

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La danse comme support pour aborder l'éveil aux langues et aux cultures au cycle 3.

Présenté par ALERINI Lou

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : MARTIN Emmanuelle	Nom, prénom : DOMPMARTIN Chantal
Statut : PRAG, formatrice de français	Statut : MCF en didactique des langues

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
MARTIN Emmanuelle	PRAG, formatrice de français
DOMPMARTIN Chantal	MCF en didactique des langues

Soutenu le

07 / 04 / 2023

inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Table des matières

1	Introduction	3
1.1	Éveil aux langues, plurilinguisme, pédagogie par projet... qu'en dit la recherche ?	6
1.1.1	L'éveil aux langues et aux cultures	6
1.1.2	Plurilinguisme VS multilinguisme	10
1.1.3	La pédagogie par projet	12
1.2	Le lien avec l'école	15
1.2.1	Qu'en disent les textes institutionnels ?	15
1.2.2	Une dimension sociale et collective	21
1.2.3	Les langues et le travail du corps	22
2	Cadre méthodologique	24
2.1	Présentation	25
2.1.1	Une séquence test	26
2.1.2	Une séquence témoin	29
2.1.3	Méthodes de recueil des données	30
2.2	Analyse des données	33
2.2.1	La danse permet-elle de découvrir et de s'ouvrir à différentes langues et cultures ?	33
2.2.2	La danse permet-elle à l'élève de se sentir en sécurité et d'oser plus facilement entrer dans l'univers inconnu que peuvent constituer les langues étrangères ?	36
2.2.3	La danse permet-elle de valoriser le bagage linguistique et culturel des élèves au sein de l'école ?	41
3	Conclusion	45

1 Introduction

« *Une langue est quelque chose qui se vit avant d'être quelque chose qui s'apprend* » (Graci, Rispaïl et Totozani. 2018)

Les recherches universitaires portant sur le plurilinguisme et l'éveil aux langues reconnaissent souvent l'intérêt des projets interdisciplinaires à l'école, et entre autres des projets artistiques et des activités sensorielles. Si ces travaux s'appuient sur les arts plastiques, le chant, les comptines à geste ou le théâtre, il est rare qu'ils s'ouvrent sur la danse. Or c'est une discipline très présente à l'école primaire puisqu'elle fait partie des champs d'apprentissages en E.P.S (Éducation Physique et Sportive) qui peuvent être liés à l'E.M.C. (Éducation Morale et Civique) ou au PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturel). Je me suis alors demandé si, étant donné son rapport intrinsèque à la culture, cette discipline pouvait aussi être liée à l'éveil aux langues.

On a tendance à croire que l'éveil aux langues se rapporte à la découverte et l'apprentissage de nouvelles langues. Or, les buts de ces deux domaines (l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales et l'éveil aux langues et aux cultures) diffèrent. Dabène et Caporale définissent trois fonctions de l'éveil aux langues et aux cultures : une « fonction d'accueil », « une fonction de structuration » et une « fonction de légitimation » (Perréguaux, 1993). L'éveil aux langues est souvent directement lié au bagage culturel et linguistique des élèves et permet de les relier, pour certaines, à la langue de scolarisation en partant de leur(s) langue(s) première(s). Il permet de redonner leur place aux langues peu présentes ou dévalorisées à l'école par rapport à l'anglais ou l'espagnol par exemple. Enfin il développe des stratégies et des compétences métalinguistiques importantes et utiles à la compréhension d'autres disciplines comme l'apprentissage des L.V.E.R. ou bien du français.

On retrouve, dans la recherche, de nombreux cas de projets — souvent artistiques — menés en éveil aux langues et aux cultures avec les élèves. Le projet est une forme de travail qui semble en effet répondre aux spécificités de l'éveil aux langues puisque Dewey et Kilpatrick mettent en avant dans la définition

de pédagogie par projet la notion d'élèves impliqué·e·s, acteur·trice·s de leur apprentissage et pour qui le projet répond aux besoins et aux envies. Le projet développerait différentes compétences transversales en étant source de motivation, de prise de confiance, de développement personnel ou encore d'autonomisation. La pédagogie par projet permettrait « de nourrir la communication, la coopération, la créativité et la réflexion en profondeur. » (Barron & DarlingHammond, 2010). Communiquer, partager, prendre confiance : ces compétences variées sont celles que l'on vise à développer lorsque l'on propose de faire de l'éveil aux langues et aux cultures avec nos élèves. Cette approche par projet serait donc compatible et intéressante à lier à cette discipline.

Le projet que j'ai souhaité développer avec les élèves liait l'éveil aux langues et aux cultures à la danse. « "La danse" au singulier est un terme générique qui regroupe des formes, des techniques, des styles, mais aussi des fonctions, des lieux, extrêmement nombreux et divers [...] qui permettent d'évoquer pour agir, de s'affilier à un groupe, de s'ancrer sur les événements, sur les relations entre les personnes, de jeu avec soi... etc. » (Duboz, Flippe et Torrent. 2015) La danse est donc un mot au singulier qui pourtant regroupe une variété très large de pratiques, de buts, d'environnements et de façons de faire. Duboz, Flippe et Torrent nous parlent de « danse plurielle » et insistent aussi sur les différentes manières, non pas de danser, mais de « regarder », car la prise en compte du/de la spectateur·trice est très importante. En effet, ils continuent en définissant la danse ainsi : « [...] le mouvement inclus dans une communication à l'autre, une intention de faire liée aux fonctions de la danse et de l'imaginaire qui s'y rattache. » (Duboz, Flippe, Torrent. 2015) Cette immense variété se centre sur un aspect commun : le corps. Peu importe quel corps on a, tout humain en possède un et peut s'en servir pour pratiquer une forme de danse, et ainsi partager, communiquer, découvrir, explorer, transmettre. C'est là tout l'intérêt de cette discipline : tout est à découvrir, à rechercher. Les élèves pourraient donc aller y explorer des langues et des cultures. Puis, nous allons le voir, la langue, tout comme la danse, sont des outils de communication et de transmission. Pourquoi ne pas mettre l'une au service de l'autre ?

Ainsi, la danse peut-elle être un support à l'éveil aux langues et aux cultures ? La première chose qui m'a encouragé à travailler sur ce sujet est l'aspect universel de la danse. A priori, dans toutes les cultures, on danse. Ainsi, cela ne peut pas être un monde tout à fait inconnu pour les élèves. Or, se lancer dans une langue étrangère peut être effrayant. Y aller par le biais d'un domaine d'activité familier pourrait être rassurant. Par ailleurs, les familles ou l'entourage des élèves sont aussi un aspect à prendre en compte dans l'éveil aux langues et aux cultures. Leurs langues, leurs bagages culturels sont à valoriser afin de favoriser le vivre ensemble et le respect des diversités au sein de la classe. La danse est un support qui pourrait permettre de faire participer les proches à un projet, de les rendre acteur·trice·s de l'éducation de leurs enfants et de les encourager à faire vivre leurs langues et cultures à la maison.

La danse n'est pas un médium où l'on s'exprime avec les mots. On s'y exprime avec le corps, les expressions, le visage, les gestes. Pour les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer à l'oral ou bien pour qui le français n'est pas encore une langue tout à fait maîtrisée, la danse leur donne un nouveau moyen d'expression. Pour tout le monde, la danse permettrait un lâcher-prise qui encouragerait le fait de se lancer dans l'inconnu, d'expérimenter, de ne plus avoir peur du regard d'autrui. L'universalité de la danse, le travail avec l'entourage, la prise de confiance : ce sont toutes ces raisons qui ont justifié mon envie de travailler sur la thématique de la danse comme support d'éveil aux langues et aux cultures étrangères.

Ce travail s'articulera en différentes parties. Après avoir éclairé le sujet par la présentation de concepts clefs tels que le plurilinguisme, l'éveil aux langues et aux cultures et la pédagogie par projet, nous lierons ces recherches à l'école. Nous porterons alors un regard sur ce qui est dit dans les textes institutionnels à propos des langues, des cultures et de la danse, nous observerons la dimension sociale et collective de la danse, avant de lier cette discipline au corps et au langage. Dans une seconde partie, nous présenterons les séquences en danse et en éveil aux langues et aux cultures qui auront servi au développement du protocole de ce mémoire. Suite à sa mise en pratique, nous terminerons par l'analyse de cette dernière, avant de conclure.

Les arts et les langues dansent ensemble dans la recherche ?

1.1 Éveil aux langues, plurilinguisme, pédagogie par projet... qu'en dit la recherche ?

Ce travail de recherche porte sur l'intérêt de la danse pour l'éveil aux langues et aux cultures en cycle trois. Il semble donc pertinent de porter un regard sur les travaux scientifiques et institutionnels qui ont été faits dans ces différents domaines afin de les articuler et de les relier. Je m'attacherai à définir et présenter plusieurs concepts clefs comme l'éveil aux langues et aux cultures, le plurilinguisme, le multilinguisme ou la pédagogie par projet. J'essaierai aussi, au fil de mes recherches, de mettre en lien ces divers aspects avec la pratique enseignante au cycle 3.

1.1.1 L'éveil aux langues et aux cultures

La langue est vaste à définir et l'explication peut commencer par sa différenciation avec ce qu'est le langage. Graci, Rispail et Totozani résumant cette distinction : « le langage serait [...] un grand ensemble dont les langues seraient des sous-ensembles » (Graci, Rispail, Totozani, 2018).

A ce propos, Gezhundhajt (2004. Partie I.) explique la différence entre langage, langue et parole.

Tableau 1 : *Langage, langue, parole, trois concepts à distinguer :*

Langage	Langue	Parole
Aptitude innée à communiquer propre à l'être humain.	Produit acquis : instrument de communication ; code constitué en un système de règles communes à une même communauté.	Utilisation individuelle du code linguistique par un sujet parlant.

Outre la définition de l'organe musculaire, le CNRTL définit ce mot par un « système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication ». La définition est intéressante pointant un but : la mémoire et la communication entre humains. Le dictionnaire de l'Académie française donne une définition plus vaste incluant tout type de langue, y compris signée. Il parle d'un « système d'expression verbale qui est d'emploi conventionnel dans un groupe humain et permet à ses membres de communiquer entre eux ».

On retiendra donc que la langue est quelque chose de construit, lié à la culture et à l'éducation et qui est commun à un groupe, à une communauté. Sa visée principale est la communication et la mémorisation. Maintenant que ce terme a été défini dans ses grandes lignes, il est possible d'aborder la thématique de ce mémoire avec plus de précision.

L'éveil aux langues et aux cultures est une notion résultant de travaux de nombreux chercheur·se·s comme Dabène ou Moore. Mais l'initiative a été lancée en tout premier lieu par Hawkins, en 1987 avec le concept « *Awareness of languages* » que l'on pourrait traduire par « prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues » (Perregaux, 1993). Ce concept a fait apparaître de nombreuses recherches sur le sujet, dont notamment le projet Evlang qu'il faut expliquer car ce travail a été déterminant dans l'avancée et la mise en place de l'éveil aux langues et aux cultures à l'école. Evlang, Éveil aux langues à l'école primaire, est un programme consacré à une approche didactique nouvelle concernant la discipline de l'éveil aux langues. Des travaux de recherche autour du projet Evlang se sont déroulés entre 1997 et 2001 et ont été menés par une trentaine de chercheur·se·s de divers horizons professionnels et culturels. Les observations et expériences ont été réalisées dans plus d'une centaine de classes situées dans ces mêmes régions du monde. Ce projet découle du mouvement *Language Awareness* et a axé ses recherches sur le développement linguistique et métalinguistique des élèves, la reconnaissance de leur(s) identité(s) et de celle d'autrui, l'ouverture aux diverses langues et cultures et le plaisir de découvrir et d'apprendre. (Candelier, 2003). Evlang est désormais une ressource primordiale dans le domaine de l'éveil aux langues et aux cultures.

Dans un article paru en 2003, Candelier présente la notion d'éveil aux langues telle qu'elle a été présentée dans le projet Evlang.

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (Candelier, 2003)

Il apparaît ici clairement la différence entre l'apprentissage d'une langue étrangère et sa didactique et la notion d'éveil aux langues qui se rapporte souvent à la comparaison de plusieurs langues et qui est un travail général et global. J'entends par ces termes que cet apprentissage ne se spécialise pas dans une langue précise, mais porte sur un développement plus large, un développement méta des langues. L'éveil aux langues n'a pas pour visée l'apprentissage d'un lexique, d'un système syntaxique et grammatical d'une langue spécifique, mais la découverte du principe qu'il existe plusieurs langues et cultures qui se ressemblent ou non, qui ont évolué de différentes manières, qui sont pratiquées différemment de ce que l'on connaît ou non.

L'éveil aux langues et aux cultures est aussi caractérisé par sa place au sein des apprentissages de l'école. Kevran cite la définition d'éveil aux langues proposée par Candelier : « *il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...]* » (Kevran, 2006 : 28). L'éveil aux langues se porte donc sur un aspect des langues que l'école n'a pas pour ambition première d'apporter aux élèves. Cette discipline apporte une dimension nouvelle et différente par sa manière de concevoir les approches linguistiques. Mais, si elle se distingue, elle ne se targue pas de remplacer les autres formes d'apprentissages liées aux langues. Elle se propose, au contraire, de compléter et de s'ajouter aux disciplines existantes à l'école. (Kevran, 2006 : 29). L'éveil aux langues permet ainsi de comprendre des ressemblances entre les langues afin d'identifier des structures linguistiques facilitant l'apprentissage de la langue

française. Il permet de comparer les sonorités et les constructions langagières des familles de langues existantes et d'élaborer des stratégies afin de faciliter l'apprentissage de nouvelles langues étrangères ou régionales. Ce travail amène aussi à une ouverture à l'altérité culturelle complétant ainsi le domaine E.M.C. (éducation morale et civique) et facilitant l'entrée dans l'Histoire et la géographie, entre autres. L'éveil aux langues, apporte donc de nouvelles approches linguistiques et culturelles complémentaires aux apprentissages déjà présents dans l'enseignement au primaire.

Perrégaux (1993 : 7) rappelle les travaux de Dabène et Caporale en 1989. Ces derniers présentaient trois fonctions principales de l'éveil aux langues. Cette discipline remplit tout d'abord « une fonction d'accueil » qui permet de relier les langues des élèves à la langue de scolarisation et de les « aider à surmonter ce décalage ». Nombre d'enfants arrivent à l'école avec un bagage linguistique différent de ce qui est proposé et souffrent de ce décalage que l'école ne propose pas toujours de compenser, valoriser ou travailler. L'éveil aux langues et aux cultures permet, tout en mettant au cœur des apprentissages l'identité et la valeur de la culture propre des élèves, de faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Nous retrouvons aussi une « fonction de structuration [qui] fait de la langue le moteur de l'acquisition des capacités fondamentales de réflexion et de raisonnement ». Cette fonction est une fonction cognitive, technique, qui permet à l'élève de développer des stratégies d'apprentissages et de les conscientiser. Les langues se ressemblent ou diffèrent par des points caractéristiques des familles auxquelles elles appartiennent (langues latines, langues saxonnnes, langues arabes, etc.) En apprenant à écouter, différencier, rapprocher selon des critères et des stratégies définies, l'élève développe des points forts dans sa capacité à raisonner et à identifier. Enfin, les auteurs évoquent une « fonction de légitimation » qui veut rendre leur valeur aux langues minoritaires et rendre égale toute langue pour permettre à l'élève de développer « sa conscience identitaire ». (Perrégaux. 1993). A l'école, la langue étrangère qui est le plus souvent enseignée est l'anglais. La place des autres langues est souvent reléguée à un niveau plus bas, voire se caractérise par son absence.

L'éveil aux langues et aux cultures casse cette notion hiérarchique afin de mettre toute culture sur un même plan d'analyse et de réflexion.

Domp martin reprend ces trois fonctions que nous avons présentées en présentant trois axes de l'éveil aux langues : « cognitif », « affectif » et « social ». Le premier concerne les savoirs et les savoir-faire, le second traite de l'« émancipation des sujets », et le dernier est lié au vivre ensemble et à l'inclusion d'un·e élève au sein d'un groupe (Domp martin. 2011 : 3). Ces trois axes résument de manière concrète l'essence de l'éveil aux langues et aux cultures.

Pour résumer, l'éveil aux langues est un apprentissage qui peut se faire dès le plus jeune âge pour permettre à l'enfant de développer des capacités de raisonnement, de prendre conscience des diversités linguistiques et culturelles et d'affirmer son identité tout en respectant celle d'autrui. Plusieurs chercheur·ses ont travaillé au développement de cette discipline multilingue au cours de l'Histoire.

1.1.2 Plurilinguisme VS multilinguisme

Nous avons parlé de la discipline multilingue qu'est l'éveil aux langues. Il nous faut désormais comprendre le sens d'un second terme : « le plurilinguisme » et sa différence avec le multilinguisme. Dans *Le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram en 2003 : 15-16), il est possible de lire une définition élaborée du plurilinguisme :

- La capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. [...] Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La finalité des enseignements est de développer cette compétence [...]
- Une valeur éducative fondant la tolérance linguistique : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions [...]

Le texte différencie par la suite les termes « plurilinguisme » et « multilinguisme ». Le plurilinguisme renvoie à un·e individu, une communauté (les langues et cultures propres à un sujet en particulier), tandis que le multilinguisme évoque

les langues et cultures à une échelle moins personnelle : elle traite des langues et cultures d'un pays par exemple. Julliard exprime la différence de sens de ces deux termes ainsi : « Si multilinguisme renvoie à la co-présence des langues dans une zone ou société donnée, plurilinguisme renvoie à la diversité des parlars réels, individuels et non standardisés. » (Julliard, 2021). Il y a donc une notion de concret, de vécu dans le plurilinguisme qui n'apparaît pas dans le multilinguisme.

La différence entre le multilinguisme et le plurilinguisme se marque dans un large panel de domaines : l'individu plurilingue face au caractère multilingue d'un espace n'en est qu'un exemple. Les albums jeunesse en sont une figure. L'album multilingue est dénué d'identité propre : on y présente comment dire tortue dans cinq langues différentes au sein de l'imagier ou bien un conte y est traduit en trois langues sans variations ou changements, mais simplement en traduction pure et simple. Un album plurilingue, lui, va donner une place identitaire aux langues présentes : cela peut être pour illustrer l'identité complexe d'un personnage ou bien pour donner un caractère particulier à l'album. Les langues se complètent, forment un tout, une identité singulière.

Dans un tout autre domaine, une autre distinction est faite : l'éducation plurilingue est divisée en deux aspects. D'une part, la formation plurilingue comprend l'enseignement des langues nationales, étrangères et/ou régionales pour « valoriser et développer les répertoires linguistiques ». D'autre part, l'éducation au plurilinguisme ne se focalise pas seulement sur la langue, mais sur des enseignements plus transversaux visant à développer le respect des diversités linguistiques et « à former à la citoyenneté démocratique ». (Beacco et Byram. 2003 : 71)

Dans ce mémoire, nous traiterons d'éducation au plurilinguisme à l'école primaire et non la formation plurilingue. Nous ne parlerons donc pas d'apprentissage d'une ou plusieurs langues, mais d'éveil aux langues et cultures étrangères.

1.1.3 La pédagogie par projet

Ce travail de mémoire liant l'éveil aux langues et aux cultures au sein d'une séquence proposée à des élèves de cycle trois s'inscrit dans une approche intitulée la pédagogie par projet. Il semble donc pertinent de tenter de définir ce que ce concept signifie et ce qu'il apporte à notre recherche.

Reverdy, conseillère pédagogique populaire et de jeunesse (CEPJ) et ancienne enseignante du secondaire, écrit un dossier en 2013 intitulé « *Des projets pour mieux apprendre* ». Le site de l'académie de Toulouse le met à disposition afin de présenter et de permettre de comprendre ce qu'est réellement la pédagogie par projet.

C'est aux États-Unis, au cours du XXe siècle que les premières réflexions autour du projet au sein de l'enseignement sont menées par les pédagogues Dewey et Kilpatrick. Dewey lance ce qu'il nomme la méthode *learning by doing* et définit cette approche comme « des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve » (Reverdy, 2013 : 3). Proux nous indique que la définition est complétée par le confrère de Dewey, Kilpatrick. Ce dernier préconise « une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins. De là, il fallait développer pour eux des activités utiles, orientées vers des buts concrets et faisant appel aux habiletés à résoudre des problèmes. » (Proux, 2004) Plusieurs choses sont à relever dans ces définitions. Tout d'abord, l'aspect de la concrétisation entraîne donc l'idée d'une production, d'une tâche finale à accomplir. Dewey parle d'intention, ce qui sous-entend que les élèves sont conscient·e·s et volontaires dans la réalisation de cette tâche. Enfin ce travail réalisé par les apprenant·e·s doit partir d'elles et eux, de leurs envies et besoins.

Au XXe siècle toujours, la pédagogie par projet se retrouve dans les approches défendues par l'Éducation nouvelle que défendent plusieurs pédagogues comme Freinet ou Montessori. Là aussi, l'élève est au cœur des apprentissages et en est véritablement acteur·trice. Si l'on fait le lien avec l'éveil aux langues et aux cultures qui nous intéresse, le projet devra partir des élèves, de leurs langues et de leurs cultures afin d'aller vers la réalisation d'une tâche finale pour laquelle les élèves devront être complètement impliqué·e·s.

Reverdy (2013) explique que, lors de ses recherches, Kilpatrick distingue quatre types de projets.

« le premier était de matérialiser une idée sous une forme concrète (comme écrire une lettre), le deuxième de s'approprier une expérience vécue (comme écouter un morceau de musique), le troisième de résoudre un problème et le dernier ("the learning project") était d'acquérir des connaissances à travers une expérience. »

(Reverdy, 2013 : 3)

En suivant ces distinctions, il semblerait que notre projet de danse comme support à l'éveil aux langues et aux cultures s'ancre davantage dans le quatrième type que dans les autres. En effet, nous tentons d'acquérir des connaissances culturelles et linguistiques à travers l'expérience de la danse. Reverdy explique aussi que Boutinet (2005) distingue quatre niveaux de projets : le projet éducatif, le projet pédagogique, le projet d'établissement et le projet de formation. Nous nous situons, nous, dans le projet de type pédagogique qui intervient dans le cadre scolaire et qui s'axe sur le rapport enseignant-e/élèves.

Si la pédagogie par projet permet une approche interdisciplinaire et donc le développement de diverses compétences disciplinaires, elle permet aussi, selon Barron et DarlingHammond le travail de plusieurs compétences transversales. Les auteurs expliquent qu'elle permet : « de nourrir la communication, la coopération, la créativité et la réflexion en profondeur. » (Barron & DarlingHammond, 2010). Le développement de compétences et de connaissances se fait grâce à la motivation des élèves à apprendre. L'investissement des élèves dans la réalisation de projets correspondant à leurs buts et besoins permet de créer de l'envie et stimule la motivation à apprendre.

Le travail de Serusclat-Natale et Maillet « *Le projet artistique : une puissance maïeutique pour la compétence langagière* » porte justement sur un projet mené avec et par des jeunes d'environ seize ans, venus récemment en France et apprenant la langue. Il a eu pour but de mener un travail artistique avec ce groupe, en vue de valoriser leurs langues et cultures, de motiver leur apprentissage du français en les rendant acteur·trice·s et autonomes dans ce processus. L'objectif était de « relier le geste artistique et la comparaison

langagière » (Serusclat-Natale & Maillet. 2018) en sortant de l'espace institutionnel, en coopérant entre pairs, en s'appuyant sur les savoirs de la classe et en considérant les jeunes d'égal à égal avec les artistes du lieu. Ce projet a, selon Serusclat-Natale et Maillet, su stimuler la motivation d'apprendre et la capacité, pour les élèves, à retenir des informations.

On pourrait donc imaginer qu'un projet en danse, qui travaillerait le geste et l'art en groupe, serait favorable à la découverte de langues et de cultures des élèves, en respectant certaines conditions : respecter les vécus et les savoirs des élèves et les valoriser, s'assurer de l'esprit de coopération et de non-jugement des élèves entre elles et eux et de notre part et mener l'apprentissage et l'éveil comme un projet stimulant.

Quels que soient sa composition et son environnement socioculturel, on trouve toujours dans une classe une grande richesse de langues et de cultures que l'école ne peut plus ignorer si elle ambitionne de préparer les élèves à vivre dans les sociétés pluriculturelles d'aujourd'hui et de demain (Kervran, 2013 : 5)

Dans « *L'arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue* », Graci, Rispail et Totozani développent un chapitre liant plurilinguisme et créativité. Elles transmettent alors les propos de K. Robinson définissant le concept de créativité par « [...] un processus de création d'idées qui se définissent par une visibilité au niveau du public. » Ce dernier appuie sur « le caractère de faisabilité du projet. » (Graci, Rispail, Totozani. 2018)

« La protection qu'offre l'art à l'apprenant·e doit pouvoir lui permettre d'exploiter toutes les capacités de création et d'expression et lui fournir des apports en termes d'attitudes envers la langue [...] » (Graci, Rispail, Totozani. 2018)

Les autrices affirment le rôle de l'art pour rassurer, sécuriser, mettre en confiance l'élève. Les arts encourageraient « les pensées divergentes » et permettraient ainsi « les déblocages, les dépassements des peurs et des risques » (Graci, Rispail, Totozani. 2018). Ces affirmations iraient donc dans le sens d'une hypothèse de ce mémoire qui est que la danse permettrait de rassurer l'élève et

de le/la mettre en confiance au sein du groupe concernant ses futurs apprentissages.

Par ailleurs, les autrices énumèrent un certain nombre de fonctions que l'art et les langues ont en commun : « ils sont des instruments de communications, des outils d'apprentissages, des outils de structuration de la pensée, des vecteurs de croissance personnelle, intellectuelle et sociale et des vecteurs d'appréciation des cultures » (Graci, Rispaïl, Totozani. 2018)

Si ces disciplines concordent bien ensemble aux yeux de la recherche, comment les appliquer concrètement à l'école ? Que disent les textes institutionnels ? Comment peut être traitée cette question auprès des élèves et comment faire fonctionner de tels projets ?

1.2 Le lien avec l'école

1.2.1 Qu'en disent les textes institutionnels ?

« *La rentrée de 1998 marque le début d'une généralisation progressive de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire.* » (B.O. n° 27 du 2 juillet 1998). Si l'on observe attentivement les programmes des vingt dernières années, à partir des années 2000, la notion de diversité culturelle, d'éveil aux langues et aux cultures a été source de nombreux changements et de confusions avec l'apprentissage des langues étrangères et régionales.

En 2002, l'apprentissage des langues vivantes et régionales est pratiqué dès la grande section. Jusqu'au cycle 3, les apprentissages de langue étrangère ont une place définie et obligatoire au sein des enseignements. Il n'est jamais mentionné la question d'éveil aux langues à proprement parler, mais des activités s'en rapprochent dans les textes de l'Education Nationale. En maternelle, il est indiqué que l'on profite de « la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives » afin de lui faire découvrir des sonorités d'autres langues. Un des aspects de l'éveil aux langues est cognitif, comme l'a indiqué C. Domp martin parmi trois axes définis ou bien Perrégaux qui rappelle la fonction de structuration de ce domaine. En maternelle, il est aussi mis en valeur les langues premières des élèves de la classe qui doivent, selon les programmes, être « valorisées ». Il est dit que « l'intervention ponctuelle de locuteurs de ces

langues est favorisée ». Mis à part ces deux aspects, seul l'apprentissage des langues étrangères est traité dans cette partie du programme.

Au cycle 2, le programme est toujours axé sur l'apprentissage d'une langue, mais apporte quelques éléments traitant de la diversité culturelle. Parmi les premières lignes, on retrouve l'idée de « faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle » bien que les trois objectifs principaux de cette discipline ne soient pas portés sur l'éveil aux langues par la suite. Il est évoqué la notion de « curiosité positive » et la demande, toujours, de valoriser les bagages linguistiques et culturels des élèves, notamment, bilingues. À la suite des différents aspects à développer dans l'apprentissage des langues étrangères, un paragraphe pourrait être assimilé à l'éveil aux langues et aux cultures :

Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

Comparer des comportements non verbaux, des habitudes culinaires, des codes vestimentaires et la célébration de fêtes dans différents pays permet de prendre conscience progressivement de la relativité des usages. Toutes ces activités sont menées de façon à encourager la recherche et la participation personnelle des élèves. Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves sont valorisées par la présentation ou la mémorisation d'énoncés, de chants ou de comptines dans ces langues, entre autres lors d'événements particuliers (anniversaire d'un élève, fêtes spécifiques). L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.

Au cycle trois, seul un paragraphe ressemblant au dernier texte cité peut être relié à l'idée de pratiquer de l'éveil aux langues. Outre cela, seul l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale y est évoqué.

Si les programmes de 2002 traitaient des langues étrangères et régionales en cycle 1 au long d'une page et demie, ceux de 2008 ne leur accordent qu'un paragraphe d'un quart de page. Le paragraphe traitant de la plasticité auditive des jeunes enfants est semblable au précédent et émet l'idée d'élargir les sonorités connues des élèves. Le contact avec les langues par le prisme de l'apprentissage d'une langue étrangère se fait, ici aussi, à partir de la dernière

année de maternelle. Seule la sous-partie 7.3 de la page 24 traite d'une possibilité d'éveil aux langues et aux cultures :

7.3 Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.

Au cycle 2 et 3, les programmes s'accordent à se centrer sur l'apprentissage d'une langue et ne traitent que peu de l'éveil aux langues. De la même manière qu'en maternelle, un paragraphe par cycle évoque l'idée de s'ouvrir aux différentes cultures par la comparaison de pratiques et de faits culturels et en incluant les élèves bi/plurilingues dans ces temps de découverte.

Les programmes de 2015 évoquent pour la première fois la notion d'« éveil à la diversité linguistique ». Au cycle 1, au sein du domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », un paragraphe explique l'intérêt de l'éveil aux langues et aux cultures. Il s'agit désormais de « découvrir l'existence de langues ». La découverte est principalement liée à l'oral et à l'échange et moins à la culture, mais cette notion d'éveil est tout de même évoquée. Cependant, elle n'est proposée qu'à partir de la moyenne section, et non aux plus jeunes des élèves.

Aux cycles deux et trois, l'éveil aux langues disparaît de nouveau pour laisser place aux apprentissages en langue étrangère ou régionale. Les programmes font tout de même référence au CECRL qui évoque l'intérêt de pratiquer l'éveil aux langues et aux cultures. La comparaison des langues a une place notable, bien que ce ne soit qu'entre le français et la langue apprise, et donne pour exemple d'activité l'utilisation d'album bilingue. On commence ici à réfléchir à l'intérêt de développer une réflexion métalinguistique chez les élèves afin de mieux s'approprier le fonctionnement des langues et mieux en comprendre les bases. Un passage intéressant traite désormais du rapport de confiance entre les élèves et envers soi-même : « *Les langues vivantes étrangères et régionales*

participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie. » Bien que cela se base sur l'apprentissage d'une langue, la posture de l'élève est travaillée ainsi que son inclusion, sa confiance en soi. Cette partie est intéressante pour mon travail de recherche puisqu'une de mes hypothèses porte sur la mise en confiance et sur le sentiment de sécurité des élèves vis-à-vis des langues.

Du reste, on peut affirmer l'absence de travail portant sur l'éveil aux langues et aux cultures en cycle 2 et 3 dans les programmes de 2015.

En 2020, la structure des programmes concernant les langues diffère peu de ceux de 2015. Au cycle 1, le même paragraphe correspondant au domaine du langage propose de réaliser des activités « d'éveil à la diversité linguistique », puis cette notion d'éveil disparaît aux cycles 2 et 3 pour laisser place à l'apprentissage d'une langue. En maternelle, cette fois-ci, nous pouvons lier la partie d'éveil aux langues à un paragraphe culturel dans le domaine « découvrir son environnement ».

« À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues. »

L'éveil est donc, cette fois, linguistique et culturel en maternelle.

Au cycle 2, nous retrouvons la même phrase qu'en 2015 : « Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture ». Le domaine « représentations du monde et de l'activité humaine » propose aux élèves « [d'] observer et [d'] aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle. » Les programmes demandent aux élèves d'apprendre à être curieux·se·s de manière respectueuse.

Aux cycles 2 et 3, l'idée de comparaison de langues reste présente et continue de travailler la posture métalinguistique des élèves.

Enfin, bien que cela soit relatif à l'apprentissage de langue vivante et non à l'éveil aux langues, les programmes disent ceci :

« Des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et l'un ou plusieurs des cours suivants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive... »

Cela confirme l'idée de mon travail de recherche de lier travail sur et autour des langues et des cultures à d'autres domaines d'apprentissage, comme l'E.P.S..

Outre, les programmes, le socle commun, étant la base et le repère de tous ces textes, est à étudier. Dans le domaine 5 traitant des représentations du monde et de l'activité humaine, il est demandé de comprendre divers modes de vie et diverses cultures afin de s'ouvrir au monde et à l'altérité. Le domaine 3 se centrant sur la formation de la personne et du citoyen traite de notions de respect, d'ouverture, de vivre ensemble. Les travaux en éveil aux langues et aux cultures peuvent donc être directement reliés à ces domaines du socle. Dans le domaine traitant des langues et du langage, seul l'apprentissage de deux langues est évoqué.

Bien que le guide d'apprentissage de langues étrangères soit un guide, comme indiqué, porté sur l'apprentissage de langues, il évoque à plusieurs reprises des notions liées à la culture, au plurilinguisme, à la diversité des langues. Il explique, par exemple, que la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues permet « *une réflexion menée sur sa propre culture* » et « *de construire une compétence interculturelle* ».

Il définit le plurilinguisme et valorise les bagages culturels et linguistiques des élèves. Il valorise la découverte des langues parlées par les élèves dans la classe dans un but de développer le répertoire langagier des élèves en déconstruisant les hiérarchies pouvant exister entre certaines langues. Ce guide valorise aussi l'implication des familles dans ce partage culturel au sein de la classe.

Pour terminer avec les textes institutionnels, nous pouvons rapidement revenir sur les programmes de 2020 et observer ce qui est dit au cycle 3 en E.P.S. en danse étant donné que notre travail porte aussi sur cette deuxième discipline.

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

Attendus de fin de cycle

- Réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir.
- Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer.
- Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.

Compétences travaillées pendant le cycle	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.</p> <p>Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.</p> <p>S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.</p> <p>Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.</p>	<p>Danses collectives, activités gymniques, arts du cirque, danse de création.</p>

Les termes de « communication », « collectif », « pouvoir expressif » sont importants à relever ici, car ce sont ces aspects qui permettront de lier cette discipline à l'éveil aux langues et aux cultures. Savoir montrer et observer sans jugement, avoir l'occasion de s'exprimer et d'exprimer sa culture : tout cela est ce que nous allons tenter d'observer au cours de cette recherche.

Les programmes d'E.P.S. font aussi un lien avec l'enseignement moral et civique par cet extrait :

En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour respecter les autres, refuser les discriminations, regarder avec bienveillance la prestation de camarades, développer de l'empathie, exprimer et reconnaître les émotions, reconnaître et accepter les différences et participer à l'organisation de rencontres sportives. Une langue vivante étrangère ou régionale peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu, pour commenter une rencontre, comme langue de présentation d'un spectacle acrobatique, etc.

La dimension sociale est donc un enjeu majeur dans cette discipline d'Éducation Physique et Sportive qui vise majoritairement à développer le vivre ensemble et le respect chez les élèves. Nous pouvons alors étudier cet aspect de collectivité et de sociabilité plus en profondeur.

1.2.2 Une dimension sociale et collective

Dans *Le guide de l'enseignement des langues étrangères* paru en 2019 sur le site Eduscol, un chapitre traite de « l'approche plurielle des langues et des cultures ». Il y est dit que le « CECRL insiste sur la dimension sociale de l'apprentissage » (21). Il insiste sur l'importance d'une prise de conscience interculturelle des élèves grâce à la comparaison, sans jugement, de différents mondes et différentes cultures. Cela peut se faire à travers des activités variées comme le chant, les comptines, la littérature, les films, la cuisine ou tout autre apport culturel. Le guide propose de faire « découvrir d'autres cultures dans des situations contextualisées et grâce à des supports ou des situations ancrés dans une réalité donnée et variée. » (21)

Le texte explique qu'il est primordial de partir du vécu des élèves et de leurs connaissances afin de mettre en valeur la richesse des différents parcours personnels.

« Partir des langues parlées par les élèves signifie s'intéresser au répertoire langagier de la classe pour déconstruire les hiérarchies implicites qu'il existe parfois entre les langues. »

Graci, Rispaïl et Totozani expliquent dans leur ouvrage paru en 2018 que les pratiques et les échanges langagiers sont des aspects idéaux pour travailler le rapport à soi et à autrui, pour travailler la rencontre et le respect de l'autre. Elles affirment que « les échanges langagiers sont un lieu privilégié de rencontre de l'altérité et de construction de soi dans cette rencontre. » (Graci, Rispaïl, Totozani. 2018). Dans leur ouvrage, elles transmettent les propos de Gardin qui vont en ce sens :

« Les pratiques langagières sont des comportements essentiels dans la construction de la personnalité dans les rapports de soi à soi et de soi à autrui. Elles ont une dimension éthique au sens large du terme (...) »

1.2.3 Les langues et le travail du corps

Sur Eduscol, dans la mention langue vivante cycles 2, 3 et 4 « croiser les enseignements et les pratiques », on peut lire ceci :

Certaines séances d'éducation physique et sportive (EPS) comme les activités d'orientation par exemple peuvent être l'occasion de donner dans la langue cible des instructions (à l'aide de verbes d'action) ou des consignes (en mentionnant des couleurs, des positions dans l'espace, des indications de temps, etc.). Ces croisements avec les autres enseignements s'ajoutent aux compétences linguistiques et culturelles travaillées dans le temps réglementairement imparties à la langue vivante.

Dans notre cas, même s'il ne s'agit pas d'enseignement en LVER (Langue Vivante Étrangère et Régionale), il est possible de proposer à un·e élève de mener un entraînement au début d'une séance de danse en une langue étrangère (que l'élève pratique ou découvre) dans le cadre d'une pratique multilingue. Il est aussi possible d'imaginer, si nous travaillons sur les langues latines par exemple, de donner des instructions en différentes langues : les élèves se déplacent dans l'espace et, lorsque l'on dit « veloce » (italien) « repede » (roumain) ou « rapido » (espagnol), les élèves doivent faire des mouvements rapides, tandis que lorsque l'on dit « lento », « încet » ou « lento », on doit réaliser de lents mouvements. Ce vocabulaire pourra faire l'objet d'observation, de comparaison avant la mise en pratique pour s'appropriier ces mots et comprendre leur ressemblance et leur différence de sens et/ou de sonorités selon les termes employés.

Dans « *Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche éactive de l'enseignement de l'oral* » (Aden, Clark et Potapushkina-Delfosse), il est dit que la perception des langues est multimodale. C'est-à-dire qu'il est possible de recevoir les mêmes données, les mêmes informations, sans pour autant les percevoir de la même manière. Avoir une approche sensorielle de l'éveil aux langues serait une manière de toucher différemment les élèves. Amener l'éveil aux langues (dans ce texte, en revanche, on parle plus d'apprentissage des LVER) de manière la plus variée possible permettrait donc

d'avoir une influence sur un maximum d'apprenant·e·s. À ce sujet, Graci, Rispaïl et Totozani écrivent qu'«une langue est quelque chose qui se vit avant d'être quelque chose qui s'apprend» (Graci, Rispaïl, Totozani. 2018). Et elles ajoutent :

« Et une langue est aussi ce qui suscite des émotions, ce qui rappelle des souvenirs, ce qui a une musique, ce qui nous évoque des personnes rencontrées, des lieux aimés ou détestés, des moments de notre vie, de rire, de larmes, Bref une langue a du corps [...] ». (55)

Aden, Clark et Potapushkina-Delfosse traitent de trois « caractéristiques corporelles de l'oralité ». (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse. 2019 : 1), dont une qui serait « la synchronisation des rythmes parlés avec le geste pictural » (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse. 2019. P1). Associés à des langues différentes et à des intonations variées, certains mouvements dansés avec des amplitudes, des vitesses, des formes correspondantes en danse pourraient aussi être une idée de comparaison des langues et d'observation des différentes sonorités. Toutes les langues s'entendent-elles pareil ? Lorsque l'on pose des questions, les sons aigus ou graves sont-ils placés au même endroit de la phrase ? Lorsque l'on entend du grave, on danse au sol et lorsque l'on entend de l'aigu, on danse en l'air... Ces idées d'activités permettraient d'utiliser le corps pour rendre l'écoute des langues active et attentive. Il serait possible d'associer les rythmes parlés ou entendus à des activités sensorielles.

Suite à ce travail de recherche théorique, la problématique de mon mémoire est devenue plus claire et plus précise. Il semble admis que le travail artistique, et notamment le projet, à travers les chants, les comptines à gestes et le théâtre soient un moyen intéressant d'aborder l'éveil aux langues. Bien que la danse ne soit jamais mentionnée, cette discipline est tout aussi artistique que les précédentes. Aussi, tâcherai-je d'observer, dans ce mémoire, en quoi la danse peut être un support d'apprentissage pertinent pour travailler l'éveil aux langues et aux cultures en cycle 3.

2 Cadre méthodologique

Plusieurs questionnements découlent de ma problématique. La danse permet-elle de découvrir différentes langues et cultures et de s'y ouvrir ? La danse permet-elle à l'élève de se sentir en sécurité et d'oser plus facilement entrer dans l'univers inconnu que peuvent constituer les langues étrangères ? La danse permet-elle de valoriser le bagage linguistique et culturel des élèves au sein de l'école ? Mon hypothèse est une réponse à l'affirmative à ces trois questions.

Je pense que la danse a historiquement marqué chaque pays, chaque culture. Elle est le miroir de pratiques et de croyances et elle est la vitrine de tenues traditionnelles, de chants et de langues associées. Elle permet donc, de façon générale, une grande ouverture au monde qui nous entoure, et, lorsqu'on la mêle à l'éveil aux langues, un vaste regard sur les univers que l'on ne connaît pas toujours.

Danser devant un groupe, que l'on connaît ou non, peut être impressionnant et nécessite un grand travail à faire sur soi. Accepter de se mouvoir devant autrui induit le respect des danses de ses camarades et, avec l'accompagnement de l'enseignant·e, les élèves sont amené·e·s à créer un environnement de confiance. Sans cela, le projet de réaliser une activité en danse ne peut pas correctement avancer et la création est limitée. Une fois qu'un cercle sécuritaire est admis, le groupe a alors la place de faire de nouvelles expériences, de tester, d'essayer en ayant l'assurance de ne pas être moqué·e ou jugé·e. Les langues étrangères, le monde inconnu qui peuvent faire peur sont alors plus facilement accessibles.

Enfin, réaliser une séquence en danse et en éveil aux langues fera appel à des musiques et des danses du monde. Les élèves pourront observer que les cultures autres que françaises sont aussi valorisées à l'école et ont leur place dans l'institution scolaire. Ces élèves pourront apporter leurs connaissances culturelles et langagières pour aider au développement du projet ou pour compléter la culture générale des autres élèves. Leur bagage culturel et linguistique sera donc valorisé.

Nous pourrions observer tout cela grâce aux données recueillies lors des séquences montées en classe de cycle 3.

2.1 Présentation

Afin de répondre à ces hypothèses et d'observer la pertinence du choix de la danse comme support d'éveil aux langues, il a paru intéressant d'adopter une démarche expérimentale comparative. Pour observer le caractère déterminant ou non de la danse, j'ai monté une séquence prévue pour un groupe test que je comparerai avec un groupe témoin dont la séquence d'apprentissage ne comprend pas de danse. (séquences en annexe 1)

Si l'on retrouve six séances dans la séquence test, la séquence témoin en comporte quatre. La séquence témoin étant calquée sur une séquence Éole, le nombre de séances a été maintenu en ajoutant simplement une séance évaluative. En revanche, quatre séances ne me semblaient pas suffire à la création d'un projet chorégraphique avec des élèves. J'en ai donc ajouté deux.

Cette recherche diachronique permettra d'analyser comment les conceptions des élèves vis-à-vis de l'éveil aux langues et aux cultures ont pu évoluer en fonction de la séquence qui leur a été proposée.

J'ai choisi de réaliser ces observations dans deux classes différentes afin d'avoir un plus grand nombre d'élèves à observer et d'avoir une collecte de données plus vaste. Les deux classes dans lesquelles je me suis rendu sont dans deux écoles différentes pour des raisons logistiques, mais sont toutes deux situées à deux cents mètres l'une de l'autre et le contexte social et culturel est à peu près semblable.

La classe au sein de laquelle a été réalisée la séquence témoin est un groupe d'élèves de cycle 3. Le groupe est en partie composé d'élèves au bagage linguistique varié, bi ou plurilingues avec des élèves de familles d'origines arabes, italienne, roumaine, polonaise, albanaise et de quelques pays d'Afrique. Le contexte social est relativement mixte. Si l'école enseigne les LVER, elle n'a pas pour coutume de faire de l'éveil aux langues. Les élèves partagent leur quotidien scolaire depuis le cycle un ou le début du cycle deux et se connaissent bien. Ils

et elles ont, cette année, participé au projet Théa proposé par l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École, organisme proposant, entre autres, de l'aide aux enseignant·e·s pour développer des projets visant à promouvoir l'esprit coopératif dans les classes.)

J'ai réalisé la séquence test au sein d'une classe d'élèves de CM1. Le groupe est majoritairement composé d'élèves bi/plurilingues ayant évolué dans des contextes culturels riches et variés. L'école a pour habitude de travailler l'enseignement de l'anglais dès le début de cycle 2, mais je n'ai pas relevé de présence de travail sur l'éveil aux langues et aux cultures. Les élèves partagent leur scolarité avec trois classes d'élèves sourd·e·s et ont donc accès, depuis le CP, à la Langue des Signes Françaises au quotidien. Les élèves, pour la plupart se connaissent et grandissent ensemble depuis le cycle 1 et ont déjà réalisé des projets de danse et de théâtre auparavant. Cette précision, qui pourrait paraître futile, a son importance puisqu'un des paramètres observés est la confiance et le sentiment de sécurité des élèves au sein du groupe. Cette variable aura donc sûrement un impact dans leurs ressentis.

Les séquences se sont déroulées au cours des mois de mai et juin 2022, à la période cinq, pour des raisons d'organisation commune avec les enseignantes.

2.1.1 Une séquence test

La séquence test (annexe I.a.) se développe en six séances. Quatre d'entre elles sont des séances de danse qui se dérouleront sous le préau fermé de l'école. Les deux autres sont des séances en classe. Ce sont des séances d'environ une heure chacune. L'objectif de cette séquence pour les élèves est de créer une chorégraphie sur l'enregistrement sonore multilingue créé par le groupe.

Tout au long de la séquence, un rituel devait s'instaurer dans la classe. Malheureusement, cela n'a pu être fait par manque de temps. Chaque jour, la captation vidéo d'une danse devait être visionnée en classe. Ces chorégraphies provenaient du Brésil, du Japon, d'Espagne, des États-Unis ou encore du Maroc. Suite au visionnage des vidéos, les élèves auraient pu noter leurs impressions, leurs ressentis sur un cahier de suivi lié au Parcours d'Éducation Artistique et Culturel (PEAC). Ils et elles auraient aussi indiqué l'origine de cette danse et son

nom (la capoeira, le breakdance, etc.) Ce rituel aurait dû développer leur conscience concernant les diversités culturelles en danse, d'élargir leurs connaissances et de nourrir leur perception de la danse et des mouvements. Cela aurait aussi été l'occasion d'avoir une première écoute sur les variétés sonores qui existent et le lien qui est fait entre le geste et le son.

Les élèves ont commencé la séquence par une séance de danse. Ce temps était prévu pour initier les élèves à la danse et les faire entrer dans l'activité. Le but est de permettre à l'élève de s'engager dans le projet et de se sentir en confiance à l'idée de danser au sein de son groupe. Des exercices permettaient d'entrer progressivement dans l'activité : d'abord un échauffement corporel classique, puis danser avec les mains seulement, ensuite se mouvoir en improvisant avec des consignes de guidage, et pour finir improviser avec moins de consignes, en fonction de l'enregistrement sonore que l'on entend. L'enregistrement est un medley que j'ai créé par l'assemblage d'extraits de slam, de rap ou de déclamation de poètes en trois langues différentes que certain·e·s élèves connaissaient (l'arabe, l'espagnol et l'italien).

La seconde séance a été réalisée en classe et avait pour but la mise en voix des textes qui faisaient office de fond sonore de la chorégraphie à créer ensuite. Ces bouts de textes étaient des extraits du livre *Le Petit Prince* de Saint Exupéry que j'avais sélectionné et traduit en espagnol, italien et arabe. Cette séance était aussi un temps de présentation du projet, de stimulation des élèves afin de permettre leur engagement dans la création collective. Concernant la mise en voix, les élèves avaient accès à des phrases en trois langues (arabe, espagnol ou italien). Chaque élève a choisi une phrase à interpréter. Elle pouvait être rappé, slamée, déclamée, etc. Afin de trouver les bonnes intonations, et accentuations, les élèves pouvaient faire appel à leurs camarades bi/plurilingues ou aux adultes présent·e·s. Les élèves parlant espagnol, italien ou arabe pouvaient donc valoriser leurs connaissances langagières personnelles et les partager avec les autres. Ce fut un vrai temps d'échange qui visait aussi à consolider les liens du groupe et la confiance des élèves entre elles/eux.

Lors des séances 3, 4 et 5, les élèves ont de nouveau été amené·e·s à danser. Ces trois séances étaient dédiées à la création d'une chorégraphie. Donner à cette séquence un aspect interdisciplinaire contenant un projet, un but final était un des choix liés aux recherches faites lors du cadre théorique : les élèves investi·e·s dans un projet ont plus de facilités à entrer dans les langues et à mettre leurs connaissances linguistiques au service des apprentissages. Les exercices amenant le groupe à la création sont des exercices volontairement classiques de l'APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) « danse » en E.P.S. Etant donné la complexité du projet réalisé sur un temps court, j'avais réfléchi à des protocoles accessibles à des élèves de cycle 3. Ainsi la recherche individuelle de mouvements lors de la séance 3, le lien entre mouvements et lettres d'un mot aux séances 4 et 5 et la création par petits groupes sont des exercices facilitant la démarche de création chorégraphique.

Tout au long des séances de danse, l'éveil aux langues prenait une place continue. Tous les échauffements de début de séance devaient être menés par un·e élève, dans une ou plusieurs langues choisie·s. Cela pouvait être un moment pour l'élève de valorisation de ses connaissances, de réinvestissement de connaissances en cours d'acquisition ou de découverte de nouvelles langues pour les autres. Étant donné que cet échauffement était ritualisé, les mouvements et pratiques étaient connus des élèves et l'utilisation de langues différentes n'était donc pas perturbante pour la réalisation de l'activité.

Un second rituel de fin de séance entraînait une situation d'éveil aux langues. Afin d'amener les élèves à un retour au calme, un temps de méditation guidée par l'adulte était effectué. Ce temps était accompagné d'un support musical doux. Les élèves entendaient donc, selon la séance, une berceuse espagnole, arabe ou portugaise.

Enfin, la chorégraphie, cœur du projet, a été elle-même appuyée par l'enregistrement sonore multilingue créé par les élèves lors de la deuxième séance. Au cours de la création, l'adulte amenait les élèves à créer en fonction des rythmes et des intonations entendues. Les élèves devaient donc porter une attention aux variétés sonores proposées. L'enseignante pouvait alors soulever

des ressemblances et des différences d'intonations selon les langues parlées (accentuation, débit de parole perçu selon si l'on comprend ou non la langue, etc.)

La sixième séance était une séance similaire à la dernière séance de la séquence témoin. Elle est présentée plus loin, lors de l'explication de la manière de recueillir les données. Il s'agissait d'une séance bilan portant sur l'éveil aux langues et des temps de retours et d'échanges autour de la séquence passée.

2.1.2 Une séquence témoin

La séquence témoin (annexe I. b.) est une séquence adaptée d'un projet ÉOLE qui s'intitule « Schi vain ün auto... 1 ». Il a pour objectif de « découvrir le romanche et les autres langues Suisses ». Le but est de faire comprendre aux élèves la diversité linguistique qui existe dans leur pays par les quatre langues nationales, mais aussi grâce aux langues étrangères importées par l'immigration. J'ai choisi cette séquence, car elle traite des diversités linguistiques et culturelles au sein d'un même pays. Le thème est donc lié à celui de la séquence test. J'ai aussi cherché une séquence assez classique en éveil aux langues afin de ne pas biaiser la comparaison des données et de réduire les observations au maximum pour avoir la danse comme variable principale.

N'étant pas Suisse, j'ai adapté cette séquence à destination d'élèves en France. Les quatre langues nationales suisses ont donc été remplacées par trois langues régionales : l'occitan, le corse, le breton, en plus du français. J'ai fait ce choix d'adaptation afin que les apprentissages soient liés au vécu des élèves et à leur identité culturelle et qu'ils/elles soient ainsi plus impliqués dans ce travail. L'occitan étant la langue régionale de la zone dans laquelle se situe la classe a été mon premier choix. Mes deuxièmes choix se sont penchés sur le corse et le breton pour des raisons tout à fait arbitraires. Il m'a paru que ces trois langues étaient encore enseignées, défendues et pratiquées par une partie de ses habitant·e·s.

Une deuxième adaptation m'a paru judicieuse : le changement du lexique des transports en commun avec celui des animaux. Les transports en commun sont une technologie relativement récente (tout dépend de quel transport on parle

évidemment). Or, les langues régionales sont des langues anciennes et qui évoluent petit à petit avec les pratiques en rendant certains mots nouveaux transparents ou presque. L'intérêt d'apprendre « métrô » en occitan, breton ou corse était donc limité. J'ai donc choisi le lexique des animaux afin de permettre une plus grande variété linguistique.

Du reste, j'ai suivi le protocole du projet Éole, soit : la découverte d'une séance d'occitan lors de la première séance, la sensibilisation à trois langues régionales à travers le lexique des animaux ensuite, l'observation de la présence de langues étrangères en France autres que les langues régionales. Pour finir, la quatrième séance est la séance commune avec la séance 6 de la séquence test.

2.1.3 Méthodes de recueil des données

Plusieurs supports sont mis en place pour permettre le recueil de données.

Tout d'abord, des entretiens (annexe V) ont été menés auprès des deux classes, au cours des temps passés à l'école pour questionner les élèves concernant différents points définis. Il leur a été demandé leur avis et leur ressenti concernant le travail qui a été réalisé. Les élèves étaient aussi interrogé·es concernant la nature du travail réalisé afin d'observer si le fait d'avoir travaillé l'éveil aux langues avait été conscientisé. Les élèves se sont aussi exprimé·es sur leur bagage culturel : parle-t-il/elle différentes langues ? Avec qui ? Enfin, nous les avons amenés à donner leur point de vue concernant la place que peuvent occuper les langues premières à l'école, quelles peuvent être leur utilité et leur légitimité à y être.

Ensuite, lors des séances en classe, une grille d'observation (annexe IV) a permis de viser des points d'analyse spécifiques et répondant aux hypothèses. Lorsque l'enseignante menait les activités, je pouvais me placer en observateur et avoir cette grille comme support me permettant de suivre plus attentivement et me permettant d'avoir en tête les éléments importants.

Lors des séances toujours, les moments clés ont été filmés avec l'accord préalable de l'enseignante et des familles. Ont été enregistrés les moments

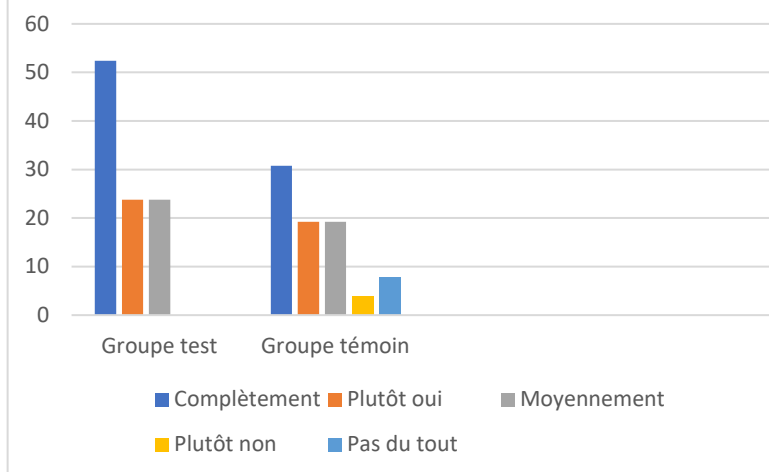
d'échanges entre les élèves, les moments de création chorégraphique, les échauffements menés en plusieurs langues par les élèves, et tout autre moment clef.

Enfin, les dernières séances des deux séquences ont été identiques. Elles étaient détachées du reste des séquences et avaient pour objectif d'observer le comportement des élèves face à une nouvelle tâche d'éveil aux langues. Ainsi, j'ai pu analyser si la danse a été déterminante ou non dans la posture de l'élève face à la découverte de nouvelles langues. Après avoir osé danser avec les autres, l'élève se sent-il/elle plus en confiance pour entrer dans l'univers inconnu que peuvent constituer de nouvelles langues ?

Cette dernière séance prévoit aussi un temps de bilan des apprentissages sous forme d'échanges collectifs avec les élèves. Et, pour terminer, la classe a eu à remplir un questionnaire individuel anonyme (annexe III) concernant le travail qui avait été réalisé et le ressenti des élèves face à cela. Les élèves avaient aussi quelques questions pour recueillir leurs idées concernant la diversité culturelle ou l'éveil aux langues. Il était précisé aux élèves que ce questionnaire ne serait ni noté, ni montré à l'enseignante et que, si certain·e·s avaient des difficultés à lire ou à comprendre les questions, je pouvais leur venir en aide.

Le questionnaire, les entretiens individuels, les films des moments clefs et la grille d'observation ont constitué un panel large de données recueillies à analyser pour répondre à mes hypothèses. Avant de présenter les résultats, il paraît important de présenter la manière dont chaque donnée a été traitée. Au cours de cette analyse, différents supports ont été utilisés. Les questionnaires qui ont été proposés aux élèves ont été traités avec des graphiques faisant ressortir le pourcentage d'élèves ayant répondu telle ou telle question dans chacune des classes. Tous les résultats sont disponibles en annexe VI.

Je pense que les langues, autres que le français, que je parle ou que d'autres élèves parlent, ont leur place à l'école :



En haut est précisée la question à laquelle renvoie le diagramme. D'un côté, les réponses des élèves du groupe test et de l'autre, les élèves du groupe témoin. On observe ici que 50 % des élèves du groupe test pensent que les langues autres que le français ont leur place à l'école contre 30 % dans l'autre groupe.

Concernant les questions ne s'évaluant pas sur une échelle, des mots-clés ont été extraits et quantifiés. Par exemple, à la question « Lorsque je pense à l'éveil aux langues, je pense à... », on relève que 8 élèves sur 21 ont proposé un mot relatif à « culture » dans le groupe témoin tandis que 9 élèves sur 24 l'ont évoqué dans la classe test.

Outre les questionnaires, des entretiens ont été menés en classe avec des petits groupes d'élèves. Ces entretiens sont entièrement retranscrits dans les annexes de ce travail. Au cours de l'analyse, des extraits semblant pertinents ont été mis en avant afin d'illustrer des propos ou comportements marquants.

Pour terminer, des grilles d'observations ont été mises en place. Une grille vierge est présente en annexe. Les données ont, de la même manière que les questionnaires, été quantifiées. Par exemple, on observe, grâce aux observations que 14 élèves sur 19 se sentent en confiance lors de la première séance de danse du groupe test contre 17 sur 20 lors de la dernière séance de danse.

Maintenant que la manière de traiter les données récoltées a été clarifiée, nous pouvons observer et analyser les résultats de cette recherche.

2.2 Analyse des données

2.2.1 La danse permet-elle de découvrir et de s'ouvrir à différentes langues et cultures ?

Selon les observations menées par les grilles (annexe VI), 10 élèves sur 24 se sont montré·e·s curieux·se des diversités linguistiques et culturelles lors de la première séance du groupe test contre 18/24 lors de la dernière séance d'éveil aux langues. Cette donnée n'a malheureusement que peu été complétée par l'observatrice de la classe témoin. Mais, si l'on observe les critères d'implication dans l'activité de cette classe (entre 17 et 21 sur 21 favorables) ou d'utilisation de son bagage culturel et linguistique (en moyenne 10/21), on peut se douter de la présence de curiosité qu'ont montrée les élèves lors de cette séquence.

Dans le groupe test, c'est lors de la séance de création du fond sonore que les élèves ont le plus échangé concernant leurs langues et leurs savoirs. Durant les séances de danse, les élèves ont échangé, partagé, certes, mais ont peu eu accès à différentes cultures à proprement parler. Les temps d'ouverture et de découverte se sont faits lors des retours au calme avec les berceuses en arabe, en créole ou en portugais, mais les élèves n'ont pas retenu cet aspect du travail. La différence avec la séquence témoin qui a réalisé une séquence uniquement dédiée à l'éveil aux langues et aux cultures est visible lors des entretiens (annexe V).

Comment vous vous êtes senti·e·s dans ce travail ? Quelles émotions vous avez ressenties pendant ce travail ?

- La joie d'apprendre euh quelque chose d'autre qu'on ne connaissait pas ?
- Content d'apprendre de nouvelles choses.
- Connaître quelque chose en France que je savais pas que ça existait.
- Moi je savais pas du tout que ça existait les langues régionales !
- Moi j'étais heureux de découvrir une nouvelle chose.

Les élèves de la séquence témoin ont ici affirmé, dès les premières questions de l'entretien, avoir découvert de nouvelles cultures et langues qui leur étaient inconnues ou vagues.

Dans les questionnaires du groupe test, on relève tout de même douze élèves sur vingt-et-un qui évoquent la notion de culture lorsqu'on leur demande la signification de diversité culturelle. Les autres mots-clefs étant ressortis sont eux-aussi liés à des aspects culturels : « pays/monde » (3/21), « langues autres que le français/langue vivante/nouvelles langues » (4/21). (résultats complets annexe VI)

Les élèves de la classe témoin ont plutôt parlé de rencontre et de partage, mais sous un aspect social et humain, et moins porté directement sur les langues et les cultures. Dans les questionnaires, seulement six élèves sur vingt-quatre ont évoqué la notion de culture à la question demandant de définir diversité culturelle. Les autres ont émis les termes « activités » (3), « plusieurs » (2), « amis », « divertissement » (2).

Les élèves en danse ont affirmé avoir vécu du partage, mais, selon leur dire, ce partage était autant porté sur les idées chorégraphiques ou sur les émotions vécues que sur leurs bagages linguistiques et culturels. Les élèves du groupe témoin ont elles/eux vécu du partage humain, du partage d'activité, plutôt que du partage porté sur les langues et cultures.

Un autre aspect est à observer : ce que pensent les élèves de l'ouverture aux langues et aux cultures à l'école, dans un contexte différent de celui de l'apprentissage en classe.

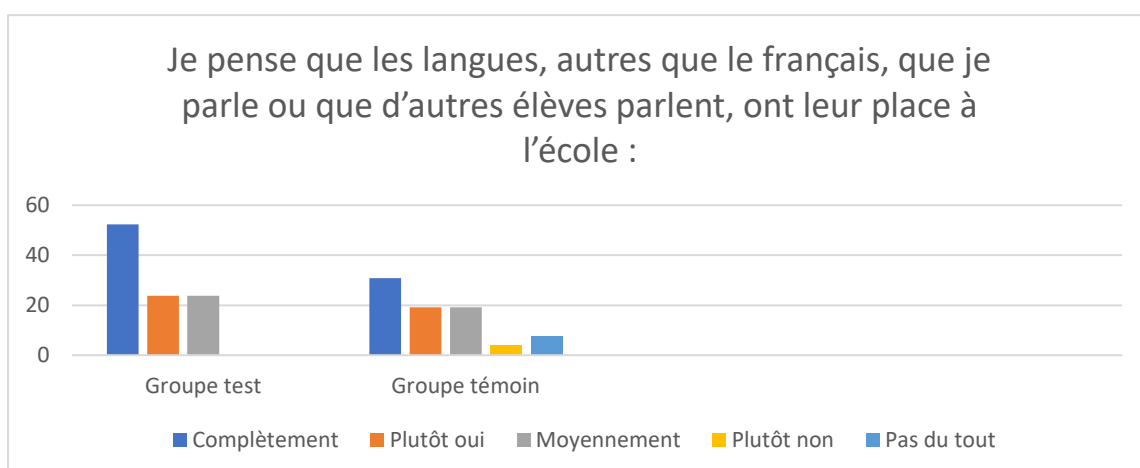


Diagramme extrait des questionnaires proposés aux élèves lors de la dernière séance de chacune des séquences.

Si les élèves de la classe test, sont en totalité d'accord ou relativement d'accord quant au fait que les langues étrangères ont leur place à l'école, les élèves de la classe témoin sont plus mitigé-e-s. L'extrait d'entretien suivant illustre ces réponses :

Est-ce que tu penses que les langues que tu parles ou que les autres parlent, elles ont leur place à l'école ? D'après toi ?

- Moi je pense que ça pourrait être compliqué parce que ça effectuerait du changement et ce serait plus difficile. Ça veut dire qu'il faudrait faire plusieurs classes différentes en fonction des langues.

[...]

- Moi je dirai que ça dépend des langues en fait. Parce que si tu parles dans une langue qui... que tu connais pas que personne connaît que les autres comprennent pas... y'a aucun intérêt en fait. Par contre si je parle anglais à l'école bah ils vont un peu comprendre parce qu'on a étudié l'anglais.

Ces deux réponses proviennent de deux entretiens différents et les élèves n'ont donc pas été influencé-e-s entre elles et eux. Cette pensée était récurrente dans les réponses de cette classe.

Suite à cette question, il leur était demandé si les langues étrangères, autres que le français, pouvaient être utiles à leurs apprentissages. Dans la classe ayant réalisé la séquence avec de la danse, une seule élève sur vingt-et-un considère que les langues des autres ne lui seraient pas utiles. Dans la classe n'ayant fait que de l'éveil aux langues, ce sont quatre élèves sur vingt-quatre qui ont eu une réponse négative ou mitigée concernant cette idée.

Les élèves de la classe témoin semblent donc plus réticents à s'ouvrir aux langues et aux cultures dans un contexte qui sort de la séquence menée en classe. Ils considèrent souvent que trop de langues risqueraient de les perdre dans leur apprentissage du français, ou bien que ces langues ne leur seraient pas utiles.

On peut donc admettre que les élèves de la séquence test ont moins exprimé avoir découvert de langues et de culture que la séquence témoin dans les réponses aux entretiens, mais qu'ils et elles semblent plus

ouverts à accueillir et à s'ouvrir à ceci à l'école, à l'avenir. Dans les questionnaires, en revanche, nous avons observé un plus grand panel de réponses portées sur les langues et les cultures au sein de la classe ayant fait de la danse que l'autre groupe.

Au regard de cette séquence, je ne pense pas qu'on puisse complètement affirmer que la danse, en elle seule, permette de s'ouvrir à différentes langues et cultures. Elle semble avoir eu un impact et avoir permis de pratiquer de l'éveil aux langues et aux cultures de manière pertinente, mais c'est davantage la dimension de projet qui paraît avoir marqué une différence concrète avec des activités plus classiques dans ce domaine.

Nous pourrions alors nous demander si les élèves de la classe témoin se sont senti-e-s suffisamment en confiance durant la séquence d'éveil aux langues pour vouloir s'ouvrir aux langues et aux cultures des autres à l'avenir. Le sentiment d'aisance et de plaisir est-il entré en compte dans leur perception de l'utilité des langues et de la diversité des cultures à l'école ou bien est-ce une idée complètement détachée de leurs ressentis émotionnels ?

2.2.2 La danse permet-elle à l'élève de se sentir en sécurité et d'oser plus facilement entrer dans l'univers inconnu que peuvent constituer les langues étrangères ?

Les trois outils utilisés durant cette recherche ont permis de répondre à cette question. Les questionnaires (annexe III) étaient utiles aux élèves pour répondre anonymement, sans pression du regard adulte, concernant le sentiment de confiance au cours de la séquence. L'entretien oral (annexe V) permettait, lui, de développer la réponse des élèves et d'approfondir. Enfin, les grilles (annexe IV) ont guidé nos observations et nous ont fait réaliser certains progrès de séance en séance, ou bien certains comportements répétitifs.

Si l'on considère que les élèves, libérés de tout jugement des adultes, ont pu être honnêtes dans leur réponse au questionnaire, alors les élèves ayant vécu les situations en danse se sont senti·e·s moins à l'aise au cours de la séquence que les élèves ayant uniquement fait de l'éveil aux langues.

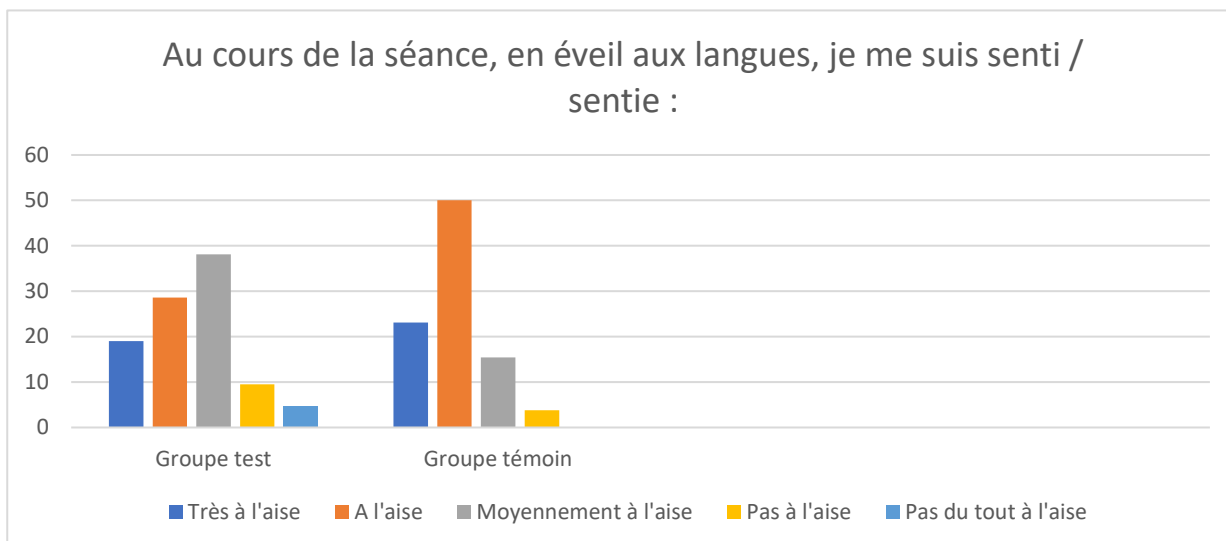


Diagramme extrait des questionnaires proposés aux élèves lors de la dernière séance de chacune des séquences.

Environ 70 % des élèves de la classe témoin se sont senti·e·s à l'aise ou très à l'aise et aucun·e ne s'est senti·e pas du tout à l'aise. Dans le groupe test, le groupe ayant dansé, seulement moins de 50 % se sont senti·e en confiance ou très en confiance. Trois élèves ne se sont pas du tout senti·e·s à l'aise en éveil aux langues.

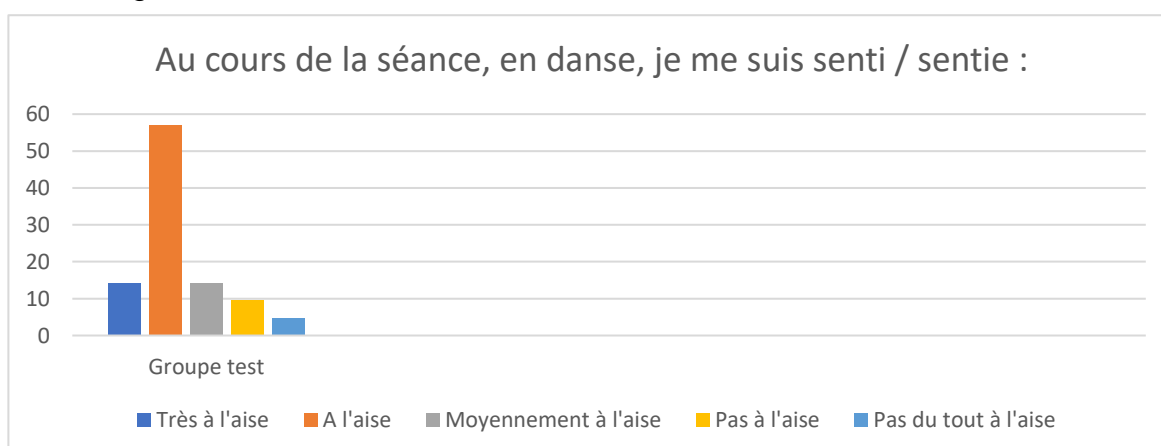


Diagramme extrait des questionnaires proposés aux élèves lors de la dernière séance de chacune des séquences.

Pourtant, la classe test semble s'être sentie majoritairement à l'aise en danse. Près de 60 % des élèves affirment ce sentiment. Il semblerait alors que ce ne soit pas la danse qui ait posé problème dans leur sentiment de confiance en éveil aux langues.

Avec la classe test, lors de la séance d'enregistrement du fond sonore avec les élèves, nous avons constaté certaines gênes de la part des élèves dans la grille d'observation (annexe IV). Cinq élèves sur 21 ont été noté·e·s comme ayant été « timide » ou ne paraissant pas en confiance. Il est vrai que cette séance a été extrêmement rapide. Les élèves ont tout juste eu le temps de s'approprier les consignes et le texte, que nous les avons enregistrés. Si cela était à refaire, je pense que le travail d'éveil aux langues serait davantage mis en avant et davantage pertinent si cette partie du projet était plus longue, plus développée. En fait, dans le cadre d'une séquence interdisciplinaire, nous pourrions voir des séances de découverte du texte, d'entraînement, de répétition, de partage des savoirs précédant l'enregistrement du fond sonore. Cela permettrait aux élèves de mieux s'emparer du projet et de mieux plonger dans le travail portant sur les diversités linguistiques et culturelles.

Lors de cette fameuse séance, nous avons aussi constaté des élèves comme Zi. qui étaient gênés dans la pratique d'une de leur langue première. Zi. parle français et arabe avec sa famille. À l'école, parler arabe le gênait particulièrement : il semblait avoir peur de se tromper, de ne pas comprendre, de ne pas être à la hauteur. D'autres n'étaient pas sûrs d'avoir le droit. Cinq élèves sur 20 l'ont évoqué lors des entretiens au sein de la classe test.

Les cinq élèves de cette école ont expliqué ne pas savoir si les langues étrangères autres que l'anglais étaient autorisées à l'école ou bien affirmaient qu'elles étaient interdites.

« Pensez-vous que les langues que vous parlez autres que le français, vous avez le droit de les utiliser à l'école ?

- S. : moi je dirais que oui, mais après on va peut-être se faire gronder...

[...]

- I. : Non vu que c'est déjà arrivé et euh, comment... Elle a dit la maîtresse que c'était interdit donc euh..

[...]

- A. : je pense que justement le directeur devrait passer dans toutes les classes pour dire si on a le droit de les utiliser ou non. Et, sinon, le dire pourquoi. »

Ici, un extrait d'entretien confirmant ce sentiment d'interdit et pouvant alors expliquer leur sentiment d'insécurité lors de la partie langue de la séquence test. Ces trois réponses sont issues de trois groupes d'entretien différents et n'ont donc pas été influencées les unes par rapport aux autres dans ces réflexions.

Si dans les questionnaires (annexe III), les élèves de la classe test se sont senti·e·s moins à l'aise que la classe témoin (15/21 étaient « à l'aise » dans la classe test contre 19/24 dans la classe témoin), les grilles d'observation et les entretiens indiquent tout de même une certaine évolution de la part de quelques élèves au cours des séances de danse. En effet, les grilles d'observation indiquent que 14 élèves sur 21 ne se sont pas montré·e·s en confiance lors de la première séance alors que seul·e·s 3/20 l'étaient au cours de la dernière séance en danse.

Dans les grilles d'observation (annexe IV), les élèves de la classe témoin se sentant peu à l'aise et expressif·ve·s au début de la séquence ne l'étaient pas plus à la fin. Six élèves sur 24 ont été noté·e·s comme n'étant pas en confiance lors de la première séance et tout autant l'étaient lors de la dernière séance. Les élèves qui étaient confiant·e·s dans leur scolarité ou bien dans les langues semblent l'être resté·e·s.

En revanche, comme nous le disions, lors de la séquence en danse, certain·e·s élèves se sont révélé·e·s, se sont apaisé·e·s concernant le regard et le jugement des autres. C'est le cas de I., par exemple. L'enseignante, l'A.E.S.H. et moi-même avons constaté beaucoup de malaise de sa part. Gênée par son corps, elle n'osait pas danser, elle n'osait pas proposer. Après quelques séances et des exercices durant lesquels les élèves devaient fermer les yeux en dansant par exemple, cette élève a pu s'affirmer dans son groupe de travail. Elle a proposé ses mouvements, elle s'est montrée aux autres. Un réel progrès a été constaté.

Lors des entretiens (annexe V), plusieurs élèves ont exprimé un sentiment de liberté :

Comment vous vous êtes senti·e·s dans ce travail, qu'est-ce que vous avez ressenti comme émotions pendant tout ce travail ? [...]

- J. : je me suis senti supérieur à mes parents.
- Moi : supérieur à tes p... Pourquoi supérieur à tes parents ?
- J. : Parce qu'ils me rabaissaient tout le temps en me disant : « la danse c'est pour les filles, pas pour les garçons ! »
- Moi : ah, du coup, tu as découvert que tu pouvais danser ?
- H. : moi je trouve que c'est comme euh... pour moi euh... une confiance en moi un peu. Parfois un peu de la honte.
- Moi : de la honte de danser devant les autres ? Elle hoche la tête.
- Z. : j'étais contente.
- Sarah : moi j'ai éprouvé de la joie, mais aussi j'ai ressenti un peu la liberté et aussi j'ai partagé des choses avec les autres.

À l'image de l'extrait d'entretien qui suit, les élèves de la classe témoin ont plutôt ressenti du plaisir à découvrir ou à apprendre. Tous leurs ressentis étaient directement liés aux apprentissages quand les ressentis de la classe test étaient liés à du lien social (partage, confiance/honte, liberté)

Comment vous vous êtes senti·e·s dans ce travail ? Quelles émotions vous avez ressenties pendant ce travail ?

- La joie d'apprendre euh quelque chose d'autre qu'on ne connaissait pas ?
- Content d'apprendre de nouvelles choses.
- Connaître quelque chose en France que je savais pas que ça existait.
- Moi je savais pas du tout que ça existait les langues régionales !

Quelques biais sont tout de même à prendre en compte dans l'observation du sentiment de confiance des élèves.

La séquence test s'est déroulée dans une classe avec des élèves que je connaissais particulièrement bien. Leur sentiment de confiance en danse était peut-être plus facile à avoir avec un intervenant connu. Les élèves de la classe témoin me voyaient, elles et eux, pour la toute première fois.

Les élèves de la classe test ont, durant toute l'année précédant mon arrivée en master, participé à des discussions à visée philosophique que je menais. Ils et elles ont été amené·e·s à s'exprimer, assumer leurs divergences d'opinions, respecter les différences d'avis face à moi. Les élèves du groupe témoin ont pu retenir davantage leurs propos — leurs réponses sont très lissées et polies lors des entretiens — que les élèves du groupe test.

En revanche, il s'est avéré que les élèves du groupe témoin était finalement un groupe bien moins plurilingue que la classe test. Il aurait donc été possible que cette classe soit moins à l'aise face aux langues que l'autre. Cela n'a visiblement pas été le cas.

2.2.3 La danse permet-elle de valoriser le bagage linguistique et culturel des élèves au sein de l'école ?

Au cours des séquences (annexe I), l'utilisation du bagage culturel a pu être observée grâce à la grille d'observation (annexe IV) qui a été mise en place pour les séquences test et témoin. Parmi les critères, l'un d'eux s'intitule « l'élève utilise et valorise son bagage culturel et linguistique ». Au cours des séances deux et trois de la séquence d'éveil aux langues de la classe témoin, treize puis

dix élèves sur vingt-quatre ont utilisé leur bagage culturels et linguistiques afin de répondre aux questions et participer aux activités.

Lors de cette séquence, au cours de la séance trois portant sur les langues issues de l'immigration présentes en Suisse, on observe l'utilisation concrète du bagage linguistique des élèves dans le but de retrouver quelle langue est parlée dans les extraits audios. Dans les observations (annexe IV), il est noté par exemple que Y. s'est aidé de l'accent entendu pour retrouver une langue tandis que A. s'est servi de la sonorité des prénoms. Les élèves ont développé des stratégies en fonction de ce qu'ils et elles pouvaient déjà connaître afin de découvrir des langues inconnues. D'autres élèves de cette classe utilisent leur bagage linguistique afin de reconnaître des langues connues. L. est albanais et s'est servi de ses connaissances pour donner la bonne réponse au reste de la classe lorsque l'audio est passé dans sa langue. M. a tout de suite lié Kinshasa à la République Démocratique du Congo grâce à ses connaissances culturelles et a pu les mettre au service du groupe.

Lors de la séquence d'éveil aux langues et aux cultures, les élèves ont donc complètement utilisé et valorisé leurs bagages culturels et linguistiques. Qu'en est-il du groupe test ?

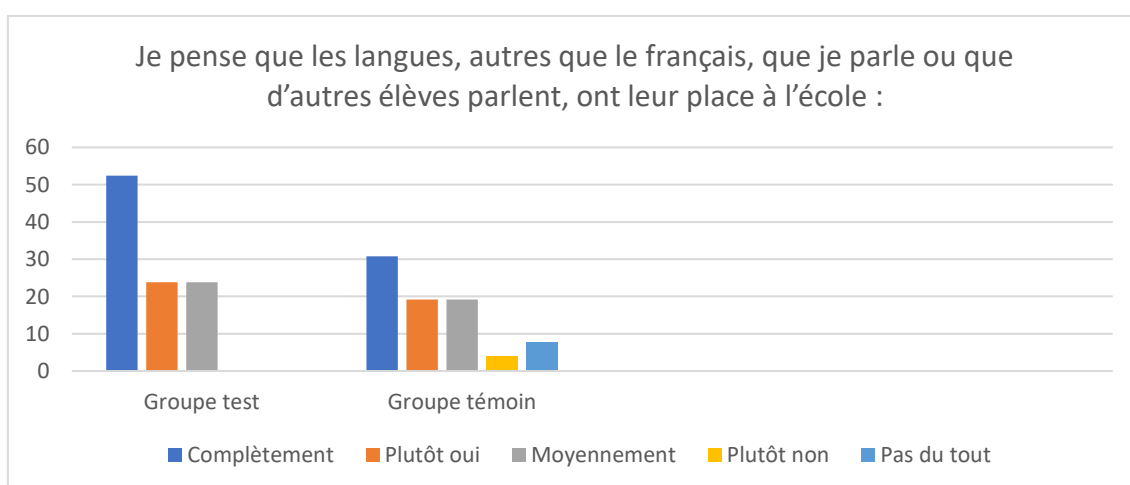
Mis à part lors de la deuxième séance de la séquence ou bien au cours de quelques événements isolés, on ne peut pas affirmer que les élèves ont utilisé et valorisé leur bagage culturel et linguistique. Dans les grilles d'observations (annexe IV), cette donnée n'a été que peu complétée par la personne observatrice.

La séance deux avait pour objectif de produire le fond sonore de la chorégraphie en interprétant des phrases dans une langue choisie. Beaucoup d'élèves étant bilingues ou plurilingues ont donc pu, à ce moment utiliser et partager leurs savoirs au reste du groupe. Neuf sont comptabilisé·e·s dans la grille (annexe IV) comme ayant utilisé leur bagage culturel et linguistique lors de ce temps. C'est par exemple le cas de Z. qui est arrivée l'an dernier en France et parle

couramment arabe. Elle qui a parfois besoin d'aide pour parler français s'est retrouvée dans une situation inversée à pouvoir aider ses camarades dans l'interprétation et la proposition des phrases en arabe avec une certaine fierté. J. et Zi. ont, eux aussi, pu faire profiter des mêmes savoirs à leurs ami·e·s. Beaucoup d'élèves, notamment arabophones dans cette classe, ont eu l'occasion d'aider et de faire valoir leurs connaissances linguistiques qui sont rarement utilisées à l'école.

Mais cette séance était la seule de la séquence durant laquelle les élèves ne dansaient pas, or l'hypothèse concerne l'utilisation du bagage culturel et linguistique en danse. Lors des séances de danse, nous n'avons pas retrouvé de choix de mouvement lié à une culture. Par moment, au cours de l'écoute du fond sonore ou des comptines de retour au calme, des élèves reconnaissaient des langues ou des mots isolés et pouvaient faire partager leur savoir aux autres. Là encore, le bagage culturel et linguistique s'est montré au cours de la situation d'écoute, et non de pratique dansée.

En revanche, lors des questionnaires (annexe III), les élèves du groupe test se sont montré·e·s davantage réceptif·ve·s à l'idée que les bagages linguistiques des élèves pouvaient être utiles à l'école. En effet, plus de 50 % de la classe a répondu « complètement » à la question et le reste de la classe restait plutôt favorable, bien que plus réservé. Le groupe témoin, lui, a répondu « complètement » à seulement 30 % et le reste de la classe se divise dans toutes les catégories de réponse dont certain·e·s étaient totalement contre.



Le bagage culturel et linguistique des élèves a donc été davantage mis en avant et utilisé lors de la séquence témoin et on ne peut affirmer que la danse a favorisé l'utilisation et la valorisation du bagage des élèves. En revanche, on observe qu'à la fin des séquences, les élèves de la classe test sont plus à même de comprendre l'utilité des langues étrangères à l'école en comparaison du groupe témoin qui était plus réservé face à cette idée.

3 Conclusion

Les recherches ne traitent pas de la danse comme support pour réaliser des activités d'éveil aux langues et aux cultures et nous avons ici tenté de savoir si cette discipline pouvait être pertinente. Parmi nos trois hypothèses, une seule s'est révélée être vérifiée. Le sentiment de confiance des élèves entre elles et eux et vis-à-vis d'elles et eux-mêmes s'est accru au cours de la séquence test. Les activités orales d'éveil aux langues se sont déroulées uniquement en début de séquence. Si une activité comparable avait eu lieu en fin de séquence, nous aurions pu observer l'évolution du sentiment de confiance et de liberté des élèves en éveil aux langues.

Les hypothèses concernant l'utilisation du bagage culturel et linguistique des élèves et la découverte de nouvelles langues et cultures se sont montrées peu concluantes au sein de cette séquence. Il faut noter que les élèves n'ont finalement pas mené les échauffements en différentes langues et ont uniquement utilisé le français. Le Covid avait aussi encore beaucoup d'impact au sein des écoles au moment des interventions et la participation des parents à ce projet n'a donc pas pu être mise en place. Cela aurait pu changer les résultats de cette recherche et mettre davantage l'éveil aux langues au cœur du projet.

En parlant de projet, les recherches ne traitant pas de danse ont souvent parlé de l'importance de la notion de projet dans la réalisation de séquence d'éveil aux langues et aux cultures. Si la danse en elle-même n'a pas permis de répondre « vrai » aux trois hypothèses, le projet dans son ensemble, incluant la création d'une production sonore, y répond, lui.

L'idée d'utiliser la danse pour des activités d'éveil aux langues et aux cultures reste donc, à mes yeux, intéressante à explorer, mais sous d'autres aspects, avec un temps plus long et une plus grande expertise.

Bibliographie

Articles

Aden J., Clark S. & Potapushkina-Delfosse M., (mai 2019). « *Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral* », *Lidil* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/6047> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6047>

Beacco J. — C., Byram M. (Avril 2003) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Version intégrale, projet 1

Candelier, M. (2003). Chapitre 1. Eulang : les enjeux. Dans : Michel Candelier éd., *L'éveil aux langues à l'école primaire : Eulang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 19-38). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.cande.2003.01.0019>

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Domp martin-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, 162-168. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0162>

Duboz S., Flippe B., Torrent F. (2015, 26 novembre) *La danse c'est quoi ?* E.P.S. et société. <http://epsetsociete.fr/La-danse-c-est-quoi>

Gezundhajt H. (2004) *Langage et communication*. <https://linguistes.com/langue/intro.htm>

Juillard, C. (2021). « *Plurilinguisme. Langage et société* » 267-273. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lis.hs01.0268>

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

Perregaux C. (1993) « Awareness of language ». *Prise de conscience de l'usage, sdu fonctionnement et de la diversité des langues*. In: La Lettre de la DFLM, n° 13, 1993. pp. 7-10.

Reverdy C. (2013). « *Des projets pour mieux apprendre ?* » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février.

Sérusclat-Natale M. & Adam-Maillet M (2018). « *Le projet artistique : une puissance maïeutique pour la compétence langagière* », *Lidil* [En ligne], 57 | 2018, mis en ligne le 01 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4908> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4908>

Livres

Graci I., Rispaill M. & Totozani M. (2018). *L'arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue*. Edition L'Harmattan

Textes institutionnels

Conseil de l'Europe (Février 2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et du sport (mars 2017) *Langues vivantes : Croiser les enseignements et les pratiques*.

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et du sport (2020). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. In : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et du sport (avril 2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (mars 2016) *Langues vivantes cycle 2, 3, 4 : Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (mars 2016) *Langues vivantes cycle 2, 3, 4 : créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale.*

Ministère de l'Education Nationale et ministère de la Recherche (février 2002) *Bulletin officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche.*

Ministère de l'Education Nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (juin 2008) *Horaire et programme d'enseignement à l'école primaire.*
In : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale (juillet 2018) *Programme d'enseignement au cycle 3.*

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (juillet 2019) *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : oser les langues étrangères à l'école.*
Eduscol.

Mémoires

Caillibotte L. & Delafosse M. (2019) *L'éveil aux langues et l'approche multisensorielle en classe de moyenne section de maternelle* [Mémoire, INSPE Nantes]

Coiron. V (2021) *L'utilisation des comptines à gestes en langues étrangères en grande section de maternelle et leurs impacts sur l'apprentissage du lexique en langues étrangères* [Mémoire, INSPE Montpellier]
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03375926>

Sites

CNRTL (2012) *Danse.* <https://www.cnrtl.fr/definition/danse>

CNRTL (2012) *Langue* <https://www.cnrtl.fr/definition/langue>

Table des annexes

I.	Annexe 1 : séquences support du protocole de recueil de données	
	a. Séquence test	pp. 50 - 61
	b. Séquence témoin.....	pp. 62 - 66
II.	Annexe 2 : Supports pédagogiques de la séquence témoin.....	pp. 67 - 68
III.	Questionnaires vierges	
	a. Groupe test.....	p. 69
	b. Groupe témoin.....	p. 70
IV.	Grille d'observation vierge.....	p. 71
V.	Retranscriptions des entretiens	
	a. Groupe test.....	pp. 72 - 83
	b. Groupe témoin.....	pp. 83 - 93
VI.	Résultats des données.....	pp. 94 - 97

Annexe 1 : séquences support du protocole de recueil de données

Domaine(s) : Les langages pour penser et communiquer (LVER, langage des arts et du corps)	
Disciplines : E.P.S. (danse), éveil aux langues	
Attendus de fin de cycle : Danse : – Réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir. – Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer. – Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.	
Nombre de séances : Séquence test : 6 Séquence témoin : 4	Période de l'année scolaire : 1 - 2 - 3 - 4 - 5
Cycle : Cycle 3 Niveau de classe : cm1/cm2	Organisation de la classe : classe entière, travail individuel, travail en petits groupes. En classe ou sous le préau.
Compétences travaillées : Utiliser le pouvoir expressif du corps. Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion. S'engager dans des actions artistiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions. Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives. Utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message. Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.	Matériel à prévoir : Séquence test : <ul style="list-style-type: none"> • Support musical (enceinte) • Pistes audio (slam, rap, poésie + berceuse de retour au calme) • Ordinateurs pour les enregistrements des élèves • Textes à proposer aux élèves • Paperboard • Feuilles et stylos pour les élèves • Cahier PEAC • Vidéos de danse Séquence témoin : <ul style="list-style-type: none"> • chanson en français et en occitan • piste audio de la chanson • piste audio S2 • fiche d'images des animaux • liste de mots animaux • pays à lier à l'audio S3 • piste audio S3 Les deux séquences : <ul style="list-style-type: none"> • questionnaires pour les élèves • caméra ou téléphone qui filme pour observations personnelles • questions des entretiens avec les enfants.
Évaluation : Évaluation formative continue : – en danse avec les retours des observateur-trices et avec le visionnage des films de l'avancée de leur travail. Évaluation diagnostique puis formative au début et à la fin de la séquence avec l'exercice du ballon séance 5. Évaluation par l'observation : grille d'observation tout au long des deux séquences.	Entre les séances, les apports culturels : Séquence test : visionnage des vidéos de danse et trace écrite dans le cahier du PEAC.

a. Groupe test

Séance 1

Objectifs : <ul style="list-style-type: none">• S'engager dans des actions artistiques en maîtrisant les risques et ses émotions.• Être à l'écoute de la diversité des sonorités et des langues entendues.		
Effectif : ?	Temps : 50 minutes	Matériel : Une enceinte Le medley en 3 langues (arabe, espagnol, italien).
Déroulé/consignes : <ul style="list-style-type: none">• Échauffement général, plurilingue par l'adulte (méthode Piaget en 3 temps) <i>10 minutes. Avant de commencer, nous allons échauffer notre corps : nos articulations, notre cœur et nos poumons, puis nos muscles. Durant l'échauffement, vous verrez que j'utiliserai des mots en plusieurs langues différentes, vous pouvez répéter les mots en langues étrangères si vous le souhaitez. Nous allons d'abord échauffer nos articulations, en partant du cou, jusqu'aux chevilles. [Échauffement] Nous allons désormais mobiliser notre cœur et nos poumons en courant en cercle dans cet espace, sans aller trop vite, derrière moi. [Échauffement] Et pour finir, on va chauffer nos muscles des jambes et des bras. [Échauffement].</i>• Échauffement spécifique à la danse : la danse des mains. <i>5 minutes. Nous allons faire notre premier exercice en danse. On va s'asseoir en cercle et je vais lancer une musique. C'est un medley, un mixe de personnes qui vont réciter à la manière de rappeur-se-s, de slammeur-se-s, de poètes, etc. des textes dans plusieurs langues différentes. Avec mes mains, je vais faire un mouvement en fonction de ce que j'entends et vous allez le reproduire. Puis, je passerai le relai à l'élève à côté de moi qui fera un autre mouvement que l'on répètera et ainsi de suite jusqu'à avoir fait le tour du cercle. Pour la personne qui mène, il faut être à l'écoute du type de son que l'on entend. Pour les personnes qui imitent, il faut être observateur-trice pour imiter correctement les mouvements.</i>• Situation d'apprentissage 1 : danser dans l'espace. <i>10 minutes. Nous allons faire un deuxième exercice, avec le même fond sonore que celui que l'on vient d'entendre. Tout à l'heure, lorsque je vous dirai de vous lever, vous allez devoir prendre l'espace en dansant en fonction de ce que vous entendrez. C'est-à-dire que vous allez vous répartir dans tout l'espace scénique qui est là, sans laisser de vide, sans être amassé. es quelque part,</i>		

en prenant bien toute la place. Dans cet espace, vous allez écouter le fond sonore, et danser en fonction de ce que vous entendez. Vous avez le droit de circuler, ou de rester à votre place. De temps en temps, je vous donnerai une consigne à laquelle vous devrez répondre en adaptant vos mouvements. Par exemple, si je dis « gestes rapides », vous devez continuer votre danse, mais avec des mouvements rapides.

- Phase d'observation

5 minutes. On revient s'asseoir ici en cercle s'il vous plaît. Comment vous êtes-vous senti-e-s ? Avez-vous reconnu des langues dans la musique qui est passée ? Comment avez-vous choisi vos gestes quand vous dansiez ?

- Situation d'apprentissage 2 : approfondissement de l'exercice.

10 minutes. Lorsque je vous le dirai, vous allez vous répartir à nouveau dans l'espace et nous allons recommencer cet exercice. Cette fois-ci, je vais moins vous guider avec mes mots. En fonction de ce dont on vient de parler, vous allez essayer de danser à nouveau, en étant encore plus à l'écoute des sonorités que vous entendez et en essayant d'avoir des gestes adaptés à ces sons (lent, rapides, saccadés, fluides, etc.)

- Retour au calme : méditation.

5 minutes. Nous avons terminé l'exercice [rapide retour]. Vous allez rester réparti-es dans l'espace, là où vous êtes. Vous allez vous allonger au sol et nous allons nous calmer pour finir la séance. Vous fermez les yeux et je lance une comptine arabe. Vous écoutez la musique tout en suivant mes indications.

Comptine : Atas Atas amimi.

https://www.youtube.com/watch?v=WzKWdXHbUys&list=PLdgVO5pSIfM_DjZ9QYF-ci4VFqE0HI5fr

Observations pour mon recueil de données :
(support : grille d'observation à compléter par l'adulte qui ne mène pas la séquence + film des moments clefs de la séquence)

Les élèves osent-ils/elles proposer des mouvements ?
Sont-ils/elles intimidé-es par le regard des autres : Regardent-ils/elles les autres ?

Comment les autres regardent le/la meneur/se ?

Situations 1 et 2 :
Les élèves osent explorer des mouvements ?
Les élèves se regardent ou sont concentré. es sur elles/eux ?
Les élèves dansent en fonction des sonorités entendues ?
Il y a-t-il une évolution entre la première et la seconde situation ?

Phase	d'observation :
Les élèves se sont senti·e·s confiant·e·s ?	
Les élèves ont entendu les langues parlées ?	
Comment les élèves ont choisi leurs mouvements ?	

Séance 2

Objectif :		
<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion. • Utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires. 		
Effectif :	Temps :	Matériel :
	1 heure	3 musiques + vidéo du jour Phrases découpées Ordinateurs de la classe mobile.
Déroulé/consignes :		
<ul style="list-style-type: none"> • Introduction <p>5 minutes. <i>Pouvez-vous me dire sur quoi travaillons-nous ensemble ? Dans quelles disciplines ? (Éveil aux langues et danse). Qu'avons-nous fait la dernière fois ?</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet <p>5 minutes. <i>Ensemble, nous allons réaliser un projet. La dernière fois, vous avez dansé sur un medley, un mélange de sons en différentes langues, vous vous en souvenez ? Aujourd'hui, nous allons nous-mêmes créer un fond sonore. J'ai de petits textes en différentes langues à vous proposer, et nous allons nous enregistrer pour composer le son sur lequel nous allons, ensuite, créer une chorégraphie, une danse ensemble ! Le thème de notre projet est la rencontre. La rencontre des autres, la rencontre des cultures, la rencontre de l'inconnu... Qu'en pensez-vous ? Avez-vous des questions ?</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Découverte des textes <p>10 minutes. <i>Avant de découvrir les petits textes que j'ai préparés, nous allons écouter trois sons : un enregistrement de rap, un enregistrement de slam et un enregistrement de poésie. Écoutez bien les différences entre les trois, car lors de l'enregistrement, vous pourrez choisir de faire l'intonation qui vous plaît. (Écoute). Nous allons nous réunir en cercle autour de cette table, et nous allons ensemble découvrir les phrases. (Lecture).</i></p>		

- Choix et enregistrement.

30 minutes. *Vous allez pouvoir choisir une phrase chacun. e. Vous pouvez vous entraîner à la lire, avec le bon accent, la bonne prononciation, en y mettant l'intonation que vous souhaitez. La maîtresse et moi allons circuler pour vous aider dans ce travail, mais vous pouvez aussi vous entraider ! Vous pouvez vous mettre par deux si vous le souhaitez pour vous lire les phrases et vous corriger. Vous pouvez aussi voir si des élèves de la classe parlent la langue que vous avez choisie pour vous aider à trouver la bonne prononciation. Il y a-t-il des élèves qui parlent... ? Parfait. Lorsque vous vous sentirez prêt. es à vous enregistrer, vous viendrez nous voir à un ordinateur pour vous enregistrer.*

- Conclusion et retour au calme.

10 minutes. *Vous avez très bien travaillé ! Comment vous êtes-vous senti·e·s ? D'ici la prochaine séance, je monterai vos enregistrements pour en faire un son et vous le ferai écouter. En attendant, nous allons faire notre deuxième rituel et observer la vidéo de danse du jour. Capoeira, Brésil :*

<https://www.youtube.com/watch?v=6H0D8Valli0>

Observations :

Introduction : les élèves ont intégré le fait d'être en danse ET en éveil aux langues ?

Présentation : comment les élèves réagissent au projet ?

Mise en voix : les élèves sont investi·e·s dans la tâche ?

Les élèves utilisent leurs connaissances langagières pour leur travail ?

Les élèves s'entraident ?

Les élèves sont en confiance dans la pratique d'une langue étrangère ?

Conclusion : comment se sont senti·e·s les élèves ?

Séance 3

Objectif : <ul style="list-style-type: none"> • Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion. • Porter attention aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (accentuation, intonation...) et repérer leurs effets. 		
Effectif : ?	Temps : 1 heure	Matériel : Enceinte. Création musicale.
Déroulé/consignes : <ul style="list-style-type: none"> • Tissage : <i>Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ?</i> • Échauffement général plurilingue par un·e élève (méthode Piaget en 3 temps.) <p>10 minutes. <i>La dernière fois que nous avons fait de la danse, nous avons commencé par échauffer nos articulations, notre cœur et nos poumons, ainsi que nos muscles. Je l'avais fait en plusieurs langues, vous en souvenez-vous ? Est-ce qu'un·e élève aimerait m'accompagner pour guider le groupe en plusieurs langues ? Je l'aiderai à se souvenir de ce qu'il faut faire et l'élève pourra donner les consignes en français ou en une ou plusieurs autres langues qu'il/elle connaît bien ou moins bien. [Échauffement].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Échauffement spécifique à la danse. <p>5 minutes. <i>Tout à l'heure, lorsque je vous le dirai, vous allez circuler dans l'espace scénique, comme la dernière fois, en prenant bien toute la place, sans s'amasser et sans tourner en cercle. À chaque fois que vous croiserez un·e autre élève, vous lui direz bonjour. Attention ! Vous ne lui direz pas bonjour avec des mots, mais avec des gestes dansés comme par exemple... Vous devez changer de geste à chaque fois.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation d'apprentissage 1 : recherche-création <p>10 minutes. <i>Lorsque je vous le dirai, vous allez vous répartir dans l'espace et rester à la place à laquelle vous serez, vous n'avez pas le droit de circuler. Je vais passer deux fois la production sonore que nous avons créée ensemble. Vous aurez les yeux fermés et vous allez danser sur cette production, comme vous le sentez. Entre chaque passage, je vous donnerai une nouvelle consigne. Pour le moment, voilà le thème de votre danse : vous rencontrez et apprenez à connaître quelqu'un de nouveau. [Premier passage et mini retour].</i></p>		

Durant votre deuxième passage, nous gardons le même thème. De temps en temps, nous ferons une pause et je désignerai un·e ou plusieurs élèves. Ces élèves devront retenir le mouvement qu'ils ou elles étaient en train de faire. À partir de là, vous explorez ce mouvement-là avec mes consignes et vous le retenez bien ! [exemple et deuxième passage]

- Transition et mini bilan

5 minutes. Comment vous êtes-vous senti·e·s ? Avez-vous retenu votre mouvement ? Je vais vous distribuer une feuille et vous noterez ou dessinerez ou schématiserez quelque chose qui vous permettra de retenir votre mouvement. Nous allons désormais nous mettre en cercle.

- Situation d'apprentissage 2 : création collective.

15 minutes. Chacun·e notre tour, nous allons montrer notre mouvement aux autres qui devront nous imiter au plus près de ce que l'on montre. Tant que je ne passe pas le relais à l'élève suivant·e, on continue ensemble à faire le mouvement. Retenez bien ce que vous voyez, ce seront les mouvements de notre chorégraphie finale.

- Retour au calme : méditation

5 minutes. Mini retour. Vous allez désormais vous répartir dans l'espace et vous allonger au sol, comme la dernière fois, et nous allons revenir au calme. Je vais mettre en route une comptine portugaise. Vous allez vous concentrer sur la musique en suivant mes indications. Méditation guidée.

Comptine : dorme dorme meu
nino <https://www.youtube.com/watch?v=SEQkqYuCfL0>

Séance 4

Objectif :

- Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.
- – Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer

Effectif :

Temps :

1 heure

Matériel :

Enceinte.
Production musicale.
Petits tableaux ou grandes feuilles

Déroulé/consignes :

- Tissage : *Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ?*
- Échauffement général plurilingue par un·e élève (méthode Piaget en 3 temps.)

10 minutes. *La dernière fois que nous avons fait de la danse, nous avons commencé par échauffer nos articulations, notre cœur et nos poumons, ainsi que nos muscles. Je l'avais fait en plusieurs langues, vous en souvenez-vous ? Est-ce qu'un·e élève aimerait m'accompagner pour guider le groupe en plusieurs langues ? Je l'aiderai à se souvenir de ce qu'il faut faire et l'élève pourra donner les consignes en français ou en un ou plusieurs autres langues qu'il/elle connaît bien ou moins bien. [Échauffement].*

- Échauffement spécifique à la danse : l'écoute périphérique.

5 minutes. *Nous allons commencer un premier exercice qui va permettre d'apprendre à s'écouter. Vous allez circuler pour prendre l'espace, comme d'habitude. Quelles sont les consignes pour bien prendre l'espace ? (ne pas laisser de vide, ne pas s'amasser, ne pas juste tourner en cercle) Lorsqu'une personne le décidera, elle pourra s'arrêter de marcher, tout naturellement. Alors, tout le monde devra s'arrêter à ce moment. Mais attention ! Le but du jeu est que cela paraisse naturel ! Il ne faut pas scruter tout le monde en guettant qui va s'arrêter et, lorsque l'on s'arrête, il faut le faire très naturellement, sans que cela paraisse suspect ! Vos trois objectifs sont donc : s'observer et réagir, ne pas donner l'impression que l'on observe les autres, repérer qui a lancé l'arrêt.*

- Situation d'apprentissage 1 : la création de la chorégraphie.

35 minutes. *Il va désormais falloir créer notre chorégraphie sur le fond sonore que vous avez créé. Qui peut me rappeler ce que vous aviez fait lors de notre dernière séance de danse ? (Inventer un mouvement chacun·e). Aujourd'hui, en mettant en commun vos mouvements avec ceux des autres, vous allez pouvoir créer votre chorégraphie. Tout à l'heure, vous serez par groupes de six (à voir en fonction du nombre d'élèves). Vous allez vous montrer les mouvements et les apprendre par cœur. Chaque élève aura une lettre attirée (vous la noterez sur votre feuille). Par exemple, si Prénom a la lettre R, à chaque fois qu'apparaît la lettre R, vous devrez réaliser le mouvement que Prénom vous a appris. Pour le moment, je vais appeler les groupes et vous allez vous mettre en cercle avec les élèves qui sont avec vous. Lorsque vous serez en cercle, vous montrez chacun votre mouvement en disant votre lettre et les autres répètent le mouvement avec la lettre. [1^{ère} phase de dix minutes].*

Maintenant, je vais donner des lettres au hasard à voix haute et vous devez les refaire en même temps. Parfois, personne de votre groupe n'aura cette lettre alors vous ne bougez pas. [2^e phase de 5 minutes].

Et enfin, je vais écrire un mot sur le tableau en face de votre groupe. Vous allez devoir créer votre chorégraphie grâce à ce mot. (mots = L'INCONNU. RENCONTRER.) L'ordre des lettres vous permet d'avoir l'enchaînement des mouvements déjà définis. À vous d'imaginer comment vous allez vous placer dans l'espace et comment ces mouvements vont devenir une danse ! [3^e phase de 20 minutes.] Les élèves ont de quoi noter ou dessiner sur des feuilles leurs mouvements, les repères clefs de leur création.

Mise en commun : on montre notre prestation aux autres, filmé·es, et on écoute leurs retours. 2 personnes du groupe prennent des notes pour retenir ce qui est dit. L'adulte guide la discussion et prend des notes complémentaires.

- Retour au calme : méditation

5 minutes. Mini bilan et félicitations. Comme d'habitude, vous allez vous allonger au sol en vous répartissant dans l'espace. Aujourd'hui, la méditation sera accompagnée d'une comptine en créole. Vous suivez ma voix et écoutez bien la musique.

Comptine : lè timoun an mwen Mamman-doudou
<https://www.youtube.com/watch?v=xnd8BOhqkmc&list=PLszGBBFMbY3n6pc hQwtr-INJt0Qel0biW&index=6>

Observations :

Les élèves sont en confiance pour créer leur chorégraphie ?
 Les élèves sont porté·es par le projet ?
 Les élèves s'adaptent aux contraintes de la musique ?
 Les élèves sont fier·e·s de leur création et respectent celle des autres ?

Séance 5

Objectif :

- Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.
- – Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer

Effectif :

Temps :

1 heure

Matériel :

Enceinte.
 Production musicale.
 Petits tableaux ou grandes feuilles

Déroulé/consignes :

- Tissage : *Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ?*
- Échauffement général plurilingue par un·e élève (méthode Piaget en 3 temps.)

10 minutes. *La dernière fois que nous avons fait de la danse, nous avons commencé par échauffer nos articulations, notre cœur et nos poumons, ainsi que nos muscles. Je l'avais fait en plusieurs langues, vous en souvenez-vous ? Est-ce qu'un-e élève aimerait m'accompagner pour guider le groupe en plusieurs langues ? Je l'aiderai à se souvenir de ce qu'il faut faire et l'élève pourra donner les consignes en français ou en un ou plusieurs autres langues qu'il/elle connaît bien ou moins bien. [Échauffement].*

- Échauffement spécifique à la danse :

- Situation d'apprentissage 1 : Création

5 minutes *Qui peut me rappeler ce qui a été fait lors de la dernière séance ? Avec les retours des autres groupes, que devez-vous travailler dans votre chorégraphie aujourd'hui ?*

5 minutes *Vous allez vous remettre par groupe et je vous laisse 2 minutes pour vous remémorer votre création. Vous avez accès à vos feuilles de notes et aux films pour vous en souvenir. Maintenant, je vais donner des lettres au hasard à voix haute et vous devez les refaire en même temps. Parfois, personne de votre groupe n'aura cette lettre alors vous ne bougez pas.*

20 minutes. *Je vais écrire un mot sur le tableau en face de votre groupe. Vous allez devoir créer votre chorégraphie grâce à ce mot. (mots = L'INCONNU. RENCONTRER.) L'ordre des lettres vous permet d'avoir l'enchaînement des mouvements déjà définis. À vous d'imaginer comment vous allez vous placer dans l'espace et comment ces mouvements vont devenir une danse ! Répétition pour connaître l'enchaînement par cœur et accompagnement par l'adulte pour des consignes plus précises selon les besoins des groupes.*

- Situation d'apprentissage 2 : la mise en commun

15 minutes. *Vous allez maintenant montrer à l'autre groupe votre création. [Chaque groupe passe. 3 minutes.] Et pour finir, nous allons créer la chorégraphie tous ensemble ! Au tableau, il est écrit « RENCONTRER L'INCONNU ». Le premier groupe va donc danser sur scène dans un premier temps pendant que le second sera accroupi avec la tête baissée, puis le deuxième groupe prendra le relais pour danser sa création alors que le premier s'accroupira pour leur laisser la place. Attention, il faut que les mouvements soient adaptés à la musique ! Si le rythme est lent, il ne faut pas aller trop vite, et vice versa. Nous allons nous entraîner à cela et nous allons vous aider. [Entraînement pendant 15 minutes. Le dernier essai est filmé pour la classe.]*

- Retour au calme : méditation

5 minutes. *Mini bilan et félicitations. Comme d'habitude, vous allez vous allonger au sol en vous répartissant dans l'espace. Aujourd'hui, la méditation*

sera accompagnée d'une comptine en créole. Vous suivez ma voix et écoutez bien la musique.

Comptine : lè timoun an mwen Mamman-doudou
<https://www.youtube.com/watch?v=xnd8BOhqkmc&list=PLszGBBFMbY3n6pc hQwtr-INJt0Qel0biW&index=6>

Observations :

Les élèves sont en confiance pour créer leur chorégraphie ?
 Les élèves sont portés par le projet ?
 Les élèves s'adaptent aux contraintes de la musique ?
 Les élèves sont fier·e·s de leur création et respectent celle des autres ?

Séance 6

Objectif :

- – Utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message.
- Faire un bilan des apprentissages.

Effectif :

Temps :

35 minutes

Matériel :

Un ballon.
 Les questionnaires.
 De quoi regarder la vidéo.

Déroulé/consignes :

- Tissage : *Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ?*
- Observation de la vidéo du projet de danse et bilan/retours

10 minutes. Voilà le résultat de votre projet ! Comment vous êtes-vous senti·e·s au cours de cette séquence ? Est-ce que le projet vous a plu ? Qu'avez-vous aimé ou pas aimé ? Que retenez-vous de cette séquence ?

- Exercice test

15 minutes. Nous allons faire un petit atelier sur l'éveil aux langues. Nous allons nous mettre en cercle et nous faire des passes avec un ballon. Pour le premier tour, pour faire la passe à quelqu'un, il faut annoncer le prénom de la personne à qui nous envoyons le ballon et lui dire bonjour dans une langue étrangère. Par exemple : « Buenos dias Prénom ! » et je lance la balle. Pour le deuxième tour, nous allons faire la même chose, en remplaçant le mot « bonjour », par la phrase « je m'appelle prénom ». Par exemple, « Nom ! My name is Prénom. » et je lance la balle. Et maintenant, lorsque je reçois la balle, il faut que je me présente aux autres en une ou plusieurs langues différentes. Par exemple, je reçois la balle et je dis « Mwen di bonjou'. Me llammo Lou ! » et je passe la balle.

- Questionnaire écrit.

10 minutes. *Pour terminer la séquence, je voudrais vous faire remplir un petit questionnaire. Il est très court, ce n'est pas noté, mais c'est pour moi. Je vous demande de le remplir sérieusement, car j'en aurai besoin pour mon travail. Si vous ne comprenez pas les questions ou que vous avez besoin d'aide pour lire, vous pouvez me demander de l'aide.*

- Retour au calme : vidéo danse

Nous allons faire notre rituel de fin de séance et regarder la vidéo du jour.

Chaabi, Maroc

<https://www.youtube.com/watch?v=vrFkdmw9piE>

Observations :

Bilan : les élèves se sont senti·e·s en confiance autour de la séquence ?
Les élèves sont content·e·s de leur projet ?
Que pensent les élèves de leur création ?

Jeu de ballon : les élèves sont en confiance pour s'exprimer en différentes langues étrangères ?
Les élèves se respectent mutuellement et se sentent en sécurité pour s'exprimer face aux autres ?
Les élèves sont content·e·s d'utiliser le vocabulaire connu en d'autres langues que le français ?

b. Groupe témoin

Séance 1

Objectif : <ul style="list-style-type: none">Faire des hypothèses sur le sens de la chanson « Ai vist lo lop, lo rainard, la lèbre »Repérer des ressemblances entre des mots de langues proches (occitan/français).		
Effectif :	Temps : 30 minutes	Matériel : Enceinte Paroles françaises Paroles occitanes Exercice d'appariement
Déroulé/consignes : <ul style="list-style-type: none">Introduction : <i>Durant cinq séances, nous allons travailler ensemble sur l'éveil aux langues. Savez-vous ce que c'est ? Aujourd'hui nous allons travailler sur une langue que l'on parle dans cette région, vous êtes prêts ?</i>Écoute de la chanson <p>3 minutes. <i>Nous allons écouter une chanson. [écoute]. Connaissez-vous la langue qui est utilisée dans la chanson ?</i> https://www.youtube.com/watch?v=OaISyEi5hqY paroles : https://www.mamalisa.com/?t=fs&p=2170</p> <ul style="list-style-type: none">Deuxième écoute. <p>5 minutes. <i>Je vais vous distribuer les paroles de la chanson et vous allez la réécouter. [écoute]. Sur la feuille, vous allez souligner en bleu les mots que vous connaissez et entourer en rouge les mots que vous ne connaissiez pas, mais dont vous pouvez deviner le sens. [activité]. Comprenez-vous le sens global de la chanson ?</i></p> <ul style="list-style-type: none">Activité d'appariement des mots. <p>10 minutes. <i>Je vais vous distribuer la traduction des paroles en français. Par binômes, vous allez essayer d'associer les mots des paroles occitanes aux paroles françaises.</i></p> <ul style="list-style-type: none">Correction collective <p>10 minutes. <i>À chaque fois, demander aux élèves quelles ont été leurs stratégies pour associer les mots.</i></p>		

- Retour au calme : réécouter la chanson.

Observations :

Les élèves ont compris la langue parlée ?
 Les élèves sont engagé-es dans l'activité ?
 Les élèves osent essayer des traductions ? Osent parler occitan ?

Séance 2

Objectif :

- Prendre conscience de l'existence de quelques langues régionales française (occitan, créole, corse)

Effectif :

Temps :

25 minutes

Matériel :

Enregistrements audios
 Fiche images
 Fiche texte

Déroulé/consignes :

- Tissage : *Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ? Aujourd'hui, nous découvrirons quatre langues régionales parlées en France.*
- Les animaux imagés

5 minutes. *Tu vas avoir devant toi des images de différents animaux. Tu vas entendre ces animaux prononcés dans différentes langues régionales : le breton, le corse et l'occitan. Note le numéro de la série de mots à côté de l'image qui correspond selon toi. [activité] Nous allons écouter les séries de mots une deuxième fois afin que tu puisses vérifier et confirmer tes réponses.*

- Retours sur l'activité et correction collective

5 minutes. *Qu'as-tu remarqué de ces séries de mots ? Puis correction*

- Les animaux en trois langues

5 minutes *Je vais maintenant vous distribuer un autre exercice sur lequel il n'y aura pas d'image, mais les mots des animaux que nous avons vus dans les trois langues régionales. Vous devez compléter chaque liste en écrivant l'animal en français. Les erreurs d'orthographe ne sont pas importantes.*

- Correction collective et analyse de certains mots qui se ressemblent par les élèves.

5 minutes
Observations : Les élèves sont engagé-es dans l'activité ? Les élèves mettent en valeur leurs connaissances langagières ? Les élèves sont en confiance pour prononcer, écouter, nommer des langues non/peu connues ? Les élèves s'entraident ?

Séance 3

Objectif : <ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience de la diversité des langues parlées en France autre que les langues régionales. 		
Effectif :	Temps : 25 minutes	Matériel : Enceinte. Piste audio Fiche piste audio Planisphère
Déroulé/consignes : <ul style="list-style-type: none"> Tissage : <i>Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ? Aujourd'hui, nous travaillerons sur les langues qui existent en France et qui ne sont pas des langues régionales. En connaissez-vous ?</i> Écoute audio de 11 langues différentes. <p>10 minutes. <i>Je vais vous passer une piste audio dans laquelle des personnes vont s'exprimer. Il y a en France beaucoup de personnes qui parlent d'autres langues que le français ou que les langues nationales. Dans l'audio, chacune de ces personnes va dire son nom, le nom d'une ville ou d'un pays d'où elle vient et comment elle est venue en Suisse (ce sont des personnes suisses ici, mais cette situation pourrait s'appliquer à la France). Sur la fiche que je vous ai distribuée, il y a des numéros qui correspondent aux numéros des phrases, et des lieux. Vous devrez essayer de relier le numéro de la phrase au pays qui est mentionné. [Faire un exemple]</i></p> <p><i>Deux passages, puis correction d'abord en binôme, puis en collectif.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Situer les lieux. <p>5 minutes. <i>Sur un globe ou un planisphère, on situe les pays et on laisse les élèves s'exprimer sur leurs connaissances à propos de ce lieu s'ils/elles en ont.</i></p>		

<ul style="list-style-type: none"> • Bilan <p>5 minutes. <i>Quel statut ont ces langues ? Sont-elles des langues régionales ? Comment existent-elles en France ?</i></p>
<p>Observations :</p> <p>Les élèves acceptent la présence de diversité linguistique et culturelle ? Les élèves en ont conscience en France ? Les élèves utilisent leurs connaissances pour reconnaître des langues ou des pays ? Quelles stratégies sont adoptées ? Les élèves sont à l'écoute des différents accent, intonations, etc. ?</p>

Séance 4

<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au cours de la séance, les élèves se lanceront dans une nouvelle activité avec des langues étrangères. • Au cours de la séance, les élèves auront pu faire un bilan de leurs apprentissages et exprimer leurs ressentis. 		
<p>Effectif :</p>	<p>Temps :</p> <p>30 minutes</p>	<p>Matériel :</p> <p>Un ballon. Les questionnaires.</p>
<p>Déroulé/consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilan <p>5 minutes. <i>Nous allons terminer la séquence d'éveil aux langues aujourd'hui. Comment vous êtes-vous senti-e-s durant cette séquence ? Étiez-vous à l'aise pour découvrir, parler de nouvelles langues ? Qu'avez-vous retenu ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercice test <p>15 minutes. <i>Nous allons faire un petit atelier sur l'éveil aux langues. Nous allons nous mettre en cercle et nous faire des passes avec un ballon. Pour le premier tour, pour faire la passe à quelqu'un, il faut annoncer le prénom de la personne à qui nous envoyons le ballon et lui dire bonjour dans une langue étrangère. Par exemple : « Buenos dias Prénom ! » et je lance la balle. Pour le deuxième tour, nous allons faire la même chose, en remplaçant le mot « bonjour », par le mot « je m'appelle prénom ». Par exemple, « Anna ! My name is Prénom. » Et je lance la balle. Et maintenant, lorsque je reçois la balle, il faut que je me présente aux autres en une ou plusieurs langues différentes. Par exemple, je reçois la balle et je dis « Mwen di bonjou'. Me llammo Lou ! » et je passe la balle.</i></p>		

- Questionnaire écrit.

10 minutes. *Pour terminer la séquence, je voudrais vous faire remplir un petit questionnaire. Il est très court, ce n'est pas noté, mais c'est pour moi. Je vous demande de le remplir sérieusement, car j'en aurai besoin pour mon travail. Si vous ne comprenez pas des questions ou que vous avez besoin d'aide pour lire, vous pouvez me demander de l'aide. Oraliser les questions, les faire lire à un.e élève.*

Observations :

Bilan : les élèves se sont senti·e·s en confiance autour de la séquence ?

Jeu de ballon : les élèves sont en confiance pour s'exprimer en différentes langues étrangères ?

Les élèves se respectent mutuellement et se sentent en sécurité pour s'exprimer face aux autres ?

Les élèves sont content·e·s d'utiliser le vocabulaire connu en d'autres langues que le français ?

Annexe 2 : Supports de la séquence témoin

Images d'animaux, séance 2 de la séquence témoin :



Liste d'animaux en langues étrangères, séance 2 de la séquence témoin :

Lèbre Levra Gad	Rainart Volpe Louarn	Lop Lupu Bleiz
--------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------

Gat Ghjattu Kazk	Can Cane Ki	Galina Ghaddina Yar
------------------------	----------------------------	------------------------------------

Guit Annatra Houad	Peis Pesciu Pesk	Eriç Ricciu Heureuchin
-----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

Lier les pays à l'audio, séance 3 de la séquence témoin :

Date : __/__/____

Eveil aux langues
Séance 3

1	Pékin
2	Kinshasa
3	Madrid
4	Tirana
5	Somalie
6	Mogadishu
7	Washington
8	Athènes
9	Colombo
10	Moscou
11	Istanbul

Annexe 3 : questionnaire du groupe témoin

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

Au cours de la séance, en éveil aux langues, je me suis senti/sentie :

Très à l'aise	À l'aise	Moyennement à l'aise	Pas à l'aise	Pas à l'aise du tout
---------------	----------	----------------------	--------------	----------------------

Peux-tu expliquer en quelques mots pourquoi ?

.....
.....
.....

Lorsque je pense à diversité culturelle, je pense à (minimum trois mots) :

.....
.....
.....

Lorsque je pense à l'éveil aux langues, je pense à (minimum trois mots) :

.....
.....
.....

Je pense que les langues, autres que le français, que je parle ou que d'autres élèves parlent, ont leur place à l'école :

Complètement	Plutôt oui	Moyennement	Plutôt non	Pas du tout
--------------	------------	-------------	------------	-------------

Je trouve que les langues et les cultures étrangères peuvent m'apporter des choses intéressantes :

Complètement	Plutôt oui	Moyennement	Plutôt non	Pas du tout
--------------	------------	-------------	------------	-------------

Merci !

Annexe 3 bis : questionnaire du groupe test

Au cours de la séance, en danse, je me suis senti/sentie :

Très à l'aise	À l'aise	Moyennement à l'aise	Pas à l'aise	Pas à l'aise du tout
---------------	----------	----------------------	--------------	----------------------

Au cours de la séance, en éveil aux langues, je me suis senti/sentie :

Très à l'aise	À l'aise	Moyennement à l'aise	Pas à l'aise	Pas à l'aise du tout
---------------	----------	----------------------	--------------	----------------------

Peux-tu expliquer en quelques mots pourquoi ?

.....

Lorsque je pense à diversité culturelle, je pense à (minimum trois mots) :

.....

Lorsque je pense à l'éveil aux langues, je pense à (minimum trois mots) :

.....

Je pense que les langues, autres que le français, que je parle ou que d'autres élèves parlent, ont leur place à l'école :

Complètement	Plutôt oui	Moyennement	Plutôt non	Pas du tout
--------------	------------	-------------	------------	-------------

Je trouve que les langues et les cultures étrangères peuvent m'apporter des choses intéressantes :

Complètement	Plutôt oui	Moyennement	Plutôt non	Pas du tout
--------------	------------	-------------	------------	-------------

Annexe 4 : grille d'observation vierge

L'élève ...	Parait en confiance	Ose s'exprimer (par les mots ou le corps)	Respecte le groupe, les autres	Est curieux.se des diversité linguistiques et culturelles	Est engagé.e, impliqué dans l'activité	Utilise, valorise son bagage culturel et linguistique	Autres observations

Annexe 5 : retranscriptions des entretiens

Classe test

Groupe 1 : An. (ne parle pas), I., Az., Ay., Ad., M., Mi. 7 min 52 s

C'est parti ! Avant de commencer, je vais vous préciser deux ou trois choses. D'abord, ce n'est pas une évaluation, comme je vous l'ai dit. D'ailleurs, je ne vais pas le faire écouter à la maîtresse. Je fais cet entretien pour mon travail personnel et j'ai besoin que vous répondiez honnêtement, même si vous pensez avoir de mauvaises réponses ou que vous n'êtes pas sur-e-s. Vous avez le droit de ne pas vouloir répondre de temps en temps, mais j'aimerais bien vous entendre un petit peu. Première question : est-ce que vous pouvez me dire sur quoi on est en train de travailler en ce moment ?

- Ay. : La rencontre, la danse...
- Moi : La rencontre et la danse. Oui ?
- Az. : Les langues.
- Moi : Les langues... vous dites quoi en langue des signes ?
- Ay. : on dit de parler plus fort.
- Moi : Ah d'accord ! D'autres choses pour compléter, quelqu'un veut dire quelque chose d'autre ? Oui ?
- I. : Surtout la danse et on a créé une musique aussi.
- Moi : Créer une musique aussi, faire de la danse. Oui ?
- M : Des mouvements aussi.

Comment vous vous êtes senti-e-s dans ce travail, qu'est-ce que vous avez ressenti comme émotions ?

- I. : stressée
- Moi : C'était stressant.
- Ad. : Moi joyeux, stressé et des fois un petit peu bloqué... par exemple on devait faire les mouvements des autres et donc pas les nôtres. Donc des fois quand on faisait les miens j'étais joyeux et stressé vu que... surtout quand il y a du public.

- Moi : Quelqu'un d'autre veut donner son ressenti ?
- M. : pareil que Adam.
- I. : Moi heu bloquée, je suis d'accord, mais pas de la même façon que Adam.
- Moi : Bloquée par quoi alors ?
- I. : Par ce que je voulais faire on va dire. Comment expliquer...
- Moi : Tu voulais faire quelque chose et tu étais bloquée dans tes mouvements ?
- I. : Bah je voulais pas... en fait je voulais le faire mais... comment dire... je me sentais stressée de faire donc je le faisais pas forcément.
- Moi : intimidée un peu ?
- I. : Oui voilà !

D'accord. Maintenant je vais vous parler des langues. Est-ce que vous parlez d'autres langues que le français et avec qui vous parlez ces langues ?

- Az : l'arabe avec toute ma famille.
- Ay : la même chose, mais avec plusieurs personnes. Ma famille, d'autres personnes.
- Moi : C'est qui les autres personnes ?
- Ay. : Des ami·e·s à moi
- M. : Je parle Africain, mais il y a plusieurs langues.
- Moi : Avec qui ?
- M. : Avec ma mère
- I. : Bah moi un tout petit peu avec mon père en algérien.

OK. Est-ce que vous vous sentiriez à l'aise d'utiliser les langues étrangères à l'école. Les langues que vous parlez à la maison, est-ce que vous vous sentiriez à l'aise de les utiliser à l'école ?

- Az. : des fois oui ou des fois non.
- Moi : Pourquoi ?
- Az. : Parce que y'a d'autres langues et qu'on parle pas les langues étrangères.

- Ay. : oui, mais ça dépend si on sait pas trop prononcer
- I. : non direct vu que après y'en a qui connaissent pas, y'en a qui peuvent prendre ça comme une insulte ou quoi, c'est déjà arrivé donc euh..
- Moi : Tu as peur qu'on prenne ce que tu dis comme une insulte alors que pas forcément.
- Mi. : Moi oui.
- M. : Moi un peu oui, un peu non parce que des fois c'est dur d'apprendre d'autres langues et déjà qu'on apprend l'anglais...
- Mi : aussi un peu comme ILONA parce que des fois si quelqu'un dit du mal sur toi, par exemple même un animateur sait pas parler cette langue, bah il peut dire qu'il a pas dit ça mais en vrai si.

Est-ce que vous pensez que ces langues elles ont le droit d'être utilisées à l'école ?

- *Non. Non !*
- Moi : Vous pensez tous qu'on n'a pas le droit de les utiliser à l'école ?
- Az. : Je suis d'accord avec Ad. parce que y'a d'autres personnes qui peuvent venir à l'école, étrangères, d'autres pays, et il faut qu'on apprend à parler leur langue.
- I. : Non vu que c'est déjà arrivé et euh, comment... Elle a dit la maîtresse que c'était interdit donc euh..
- Moi : Donc selon toi c'est interdit d'utiliser d'autres langues. Az. ?
- Ad. : ça se fait pas, mais ça c'est du racisme hein !
- Moi : C'est son avis. Az. ?
- Az. : Bah des fois non
- M. : Des fois non parce que y'a des personnes quand on leur dit quelque chose, ils peuvent le répéter, ils peuvent dire encore des gros mots, et après ça part avec des histoires.
- Donc ça dépend...
- Ad. : Pour moi c'est du raciste. C'est comme je veux pas être avec quelqu'un de noir : je veux pas être avec toi parce que c'est pas ta langue, vu que je connais pas ta langue.

- Ay. : Mais non ya pas le droit, parce que comme Mi. avait dit, ou M., on peut prendre ça comme une insulte.

OK ! Est-ce que vous pensez que les langues étrangères elles peuvent être utiles dans les apprentissages ? Est-ce que vous pensez que ça peut être utile dans ce que vous apprenez ?

- Mi. Oui parce qu'après on peut aller travailler dans d'autres pays.
- I. : ça dépend dans quelle euuh... comment dire... ça dépend dans quel truc on fait
- Moi : Dans quelle langue ?
- I. : Oui !
- Az. : euh non j'ai oublié la question !
- M. : je suis d'accord avec Mi. parce que par exemple, quand on est en Espagne, on peut pas parler du français parce que y'a plus des personnes qui parlent espagnol.
- Az. : bah c'est-à-dire parce que y'a d'autres personnes qui travaillent, mais si on veut changer de pays bah on est obligé de parler l'autre langue dans une autre école par exemple.

Ma dernière question — et là vous n'allez peut-être pas connaître — mais vous allez essayer de réfléchir à ce que ça peut vouloir dire : d'après vous qu'est-ce que ça peut vouloir dire la diversité des langues et des cultures ?

- I. : changer de langues et de culture ?
- Mi. : Il y a plusieurs langues et cultures ?
- I. : je suis plutôt d'accord avec ça

Quelqu'un a un autre avis ?

- Ay. : quand on apprend de nouvelles cultures et de nouvelles langues.
- Ad. : je crois que la diversité c'est comme euh.. cm 1 cm2, je crois qu'il y a une diversité non ? À l'école.
- Moi : J'y reviens dans deux secondes

- Az. : bah y'a des fois que dès qu'on change de pays des fois, beh c'est pas obligé de changer, on peut trouver d'autres travaux dans d'autres pays de la région.

Est-ce que vous pensez que dans la classe il y a une diversité ? Une diversité des langues et des cultures ?

- M. : Euh oui parce qu'on n'a pas toutes la même langue
- I. : moi je dis oui, surtout quand on a fait la musique, y a une diversité ! même si y'en a qui ont pas pris la langue, ou y'avait pas la langue qu'ils faisaient, mais il y avait de la diversité.

Autre chose à dire ? Alors je vous remercie !

Groupe 2 : J., H., T., Z., S., A., Sa. 9 minutes 33

C'est parti ! Avant de commencer, je vais vous préciser deux ou trois choses. D'abord, je le rappelle, ce n'est pas une évaluation et la maîtresse ne l'écouterà pas. Je fais cet entretien pour mon travail personnel et, comme je vous disais j'ai besoin que vous répondiez honnêtement. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions, mais j'aimerais bien vous entendre au moins une fois chacun chacune. Donc, vous pouvez avoir de mauvaises réponses, vous pouvez avoir des réponses différentes des autres, comme l'année dernière aux débats philo, vous n'êtes pas obligé·e·s d'être toujours d'accord. Ma première question : est-ce que vous pouvez me dire sur quoi on est en train de travailler en ce moment ?

- J. : Éveil aux langues
- H. : moi j'dirais sur différentes langues et différentes cultures
- T. : la danse
- Z. : langue et danse
- S. : euh pour apprendre euh des langues qu'on ne connaissait pas trop ?
- A. : beh pour apprendre des langues qui viennent des pays d'orient trèèèèèès loin.

OK ! Comment vous vous êtes senti·e·s dans ce travail, qu'est-ce que vous avez ressenti comme émotions pendant tout ce travail ?

- T. : la joie ?
- J. : je me suis senti supérieur à mes parents.
- Moi : supérieur à tes p... Pourquoi supérieur à tes parents ?
- J. : Parce qu'ils me rabaissaient tout le temps en me disant : « la danse c'est pour les filles, pas pour les garçons ! »
- Moi : ah, du coup, tu as découvert que tu pouvais danser ?
- H. : moi je trouve que c'est comme euh... pour moi euh... une confiance en moi un peu. Parfois un peu de la honte.
- Moi : de la honte de danser devant les autres ? *Elle hoche la tête.*
- Z. : j'étais contente.

- Sa. : moi j'ai éprouvé de la joie, mais aussi j'ai ressenti un peu la liberté et aussi j'ai partagé des choses avec les autres.
- S. : j'étais joyeuse, car je pouvais montrer ce que je savais faire hum... à la classe.
- A. : j'étais très très très très très très très trèèèèèèèè serein.
- Moi : serein ? D'accord ! Super.

J'ai une question sur les langues. Est-ce que vous parlez d'autres langues que le français et avec qui vous parlez ces langues ?

- T. : un petit peu avec mon arrière -grand-mère, je parle espagnol.
- J. : Je parle arabe avec ma grand-mère et créole avec toute la famille de mon père.
- H. : moi je parle avec ma mère arabe des fois et des fois hollandais avec mon beau-père et ma belle mamie.
- Z. : Arabe à la maison, et des fois de l'anglais.
- Sa. : moi je parle le cambodgien avec mes parents.
- S. : moi du créole et de l'italien
- A. : moi de l'anglais avec euh... bah un peu tout le monde que je croise, voilà ! (rire)

OK. Est-ce que vous pensez que les langues étrangères que vous parlez, vous avez le droit de les utiliser à l'école ?

- T. : Oui !
- J. : Oui, on a le droit de s'exprimer librement.
- H. : des fois la maîtresse, une fois elle venait dire euh : « eh on disait pas *Salam Alaykoum!* »
- Z. : en vrai je sais pas
- Sa. : moi je dirais que oui, mais après on va peut-être se faire gronder...
- S. : moi j'aurais dit je sais pas parce que des fois il y a des langues qu'on connaît pas et que... qu'on connaît pas et... que tu connais pas et en fait peut être que c'est un gros mot qu'on peut te dire des fois.
- Z. : euh oui mais... comme Sarah.

- A. : euh oui moi je crois qu'on pourrait être... que ça pourrait être intégré dans l'école, mais je suis pas sur parce que il y en a ils disent des religions ou des mots... je veux dire euh... des mots arabes que moi j'ai pas le droit de dire dans ma maison parce que sinon ma mère elle me gronde. Et moi je dirais plutôt oui à l'école, mais pas chez soi.

D'accord. Est-ce que vous vous sentiriez à l'aise de les utiliser ces langues ? Si à l'école vous avez le droit. Est-ce que vous vous sentiriez à l'aise ?

- T. : un petit peu.
- J. : beaucoup
- H. : énormément, une grosse quantité de joie
- Sa. : Oui, parce que des fois, j'ai l'impression que j'ai envie de dire des choses et en fait je me retiens et j'aime pas trop me retenir.
- A. : beaucoup, à la folie, passionnément, plus que vous voudrez de tout ce que vous voudrez
- Z. : ben des fois quand je parle français, il y a un mot qui sort arabe sans faire exprès.
- S. : moi j'aurais dit oui et non. Oui parce que euh... je sais pas... parce que ma mère elle m'autorise à dire des trucs en créole. Mon père il m'interdit parce qu'il y a des mots que je ne connais pas encore et que peut être bah il dit que ça « énerverait s'il y a des gens qui connaissent le créole et qui savent que je dis des gros mots sans le savoir.

D'accord. Est-ce que vous pensez que les langues étrangères elles peuvent être utiles dans les apprentissages ? Est-ce que vous pensez que ça peut être utile dans ce que vous apprenez ?

- J. : oui, ça peut être très utile. Si on connaît pas, par exemple, un mot en français très difficile, et qu'on le connaît en arabe, on pourrait le dire par exemple.
- H. : euh moi je trouve ce serait très utile parce que ma mère vient de m'apprendre par exemple l'anglais et je peux maintenant un peu communiquer avec mon beau-père et toute sa famille. Par exemple je sais

dire : « bonjour comment ça va » en hollandais. On dit « *aleset* », ça veut dire « comment tu vas ».

- Z. : oui, parce que si je comprends pas un mot en français, on peut le dire en arabe et je comprends après.
- Sa. : oui, parce que, un peu comme J., parce que si on connaît pas les mots on peut les dire dans d'autres langues. Ou peut-être aussi on peut le dire à une personne qui sait comment le dire et qui le dit à la personne à qui tu parles.
- S. : moi j'aurais dit oui, parce que peut être tu as un ami qui peut t'aider à comprendre d'autres langues que tu ne connais pas et que ça peut te faire savoir plus de choses.
- A. : ça peut aussi servir parce que si tu prends l'avion dans un autre pays et que tu veux absolument aller et que tu connais pas la langue, les gens peuvent te dire : « ah oui tiens, apprend ce mot, ce mot, ce mot » Mais attention parce que ça peut ??? et vrrraiment attention, vrrrrraiment vraiment vraiiiiiment...
- Moi :... OK.

Alors, dernière question : d'après vous — vous avez déjà un peu répondu dans le questionnaire — mais, d'après vous, qu'est-ce que ça veut dire : diversité des langues et des cultures ?

- J. : diversité culturelle c'est toute sorte de cultures et diversité de langue c'est toutes les sortes de langues.
- H. : on pourrait parler tout plein d'autres langues et moi je pense savoir les pâtisseries et tout et tout...
- Moi : Ah ! Les pâtisseries des autres pays ?
- H. : oui, mais en fin de compte, c'est sur comment parler dans d'autres langues et chantant.
- S. : moi ça me fait penser à des cultures que tu peux dire en plusieurs langues.

Est-ce que vous pensez qu'il y a de la diversité dans la classe ?

- Groupe : ouiiiiiii
- Moi : oui, tous ? Il y en a qui pensent qu'il n'y a pas de diversité dans la classe ?
- S. : au final je sais pas parce que des fois ça peut être oui, des fois ça peut être non.
- Moi : ça dépend des classes ?
- S. : oui.
- A. : ça dépend aussi de la maîtresse et du maître : s'il veut ou s'il veut pas.
- Moi : d'accord ! je vous remercie !

Groupe 3 : An., D., Al., J., Z., L., Jo. 5 minutes 20

C'est parti ! Avant de commencer, je vais vous préciser deux ou trois choses. D'abord, je le rappelle, ce n'est pas une évaluation et la maîtresse ne va pas entendre cet enregistrement. Je fais cet entretien pour mon travail personnel donc j'ai besoin que vous répondiez sérieusement et honnêtement. Vous avez le droit de donner des avis différents des autres, vous avez le droit de donner de mauvaises réponses, vous avez le droit de ne pas avoir envie de répondre — j'aimerais bien vous entendre au moins une fois chacun·e — mais si vous n'êtes pas d'accord avec les autres, vous avez le droit. Première question : est-ce que vous pouvez me dire sur quoi on est en train de travailler en ce moment ?

- An. : le petit prince ?
- D. : euuuh sur les langues.
- Al. : sur la danse
- J. : ah non je voulais dire pareil.

OK ! Est-ce que vous pouvez me dire comment vous vous êtes senti·e·s dans ce travail, qu'est-ce que vous avez ressenti comme émotions pendant tout ce travail ?

- D. : un petit peu de pression parce que... parce que en fait il fallait toujours euh faire les mêmes trucs que proposent et les gens et des fois c'était pas toujours intéressant.
- Al. : moi j'ai bien aimé.

- Z. : je me suis senti à l'aise

Je vous pose une question sur les langues. Est-ce que vous parlez d'autres langues que le français et avec qui vous parlez ces langues ?

- Z. : marocain avec ma mère et mon père.
- Al. : bulgare avec ma mère
- J. : euh je parle anglais avec mon petit frère.
- D. : comorien avec toute ma famille !
- An. : Congolais avec toute ma famille.
- Moi : les garçons non ? *Ils disent non de la tête.*

OK. Est-ce que vous pensez que langues que vous parlez autres que le français, vous avez le droit de les utiliser à l'école ?

- D. : je pense pas.
- J. : je pense qu'on a le droit de les utiliser à l'école si c'est pas pour dire des trucs méchants.
- Z. : de les dire entre copains.
- L. : euh moi je pense qu'on peut pas les dire du tout.
- An. : je pense que justement le directeur devrait passer dans toutes les classes pour dire si on a le droit de les utiliser ou non. Et, sinon, le dire pourquoi.
- Al. : mais pour L. c'est logique que ça soit non vu qu'il parle que français.
- Moi : oui, mais est-ce que d'après lui, les copains qui parlent d'autres langues que le français ont le droit de l'utiliser à l'école par exemple.

Et si on avait le droit, ou si on a le droit, est-ce que vous seriez à l'aise d'utiliser ces langues-là.

- D. : oui
- An. : non pas trop
- Al. : oui
- Jo. : oui

MOI : est-ce que vous pensez que les langues étrangères sont utiles dans les apprentissages ?

- D. : ben oui ! Comme ça t'apprends l'histoire des autres.
- An. : oui, comme ça si tu vas dans un autre pays un jour, tu seras mieux renseigné·e·s.
- J. : plutôt non. Parce que, à part si on va dans un autre pays bah... moi j'ai pas très envie par exemple, et ben je pense que ça ne sert pas vraiment à quelque chose.
- Z. : je trouve que c'est bien pour parler euh... ah je sais plus ! Par exemple tu va en Amérique du sud et tu sais pas parler brésilien.
- L. : à part si tu vas en Espagne ou en Andorre parce que les espagnols ils parlent un peu français.

Vous l'avez un peu dit dans le questionnaire, mais selon vous, qu'est-ce que ça veut dire « diversité des langues et des cultures ».

- Z. : ça vaut dire le monde ?
- Al. : les personnes
- J. : plusieurs langues.
- D. : euh ben... des partages
- J. : les pays.
- Moi : Jo. d'après toi ça veut dire quoi diversité ? *Hausse les épaules.*
- L. : bah moi je pense que c'est euh... par exemple euh... je sais pas.

Est-ce que vous pensez que dans la classe, il y a de la diversité ?

- D. : oui, parce qu'il y a plusieurs personnes qui viennent de plusieurs pays.
- Al. : oui et non.

Je vous remercie pour votre travail !

Classe témoin

Classe entière :

Est-ce que déjà vous avez bien aimé cette séquence ?

Groupe : ouiii

- L. : Oui, moi j'ai bien aimé parce que j'ai découvert des langues que je ne connaissais pas et qu'on a un peu appris.
- E. : Moi j'ai bien aimé parce que j'ai appris plein de nouveaux mots dans plusieurs langues différentes.
- A. : Moi j'ai bien aimé
- N. : Moi j'ai bien aimé parce que avant on finissait la journée tranquillement et c'était cool
- C. : Moi j'ai bien aimé parce que c'était aussi intéressant de découvrir de nouvelles langues.
- M. : Moi j'ai bien aimé et j'ai trouvé que les mots ils étaient ressemblant.
- M. : Moi j'ai bien aimé parce que je connaissais que le français et du coup ça m'a fait aimer d'autres langues.
- W. : Moi j'ai bien aimé parce que j'aime bien l'histoire et la géographie et l'anglais et du coup ça fait un petit peu tout.
- L. : Moi j'ai bien aimé parce que l'écriture des mots elle était pas pareille.
- R. : Moi j'ai bien aimé parce que moi je connaissais pas beaucoup de langues régionales alors...
- N. : Moi j'ai bien aimé parce que moi aussi je connaissais pas de langue régionale.

OK ! Et est-ce que vous vous êtes senti·e·s à l'aise de découvrir des langues que vous ne connaissiez pas du tout ?

- W. : Mais des fois ça faisait bizarre de pas comprendre ce qu'on nous disait !
- R. : Moi y'avait des trucs c'était vraiment bizarre et des fois c'était vraiment très dur.

- N. : Moi j'étais à l'aise mais parfois ça me fait bizarre parce que parfois je n'arrivais pas du tout à comprendre.

Groupe 1 : L., E., A., N., C., M. 12 minutes 10.

C'est parti ! Avant de commencer, je vais vous préciser deux ou trois choses. D'abord, je le rappelle, ce n'est pas une évaluation et la maîtresse ne va pas entendre cet enregistrement. Je fais cet entretien pour mon travail personnel donc j'ai besoin que vous répondiez sérieusement et honnêtement. Vous avez le droit de donner des avis différents des autres, vous avez le droit de donner de mauvaises réponses, vous avez le droit de ne pas avoir envie de répondre — j'aimerais bien vous entendre au moins une fois chacun·e — mais si vous n'êtes pas d'accord avec les autres, vous avez le droit. Première question : est-ce que vous pouvez me dire sur quoi on est en train de travailler en ce moment ?

- L. : Sur les langues du monde
- E. : Et aussi les langues régionales
- A. : Sur les différentes langues de France et les langues des autres pays.
- N. : Beh du coup les langues régionales et y'en a qui n'existent plus forcément.
- M. : On éveille les langues !
- C.. : On parle aussi des langues sont introduites en France.

Comment vous vous êtes senti·e·s dans ce travail ? Quelles émotions vous avez ressenti pendant ce travail ?

- C. : La joie d'apprendre euh quelque chose d'autre qu'on ne connaissais pas ?
- L. : Content d'apprendre de nouvelles choses.
- E. : Connaître quelque chose en France que je savais pas que ça existait.
- M. : Moi je savais pas du tout que ça existait les langues régionales !
- N. : Moi j'étais heureux de découvrir une nouvelle chose.
- A. : Moi j'étais surpris parce que ben les langues régionales il y a des mots qui sont un peu bizarres...

- C. : Moi j'étais surpris parce que nous on trouve les langues régionales un peu bizarres mais eux qui parlent une autre langue, ils doivent trouver que c'est notre langue qui est un peu bizarre !
- Moi : oui c'est vrai que ça dépend du point de vue !

Est-ce que vous parlez d'autres langues que le français et avec qui est-ce que vous le parlez ?

- M. : Oui. Je parle marocain, on va dire arabe avec ma famille et espagnol un peu avec ma famille aussi.
- Moi : D'autres personnes ?
- ...
- Moi : OK !
- E. : Si, moi quand je pars en Espagne, ma mère elle sait parler espagnol.

Est-ce que tu penses que les langues que tu parles ou que les autres parlent, elles ont leur place à l'école ? D'après vous ?

- M. : Oui parce que tout le monde a le droit de venir de n'importe quel pays !
- E. : Moi je pense que ça pourrait être compliqué parce que ça effectuerait du changement et ce serait plus difficile. Ça veut dire qu'il faudrait faire plusieurs classes différentes en fonction des langues.
- C. : Moi je pense que oui parce qu'on pourra s'apprendre les uns des autres et qu'on s'apprendra de nouvelles langues
- L. : Oui, mais il faudrait aussi parler le français parce que si tout le monde parlait sa langue d'origine, ce serait compliqué...
- M. : C'est bien comme ça on pourra apprendre d'autres langues que le français et par forcément en cours.

Est-ce que tu penses que les langues étrangères, elles peuvent être utiles dans ton apprentissage ou dans l'apprentissage des autres ?

- A. : Moi je trouve que oui si tu voyages dans un autre pays, ça peut t'aider

- L. : Par exemple pour apprendre. Comme on connaît déjà le français, ça pourrait être bien de continuer à apprendre en français, mais sinon oui pour aller dans d'autres pays oui.
- C. : Continuer à apprendre le français en voyant d'autres langues.

Et ma dernière question : pour, qu'est-ce que c'est la diversité des langues et des cultures ? Qu'est-ce que ça veut dire ce mot « diversité des langues et des cultures » ?

- L. : C'est la différence entre différentes cultures et différentes langues ?
- N. : Ça veut dire que c'est pas la même chose.
- A. : Ça peut se ressembler mais tout est différent... les langues elles se ressemblent pas.
- C. : Ça peut être des choses diverses.

Est-ce que vous pensez que dans la classe il y a de la diversité des langues et des cultures ?

- L. : Non.
- M. : Si, mais on parle tous français.
- A. : Bah la culture... *brouhaha de débats*.

OK ! Je vous remercie !

Groupe 2 : Ma., W., L., R., M., N. 8 minutes 06

Avant de commencer, je vais vous préciser deux ou trois choses. D'abord, je le rappelle, ce n'est pas une évaluation et la maîtresse ne va pas entendre cet enregistrement, ce n'est que pour moi et mon travail personnel. Je fais cet entretien pour mon travail personnel donc j'ai besoin que vous répondiez honnêtement. Vous avez le droit de donner des avis différents des autres, vous avez le droit de donner de mauvaises réponses, vous avez le droit de ne pas avoir envie de répondre — j'aimerais bien vous entendre au moins une fois chacun·e — mais si vous n'êtes pas d'accord avec les autres, vous avez le droit. Première question : est-ce que vous pouvez me dire sur quoi on est en train de travailler en ce moment ?

- Ma. : Sur le langage, soit des langues régionales ou soit d'autres langues étrangères
- W. : Au début on a travaillé sur les langues régionales et ensuite sur les langues d'autres pays. Et là aujourd'hui, on est en train de travailler des langues de tout le monde.
- L. : Avant on essayait d'apprendre les mots en langue régionale et avec de langues étrangères.
- R. : On travaille sur des langues dont les langues régionales et ça peut être l'occident.
- M. : On travaille sur les langues régionales et les langues un petit peu qu'on parlait avant.
- N. : On a travaillé sur les langues régionales, les langues nationales.
- L. : Sur les langues régionales on a parlé de l'ancien français comme l'occitan.

Est-ce que vous pouvez me dire — je vous l'ai demandé tout à l'heure — comment vous vous êtes senti-e-s dans ce travail ? Quelles émotions vous avez ressenti ?

- Ma. : Moi je me suis senti bien, je comprenais mieux
- L. : Je comprends, j'aime bien les langues et j'aime bien étudier et apprendre.
- R. : J'ai bien aimé.
- M. : Moi je trouve que c'est important d'apprendre de nouvelles langues si on doit en parler à un moment
- W. : Moi j'ai bien aimé parce que j'apprenais plein de nouvelles choses.
- N. : Moi j'ai bien aimé parce que du coup on a appris de nouvelles langues qu'on ne connaissait pas forcément.

Est-ce que vous parlez d'autres langues que le français et avec qui est-ce que vous le parlez ?

- W. : Moi je parle arabe avec ma famille
- R. : Pareil !

- M. : Je parle arabe avec ma famille et des fois un peu en anglais.
- N. : Moi en français et des fois un peu en... des fois avec mon arrière-grand-mère, mais c'était avant, on parlait en espagnol
- Ma. : Moi des fois on parle un peu anglais
- R. : Moi on parle le français mais des fois anglais
- M. : Ma sœur des fois elle m'apprend des mots en occitan parce qu'en maternelle elle a fait des choses en occitan
- W. : En fait nous on parle les langues qui sont plutôt les pays à côté de nous quoi
- N. : Ma sœur elle fait allemand au collège donc des fois elle me montre un peu.

Est-ce que vous pensez que les langues que vous parlez qui ne sont pas du français, elles ont leur place à l'école ?

- Ma. : Oui !
- M. : Oui ben on a pas le droit de parler des autres langues
- N. : Moi je dirai que ça dépend des langues en fait. Parce que si tu parles dans une langue qui... que tu connais pas que personne connaît que les autres comprennent pas... y'a aucun intérêt en fait. Par contre si je parle anglais à l'école bah ils vont un peu comprendre parce qu'on a étudié l'anglais.
- R. : Non, parce que soit on les apprend en classe. Mais je veux dire en dehors des apprentissages non parce qu'on est dans un même pays, on a une langue le français et tu dois le respecter.
- W. : Moi je pense que c'est important parce que des fois si on voyage, qu'on va dans un autre pays ou qu'il y a des gens d'autres pays qui arrivent dans le notre, ben je pense que c'est important de pouvoir leur parler.
- R. : À l'école on peut parler que le français et l'anglais.
- Ma. : Non on peut parler autrement hein !
- M. : Bah oui parce que même avec la maîtresse on a parlé hein !
- R. : Oui mais là c'est dans l'apprentissage !
- Ma. : Et pourquoi précisément l'anglais ??

- N. : Moi je pense qu'il a un peu raison mais on a une langue qui est internationale et c'est l'anglais et à l'école on n'est pas obligé de parler arabe. Si un jour on va en Arabie Saoudite, et ben on peut parler anglais parce que c'est une langue internationale qu'on a choisie.

Est-ce que tu penses du coup que ces langues étrangères quatre que le français, elles peuvent être utiles à vos apprentissages. Est-ce que les langues que tu parles pourraient être utiles aux autres ?

- Ma. : Oui.
- W. : Ça leur apprendrait et comme ça ils apprendraient à leur parents.
- N. : En même temps oui et en même temps non. Ça peut être intéressant mais trop de langues, ça serait compliqué.
- Moi : vous avez d'autres avis ?

Alors dernière question : qu'est-ce que ça veut dire pour vous le terme « diversité des langues et des cultures » ? Qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire ?

- M. : Beh pour moi ça veut dire plusieurs langues.
- N. : Beh culture c'est culturé pour moi... Hmm diversité c'est ça ? ça veut dire qu'on diversifie. Et... après je pense que c'est ça.

Est-ce que vous pensez que dans la classe il y a une diversité de langues et de cultures ?

- Groupe : non.

Groupe 3 : À., S., E., M., Me., N. 8 minutes 14

Avant de commencer, un petit rappel, je vais vous préciser deux ou trois choses. D'abord, je le rappelle, ce n'est pas une évaluation et la maîtresse ne va pas entendre cet enregistrement, ce n'est que pour moi et mon travail personnel. Je fais cet entretien pour mon travail personnel donc j'ai besoin que vous répondiez honnêtement, comme pour le questionnaire. Vous avez le droit de donner des avis différents des autres, vous avez le droit de donner de mauvaises réponses, vous avez le droit de ne pas avoir envie de répondre. Première question : est-ce que vous pouvez me dire sur quoi on est en train de travailler en ce moment ?

- A. : Sur l'éveil aux langues
- M. : On est en train d'apprendre les langues régionales et d'autres langues qu'on peut parler en France.
- Me. : On découvre des langues de d'autres pays et y'en a certaines que je sais pas qu'elles existaient
- E. : C'est des langues que... on est en France mais c'est d'autres que du français.

Comment est-ce que vous vous êtes senti·e·s dans ce travail ? Quelles émotions est-ce que vous avez ressenti ?

- N. : Moi des fois j'étais contente d'apprendre des nouveaux mots, mais je me sentais un peu nulle quand même.
- Me. : Moi ça m'a surpris parce que je connaissais pas ces langues, mais grâce à toi je les connais.
- S. : Au début ça m'intéressait pas trop, mais à la fin ça m'a intéressé beaucoup.
- Moi : Qu'est-ce qui a fait que ça a changé ?
- S. : Euh ben quand on a parlé des animaux parce que j'aime les animaux et ça peut me servir un jour.

Est-ce que vous parlez d'autres langues que le français et avec qui vous parlez ?

- Me. : Moi je parle le libanais parce que toute ma famille est libanaise ! Mais en fait c'est un mélange de plein de langues.
- S. : Moi je parle un peu créole parce que moi père, il est martiniquais.
- M. : Moi je parle un peu algérien. Mon père est portugais mais je le parle pas
- A. : Moi avec euh... avec ma voisine je parle des fois un peu espagnol mais pas beaucoup.

Est-ce que vous pensez que ces langues que vous parlez autre que le français, elles ont leur place à l'école ?

- A. : Ben oui parce qu'on ne pourra pas les apprendre sinon.

- S. : Ben oui parce que c'est important de pas savoir de pas parler que le français parce que si un jour on a besoin d'aller dans un autre pays ou même si un jour tu vas imagine dans autre pays, et ben si tu sais parler que le français, c'est un peu embêtant !
- E. : Aussi moi je pense que ces langues elles ont leur place parce qu'on a besoin de toutes les langues dans le monde et c'est aussi !
- Me. Moi je dis qu'elles ont la place mais faut pas qu'on en apprenne trop puisqu'après on peut se mélanger avec d'autres langues.
- N. : Ça dépend parce que des fois dans les écoles ils acceptent que les Français et ici on accepte toutes les langues.
- M. : En fait chaque langue a sa place, parce que chaque être humain qui parle une autre langue a sa place en France.
- E. : Aussi c'est pour développer sa culture générale.

OK! est-ce que tu penses que ces langues, elles peuvent être utiles à l'apprentissage des autres ?

- A. : Ben euh... enfin apprendre des autres ou l'apprentissage... Ah oui ! Ben ou parce que dans le français il y a beaucoup de mots qui ressemblent à plein d'autres mots dans plein d'autres langues.
- S. : Moi je pense que c'est bien parce que... je sais plus.
- M. : On apprend d'autres langues et donc on va apprendre d'autres choses.
- Me. : Oui parce que quand tu fais un travail où il y a d'autres gens qui parlent d'autres langues que toi et ben il faut pouvoir leur parler.
- N. : Ben oui parce que même par exemple les langues régionales, tu peux aller dans un autre endroit où il y a des personnes plutôt vieilles qui parlent encore l'occitan ou le breton. Et donc ben, va falloir que tu leur parles.
- A. : Aussi il y a beaucoup de mot en français qui sont issu du grec.
- E. : Moi je veux pas parler.

Une dernière question : pour vous, qu'est-ce que ça veut dire diversité des langues et des cultures ?

- A. : Ben la diversité c'est quelque chose pour se divertir : c'est du travail, mais pas comme l'école !
- M. : Je sais pas..
- Me. : La diversité des langues et des cultures c'est... sur Terre il y a beaucoup beaucoup de langues et beaucoup de cultures qui existent et c'est très divers, c'est différent.
- S. : Ben il y a beaucoup de traditions et c'est bien aussi de savoir qu'elles existent. Il n'y a pas que nous, en France, qui se lève à 8 heures du mat' et qui se couche à 21 heures quoi !

D'accord ! Est-ce que vous pensez que dans la classe il y a de la diversité culturelle et linguistique ? De la diversité de la culture et des langues ?

- A. : Ben oui parce que par exemple C. elle vient de Martinique, E. du Liban euh... Nael du Portugal donc c'est un peu divers quand même
- S. : Moi je suis d'accord avec A. parce que c'est vrai qu'il y a plein de gens dans la classe qui parlent d'autres langues que le français et qui viennent d'autres pays et qui ont différentes origines
- Me. : Aussi ils parlent d'autres langues et c'est bien parce qu'ils peuvent nous l'apprendre. S'ils seraient pas venus et bien on n'aurait pas appris par exemple quelques mots algériens.

MOI : je vous remercie pour vos réponses !

Annexe VI : résultats des données

a. Questionnaires

Résultats en nombre d'élèves. Ils ont été mis en pourcentages dans les diagrammes présents dans le mémoire. Concernant les questions 2, 3 et 4, les mots-clefs ont été relevé et rassemblé par catégories.

Question	Groupe test					Groupe témoin				
1	3	12	3	2	1					
1 b	4	6	8	2	1	6	13	4	1	0
2	A l'aise en danse, mais pas en langue : 5 Pas à l'aise en danse, avec les langues : 3 Aide du collectif pour oser : 2 Appréciation du travail collectif : 2 Peur de s'exprimer : 2 Travail les yeux fermés pour être à l'aise Sentiment de liberté Amusant					Sentiment de progression : 11 Envie d'apprendre : 6 Trop compliqué : 2 Envie de s'exprimer : 2 Sentiment de légèreté car non évalué : 2 Sentiment de bonne humeur				
3	Culturel/culture : 6 Les langues : 4 La danse : 3 Activités : 3 Pays/monde : 2 Divertissement : 2 Plusieurs : 2 Amis/Sourire « Kiwi » Ramonville Partage émotionnel universel Différentes recettes					Culture : 11 Langues autres que le français : 6 Diversité : 4 Pays/monde : 3 Travailler : 2 Sport Mélange Amusement en travaillant Liberté culturelle				
4	Eveiller les langues : 4 La danse, la chanson : 2 Apprendre nouvelles langues : 3 Les langues : 9 Les pays : 2 Les cultures : 2 Un goût différent Réveiller les langues					Apprentissage : 9 Diversité des langues : 2 Langues régionales : 2 Langues : 4 Voyage Parler Lou Prendre conscience				
5	11	5	5	0	0	8	5	5	1	2
6	15	2	4	1	0	18	2	1	0	1

b. Les grilles

Les résultats ont été noté en nombre d'élèves par rapport au nombre total de présent·e·s séance par séance.

Critère d'observation	Témoïn	Test
L'élève paraît en confiance.	<p>S1 : Timide : 6/24 A l'aise : 7/24 Non noté : 11/24</p> <p>S2 : Timide : 3/24 A l'aise : 12/24</p> <p>S3 : Timide : non noté A l'aise : non noté</p> <p>S4 : Timide : 6/24 A l'aise : 14/24</p>	<p>S1 (danse) : Timide : 14/19 A l'aise : 4/19</p> <p>S2 (éveil I.) : Timide : 5/21 A l'aise : 16/21</p> <p>S3 (danse) : Timide : 5/ A l'aise : 13/19</p> <p>S4 (danse) : Timide : 4/21 A l'aise : 17/21</p> <p>S5 (danse) : Timide : 3/20 A l'aise : 17/20</p> <p>S6 (éveil I.) : Timide : 4/20 A l'aise : 16/20</p>
L'élève ose s'exprimer (par les mots ou le corps)	<p>S1 : Oui : 11/24 Non : 13/24</p> <p>S2 : Oui : 14/24 Non : 10/24</p> <p>S3 :</p>	<p>S1 : Oui : 10/19 Non : 9/19</p> <p>S2 : Oui : 21/21</p> <p>S3 : Oui : 10/20</p>

	Oui : 16/24 Non : 8/24 S4 : Oui : 24/24	Non : 10/20 S4 : Oui : 12/21 Non : 9/21 S5 : Oui : 11/20 Non : 9/20 S6 : Oui : 20/20
L'élève respecte le groupe, les autres.	De manière générale : grille non remplie car les élèves étaient respectueux·ses.	
L'élève est curieux·se des diversités linguistiques et culturelles.	S1 : Oui : 10/24 Non : 14/24 S2 : Oui : 12/24 Non : 12/24 S3 : Oui : 18/24 Non : 4/24 S4 : Oui : 8/24 Non : 16/24	Non complétée par l'observatrice. Au cours des séances.
L'élève est engagé·e, impliqué·e dans l'activité.	S1 : Note PE = « à peu près tout le monde sauf un qui est sorti et deux qui ne s'intéressent pas vraiment.) S2 : 24/24	S1 : Oui : 17/19 Non : 2/19 S2 : Oui : 21/21 S3 : Oui : 16/20 Non ou peu : 4/20

		<p>S4 : Oui : 16/21 Non : 5/21</p> <p>S5 : Oui : 17/20 Non : 3/20</p> <p>S6 : Oui : 13/20 Non : 7/20</p>
L'élève utilise, valorise son bagage culturel et linguistique	<p>S1 : Oui : 3/24 Non : 21/24</p> <p>S2 : 13/24 utilisent les stratégies de la séance précédente.</p> <p>S3 : Oui : 10/24 Non : 14/24</p>	<p>S2 : Oui : 9/21 Non : 2/21 Non noté : 9/21</p> <p>Séances de danse : critère non complété ou non compris.</p>
Autres observations	Personne ne parle ou ne connaît les langues régionales proposées.	