

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

MEMOIRE

Eveil aux langues en maternelle : une expérience en
contexte urbain à Blagnac

Audrey BOUBERT

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

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

Nelson Mandela

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

Nelson Mandela

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je tiens à témoigner ma gratitude à Madame Chantal Dompmartin et Madame Myriam Bras pour leur aide précieuse, leurs conseils avisés, leurs encouragements ainsi que leur bienveillance. Grâce au partage de leurs expériences, nous sommes parvenues à mener à bien ce projet auquel plaisir et enrichissement professionnel se sont associés.

Ensuite, je souhaite remercier la personne sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour : Sophie Amalric-Faure. Je te remercie d'avoir accepté de partager cette belle aventure avec moi. Ce travail est l'aboutissement d'une année riche qui nous a amené à nous questionner, à partager nos opinions, nos angoisses et nos joies. J'ai pris un grand plaisir à penser et à élaborer ce projet à deux. Merci pour tes idées, ton écoute et tes relectures régulières.

Je souhaite également remercier les personnes ayant apporté des réponses à mes problématiques. Merci à mes collègues qui se sont toujours rendues disponibles, à ma binôme de classe Aurélie ainsi qu'à Eva et Christine, les ATSEMS ayant participé à ce projet.

Enfin, je remercie chaleureusement mes chers parents, mon frère et ma sœur pour leurs relectures attentives, leur soutien sans faille et leurs encouragements. J'ai aussi une pensée particulière pour Cédric, pour sa patience et sa présence au quotidien.

PRÉAMBULE

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

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

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

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

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
PRÉAMBULE	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	6
CADRE THÉORIQUE: L'ÉVEIL AUX LANGUES	10
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	26
MISE EN PRATIQUE : NOTRE PROJET DANS DEUX CLASSES DE MATERNELLE	31
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE.....	62
TABLE DES MATIÈRES	65
ANNEXES	67

INTRODUCTION

Passionnée depuis toujours par la découverte de nouvelles cultures et populations à travers les voyages et l'apprentissage des langues, je souhaite consacrer mon mémoire de recherche à l'éveil aux langues. J'ai choisi ce thème en lien avec mes diverses expériences personnelles et professionnelles.

Initialement diplômée d'une licence en Information et en Communication, j'ai eu l'opportunité de suivre des modules d'« Expression et langues » composés d'expression et de compréhension écrites et orales en français, anglais et espagnol. En plus du perfectionnement de chacune de ces trois langues, ces modules m'ont permis de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles. Le module « Linguistique et sémiologie » quant à lui, m'a permis de construire de nouvelles compétences métalinguistiques. Au cours de ces deux années universitaires, j'ai donc été sensibilisée à la diversité linguistique et plus généralement à la diversité culturelle.

C'est lors de mon échange Erasmus à Madrid dans le cadre de ma troisième année de licence que j'ai mis en application ces différentes compétences. Au sein de la colocation internationale dans laquelle je vivais, j'ai été à de nombreuses reprises confrontée à des langues inconnues et à la quasi impossibilité de communiquer. Il a donc été indispensable de trouver des alternatives et des langues communes pour échanger. J'ai appris à m'appuyer sur le langage non verbal et paraverbal ainsi que sur des codes culturels et sociaux partagés afin de pallier cette difficulté à communiquer.

Au cours de cette année dans un pays étranger, j'ai eu la chance de vivre au rythme de cultures très différentes les unes des autres, en échangeant avec des personnes originaires de tous les continents. La découverte de nouvelles sonorités, cultures, coutumes et façons de vivre m'a conforté dans ma volonté de continuer à apprendre du monde qui nous entoure. Cette expérience unique m'a enrichie et m'a fait évoluer, tant sur le plan personnel que professionnel. Mon projet de devenir professeure des écoles est, en partie, né de cette expérience.

Les possibilités qu'offrent aujourd'hui les programmes tels qu'Erasmus ou Leonardo aux citoyens Européens me tiennent particulièrement à cœur. Ils rendent possibles la rencontre entre multiples nationalités, cultures et individus.

C'est à l'occasion des modules de recherche « Didactique des langues » en première année de master MEEF que j'ai découvert *l'éveil aux langues*. Cette thématique m'a replongé dans mon expérience Erasmus où se mêlaient ouverture au monde, langues, sonorités, cultures... Il m'a semblé évident d'orienter mon travail de recherche sur l'introduction de l'éveil aux langues dans une classe de maternelle. En effet, j'ai l'image que la richesse des perceptions des très jeunes enfants va permettre de les sensibiliser aux diversités linguistiques dès leur plus jeune âge. L'éveil aux langues contribue à la maîtrise du français, c'est pourquoi il a été intégré dès la maternelle, par la circulaire de rentrée 2019. Aussi, il nourrit le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle. D'après Michel Candelier « L'Éveil aux langues permet de faire de la diversité des langues et des cultures un objet d'activités à l'école ». La curiosité et l'accueil de la différence permet aux enfants de construire les bases d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et au développement de chacun.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

En début d'année de master 2, après avoir été plongés dans la réalité du métier au cœur de nos classes, nous (les futurs professeurs des écoles, mes camarades de l'INSPE) avons pris l'habitude d'échanger sur nos pratiques, mises en œuvre et envies. Rapidement, Sophie Amalric-Fauré et moi nous sommes rendu compte que nous nous dirigeons vers la même thématique de recherche : l'éveil aux langues dans une classe de maternelle. Nous partageons également nos questionnements : le plurilinguisme est-il une réalité pour les enfants de nos classes ? En sont-ils conscients ? Comment et pourquoi, intégrer le plurilinguisme aujourd'hui à l'école ? Comment favoriser l'intégration d'élèves allophones dès le cycle 1 ? Un travail d'éveil aux langues en maternelle entraîne-t-il, chez les élèves, des effets favorables quant à leur accueil de la différence culturelle et linguistique ?

Travailler ensemble et mutualiser nos idées et recherches nous a donc semblé naturel. Le fait que nous ayons toutes deux un double niveau de maternelle dans des environnements géographique et social différents, a fait émerger l'idée de mettre en place une expérimentation commune.

Afin d'obtenir des réponses à nos interrogations, nous avons mis en place une même séquence au sein de nos classes respectives. Cette séquence est basée sur un voyage imaginaire. Ainsi, toute la classe voyage en tapis volant à partir d'une histoire. Les élèves suivent deux enfants qui se déplacent à travers le monde. Ils découvrent de nouveaux pays, langues et cultures.

Nous souhaitons ainsi voir si le contexte de classe différent (milieu rural ou urbain et élèves sensibilisés au plurilinguisme et pluriculturalisme ou non) a un effet sur les résultats. Observerons-nous des attitudes, savoirs et savoir-faire similaires ? Nous faisons l'hypothèse que les trois objectifs de l'éveil aux langues (cognitif, affectif, social) peuvent être poursuivis, à l'école maternelle, quel que soit le contexte d'enseignement (Domp martin-Normand, 2011).

Cette optique comparative devrait nous permettre d'objectiver nos résultats. En effet, à présent nous connaissons bien nos élèves. Il nous arrive, lors d'analyses « a priori » d'anticiper leurs réponses, de connaître leurs démarches, leurs attitudes... Le fait de nous ouvrir à des données récoltées dans des situations semblables nous donne l'occasion d'élargir notre étude.

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

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

CADRE THÉORIQUE : L'ÉVEIL AUX LANGUES

I. DEFINITION ET ORIGINES DE L'EVEIL AUX LANGUES

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

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

1. ORIGINES DE L'EVEIL AUX LANGUES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. L'OCCITANIE : UN ESPACE MULTILINGUE OU MULTICULTUREL

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

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

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

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

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

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

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

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

1. L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

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

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

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

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

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

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

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

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

2. L'INTRODUCTION DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

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

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

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

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

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

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

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

3. LES PRÉCONISATIONS INSTITUTIONNELLES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III. LES DIFFERENTS PROJETS MENES DANS CE COURANT DE RECHERCHE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV. LE TRIPLE OBJECTIF DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

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

1. L'OBJECTIF COGNITIF

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

2. L'OBJECTIF SOCIAL

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

3. L'OBJECTIF AFFECTIF

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

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I. EXPLICATION DE NOTRE PROJET

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MISE EN PRATIQUE : NOTRE PROJET DANS DEUX CLASSES DE MATERNELLE

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

1. LE CONTEXTE DE CLASSE DANS LA CLASSE B

L'école où j'enseigne se situe dans l'académie de Toulouse. Il s'agit de l'école primaire Louis Weidknnnet à Blagnac. Elle compte 17 classes, de la petite section au CM2. Elle accueille 462 élèves issus d'un milieu social mixte.

J'ai en charge un double niveau d'élèves de moyenne section (MS) et grande section (GS) à mi-temps (2 semaines sur 4). La classe se compose de 13 élèves de moyenne section et 13 élèves de grande section.

Le groupe présente une grande diversité culturelle et linguistique. Au sein de cette classe, 5 élèves sont nés dans un autre pays que la France. Ainsi, le français n'est pas parlé à la maison. Il est seulement la langue de scolarisation. Parmi eux, 3 enfants sont arrivés au cours de cette année scolaire (septembre, octobre 2019 et janvier 2020) et apprennent peu à peu le français.

En début d'année, afin d'introduire l'éveil aux langues, j'ai commencé par demandé à mes élèves s'ils connaissaient une façon de se saluer dans une autre langue que le français. Les réponses ont été diverses : anglais, espagnol (de 2 manières), arabe, italien, portugais, allemand, chinois mais aussi signes de la main... Ces nombreuses réponses illustrent la diversité culturelle des enfants de ma classe.

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

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

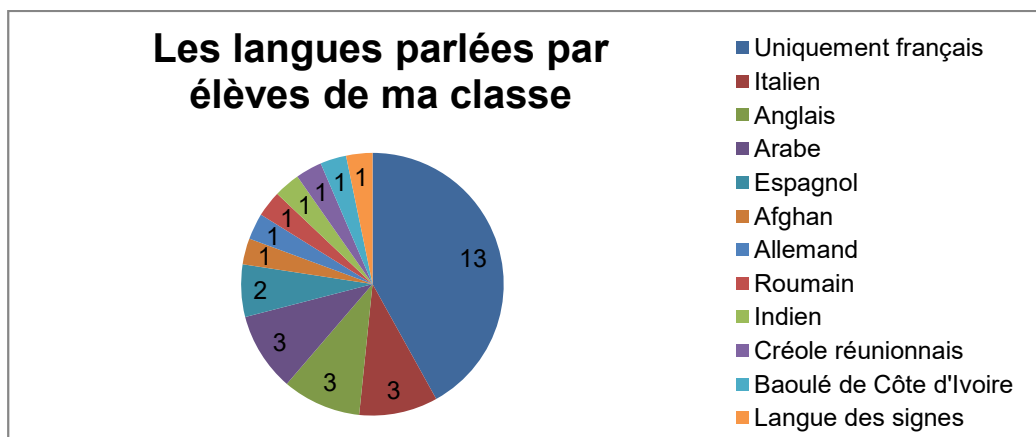
Ensuite, cette enquête avait pour but de sonder notre classe en relevant des données sur le profil de chaque élève et son environnement familial. En effet, la connaissance du paysage linguistique de chaque enfant nous a permis d'adapter notre séquence et notre pratique.

2. LE PAYSAGE LINGUISTIQUE DE LA CLASSE B

Les 26 familles de ma classe ont répondu à l'enquête proposée, m'offrant alors des informations en amont de la séquence sur chacun de mes élèves. Les résultats de cette enquête confirment mon hypothèse selon laquelle une très grande diversité culturelle et linguistique était présente dans ma classe. En effet, le graphique ci-dessous montre que seuls 9 élèves sur les 26 de ma classe, entendent parler uniquement le français dans le domaine familial. Au total, plus de 13 langues ont été recensées par les parents d'élèves.



A travers cette enquête, je découvre des biographies langagières très variées. Je constate que les enfants de ma classe entendent entre 1 et 4 langues à la maison. Par exemple, les parents d'une élève sont italien et allemand et vivent actuellement en France. Elle entend, depuis sa naissance, 3 langues au quotidien et d'adresse différemment en fonction du contexte (à qui elle parle, pourquoi, quand,...).



Je constate aussi que 13 enfants sont capables de comprendre et de parler une ou plusieurs langues étrangères. Cette enquête me confirme que pour plusieurs d'entre eux, le français n'est parlé qu'à l'école. Je découvre, par exemple, qu'à la maison, l'une de mes élèves parle tantôt le créole réunionnais, tantôt le baoulé de la Côte d'Ivoire avec ses parents.

En résumé, les résultats de cette enquête m'ont montré qu'il y avait davantage de plurilinguisme que je pensais initialement dans ma classe. Grâce à cette enquête, j'ai pu adapter mon attitude lors des séances de notre voyage imaginaire. En effet, sachant dorénavant quels élèves parlaient italien et espagnol à la maison (langues présentes dans notre séquence), j'ai pu les solliciter ou les observer davantage au cours des séances concernées.

II. LES CHOIX DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

1. L'INGENIERIE DIDACTIQUE DU « VOYAGE IMAGINAIRE »

Nous avons fait le choix de reprendre la structure d'une séquence mise à disposition par EOLE (Eole. Le tapis volant : voyage au pays de la

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

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

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

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

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

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

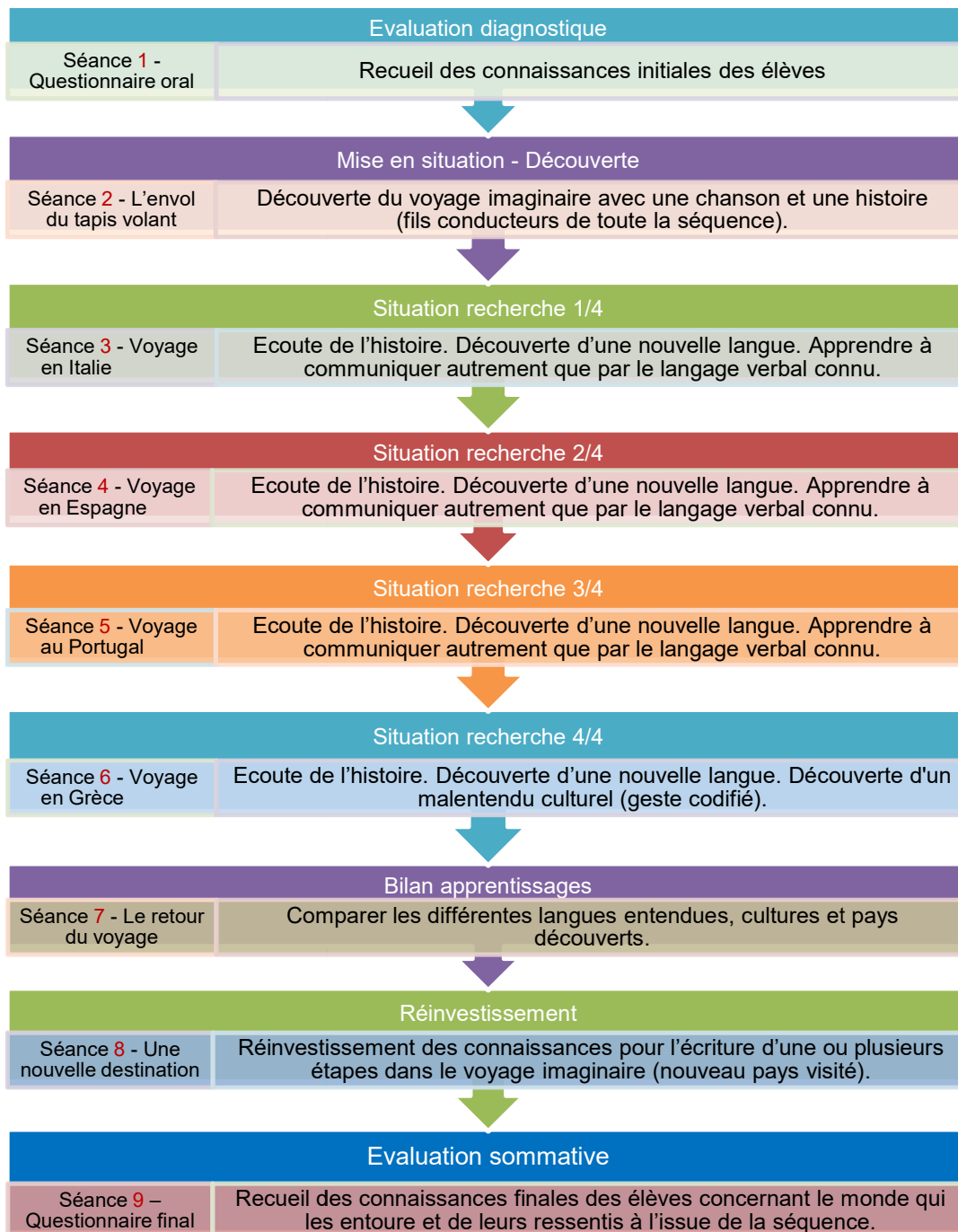
Aussi, nous avons souhaité varier les supports utilisés afin de tenir les élèves en activité, concentrés sur les tâches à réaliser et d'éveiller leur curiosité. Nous utilisons donc :

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

Nous créons également avec les élèves, un carnet de voyage individuel (annexes 5 et 6). Ce carnet de voyage permet de résumer chaque voyage réalisé, chaque pays « visité ». Ainsi, il comporte une partie de présentation générale avec la carte du monde où nous colorions les pays visités. Il est également composé d'une page par pays visité incluant la carte du pays, le drapeau, des photographies ou dessins propres à la culture de chaque pays : monument emblématique, animaux qui y vivent, arts, spécialité culinaire, fête spéciale... Un ou deux mots dans la langue parlée y sont également retranscrits. A l'issue de la séquence, chaque élève sera libre de compléter son carnet individuellement, lors de voyages en famille par exemple.

2. TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA SEQUENCE DU TAPIS VOLANT

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



3. CANEVAS DE LA SEANCE TYPE

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

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

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

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

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



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

Pour chaque séance réalisée, il s'agit ici de présenter l'objectif de la séance, les comportements d'élèves attendus et observé, ma posture et celle des élèves. Afin d'illustrer mes propos, j'ai retranscrit des extraits de fichiers audio (enregistrements de séances). Ils sont consultables en annexe 4.

a. Séance 1 : le questionnaire en amont du voyage

L'objectif de cette séance est de recueillir les connaissances initiales des élèves concernant le monde qui les entoure.

J'ai recueilli les données sur le paysage linguistique des élèves de ma classe auprès de leurs parents. A travers cette séance, je souhaitais observer si les enfants avaient eux-mêmes conscience de leur bagage multiculturel et multilingue.

Lors de cette séance, j'ai essentiellement posé des questions et noté les réponses des élèves volontaires. J'ai encouragé les élèves à s'exprimer en répondant à mon tour à certaines questions.

Au début de la séance, les réponses aux questions générales que je pose (dans quel pays ou ville vivons-nous, connais-tu d'autres pays où l'on parle français...) sont confuses. Les élèves se mélangent entre les noms des pays, des villes, des langues qu'ils connaissent. Peu à peu, lorsqu'il s'agit de leur vécu personnel, les réponses sont claires, bien que parfois différentes de celles données par leurs parents. Cependant, tous n'osent pas participer. Je décide de me lancer à mon tour dans l'exercice afin de les mettre en confiance. Finalement, l'activité devient un jeu où chacun prend plaisir à expliquer son vécu et son quotidien. Tous les élèves présents ce jour prendront la parole afin de s'exprimer ce qui m'a particulièrement réjoui.

b. Séance 2 : l'envol du tapis volant

L'objectif de cette séance est de découvrir le projet dans son ensemble ainsi que ses éléments ritualisés : la chanson, l'histoire, le tapis, le planisphère...

Lors de cette séance, j'attendais que les élèves expliquent et justifient leur compréhension de l'image (dessin de François et Julie en tapis volant au-dessus d'une ville) et de la chanson. De plus, j'attendais qu'ils participent en montrant leurs connaissances et/ou expériences sur le monde qui les entoure

Pour ma part, j'ai une posture d'écoute attentive et j'accueille toutes les idées des élèves. Je les encourage, les questionne, étaye pour guider les échanges. Je régule la parole afin de permettre à un maximum d'enfants de participer. Je leur explique aussi l'utilité de certains nouveaux éléments : le tapis (symbolisant le tapis volant), la chanson (rituel de départ), le planisphère...

Dès le début de la séance, les élèves sont extrêmement enthousiastes. La découverte de la chanson a induit de vives réactions. Ils l'ont beaucoup aimé et la trouvent joyeuse. Je les voyais danser sur place lors de la première écoute (et des suivantes). En deux écoutes, ils en ont extrait toutes les informations principales.

Lors de la présentation du planisphère, je constate que peu d'élèves de moyenne section connaissent cet outil. Cependant, des élèves de grande section leur explique ce que l'on y voit et à quoi cela peut servir.

Lorsque je leur ai proposé de nous expliquer où est-ce qu'ils iraient s'ils avaient un tapis volant, tous les enfants ont été très réceptifs et impliqués. Tous voulaient parler. Il me semblait indispensable d'accueillir les idées de chacun. C'est pourquoi la séance a duré plus longtemps que prévu. Finalement, certains enfants rêvent de voyager en fonction de ce qu'ils connaissent déjà (à Blagnac, en France, chez leurs grands-parents ...) tandis que d'autres rêvent d'inconnu ou de ce dont ils ont entendu parler. J'ai été surprise de découvrir de nouvelles connaissances (Etats-Unis ou Maroc) par rapport aux réponses données lors du questionnaire en séance 1. Cependant, plusieurs enfants m'ont expliqué,

qu'au moment du questionnaire, ils ne savaient pas, mais qu'ils avaient questionné leurs parents pour savoir où ils avaient déjà voyagé.

Ainsi, j'ai constaté une grande culture mais aussi une grande imagination de la part de mes élèves. A plusieurs reprises, la volonté de voyager dans tel pays ou telle ville était directement liée à l'affect (pays d'origine des parents, ville visitée par un copain...).

Au cours de cette séance, la parole est très bien répartie entre les élèves de moyenne et de grande section. Ils s'écoutent avec bienveillance. Je constate d'ailleurs que des élèves très réservés expriment à leur tour leurs envies de voyages. J'observe que les grands justifient davantage leurs propos. Il s'agit d'un attendu de fin de cycle de maternelle, qui a été plus travaillé avec eux.

Il était trop ambitieux d'intégrer l'apprentissage de la chanson à cette séance. Il a été réalisé en chaque début des séances suivantes. Lors des prochaines séances, il sera indispensable de ritualiser chaque phase de la séance afin de contenir l'excitation des enfants. Certaines règles s'ajouteront aussi afin de fluidifier le déroulement des séances (règles de parole, ne pas toucher le tapis,...). Enfin, tous étaient excités à l'idée de voyager en tapis volant. De nombreux enfants ont été déçus de ne pas pouvoir partir en voyage directement et ainsi découvrir notre première destination.

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

L'objectif de cette séance est de découvrir une nouvelle langue (l'italien) et de trouver des solutions afin de communiquer autrement que par le langage verbal connu.

Lors de cette première étape de notre voyage, j'attendais des élèves qu'ils commencent à prendre des repères, des rituels de séances (chanson + tapis + structure de séance). J'attendais d'eux qu'ils se rendent compte de l'usage d'une langue différente du français. Ensuite, j'attendais, et j'espérais qu'ils soient curieux et concentrés aussi bien lors de l'écoute de l'histoire que de la découverte orale de cette nouvelle langue. J'attendais particulièrement la

réaction de 3 élèves de ma classe nés en Italie et côtoyant cette langue quotidiennement dans le domaine familial. J'imaginai qu'ils allaient reconnaître la langue mais aussi comprendre le contenu de l'audio. Je m'attendais à ce qu'ils soient surpris d'entendre de l'italien en classe.

En ce début de séance, les enfants sont très excités à l'idée de partir en voyage. Je régule les comportements agités. Finalement, lorsque l'histoire audio arrive, ils se calment et sont attentifs. Je peux donc observer et écouter davantage. Je me concentre plus sur l'observation des élèves d'origine italienne. Lors de cette séance, je pose des questions afin de guider les échanges. Les enfants italiens endossent instinctivement le rôle d'experts. Je ne me consacre donc que très peu à cet aspect.

Au début de la séance, les enfants reconnaissent immédiatement les personnages sur l'illustration (François et Julie) et recontextualisent spontanément. Dès lors que la voix prononce « Buongiorno », j'observe plusieurs réactions :

- certains enfants sont surpris, ils affichent un air curieux et amusé ;
- d'autres enfants reconnaissent la langue parlée ;
- les trois élèves italiens réagissent immédiatement, ils comprennent que nous voyageons en Italie. Ils me regardent fixement et sourient sans rien dire aux copains. Ils ont l'air d'avoir envie de garder le secret et ne pas écouter la recherche de leurs camarades ;

Lors de la phase de recherche de la langue, les élèves sont fortement mobilisés. Très rapidement, je constate qu'ils cherchent à être clairs et compris par tous. Ainsi, sans que j'aie à leur demander, moyens et grands, essayent de justifier leurs propos. Les trois enfants italiens dépassent mes attentes et valident les propositions de leurs camarades. Ils ont plaisir à entrer dans le rôle d'experts dans cette situation.

Les élèves comprennent très rapidement l'impossibilité pour François et Julie à communiquer avec les enfants rencontrés. Ils proposent rapidement le recours à une tierce personne parlant italien. Cette réponse est amusante car

spontanée, mais aussi représentative de l'attitude des enfants de ma classe. En effet, ils ont été, dès le début de l'année, confrontés à cette situation. La barrière de la langue a nécessité, pour certains élèves de la classe, l'aide d'un adulte ou d'un camarade pour être compris. Ils ont très vite saisi la possibilité de passer par une tierce personne afin de mieux communiquer.

Très vite, ils proposent de communiquer en faisant des gestes pour mimer l'action (jeu de ballon) mais comprennent que ce n'est pas suffisant pour se faire comprendre. La phase de recherche est intense. Ils veulent être précis et se complètent entre eux. J'observe qu'à l'issue de cette recherche, le niveau de mime est très avancé et détaillé. J'ai d'ailleurs été impressionnée par la rapidité des élèves à réussir à poser une question autrement que par le langage verbal. Finalement, le mime adopté par le groupe est le suivant : « moi (se pointe du doigt) et toi (pointe du doigt son camarade), on peut jouer ensemble au ballon (mime un jeu de ballon) puis hausse les épaules et lève les mains en l'air afin d'illustrer son questionnement ».

Après cette activité, des enfants proposent des significations aux mots entendus en italien (si, grazie). Parfois, ils souhaitent répéter des mots entendus mais ont des difficultés à les prononcer (ex : arrivederci). Les enfants d'origine italienne prennent plaisir à aider leurs camarades dans la prononciation. Ils répètent lentement et les encouragent. Je constate que l'un est plus réservé que les autres lorsqu'il s'agit de parler italien devant la classe.

Lorsque nous passons à la phase de bilan et de découverte culturelle du pays (via le carnet de voyage), plusieurs enfants ont déjà des connaissances.

En résumé, lors de ce premier voyage, tous les élèves ont montré une importante curiosité et une forte attention. Je constate qu'entre les prises de paroles et les participations non verbales (mimes), presque l'ensemble des élèves participe spontanément lors de cette séance. Les retours des élèves sont très positifs. Ils m'expliquent avoir hâte de repartir et de découvrir de nouvelles langues. A la fin de la séance, les trois élèves italiens me disent qu'ils

ont beaucoup aimé cette séance parce qu'ils apprenaient des mots à leurs camarades, chose qu'ils continuent de faire depuis.

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

Les objectifs de cette séance sont de découvrir une nouvelle langue (l'espagnol), de trouver des solutions afin de communiquer autrement que par le langage verbal connu puis de comparer les langues entendues jusqu'alors.

Lors de ce deuxième voyage, j'attendais des élèves qu'ils connaissent les rituels de la séance (chanson + tapis + structure). De plus, j'espérais qu'ils se rendent compte de l'usage d'une langue (l'espagnol) différente du français et de l'italien. Ensuite, j'attendais qu'ils soient curieux et concentrés lors de l'écoute de l'histoire et de la découverte d'une nouvelle langue. J'ai centré une partie de mon observation en particulier sur un enfant que j'appellerai N. En effet, il est arrivé d'Espagne il y a quelques semaines et ne parle pas du tout à ses camarades. Il est en retrait et ne rentre que très peu dans les apprentissages. Il n'échange que ponctuellement, avec moi en espagnol. J'imaginai qu'il allait reconnaître la langue mais aussi comprendre le contenu du message. Je m'attendais à ce qu'il soit surpris d'entendre de l'espagnol en classe mais j'ignorais sa réaction par la suite. J'espérais qu'elle soit positive.

Je commence la séance en posant des questions aux enfants afin que l'on se remémore la séance précédente. Je guide ensuite et je régule échanges.

Les élèves ont bien intégré les différents rituels (chanson de départ, tapis posé au sol signifiant le début de la séance...). Ils se souviennent très bien des éléments découverts lors de la première séance en Italie (histoire, pays visité, quelques mots dans la langue parlée, éléments culturels). Ils repèrent rapidement les éléments significatifs de l'illustration, imaginant déjà la suite de l'histoire.

Lorsque l'on entend « Buenos días » au sein de l'enregistrement, j'observe plusieurs réactions de la part de mes élèves :

- de nombreux enfants sont amusés, ils sourient ou rigolent. Parmi eux, N se met à rire. Il est surpris, gêné mais amusé. Il se retourne légèrement et rougit en souriant. Ce sourire ne le quittera plus de la séance.
- d'autres sont en réflexion, ils cherchent de quelle langue il s'agit.

Un débat est alors lancé entre les élèves : s'agit-il d'espagnol, d'allemand ou d'italien ? Les enfants comparent spontanément avec le voyage précédent. Ils éliminent l'italien puis questionnent l'élève d'origine espagnole. Il valide qu'il s'agit d'espagnol et dépasse même mes attentes en leur disant que cela signifie « bonjour ».

Lors de la phase de recherche de façons de communiquer sans parler la même langue, plusieurs enfants proposent des mimes pertinents. Ils cherchent à être précis et cohérents. Au niveau de la prononciation, des élèves de grande section trouvent des similitudes entre l'italien, l'espagnol et le français. De la même manière lorsqu'ils s'essayent à trouver la signification des mots entendus (gracias, fantástico...). L'élève espagnol confirme fièrement et répète lentement à ses camarades les mots entendus. Il va jusqu'à expliquer des éléments culturels à ses copains : les couleurs du drapeau espagnol et le flamenco. Plusieurs enfants sont surpris et contents de l'entendre leur parler.

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

Les objectifs de cette séance étaient de découvrir une nouvelle langue (le portugais), de trouver des solutions pour communiquer autrement que par le langage verbal connu ainsi que de comparer les langues entendues jusqu'alors.

A ma connaissance (et suite à l'enquête aux familles) aucun enfant de la classe ne parle ou ne côtoie le portugais. Ainsi, je n'attendais pas de comportement spécifique de la part d'un élève en particulier. Globalement, lors de ce troisième voyage, j'attendais des élèves qu'ils connaissent les rituels de la séance (chanson + tapis + structure histoire) et qu'ils soient toujours attentifs et curieux. J'espérais qu'ils recherchent la langue entendue.

Pendant cette séance, j'essaye de laisser les enfants s'exprimer au maximum en prenant le moins de place possible à l'oral. Etant donné qu'ils connaissent les différentes étapes, ils ont moins besoin de mes interventions. Je suis davantage dans l'observation et la régulation des échanges.

Au début de la séance, tous les élèves cherchent à rappeler des éléments découverts lors des deux précédents voyages. Bien que certains confondent encore le nom du pays et de la langue, les réponses sont cohérentes. Lorsqu'ils ne se souviennent pas du nom du pays, ils utilisent des détours qui illustrent l'association du pays à un détail affectif lié à leur vécu ou à celui d'un camarade.

Tous me disent qu'ils n'ont jamais entendu « Bom dia ». Cependant un enfant remarque spontanément la ressemblance entre « Bom dia » et « buongiorno » signifiant d'après lui « bonjour ». Les propositions de langues sont multiples : de l'allemand, du chinois, de l'anglais, de l'irlandais, du portugais... Ceci illustre la volonté des enfants de participer sans pour autant avoir de connaissances préalables.

Concernant la partie liée à l'incompréhension dans l'audio, les élèves savent maintenant que les enfants ne se comprennent pas car ils parlent des langues différentes. Les mimes sont de plus en plus précis, ils ajoutent par exemple, un signe de la main au début pour dire bonjour.

Lorsque les élèves entendent une phrase en portugais, ils se mettent tous à rire ou à sourire. Entendre de nouvelles sonorités semble les amuser beaucoup. Ils remarquent des similitudes entre l'espagnol, l'italien et le portugais pour les mots « Adeus » et « E fanstástico! ». J'observe plus de facilité dans la comparaison des langues chez les grands que les moyens. Ceci peut s'expliquer par le travail plus important réalisé en phonologie avec les élèves de grande section. Ils ont davantage développé leur conscience phonologique que les élèves de moyenne section.

Le temps de parole est équitablement réparti entre les moyens et les grands. Lors de cette séance, il n'y a pas d'élève qui se détache particulièrement. J'observe que N participe au même titre que les autres élèves, il semble avoir envie de s'intégrer au groupe.

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

L'objectif principal de cette séance était de découvrir le caractère arbitraire des gestes codifiés de communication : ici la manière de signifier 'oui' ou 'non' en bougeant la tête.

Je m'attendais à ce que les élèves connaissent désormais la structure de la séance et anticipent au fur et à mesure. Cependant, j'attendais d'eux qu'ils soient attentifs et concentrés afin de comprendre cet enregistrement dont le contenu diffère des précédents. Ici aussi, je n'avais pas d'attente particulière envers un élève.

Au cours de cette séance, j'observe beaucoup. J'essaye de prendre la parole le moins possible afin de laisser les enfants découvrir ce malentendu culturel par eux-mêmes.

Pendant le rappel des 3 précédentes étapes du voyage, les enfants sont très impliqués. Ils donnent des détails concernant les pays, les langues et les éléments culturels. Ils arrivent de plus en plus à différencier le nom du pays de celui de la langue et n'ont aucun mal les associer (Espagne-espagnol).

Lorsqu'ils entendent « Kaliméra ! » ils affichent tous un air surpris. A l'issue de l'enregistrement, ils m'expliquent qu'ils trouvent qu'elle ne ressemble à aucune langue qu'ils aient déjà entendu pendant notre voyage et que cette langue est rigolote. A l'image de la séance précédente, les mimes sont précis et détaillés. Les élèves choisissent ensemble des gestes ou signes définitifs à adopter.

Lorsqu'ils entendent que les enfants grecs veulent que François et Julie partent, les réactions sont vives. Certains semblent déçus, d'autres énervés que le voyage s'arrête de la sorte. Finalement, lorsque le malentendu culturel

(différence pour dire oui ou non) est expliqué, ils sont soulagés et retrouvent leurs sourires. Cette partie de l'histoire est nouvelle et surprenante pour les enfants qui sont très attentifs et me demandent de la réécouter immédiatement afin de mieux la comprendre. A la fin de cette deuxième écoute, les élèves ne participent pas autant que d'habitude. Ils expriment cependant davantage leurs ressentis et leurs déception en cette fin de voyage.

Finalement, les élèves sont tous d'accord pour dire que la langue entendue ne ressemble pas du tout aux autres langues découvertes et au français. Ils n'arrivent pas à savoir quel mot correspond à chaque expression entendue jusqu'alors. Cependant, ils s'amuse à essayer de répéter ces mots.

Afin de prolonger un peu le plaisir de voyager et d'illustrer le fait que nous n'utilisons pas tous, à travers le monde, les mêmes gestes pour dire les mêmes choses, je propose aux enfants de trouver le plus de façons possibles de dire bonjour sans parler. Les réponses sont nombreuses : différentes façons de « faire coucou », serrer la main, faire la bise, se taper dans la main, checker.... Les grands ont eu plus de facilité à comprendre le caractère arbitraire de gestes codifiés que les moyens qui semblaient se raccrocher davantage à l'histoire.

La séance, et notre voyage, se termine sur la distribution de la page du carnet de voyage aux enfants. Ils évoquent leur déception de ne plus repartir avec François et Julie pour le moment.

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

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

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

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

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

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

Enfin, nous souhaitons intégrer à nouveau les familles dans notre projet pour deux raisons. Premièrement, nous désirions maintenir la relation de partenariat parents-école. En effet, les parents de nos classes respectives étaient très enthousiastes lors de la présentation de ce travail d'éveil aux langues. Nous avons alors imaginé les faire participer. Nous souhaitons proposer aux parents volontaires, de venir en classe lire un album, chanter une comptine ou encore raconter une histoire dans une langue inconnue pour la majorité des élèves. Deuxièmement, nous souhaitons, au delà de notre voyage imaginaire, montrer aux élèves la réalité de la société plurilingue et pluriculturelle dans laquelle ils vivent. Il nous semblait particulièrement intéressant de raccrocher l'éveil aux langues au quotidien des enfants de la classe. Malheureusement, le contexte actuel nous a également forcées à abandonner ce projet complémentaire.

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

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

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

1. D'UN POINT DE VUE COGNITIF

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

Comme nous avons pu le voir dans la présentation des séances, nous avons constaté l'engagement actif de la part de tous les élèves de nos classes. La participation active ainsi que l'écoute attentive sont des tâches cognitives importantes pour un enfant de 4 à 6 ans. Par exemple, pour répondre à une question de compréhension, il s'agit de sélectionner, dans l'histoire, les informations concernées, de les traiter, les retenir jusqu'au moment de l'interrogation par l'enseignant. Nous avons observé une grande cohérence des propos des élèves, même s'il y a eu quelques erreurs de leur part. Cependant, ils se trouvaient dans des situations de recherche à tâtons, souvent indissociables de l'essai-erreur. En effet, lorsqu'un signal d'erreur apparaît dans le cerveau, cela déclenche un apprentissage au niveau neuronal. C'est, en partie pour ces raisons, que nous avons reçu les paroles des enfants avec bienveillance et non jugement.

Nous constatons que de nombreux savoirs, savoir-faire et compétences ont été acquis au cours de cette séquence par les élèves. Nous avons pu observer une prise de conscience de la part d'un grand nombre d'élèves (surtout des grands), de la multiculturalité et du plurilinguisme de l'environnement dans lequel ils grandissent. A la fin de la séquence, ils ont développé de nouvelles connaissances sur le monde qui les entourent : l'existence d'un nombre, bien plus grand qu'ils ne pensaient, de pays dans le monde, illustré par la découverte du planisphère mais aussi la différence entre les noms des pays et des langues. Ils ont développé des savoirs culturels : drapeaux des pays

visités, exemples de spécialités culinaires, monuments emblématiques... Rapidement, ils ont spontanément intégré les drapeaux ou monuments découverts dans leur cahier de dessins autonomes. Beaucoup d'entre eux sont maintenant capables d'associer une langue à une culture, un pays et des coutumes.

Cette séquence a également permis aux enfants de développer leur pensée. En effet, les séances sont basées sur la parole mais aussi la compréhension et l'interprétation des informations entendues dans les enregistrements. Les connaissances, idées et ressentis émergeaient du groupe classe et non pas de l'enseignante (sauf cas nécessaire). Les idées de chacun étaient discutées, débattues par les autres enfants. Ils ont alors appris à mobiliser le langage dans de nombreuses dimensions orales : l'explication, la description, la justification, la déduction... mais aussi non verbales à travers les mimes par exemple. Ils ont aussi amélioré leur vocabulaire en découvrant de nouveaux mots.

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

2. D'UN POINT DE VUE SOCIAL

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

Etudier la dimension sociale revient à observer l'impact que peut avoir un groupe et une séquence d'apprentissage sur la modification de la conduite de l'élève. Vygotski et Wallon mettent en évidence le rôle de la dimension sociale

dans le développement de l'individu. D'après Wallon « Le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre » (Wallon, 1973). Dans une classe de maternelle, l'aspect social joue un rôle important dans la construction de l'enfant au sein du groupe et aussi dans son devenir élève pour toute sa scolarité.

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

Les enfants de cet âge sont encore autocentrés. Nous avons observé que leur grande volonté de participer prenait parfois le pas sur la première règle. En effet, il est arrivé qu'ils présentent des difficultés à attendre leur tour de parole, à écouter attentivement leurs camarades afin de faire avancer le contenu. Cependant, nous avons noté une très grande bienveillance de la part de tous les élèves. A aucun moment de la séquence nous n'avons observé d'attitudes ou entendu de commentaires irrespectueux de leur part. Ils ont donc appris à écouter les camarades qui ne pensaient pas la même chose qu'eux ou qui n'avaient pas les mêmes envies. Par exemple, tous n'étaient pas d'accord lors de la recherche de la langue entendue dans la séance en Espagne. De nombreux enfants ont alors cherché à argumenter, justifier leurs propos afin de convaincre leurs camarades, sans pour autant être fermés à leurs idées. Nous avons été agréablement surprises par cet aspect.

De plus, au sein de cette classe, j'ai toujours observé une bonne intégration des élèves allophones par leurs camarades. Cependant, cette séquence les a mis en avant et les a valorisés. En partageant leur expérience respective, ils ont éveillé la curiosité des autres. J'ai observé un véritable changement dans le comportement de l'élève récemment arrivé d'Espagne. En effet, c'est à l'occasion de cette séquence, et notamment du voyage imaginaire en Espagne, qu'il a participé pour la première fois devant la classe. J'ai tout de suite pu noter la joie et la fierté sur son visage. Ce qui était une difficulté jusqu'alors (parler seulement espagnol), s'est révélé être un atout. A la suite de cette séquence, son intégration au groupe a été très rapide. Ses camarades étaient curieux d'en savoir plus sur lui, sur sa façon de vivre en Espagne, sur l'espagnol....

Aussi, je souligne la valorisation de l'un des élèves originaire d'Italie, lorsque ses camarades ont découvert qu'il parlait Italien. Effectivement, cet élève parle aussi bien le français que l'italien, il n'est donc pas évident de capter son léger accent en français. Ses camarades étaient très surpris et impressionnés de ne pas s'être rendus compte qu'il parlait une autre langue que le français.

Cette séquence a été une bonne occasion pour l'éducation du vivre ensemble mais aussi pour l'accroissement de l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique. Nous avons constaté, tout au long de la séquence, une grande curiosité de la part des élèves.

3. D'UN POINT DE VUE AFFECTIF

La dimension affective renvoie au développement du plaisir, de la motivation et de la curiosité au contact des langues. Lors des assises de la maternelle en mars 2018, il a été rappelé par les neuroscientifiques l'importance de l'affectif dans les apprentissages et d'une alliance réciproque entre épanouissement et apprentissage. Les objectifs majeurs de l'école maternelle sont de favoriser l'éveil de la personnalité des enfants mais aussi de développer l'estime de soi et des autres pour concourir à leur épanouissement personnel. Tout d'abord, il est important dans les apprentissages qu'un climat bienveillant soit présent. Nous pouvons nous demander ce que signifie d'être bienveillant. La définition

précise de Catherine Gueguen, pédiatre, est très claire « être bienveillant, c'est porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien et en y veillant ». Chaque enseignant l'applique mais c'est également un objectif à transmettre à nos élèves, une valeur qu'ils doivent ressentir, comprendre et appliquer pour eux-mêmes et leur entourage. Cette compétence est très importante pour assurer un climat de la classe favorable aux apprentissages.

Il faut souligner que cette séquence est très ludique. Elle permet donc une implication rapide de tous les élèves. L'imaginaire et les voyages sont des fils conducteurs importants pour des enfants de 4 à 6 ans. Ils ont maintenu la motivation des élèves tout au long des séances. Au fur et à mesure de la séquence, nous avons noté de nombreux sourires, rires et autres marques de plaisir sur les visages des enfants. En passant par le jeu de mimes, ils ont pu expérimenter eux-mêmes ce qui fonctionnait ou non.

Également, l'aspect affectif était très présent puisqu'une partie importante de la séquence était consacré à leur propres envies ou expériences (envies ou expériences de voyage, habitudes culturelles...). A plusieurs reprises, l'intégration d'élèves dans le groupe et le développement de liens entre les enfants ont été favorisés. Par exemple, j'ai entendu : « oh tu es allée au Maroc, moi aussi avec mes parents j'y vais tous les étés », illustrant un lien entre deux élèves, ignoré jusqu'alors.

Cette séquence a fait naître des sentiments positifs vis à vis de tous les élèves avec la volonté de mieux comprendre et connaître l'autre. J'ai observé que les enfants issus de l'immigration s'étaient sentis mieux intégrés, acceptés et valorisés par le groupe.

IV. SYNTHÈSE COMPARATIVE ENTRE NOS DEUX CLASSES

Ce travail est le résultat de notre étroite collaboration au cours de ces derniers mois. Nous avons comparé nos hypothèses et nos résultats au fur et à mesure de nos mises en œuvre. Afin de réaliser la synthèse comparative, nous

appellerons classe A la classe de Sophie Amalric-Faure à Lapeyrouse-Fossat et classe B, la classe d'Audrey Boubert à Blagnac.

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

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

Dans nos deux classes, la motivation et l'implication des élèves a été forte et constante. Nous avons pris beaucoup de plaisir à chaque séance. De plus, les élèves parlant une autre langue que le français dans le domaine familial ont été particulièrement valorisés au cours de cette séquence, quelque soit le contexte de mise en œuvre. Nous avons été témoins d'une vive curiosité de la part de tous nos élèves pour comprendre et connaître davantage leurs camarades. Nous avons aussi noté des évolutions positives dans le comportement de certains élèves. Dans chacune de nos classes, des élèves ont eu des déclics concernant une langue parlée à la maison. Ils ont alors accepté de la parler en classe et/ou à la maison. Enfin, au travers des multiples prises paroles de nos élèves, nous avons découvert de nombreuses connaissances, qui nous ont tantôt impressionnées, tantôt amusées. Nous avons toutes deux remarqué une aisance plus importante de nos élèves de grande section pour justifier et expliquer leurs propos. Cela s'explique par le fait que nous ayons davantage travaillé ces notions avec eux.

Au fur et à mesure du déroulement de cette séquence, nous avons également repéré des résultats différents. En effet, il est indispensable de tenir compte du contexte de classe pour mieux comprendre ces différences. Au sein de la classe B, 5 enfants sont nés dans un autre pays que la France et plus de 13 langues sont parlées en plus du français, dans le domaine familial... Les élèves de cette classe sont donc, depuis le début de l'année, au contact de cette

pluralité linguistique et culturelle. Les connaissances et savoir-faire des élèves de la classe B au contact des langues étaient donc très poussés. La reconnaissance des langues entendues en a été facilitée car plusieurs élèves les avaient déjà entendues. Aussi, il a été plus facile pour les élèves de la classe B d'associer une langue entendue à un élément affectif (la langue d'un copain par exemple). Nous avons également observé une forte intégration des élèves allophones, à l'issue de cette séquence, au sein de la classe B. L'absence d'élève allophone en classe A, rendait logiquement impossible cette comparaison.

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

CONCLUSION

L'éveil aux langues accorde une nouvelle place aux langues à l'école. Il n'a pas l'ambition de faire apprendre plusieurs langues en même temps mais bien de sensibiliser les enfants à la diversité des langues parlées dans le monde. Ainsi, en plus de constituer des savoirs, les langues deviennent des outils pour favoriser le développement de compétences linguistiques mais aussi de représentations et d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous sommes intéressées à l'impact provoqué par la découverte de langues étrangères chez les jeunes enfants aux niveaux cognitif, social et affectif. L'expérience menée avait pour but d'observer si la séquence proposée dans deux classes de MS/GS allait avoir une influence ou non sur les attitudes des élèves quant à l'interculturalité. Notre hypothèse de départ était que cette séquence allait favoriser des compétences liées aux trois objectifs de l'éveil aux langues (cognitif, social et affectif).

Afin de mettre en place une séquence d'éveil aux langues dans nos classes respectives, nous avons commencé par recueillir des données théoriques sur cette démarche. Ce travail de recherche, conduit conjointement avec Sophie Amalric-Faure, nous a permis de mener une réelle réflexion sur la mise en place d'un projet d'éveil aux langues dans deux classes de maternelle. En effet, nous avons cherché à mieux comprendre les origines de l'éveil aux langues mais également ses objectifs et les différentes formes qu'il peut prendre. Nous avons particulièrement apprécié la structure des séquences d'EOLE. Nous avons décidé de remodeler la séquence « Le tapis volant : voyage au pays de la communication » afin de l'adapter à nos classes.

Avant de lancer cette séquence d'éveil aux langues, nous avons relevé des données sur le paysage linguistique de nos classes respectives au travers d'une enquête adressée aux parents d'élèves. Ce travail en amont nous a permis d'adapter notre séquence afin qu'elle corresponde au mieux aux objectifs que nous visions (langues connues ou inconnues des élèves).

Nous avons ensuite conçu une méthode de recueil de données ethnographique. Il s'agit d'un modèle scientifique qualitatif, lié à l'expérience, aux observations et conclusions de notre part. Nous nous sommes principalement basées sur un journal de bord ainsi que des enregistrements audio. L'observation a occupé une place centrale dans notre processus de recherche. Nous avons particulièrement aimé ces temps d'observations des élèves (réactions, comportements...). En effet, dès le début de l'année, nous avons constaté combien il était difficile de s'octroyer de véritables moments d'observations des élèves, pourtant essentiels.

D'après les données théoriques et après avoir mené l'expérience décrite dans la seconde partie de ce mémoire, il semble que notre séquence ait permis de développer chez les élèves, des attitudes positives à l'égard de l'inconnu et de la différence.

Au niveau des compétences linguistiques (objectif cognitif), la séquence a amené les élèves à acquérir un vocabulaire nouveau lié à l'éveil aux langues (« langue », « pays », « planisphère »...). Les séances les ont également fait réfléchir sur les langues, sur la signification de mots ainsi que sur les ressemblances et différences entre les langues découvertes (phonèmes caractéristiques d'autres langues). Concernant ce dernier point, nous avons constaté plus de facilité chez les élèves de grande section que de moyenne section. Cela peut-être dû au travail phonologique réalisé davantage avec les GS.

Au niveau des compétences sociales (ouverture culturelle), les élèves ont pris conscience de la multitude de pays, langues et cultures existants à travers le monde. A la fin de la séquence, ils étaient capables de mentionner de nouveaux pays et langues. Aussi, ils ont découvert le caractère arbitraire de certains gestes codifiés (la façon de dire oui ou non avec la tête, de se saluer...). Cependant, nous aurions aimé pouvoir finaliser la séquence afin de recueillir davantage de données concernant l'ouverture culturelle des élèves.

Enfin, au sein de ma classe, l'ouverture à l'autre (objectif social), a été le niveau présentant le plus d'évolutions. En effet, les enfants de ma classe ont fait preuve d'une grande curiosité à l'égard des langues découvertes mais aussi des langues et cultures des enfants de la classe. J'ai observé un engouement très important face à la diversité et une attirance certaines vis-à-vis des enfants parlant une langue étrangère. Certains enfants d'origines étrangères ne maîtrisant pas le français ont totalement changé leur attitude après les premières séances d'éveil aux langues. Ils ont été plus à l'aise en classe, ont commencé à prendre la parole en français et à communiquer avec leurs camarades.

Finalement, les élèves de nos deux classes ont manifesté de la curiosité, de l'intérêt et de l'envie face à ces langues et cultures auparavant inconnues. Nous avons toutes les deux observé des attitudes positives à travers leurs verbalisations et leurs comportements pendant et en dehors des séances. Le contexte d'enseignement ne semble pas avoir d'impact particulier sur l'engouement des enfants. Cependant, la présence d'élèves d'origines diverses dans une classe facilite la projection des enfants et le prolongement de ces apprentissages. Elle permet aussi d'ancrer ces découvertes dans le réel des enfants de la classe.

Nous avons rencontré quelques difficultés au cours de ce travail de recherche. Tout d'abord, il semble indispensable de souligner la crise sanitaire actuelle, nous forçant à stopper notre projet. Nous n'avons pas pu finaliser la séquence telle que nous l'avions imaginée. De plus, nous avions prévu un travail de prolongement de la séquence afin d'observer les effets de l'éveil aux langues sur un plus long terme. Celui-ci est également irréalisable compte tenu du contexte actuel. Enfin, nous avons rencontré des difficultés dues à l'alternance (2 semaines en classe sur 4) et à la différence entre le planifié et le réalisé (temps, déroulement, préparation...). Cependant, cela semble constituer un élément inhérent au métier de professeur des écoles.

Si c'était à refaire, et si on n'avait pas été dans cette situation de fermeture des écoles, j'aurais aimé accorder une plus grande place aux parents au sein de ce

projet. En effet, ils étaient très enthousiastes et favorables à la valorisation de leurs langues d'origines. Ils auraient, par exemple, pu venir en classe lire un album ou chanter une comptine dans une langue étrangère à de nombreux enfants.

Je ressors grandement enrichie de cette expérience, aussi bien personnellement que professionnellement. Ce travail de recherche m'a permis de découvrir ce qu'était réellement l'éveil aux langues. Il m'a également donné envie de poursuivre cette démarche dans les années suivantes, quelque soit le niveau de classe que j'aurai en charge. De plus, il m'a fait réaliser l'importance d'un travail de recherche au cours des formations initiale et continues. En effet, un professeur doit apprendre à se former au quotidien, à se poser des questions, en chercher les réponses mais aussi à adapter sa pratique en fonction de ses observations.

Enfin, comme énoncé dans l'introduction, ce mémoire est le fruit de plusieurs mois de travail coopératif et collaboratif avec Sophie Amalric-Faure. Au delà de la motivation évidente que ce travail d'équipe a engendré, je retiens particulièrement le partage de nos idées, l'association de nos lectures, la comparaison de nos ressentis et résultats et un soutien constant sans lesquels ce projet n'aurait pas été le même.

BIBLIOGRAPHIE

Articles de recherche :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sites internet :

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

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

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

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

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

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

Textes de cadrage officiels :

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

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

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
PRÉAMBULE.....	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
Problématique et hypothèses	7
CADRE THÉORIQUE : L'ÉVEIL AUX LANGUES	10
I. Définition et origines de l'éveil aux langues	10
1. Origines de l'éveil aux langues	10
2. L'Occitanie : un espace multilingue ou multiculturel	12
II. L'enseignement des langues étrangères et l'éveil aux langues	14
1. L'enseignement d'une langue étrangère	14
2. L'introduction de l'éveil aux langues	17
3. Les préconisations institutionnelles.....	19
III. Les différents projets menés dans ce courant de recherche	21
IV. Le triple objectif de l'éveil aux langues.....	24
1. L'objectif cognitif	24
2. L'objectif social	25
3. L'objectif affectif.....	25
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	26
I. Explication de notre projet.....	26
II. Un choix de méthode ethnographique pour le recueil de données	27
III. Les questionnaires prévus en amont et en aval du voyage imaginaire.....	28
MISE EN PRATIQUE : NOTRE PROJET DANS DEUX CLASSES DE MATERNELLE	31
I. Description de l'environnement d'expérimentation de la classe B.....	31
1. Le contexte de classe dans la classe B	31
2. Le paysage linguistique de la classe b.....	32
II. Les choix didactiques et pédagogiques	33
1. L'ingénierie didactique du « voyage imaginaire ».....	33
2. Tableau synoptique de la séquence du Tapis Volant.....	36
3. Canevas de la séance type.....	37
4. Les séances d'éveil aux langues : objectifs, déroulement et analyse	39

a.	Séance 1 : le questionnaire en amont du voyage	39
b.	Séance 2 : l'envol du tapis volant	40
c.	Séance 3 : le voyage de François et Julie en Italie.....	41
d.	Séance 4 : le voyage de François et Julie en Espagne	44
e.	Séance 5 : le voyage de François et Julie au Portugal	45
f.	Séance 6 : le voyage de François et Julie en Grèce.....	47
5.	Ce à quoi nous avons dû renoncer à cause de la crise sanitaire.....	48
III.	Discussion : synthèse des éléments de l'analyse au regard des trois objectifs de l'éveil aux langues	50
1.	D'un point de vue cognitif.....	51
2.	D'un point de vue social.....	52
3.	D'un point de vue affectif	54
IV.	Synthèse comparative entre nos deux classes	55
	CONCLUSION.....	58
	BIBLIOGRAPHIE	62
	TABLE DES MATIÈRES	65
	ANNEXES	67

ANNEXES

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

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

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

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

Ancrage disciplinaire : socialisation à la pluralité linguistique et culturelle.

Le résumé de la séquence :

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

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

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

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

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

Déroulement :



Chanson du tapis volant



Démarrage de la séquence -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4- Phase de bilan :

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

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

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

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

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

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

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

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

4- Phase de bilan :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4- Phase de bilan :

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

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

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

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

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

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

sonorités :

https://www.youtube.com/watch?v=0JkSpPZJDkE&list=PLPgrhEEfW39NQmRI9eh_hYi4Lct9lfPs3

ou

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

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

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

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

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

élèves de mimer la scène.

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

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

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

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

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

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

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

4- Phase de bilan :

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

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

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

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

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

Matériel :	Le planisphère - Carnets de voyages – supports audio – supports dessins – histoire inventée
Dispositif :	1 groupe de MS et 1 groupe de GS
<p>Déroulement : La séance débute par l'écoute de la chanson du tapis volant.</p> <p>1- Rappel général de l'histoire et de ses constituants principaux sous forme de mots clés : voyage, tapis volant, pays, langues, mimes, codes sociaux...</p> <p>2 Ecriture en classe d'une nouvelle étape du voyage de François et Julie à partir des connaissances des enfants (nouveau pays et/ou langue et/ou codes sociaux) ou de recherches réalisées. Reprendre des mots et salutations connus par les élèves. Situer les pays et tracer le parcours des voyages sur une carte de géographie.</p> <p>3 Successivement, deux enfants de chaque niveau se placent sur un tapis pour symboliser le voyage vers le nouveau pays. Ils racontent alors l'histoire à leurs camarades.</p>	
Séance 9 : le questionnaire en aval du voyage (évaluation sommative)	Recueil des connaissances finales des élèves
Objectif de la séance :	<p>Recueillir les connaissances finales des élèves concernant le monde qui les entoure (les pays, les peuples, les langues, cultures, symboles)</p> <p>Amener les enfants à exprimer ce qu'ils ont retenu de la séquence ainsi que leurs ressentis</p>
Trace mémoire :	Enregistrement audio + journal de bord
Durée de la séance :	20 minutes
Dispositif :	Atelier dirigé de 5 ou 6 élèves
<p>Déroulement : ci-dessous l'exemple d'une fiche d'évaluation sommative. Le but étant de recueillir les connaissances finales des élèves à l'issue de cette séquence.</p> <p>Contrairement au reste de la séquence du tapis volant nous souhaitons travailler en atelier dirigé afin d'avoir un retour par enfant et savoir ce que chacun a retenu de cette séquence.</p> <p>Partie 1 de la fiche de travail : Il s'agit dans un premier temps de réaliser un comparatif des réponses données par les élèves en début et en fin de séquence aux mêmes questions (en dictée à l'adulte).</p>	

Partie 2 de la fiche de travail : La fleur des langues permet de garder une trace des toutes les langues entendues au cours de cette séquence. On mettra sur une table, les pétales contenant les noms de pays et de langues. Ils devront alors, avec notre aide, retrouver les pays visités, les langues qui y sont parlées et les coller sur leur fleur. Nous pouvons ensuite imaginer la réalisation d'une fleur des langues individuelle par enfant.

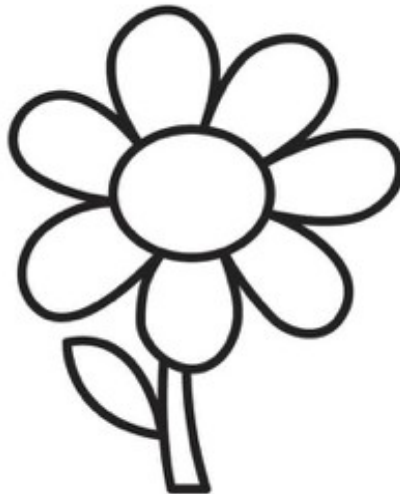
PRENOM		DATE		Travail réalisé
DOMAINE	➤ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			<input type="checkbox"/> sans aide
Compétence(s) : (être capable de)				<input type="checkbox"/> avec aide
				MS-GS

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

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

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

Partie 2-La fleur des langues entendues



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

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

Annexe 2 : l'enquête aux familles

Enveil avec langues au cycle 1

Cette année votre enfant va voyager grâce à des séances découvertes d'éveil à différentes langues et cultures. Nous allons travailler avec votre enfant sur diverses langues vivantes et le français, et nous voudrions savoir en amont avec quelles langues il est en contact.

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

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

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

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

Bien cordialement,
Aurélie et Audrey

Questionnaire:

Nom : Prénom :

Nationalité(s) : Lieu de naissance :

1. Quelles sont les langues (étrangères et régionales) parlées à la maison ?
2. Est-ce que votre enfant entend régulièrement une autre langue que le français dans diverses situations (famille, amis, voyages, cours particuliers, musiques, dessins animés, autres) ?
3. Est-ce que votre enfant comprend une autre langue que le français ? Si oui, laquelle/lesquelles ?
4. Est-ce que votre enfant parle une autre langue que le français ? Si oui, laquelle/lesquelles ?

Annexe 3 : le journal de bord

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

Journal de bord

Nom :

Prénom:



Mémoire M2A 2019-2020
"Effets d'un travail d'éveil aux
langues en maternelle"

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

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

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

Séance :

Objectif principal:

Comportements attendus

(Voir tableau séance en détail)

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

REMARQUES

Posture enseignante:

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

Temps de paroles ? Qui ? Combien d'enfants ?

Divers , à améliorer pour la prochaine séance:

Annexe 4 : retranscriptions d'extraits de fichiers audio

L'ensemble des échanges de ces séances ne sont pas retranscrits. Il s'agit d'extraits jugés utiles et pertinents pour une bonne compréhension du contexte.

En vert, mes interventions.

En noir, les interventions des élèves.

En bleu, des indications sur le contexte de la situation.

Séance 1 : le questionnaire en amont du voyage

Il s'agit ici d'une sélection jugée intéressante afin de comprendre les connaissances initiales des élèves de ma classe.

- Savez-vous dans quelle ville nous vivons ?
 - En France.
 - Non, ça c'est le pays. On est à l'école à Blagnac.

- Quels autres pays connaissez-vous ?
 - Carcassonne, j'y suis né.
 - La Nouvelle-Zélande, le Mexique et le Brésil. Papa m'en parle quand il part en voyage pour le travail. A chaque fois, il me montre où c'est sur la grande carte des pays.

- Est-ce que vous connaissez le nom d'un autre pays où l'on parle le français ?
 - On parle français qu'en France, c'est pour ça que ça s'appelle le français.
 - Non, moi je suis déjà allé en vacances très loin en avion, ils parlaient français mais je ne comprenais pas tout. (Il s'agit de la Guadeloupe)

- Savez-vous dire bonjour dans d'autres langues ?
 - Oui c'est facile, on a appris à dire bonjour dans pleins de langues avec toi.

- Tous les enfants donnent alors les exemples dont ils se souviennent : hallo, buongiorno, Kon'nichiwa, olá, Salam alaykoum...
- Parlez-vous ou entendez-vous d'autres langues que le français à la maison ?
- Avec maman je parle italien mais avec papa, c'est soit en italien soit en allemand mais j'ai un peu oublié comment on parlait en allemand. (Cette enfant est née en Italie puis à vécu en Allemagne. Elle est arrivée en France cette année).
- Avec maman et papa, je parle en français mais parfois, pour s'amuser on parle en anglais un petit peu.
- A la maison je parle comme à l'école. Maman et papa ils parlent une autre langue avec leur famille mais je ne comprends pas.
- Moi aussi. Quand mon papa il est avec tonton, ils parlent en arabe, je comprends juste un peu.

Séance 2 : l'envol du tapis volant

Après l'écoute de la chanson qui sera le rituel de départ :

- Alors qu'avez-vous compris dans cette chanson ?
- S : la chanson elle est en français, j'ai reconnu des mots comme tapis volant ou école.
- M : oui, les enfants disent on vole au-dessus de l'école.
- G : les enfants de la chanson nous invitent à voler avec eux sur le tapis. Ils disent « venez, venez sur le tapis, il va nous faire voyager ».

A l'occasion de la présentation du planisphère :

- I : c'est un grand coloriage avec de tâches.
- A : c'est la carte du monde.
- L : oui, c'est tous les pays du monde qui sont dessinés.

Ils comprennent et anticipent immédiatement l'utilité du planisphère.

- S : on va peut-être pouvoir dessiner le voyage pour s'en souvenir.

- A : c'est ce que mon papa fait quand il part en voyage. On met une punaise à chaque fois là où il va.
- M : nous on est dans la France mais je ne sais pas quel pays c'est.
- A : c'est lui (en montrant fièrement la France sur le planisphère).
- Où est-ce que vous voudriez aller si vous aviez un tapis volant ?
- A : j'irais en Nouvelle-Zélande parce que mon papa y est allé. Il m'a dit qu'il y a les All Blacks et pleins d'animaux.
- E : j'aimerais aller à Paris parce que quand A avait montré les photos dans son cahier du jour, ça avait l'air très beau.
- A : je veux aller dans toute l'Italie.
- Pourquoi en Italie ?
- A : parce que ma famille vient de l'Italie.
- P : moi je voudrais voyager aux Etats-Unis à New York, ils parlent anglais là bas.
- M : je voudrais aller à Paris, c'est en France. J'aimerais aller aussi au bled, au Maroc.
- M : moi je voudrais visiter là où sont nés mes parents en Italie à Parma et à Padova.
- M : je voudrais aller ici (montre sur le planisphère les Etats-Unis) parce que c'est très grand.

Séance 3 : le voyage de François et Julie en Italie

- Que voyez-vous sur le dessin ?
- J : Il y a les deux enfants Julie et ... Ils sont sur le tapis volant parce qu'ils partent en voyage.
- P : et nous on part avec eux.

Après le premier enregistrement dans lequel nous entendons « Buongiorno ! » :

- E : Mais c'est la langue de M !
- S : je crois que les enfants parlent en italien parce que ça ressemble à comment M et G parlent ensemble.

- J : oui c'est comme ça qu'ils nous appris à dire bonjour en italien.

Après le passage d'incompréhension entre François, Julie et les enfants italiens :

- A : François et Julie parlent français alors que les autres enfants parlent italien, donc ils ne se comprennent pas.
- P : oui, c'est comme nous avec N, on ne comprend pas quand il te parle en espagnol.
- Comment ils pourraient faire pour être quand même compris par les enfants italiens ?
- A : Ils pourraient demander à quelqu'un qui parle italien et français. (...)
- Y : On pourrait aussi faire comme avec N. On fait des signes quand tu ne peux pas nous aider et qu'on veut lui demander quelque chose.

Les élèves proposent différents gestes mais un élève complète :

- M : il faut que l'on montre que c'est nous et eux qui allons faire du sport ensemble. Si on mime que le sport ils ne vont pas comprendre.

A la suite de l'écoute du passage où les enfants parlent en italien :

- E : je pense que *grazie* ça veut dire merci parce que ça ressemble à *gracias*. Je sais que c'est comme ça qu'on dit merci là où je vais en vacances parfois.
- M : Oui, *grazie* ça veut dire merci.

Lors du bilan et de l'apport culturel en appuie avec le carnet de voyage :

- B : L'Italie c'est collé à la France mais je ne sais pas quel pays c'est.
- P : Le drapeau est rouge, blanc et vert. Je le sais parce que parfois, G le dessine dans son cahier de dessins.

Séance 4 : le voyage de François et Julie en Espagne

Après la présentation de l'illustration :

- J : François et Julie sont sur le tapis volant, on voit aussi des enfants qui dansent. Je pense qu'ils vont vouloir danser avec eux.

A la suite de l'écoute de l'enregistrement audio contenant les mots « Buenos días » :

- A : c'est de l'espagnol ! On a appris à dire « buenos días » avec toi le matin et je crois que c'était en espagnol.
- M : en tout cas ce n'est pas de l'italien, parce qu'on dit Buongiorno en italien.
- Y : N est espagnol, on peut lui demander si c'est de l'espagnol ?

N se prend au jeu et répond à ses camarades en faisant oui de la tête. Il va plus loin en leur disant que cela signifie « bonjour ».

- M : je pense que Gracias ça veut dire merci parce que ça ressemble beaucoup à Grazie en italien.
- E : oui, je crois aussi parce qu'en vacances, je dis *Gracias* quand la dame me donne une glace.

N confirme et répète lentement à ses camarades.

- N : grrra-ccias
- Tous : gracias
- B : j'ai entendu « *Es fantástico* », on l'avait entendu en Italie aussi
- G : oui en italien on dit « *È fantastico* ».
- E : je trouve que l'italien et l'espagnol se ressemblent beaucoup, et ça ressemble un petit peu au français aussi.
- R : l'espagnol ça ressemble plus à l'italien qu'au français. Nous on dit merci, ça ne ressemble pas du tout.

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

- Qu'avez-vous retenu de nos 2 précédents voyages ?
- N : on est allés en espagnol !
- A : l'espagnol c'est la langue, on dit l'Espagne.
- E : on est aussi allé dans le pays où sont nés G, A et M.
- L : ils parlent Italien donc le pays c'était l'Italie.

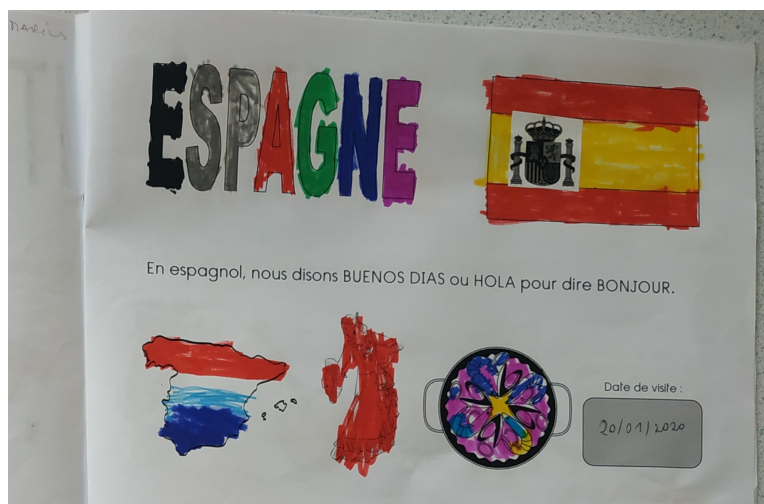
Suite à l'écoute de l'enregistrement, les élèves cherchent la langue parlée, ainsi que la signification de certains mots :

- B : les enfants ne se sont pas compris car ils ne parlent pas la même langue et moi je ne sais pas du tout quelle langue c'est. Je ne connais pas je crois ! Il faut que l'on trouve des gestes pour qu'on se comprenne.
- A : *bom dia* commence comme *buongiorno* et *bonjour* peut-être que ça veut dire bonjour.
- G : c'est presque pareil pour dire « c'est fantastique » dans les 3 langues, la différence elle est petite, on ne l'entend presque pas.

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

- A : quand ils (les enfants grecs) ont dit à François et Julie de partir ça m'a rendu triste.
- I : moi ça m'a énervé, c'était pas gentil ! François et Julie ils voulaient juste les aider...
- Z : oui mais en fait ils ne voulaient pas qu'ils partent, ils ne se sont pas compris.
- D'après-vous, est-ce que l'on salue de la même manière partout dans le monde ? Quelles façons de se dire bonjour, sans parler, vous connaissez ?
- M : on peut se faire coucou avec la main.
- E : maman le matin, elle me fait un bisou pour me dire bonjour.
- A : oui, et les adultes ils se font 2 bisous, un sur chaque joue.
- J : ma tatie à chaque fois elle se trompe et elle m'en fait 3.
- Z : moi, mon papa, pour dire bonjour à ses copains il leur serre la main ou il tape dans leur main.
- M : moi je fais du judo et au judo pour se dire bonjour avant de combattre, on se penche un peu en avant (mime le salut).

Annexe 5 : photographies du carnet de voyage d'un élève de moyenne section



Annexe 6 : photographies du carnet de voyage d'une élève de grande section

