onomatopée ».

<p>Date : lundi 17 février 2014 Période 3</p>	<p>Niveau : PS/MS – Cycle 1</p>	
<p>Séance 3 : les cris des animaux et les bruits de l'environnement</p>	<p>Organisation : collective puis groupes de 2.</p>	<p>Durée : 20 min</p>
<p>Domaine : Découvrir le monde : les langues dans l'environnement des élèves</p>		
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associer des onomatopées à des noms d'animaux et à des bruits de l'environnement. 		
<p>Compétences visées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et comprendre la différence entre un bruit et une onomatopée. - Faire correspondre à un même animal plusieurs onomatopées issues de différentes langues. 		
<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Support audio : onomatopées des cris des animaux et enregistrement des bruits de l'environnement. - Etiquettes représentant des animaux : chat, chien, poule, coq, cochon, oiseau. Etiquettes photographies+dessins (pompiers, train, voiture) - Photocopies des étiquettes + feuilles A4. 		
<p style="text-align: center;">Déroulement</p> <p>Rappel de la séance précédente avec enregistrement : reprise de la dernière activité faite à la séance 3.</p> <p>➤ Situation de recherche incluant les cris des animaux et les bruits de l'environnement – discrimination auditive :</p> <p>Travail de groupe : groupes de 2. Une feuille A4 par groupe + étiquettes photocopiées des animaux, des photographies + dessins du camion de pompiers, du train et de la voiture.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Premier temps : « lorsque vous entendez le cri d'un animal (onomatopée), vous prenez l'étiquette de l'animal et vous la placez sur votre feuille, en haut à gauche. (montrer) ». donner des exemples. Validation collective puis collage. - Deuxième temps : « lorsque vous entendez qqn parler et imiter un bruit, donc lorsque vous entendez une onomatopée, vous placez le dessin correspondant sur la fiche, à la suite des autres. Lorsque vous entendez le bruit réel, vous placez la photographie correspondante ». donner des exemples. Validation collective puis collage. <p>➤ Synthèse structuration : chaque langue utilise une onomatopée différente pour traduire un même bruit, un même cri d'animal.</p>		

ANNEXE 27 : exercice réalisé par deux élèves.

