École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Strasbourg

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

"Parcours : Enseignement polyvalent dans le 1er degré"

L'éveil aux langues dès la classe de petite section de maternelle :

Proposition et analyse d'une démarche didactique.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

soutenu par
Yaëlle Helmstetter
le 9 juin 2017

Commission de jury composée par :
Mme Caporal-Ebersold, directeur de mémoire
Mme Young, membre du jury

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Strasbourg

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Je, soussignée : HELMSTETTER Yaëlle

Etudiante de : *Master 2 MEEF Enseignement polyvalent, année 2016-2017*

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,

- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Strasbourg le 28 mai 2017

Signature de l'étudiant(e) :

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Caporal-Ebersold, pour son suivi et ses conseils tout au long de l'acheminement de ce mémoire.

Je remercie également les membres de la communauté scolaire qui m'ont apporté leur soutien pour la réalisation de ce projet en classe. Ma gratitude va tout particulièrement à la stagiaire et la mère qui sont intervenues en partageant leur savoir linguistique avec toute la classe.

Merci enfin à mes parents, à Gaëtan et à Léonard pour leurs relectures critiques.

Sommaire du mémoire

Sommaire p. 4

Introduction p. 7

Chapitre 1 : Partie théorique p. 9

1. 1 Définitions p. 9

1. 1. 1 La langue p. 9

1. 1. 2 Le plurilinguisme et le monolinguisme p. 10

1. 1. 3 L'éveil aux langues p. 11

1. 2 Revue de littérature : l'éveil aux langues p. 13

1. 2. 1 Origines de l'éveil aux langues p. 13

1. 2. 2 Programmes associées p. 13

1. 2. 3 Les objectifs p. 14

1. 3 L'éveil aux langues en classe de petite section p. 15

1. 3. 1 Les intérêts pour des enfants de trois-quatre ans p. 15

1. 3. 2 Prendre en compte l'âge des élèves p. 17

1. 3. 3 Prendre en compte les parents des élèves p. 18

1. 3. 4 Un type d'activité à privilégier p. 18

Chapitre 2 : Contexte et méthodologie p. 20

2. 1 Contexte de travail : le terrain p. 20

2. 1. 1 L'école et l'équipe éducative p. 20

2. 1. 2 La classe, les groupes d'élèves p. 22

2. 1. 3 Les contraintes de temps p. 25

2. 2 Méthodologie p. 26

2. 2. 1 La posture de chercheur-professeur p. 26

2. 2. 2 Des outils pour observer et analyser p. 27

2. 3 Proposition d'une démarche didactique adaptée au terrain p. 28

2. 3. 1 Objectifs de ma démarche p. 28

2. 3. 2 Activités menées en classe p. 29

Chapitre 3 : Analyse et bilan p. 33

3. 1 Les séances p. 33

3. 1. 1 Analyse au regard des objectifs affectifs p. 34

3. 1. 2 Analyse au regard des objectifs cognitifs p. 36

3. 2 Les lectures à deux voix p. 37

3. 2. 1 Présentation p. 37

3. 2. 2 Impact sur les élèves p. 38

3. 2. 3 Impact sur les intervenantes p. 39

3. 2. 4 Un type d'activité qui joue sur les dimensions affectives et sociales p. 39

3. 2. 5 Les élèves : des personnes-ressources ? p. 40

3. 2. 6 S'appuyer sur les parents : pistes d'amélioration pour l'avenir p. 42

3. 3. Les activités d'écoute p. 43

3. 3. 1 Réception des activités par les élèves p. 43

3. 3. 2 Analyse de ces activités p. 43

3. 4 Les affiches p. 47

3. 4. 1 Présentation p. 47

3. 4. 2 Impact sur les élèves p. 47

3. 4. 3 Impact sur les adultes p. 48

Conclusion p. 50

Bibliographie p. 52

Annexes p. 56

Annexe 1 : Objectifs des programmes EOLE et ELODIL p. 56

Annexe 2 : Questionnaire distribué aux parents. p. 57

Annexe 3 : Grille d'analyse des séances p. 58

Annexe 4 : Message de la mascotte p. 59

Annexe 5 : Fiches de préparation des séances p. 60

Annexe 6 : Photographie de la fleur des langues collective p. 76

Annexe 7 : Photographie du matériel pour les séances sur les cris d'animaux p. 77

Annexe 8 : Photographie de l'affiche destinée aux parents d'élèves p. 78

Annexe 9 : Photographies de l'affiche réalisée par les élèves p. 79

4ème de couverture p. 80

Introduction

« Le paysage linguistique des écoles strasbourgeoises est multilingue et multiculturel, comme c'est actuellement le cas pour de nombreux villes et villages en France. » (Young, 2014). Ce constat de Young permet de prendre conscience d'une réalité, qui est celle des écoles en France en 2017. De façon plus globale, la société française actuelle est une société plurielle, caractérisée par ce que le chercheur Vertovec nomme une « super-diversité » (Young, 2014). Cette réalité au niveau macrosocial se reflète au niveau microsocial dans la composition de bon nombre de classes. C'est le cas dans la classe de petite section de maternelle dans laquelle j'enseigne en tant que fonctionnaire stagiaire. Cette grande diversité linguistique et culturelle dès le plus jeune âge et au sein d'une même classe a été un élément déclencheur pour le choix de ma thématique de mémoire.

D'un côté, se posait pour moi la question de la prise en compte des élèves bilingues émergents[1]. J'ai alors commencé à me documenter sur les moyens d'accompagner ces élèves en particulier. D'un autre côté, une grande partie des élèves de la classe sont monolingues et ne semblaient pas se rendre compte de la diversité linguistique qui les entourait. J'ai donc décidé d'axer ma recherche sur des démarches inclusives qui bénéficieraient à l'ensemble des élèves. L'éveil aux langues est une approche qui correspond à cette volonté : en travaillant *sur* et *avec* les langues, elle permet une sensibilisation à la diversité linguistique. En partant du principe que la diversité est une richesse, je me suis demandé si je pouvais la mettre en avant dans ma classe, comment je pouvais le faire, et pourquoi. En effet, toute action dans le champ de l'école doit avoir un intérêt éducatif. C'est en me renseignant sur l'éveil aux langues et sur les programmes déjà existants, que je suis parvenue, après adaptation, à construire une démarche didactique pour ma classe de petite section.

[1] Terme préféré à « allophone » ou « alloglotte », qui désigne une personne qui dispose d'une langue première différente de la langue majoritaire du pays.

Pour répondre à la problématique que je me suis posée, c'est-à-dire « Pourquoi et comment faire de l'éveil aux langues dès la classe de petite section de maternelle ? », je prendrai soin de présenter, dans un premier temps, la théorie qui s'y rattache. Les concepts principaux y seront définis, et l'approche d'éveil aux langues sera présentée plus en détail. Dans un second temps, je m'appuierai sur mes observations de terrain. Le contexte et la méthodologie seront explicités, afin de comprendre les conditions dans lesquelles j'ai appliqué ma démarche. Enfin, j'analyserai les données récoltées.

Chapitre 1 : Partie théorique

1. 1 Définitions :

1. 1. 1 La langue

1. 1. 1. 1 Définition

Le concept de langue est complexe car il englobe une pluralité d'aspects (linguistique, culturel, identitaire) qui n'apparaissent pas clairement dans une définition synthétique. Selon le Larousse, la langue se définit comme un « *système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux.* ». La langue est le moyen d'expression orale et écrite d'un individu qui utilise ces signes. Comme le précise la définition du Larousse, la langue revêt un aspect collectif : tout individu qui souhaite communiquer avec ses pairs doit s'approprier cette langue via une acquisition (une immersion, inconsciente) ou un apprentissage (conscient). Toute communauté d'individus étant liée au concept de culture, on peut dire que la langue fait partie de la culture d'un groupe. Ainsi, prendre en considération la langue d'un individu, c'est aussi prendre en considération sa culture.

1. 1. 1. 2 Dimension identitaire d'une langue

Le lien qui unit langue et identité d'un individu a été souligné par plusieurs chercheurs. Ainsi, Weber et Horner affirment : « Nous avons vu que, bien que le lien entre langue et identité ne soit pas essentiel, il est très important pour de nombreuses personnes. Elles perçoivent souvent leur identité nationale comme étant liée à la langue nationale.» (Weber et Horner, 2012 : 86, ma traduction). On peut en déduire que la reconnaissance d'un individu dans son intégralité passe, pour bon nombre de personnes, par la reconnaissance de la ou des langue(s) importante(s) dans la vie de cet individu. Billiez, dans son étude sur les liens entre représentations et pratiques linguistiques, note que certains individus ne sont pas locuteurs dans une langue mais pourtant revendiquent un lien avec cette langue : « La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité » (Billiez, 1985: 102).

Appliqué au contexte scolaire, cela signifie que si l'on interdit à un élève ou à un parent de parler une langue autre que le français, on lui confisque une partie de son identité, et on lui inflige ainsi une violence symbolique. A l'inverse, si l'on accepte les langues et les cultures de toutes les familles, on tisse du lien entre le monde familial et le monde scolaire et l'on aide ainsi la construction identitaire de l'enfant.

1. 1. 1. 3 Nuance : qu'est-ce-qu' « une » langue ?

> Certains chercheurs font la distinction entre L1, L2, L3, etc., comme s'il y avait des distinctions claires entre les différentes langues – une hypothèse que nous avons remise en cause dans ce chapitre. (…) Que considère-t-on comme une langue à part entière ? (..) D'un point de vue linguistique, il n'y a pas de réelle différence entre les variations inter-langue (…) et les variations intra-langue (…). (Weber et Horner, 2012 : 33-34, ma traduction)

Ces propos de Weber et Horner permettent de remettre en question ce qui paraît pourtant intuitif au premier abord : la frontière entre les langues, ou dialectes, ou patois, ou niveaux de langue. Il apparaît comme une évidence de dire que le français et l'anglais sont deux langues différentes, et pourtant, lorsqu'on considère le cas du multilinguisme, il devient plus difficile de tracer la limite entres les deux. Cela nous intéresse ici car lorsqu'il s'agit d'éveil aux langues, se pose la question de savoir quelles langues, ou quels patois, ou quels dialectes, etc… sont inclus dans la démarche. Ma position est la même que celle de ce groupe de chercheurs et de médecins : « Nous nous sommes alors engagés dans l'intérêt et l'ouverture aux langues, à toutes les langues, qu'elles soient désignées comme des dialectes, des patois, des créoles, qu'elles soient uniquement orales, très localisées ou minoritaires. » (Couëtoux-Jungman et al., 2010 : 299). Je pense en effet que la diversité linguistique inclut toutes les formes de langage.

1. 1. 2 Le plurilinguisme et le monolinguisme

Le plurilinguisme n'est pas exactement, contrairement à ce qu'indique le Larousse, synonyme de multilinguisme. Nous reprendrons tout du moins la distinction telle qu'elle a été élaborée par Hélot (2007). Les deux notions sont proches en ce qu'elles impliquent la coexistence de plusieurs langues, mais elles ne s'appliquent pas à la même échelle. Là où le multilinguisme désigne la capacité d'un individu à parler plusieurs langues, le plurilinguisme désigne la situation d'un groupe

ou d'une société où plusieurs langues sont parlées. Le monolinguisme quant à lui désigne la situation où une seule langue est parlée par un individu ou au sein d'une société.

Ces concepts sont intéressants dans le cadre de cette recherche car la France, qui est le pays dans lequel cette étude prend place, est un pays plurilingue. Une diversité de langues coexistent, car ces langues sont parlées par des individus faisant partie de la société française. Mais il n'y a qu'une langue officielle : le français. Bernaus, Genelot, Hensinger et Matthey relient ce qu'ils nomment une « idéologie monolingue » avec l' « idée d'Etat-nation » (Bernaus, Genelot, Hensiger & Matthey, 2003 : 143). Ce monolinguisme officiel est sans doute en lien avec ce que Hélot nomme la « logique monolinguiste dans le système scolaire français. » (Hélot, 2007 : 94). Dans le titre de son article de recherche, Goï évoque une « tentation monolingue versus [des] réalités plurilingues. » (Goï, 2014). On comprend mieux la pertinence et l'intérêt d'un éveil aux langues en contexte scolaire lorsqu'on saisit le paradoxe entre, d'un côté, une société (et donc, à fortiori, une école) plurilingue, et, d'un autre côté, un habitus monolingue. Autrement dit, c'est parce que les élèves français vivent dans une société où plusieurs langues se côtoient, mais aussi parce que la langue française est quasiment la seule langue par laquelle passe les apprentissages à l'école, qu'il semble important de faire de l'éveil aux langues dans les classes. On peut dire que l'un des objectifs de l'éveil aux langues est de lutter contre cette « tentation monolingue », pour prendre en compte les « réalités plurilingues » de nos classes. Définissons à présent ce qu'est l'éveil aux langues.

1. 1. 3 L'éveil aux langues

Hélot formule deux questions à propos du projet Didenheim, auquel elle a pris part : « S'agit-il « d'éveil », « d'ouverture » ou « d'éducation » ? Ces termes doivent-ils se rapporter aux « langues » ou aux « langues et[2] aux cultures » ? » (Hélot, 2007 : 212). Ces questions sont tout aussi légitimes dans le cadre de cette recherche. Un ouvrage entier est même consacré à la question du choix des mots et aux implications qui en découlent : « « Eveil au langage », « éveil aux langages », « conscience langagière », « éducation au langage », ou « éducation linguistique », « sensibilisation aux langages » et d'autres combinaisons encore ? » (Coste, 1995 :

[2] Souligné dans le texte.

5). Cet ouvrage intitulé « L'éveil au langage » (Moore, 1995), permet de prendre conscience de la complexité de ce concept et de la pluralité des approches qui s'y apparentent. Nous retiendrons ici l'expression « éveil aux langues » ainsi que la définition établie dans le cadre du programme 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, 2006 : 149).

Cette définition très générale permet d'englober un large spectre de pratiques. Dans sa contribution, Candelier précise que l'approche d'éveil aux langues n'est ni un apprentissage de plusieurs langues ni une simple sensibilisation. Elle se situe dans un entre-deux, car elle vise à sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle et à développer des capacités métalinguistiques[3] mais comporte également des objectifs tant en terme de connaissances que de compétences.[4]

François-Salsano parle quant à elle de « compromis » à trouver pour ne pas faire de l'apprentissage précoce des langues : « Ce compromis en faveur d'une découverte diversifiée des langues débuterait en petite section de maternelle et s'étendrait jusqu'à la grande section. » (François-Salsano, 2009 : 75). Bien qu'elle ne reprenne pas l'expression « éveil aux langues », on peut tout de même penser que sa « découverte diversifiée des langues » rejoint l'esprit de la démarche d'éveil aux langues. Cette citation de Dompmartin-Normand met l'accent sur l'aspect collectif et fédérateur de cette approche :

> On envisage donc de proposer à des classes, où les enfants sont d'origines diverses, un travail où des langues, y compris d'origine, seraient présentées de façon originale à tout le groupe classe et non pas enseignées séparément à des sous-groupes qui le ressentent comme une mise à l'écart. (Dompmartin-Normand, 2011 : 164).

[3] Les capacités métalinguistiques se rapportent aux capacité à utiliser le métalangage (ou la métalangue), c'est-à-dire à décrire et analyser un langage (ou une langue) de manière réflexive.

[4] Cf. partie 1. 2. 3 sur les objectifs, p. 14 de ce présent écrit.

En finalité, l'éveil aux langues est une approche plurielle, c'est-à-dire qu'elle met en relation plusieurs langues. Elle s'adresse au contexte scolaire, et peut s'étendre sur tous les niveaux de la scolarité.

1. 2 Revue de littérature : l'éveil aux langues

L'approche d'éveil aux langues étant au centre de cette recherche, il convient de présenter plus en détails ses origines, les programmes qui y sont associés ainsi que les objectifs de ces programmes.

1. 2. 1 Origines de l'éveil aux langues

Hélot (2007) retrace l'historique de l'approche d'éveil aux langues, en partant du linguiste britannique Hawkins. Ce dernier est en effet considéré comme l'initiateur de cette approche, et publie en 1984 un ouvrage intitulé « Awareness of Language ». C'est cette expression qui donnera naissance aux multiples dénominations listées par Coste (1995), citées plus haut, et recensées par Hélot (2007). Les difficultés et ambiguïtés pour la traduction des termes anglais « awareness » et « language » sont à l'origine de cette pluralité d'expressions, et ont également des répercussions sur ce que les différents chercheurs interprètent comme faisant partie du « language awareness » (L.A). Dans son article, James (1995) présente les éléments contextuels qui ont amené Hawkins à théoriser la notion en question. Ce qui me semble intéressant de retenir ici, est que L.A a donc été pensé à l'origine comme un moyen de « dresser un pont entre les différents aspects de l'enseignement des langues (Anglais / Langue étrangère / Langues maternelles des minorités ethniques / Anglais langue seconde / Latin) (…) » (Hawkins, 1987 : 4, ma traduction). J'évoquerai dans un instant quelques programmes qui ont découlé de ce courant, mais ce qui me semble être un des points communs est bien cette volonté de faire du lien entre les langues, « [it] bridges the 'space between' » comme le formule Hawkins (1987).

1. 2. 2 Programmes associés

Au cours des trente dernières années, un certain nombre de programmes, d'initiatives, de démarches, de projets ont émergé de cette démarche. Ils se rattachent de près ou de loin à l'éveil aux langues, chacun ciblant des objectifs

précis. Il ne s'agit pas dans le présent écrit d'en dresser la liste exhaustive, mais simplement d'illustrer la diversité des démarches issues de l'éveil aux langues à l'aide de quelques exemples. Un programme européen nommé Evlang s'est conduit sous la coordination de Candelier entre 1997 et 2001 (Candelier, 2006). Hélot et Young ont, quant à elles, pris part à un projet d'école appelé projet Didenheim au début des années 2000 (Hélot et Young, 2003). D'autres projets tels que les sacs d'histoires ont également vu le jour.

J'ai retenu deux programmes ainsi qu'un ouvrage associés à l'éveil aux langues. Les documents qui émanent de ces programmes ainsi que l'ouvrage en question ont servi de ressource pour le travail mené en classe. C'est la raison pour laquelle ils seront présentés plus longuement que d'autres démarches.

Premièrement, j'ai retenu le programme Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE) qui est né en Suisse romande. Les documents issus de ce programme déclinent des activités réalisables en classe, le volume 1 concernant des enfants entre quatre et huit ans[5] et le volume 2 concernant des enfants de neuf à douze ans (Perregaux et al., 2003). Pour chaque volume est édité un livre du maître ainsi que des documents reproductibles qui l'accompagnent (fiches et CD).

Ensuite, le programme Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (ELODIL) est, lui, issu du Québec. Un document produit en 2013 propose un certain nombre d'activités pour des enfants entre quatre-cinq ans et douze ans (Armand et Maraillet, 2013).

Troisièmement, l'ouvrage *Les langues du monde au quotidien*, coordonné par Kervran (2013), rassemble les activités expérimentées par trois équipes mixtes de chercheurs et professeurs des écoles, dans trois villes de France. Ces activités sont dédiées à des enfants de l'école maternelle, qui ont donc entre trois et six ans.

1. 2. 3 Les objectifs

En annexe 1 figure le résumé des objectifs des programmes EOLE et ELODIL. En synthèse, l'on peut dire que les objectifs transversaux des démarches

[5] Les niveaux de classe étant différents d'une région à l'autre et d'un pays à l'autre, il me semble plus pertinent de situer les activités par tranche d'âge et non par niveau.

d'éveil aux langues sont de développer chez *tous* les élèves des valeurs (valorisation de toutes les langues), des attitudes (ouverture à l'altérité, curiosité, envie d'apprendre), des capacités (discrimination auditive et visuelle, analyse, mais aussi des capacités en termes méthodologiques et métalinguistiques), ainsi que des connaissances (connaissances sur les langues). Autrement dit, les objectifs sont à la fois cognitifs (en donnant des connaissances et des capacités métalinguistiques), sociaux ou socio-culturels (en voulant former des citoyens ouverts d'esprit), et affectifs (en valorisant toutes les langues, donc a fortiori celles parlées par les élèves). Cette classification selon trois dimensions (sociale/affective/cognitive) est utilisée par Hélot (2007), qui nous indique que « (…) trois dimensions principales du concept peuvent être dégagées : une dimension cognitive (…), une dimension affective, (…) et une socioculturelle (…) » (Hélot, 2007 : 189). Elle est également utilisée par Dompmartin-Normand (2011) qui distingue ces trois mêmes axes majeurs pour la démarche d'éveil aux langues. Tous ces objectifs sont autant d'effets positifs visés par la démarche.

1. 3 L'éveil aux langues en classe de petite section :

Maintenant que l'approche générale d'éveil aux langues a été présentée, il s'agit de préciser quelques points qui doivent être pris en compte si l'on souhaite l'appliquer au niveau de classe qu'est la petite section de maternelle.

1. 3. 1 Les intérêts pour des enfants de trois-quatre ans

Partons du bulletin officiel régissant les programmes de la maternelle. Dans ce document, un paragraphe est consacré à ce qui est appelé « éveil à la diversité linguistique » :

> À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. (MEN, 2015 : 8)

Plusieurs éléments sont à retenir de ce paragraphe. Tout d'abord, les instructions officielles n'envisagent ce type d'activités qu'à partir du niveau de la

moyenne section, soit pour des enfants âgés de quatre à cinq ans. Cela questionne le choix ce niveau précis et sur les intérêts qu'il y aurait à commencer dès la petite section. D'autre part, l'expression « situations ludiques » est à souligner. Elle indique que cette première découverte de la diversité linguistique doit se faire par le biais du jeu, et doit solliciter un certain plaisir. Enfin, le texte propose une ouverture à toutes les langues, tout en rappelant la modestie de ce type de ce projet.

Pourquoi donc commencer à faire de l'éveil aux langues en petite section ? Plusieurs réponses peuvent être apportées. Tout d'abord au niveau macrosocial, comme je l'ai déjà évoqué, le monolinguisme de l'école française dans une société plurilingue nous pousse à faire entrer cette diversité des langues et cultures au sein de l'espace scolaire. Au niveau microsocial, le contexte de la classe dans laquelle j'ai mené ces activités, et de toute l'école de façon générale, invite également à travailler sur les langues. Je détaillerai ce point dans une partie suivante[6].

De plus, la chercheuse François-Salsano indique le fait suivant : « Il est important de rappeler que l'appareil audio-phonatoire de l'enfant ne semble acquérir sa maturité que vers l'âge de six - sept ans. » (François-Salsano, 2009 : 130). Les enfants perçoivent des nuances dans la voix et peuvent émettre des sons dont ils ne sont plus capables en grandissant, une fois l'appareil audio-phonatoire devenu mature. Ils sont capables d'entendre et de reproduire tous les phonèmes, ceux de leur langue première comme ceux des autres langues. En grandissant, l'appareil audio-phonatoire se ferme. Un des intérêts de l'éveil aux langues dès trois-quatre ans réside donc dans les possibilités d'écoute et de production de sons variés, provenant de multiples langues. Je reviendrai sur ce point dans une partie suivante.

Enfin, un dernier point central concerne le lien entre langue, culture, et identité. Selon Siraj-Blatchford et Clarke, « Les jeunes enfants développent des attitudes à propos d'eux-mêmes et des autres dès le plus jeune âge, et doivent être exposés à des images positives de la diversité pendant leur enfance.» (Siraj-Blatchford et Clarke, 2000 : 18, ma traduction). Ils s'appuient sur les travaux d'un autre chercheur pour avancer l'idée que déjà très jeunes, les enfants sont sensibles aux préjugés et jugements des adultes : « Milner indique que des enfants d'à peine trois ans manifestent une connaissance de la hiérarchie des races 'conforme aux

[6] Cf. partie 2. 1 sur le contexte de travail.

préjugés courants des adultes' (1983 : 122). » (Siraj-Blatchford et Clarke, 2000 : 9, ma traduction). Ils invitent donc les adultes responsables de l'éducation des enfants (dont font partie les professeurs des écoles) à être conscients de l'influence de leurs propres représentations sociales sur la construction des représentations sociales des enfants. De cette prise de conscience découle une responsabilité quant à la façon de considérer la diversité linguistique, sociale, culturelle qui nous entoure. Young et Mary soutiennent également cette idée en affirmant la chose suivante :

> De plus, des études ont montré que des jeunes enfants sont très sensibles à l'image que leurs enseignants se font d'eux et qu'ils intègrent la valeur attribuée à leur langue et culture familiales (Thomauske, 2011). Ces premières rencontres avec l'institution scolaire et ceux qui la représentent peuvent avoir un impact de longue durée sur leur estime de soi et leur bien-être (Harter, 1999). (Young et Mary, 2016 : 81)

Commencer à envoyer des messages de tolérance dès la petite section, en faisait de l'éveil aux langues, pourrait permettre à tous les enfants de développer un esprit de tolérance, d'ouverture, et de se construire sereinement face aux préjugés et stéréotypes qu'ils peuvent (ou « pourront ») rencontrer. Cela permet de créer un espace ouvert, qui accueille tous les enfants quelles que soient leur(s) culture(s) et leur(s) langue(s).

1. 3. 2 Prendre en compte l'âge des élèves

Pour mettre en place une démarche du type éveil aux langues en petite section, il faut pouvoir adapter les ressources existantes (ressources de type EOLE ou ELODIL, évoquées p. 14) en prenant en compte l'âge des élèves. Les enfants en petite section ont entre trois et quatre ans, ce qui implique :

- des activités courtes, adaptées à la capacité de concentration des enfants ;

- des activités ludiques, comme le préconisent les programmes. François-Salsano propose elle aussi la chose suivante : « Or, si pour l'enfant de l'école maternelle le point de départ pour une découverte multilingue était justement cette rubrique amusement ? (…) Des activités telles que la comptine, la chanson et le conte sont évidemment universelles (…) » (François-Salsano, 2009 : 132) ;

- des activités répétitives. Florin mentionne cet aspect en faisant référence au psychologue Jérôme Bruner : « Bruner a observé que de nombreux apprentissages

se font dans le cadre de « formats d'interaction », c'est-à-dire des situations ritualisées, des jeux répétitifs avec alternance ou complémentarité des rôles. » (Florin, 2016 : 65) ;

- des activités adaptées aux capacités cognitives des enfants de cet âge, en terme de répertoire lexical ou de degré d'abstraction par exemple. Il est évident qu'on ne peut proposer un même contenu à des enfants de dix ans qu'à des enfants de trois ans. C'est sans doute cet aspect qui est mis en exergue dans la phrase « Les ambitions sont modestes » du paragraphe cité plus haut (MEN, 2015).

1. 3. 3 Prendre en compte les parents des élèves

Les programmes indiquent que l'école maternelle est « une école qui accueille les enfants et leurs parents » (MEN, 2015 : 3). La place des parents à l'école est réaffirmée, et divers documents officiels promeuvent le principe de coéducation. Dans une démarche d'éveil aux langues, ce principe prend tout son sens car les parents peuvent être détenteurs de savoirs et de savoirs-faire dont ne dispose pas le professeur. Dans la société plurilingue dans laquelle nous vivons, il n'est pas rare qu'un ou plusieurs parent(s) d'élève parlent une autre langue que le français. Considérer les parents comme des ressources linguistiques en les invitant à partager leur(s) langue(s) et culture(s) avec tous les enfants de la classe semble être une piste intéressante à bien des égards (Young et Mary, 2016). En effet, pour les enfants, cela permet d'incarner le rapport à une langue dans le sens où « à la langue et à la culture présentées correspond une personne qui vit dans cette langue et dans cette culture et qui vient en faire vivre certains éléments dans l'école. » (Hélot et Young, 2003 : 190). La langue n'est pas présentée de façon artificielle ni abstraite. D'autres part, cela permet de légitimer le parent, sa (ses) langue(s), et sa (ses) culture(s).

1. 3. 4 Un type d'activité à privilégier

Partons du constat dressé par François-Salsano concernant l'appareil audio-phonatoire de l'enfant (cf. citation p. 16), qui indique de plus que « La découverte des langues étrangères commence par l'exploration des possibilités de production sonore (…) » (François-Salsano, 2009 : 130). Il nous semble pertinent de suivre son

point de vue, en privilégiant des activités de type écoute et reproduction des sons écoutés.

Hawkins lui aussi se prononce en faveur de ce type d'activité, en nous indiquant que « Le troisième élément important dans l'apprentissage serait d'apprendre à écouter. 'L'éducation de l'oreille' est, selon la formule de MacCarthy (1978 :13) 'le prérequis pour un apprentissage réussi d'une langue'. » (Hawkins, 1999 : 139, ma traduction). Il s'appuie sur les travaux de Bullock et émet l'hypothèse de la nécessité de faire travailler la « perception et discrimination auditive » des élèves (Hawkins, 1987). De plus, dans la ressource *Les langues du monde au quotidien* déjà évoquée dans une partie précédente, un des objectifs affichés en introduction est le développement des capacités d'attention, via « la discrimination de sonorités et d'énoncés en langues diverses » (Kervran, 2013 : 7). Dans le cadre d'une étude menée à Montréal, Armand (Armand, 2011) émet l'idée suivante :

> En effet, on peut penser que de donner l'occasion aux enfants d'écouter des langues différentes en salle de classe, d'entendre leur propre langue issue de l'immigration, et de faire de ces langues des objets de découverte et de réflexion langagière systématique leur permet de développer une plus grande motivation face aux apprentissages langagiers, une plus grande écoute et attention auditive, ce qui pourrait aussi se traduire par de plus grandes habilités de discrimination auditive. (Armand, 2011 : 58).

Les résultats de son étude réalisée avec des enfants de cinq-six ans sont concluants et montrent l'intérêt de réaliser des activités d'éveil aux langues. Selon lui, ces activités permettent bel et bien de développer des habilités de discrimination auditive, et favorisent des représentations plus positives sur les langues (Armand, 2011).

Enfin, dans les programmes de l'école maternelle, dans le sous-chapitre sur le langage oral, il est indiqué que « C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'**écouter d'autres langues parlées**. » (MEN, 2015 : 6). Plus loin, il est précisé que « dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou **les langues qu'ils entendent**. Ils font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. » (MEN, 2015 : 8). On peut voir, à travers les termes choisis, que là encore, ce sont les activités centrées sur l'oral qui sont privilégiées.

Chapitre 2 : Contexte et méthodologie

Tous les éléments théoriques mentionnés dans le premier chapitre de ce mémoire ont offert un cadre et des pistes pour transposer cette démarche globale au contexte particulier d'une classe. Dans la troisième partie de ce chapitre, je préciserai la démarche qui a été la mienne en indiquant les séances menées auprès des élèves. Cette démarche est qualifiée de « didactique » car elle se rapporte aux méthodes et aux choix employés pour transposer un concept tel que celui d'éveil aux langues en un objet enseignable. Mais avant cela, il me paraît important de contextualiser en présentant rapidement mon terrain de travail.

2. 1 Contexte de travail, le terrain :

Les activités qui ont été menées pour ce mémoire se sont déroulées dans un contexte particulier, que je nomme mon terrain de travail. Dans cette partie, je présenterai les particularités de ce contexte, à savoir les particularités de l'école et de l'équipe éducative au sein de laquelle je travaille, ainsi que les particularités de la classe dans laquelle j'ai mené mes activités. Puis un point méthodologique sera fait avant de détailler le contenu des activités menées en classe.

2. 1. 1 L'école et l'équipe éducative :

2. 1. 1. 1 Une école mixte monolingue et bilingue :

L'école dans laquelle j'ai été affectée est une école maternelle du centre de Strasbourg. La classe que j'ai sous ma responsabilité est la seule classe de petite section « monolingue » de l'école. Je mets des guillemets au mot « monolingue » car ce terme n'a de sens que lorsqu'il est mis en perspective avec ce qui semble être son pendant : la classe « bilingue ». En effet, l'école dans laquelle j'exerce comporte dix classes dont la moitié classée en monolingue et l'autre moitié en bilingue.

Dans les classes dites bilingues, la moitié des heures d'enseignement sont dispensées en langue française et l'autre moitié en langue allemande, tandis que dans les classes dites monolingues, l'ensemble des enseignements est dispensé en langue française. De là vient la distinction entre « monolingue » et « bilingue ». La

présence de ces classes bilingues français-allemand s'explique par le contexte géographique, l'Alsace étant une région frontalière avec l'Allemagne.

Or, de mon point de vue, cette dénomination cache, voire dissimule, une réalité toute autre, dont la remarque d'une collègue m'a fait prendre conscience un jour. Au cours d'une discussion avec elle à propos de la distinction entre classe bilingue et classe monolingue, j'ai réalisé que nos classes monolingues étaient en réalité tout sauf monolingues. En effet, ces classes recèlent une diversité linguistique au moins aussi importante que celle des classes bilingues, de par le fait que les élèves qui les composent parlent ou entendent dans leur quotidien un grand nombre de langues. Je ne dispose pas des données permettant de chiffrer le nombre de langues présentes dans le répertoire linguistique de l'école, mais ne serait-ce qu'au sein de ma classe « monolingue », une dizaine de langues sont représentées.

2. 1. 1. 2 Une équipe qui entretient une certaine hiérarchie des langues :

J'aimerais terminer la contextualisation de l'école sur un fait qui a certainement son importance dans la façon dont un projet portant sur les langues pourrait être perçu dans cette école. Il s'agit du fait que de manière latente, une hiérarchie est établie entre les classes bilingues et monolingues. Cela ne saurait être avoué ouvertement par les membres de l'équipe enseignante, mais pour en faire partie et pour avoir passé des moments informels avec mes collègues, il est clair qu'être en charge d'une classe bilingue est plus apprécié qu'être en charge d'une classe monolingue, cette dernière étant vécue comme une tare. La présence d'élèves bilingues émergents dans les classes monolingues est vécue comme une difficulté, comme quelque chose de négatif, et moins comme une richesse.

Tout cela confirme le fait qu'une hiérarchie des langues est à l'œuvre, et nous utiliserons ici la distinction faite par Christine Hélot entre « bilinguisme d'élite » et « bilinguisme de masse » (Hélot, 2013 : 52). Par exemple, les enfants bilingues franco-allemands seraient des bilingues d'élite, considérés positivement (d'un point de vue social), et les enfants franco-turcs des bilingues de masse. Certaines situations de bilinguisme sont vues comme un atout, tandis que d'autres sont vues comme un problème. L'institution scolaire privilégierait certaines situations de bilinguisme, au détriment d'autres. (Hélot, 2014).

Si dans l'école, certaines langues sont valorisées au détriment d'autres langues, il semble pertinent de mener un projet d'ouverture et de valorisation de toutes les langues, tel que le fait un projet d'éveil aux langues.

2. 1. 2 La classe, les groupes d'élèves :

2. 1. 2. 1 Une classe de petite section riche en diversité linguistique :

La classe que j'ai en responsabilité est une classe de petite section de maternelle comprenant 23 élèves. Les enfants ont entre trois et quatre ans, et pour certains, cette année de petite section constitue la première expérience de vie en groupe. Dès le début de l'année scolaire, un élément en particulier a attiré mon attention, à savoir le fait que six enfants avaient pour langue(s) première(s) une/d'autre(s) langue(s) que le français. Plusieurs autres enfants me semblaient parler une autre langue, en plus du français, à la maison. C'est suite à la passation d'un questionnaire auprès des parents d'élèves que j'ai pu me rendre compte qu'il y avait, en effet, des élèves d'ores et déjà bilingues dans la classe.

J'ai mené les séances d'éveil aux langues pour tous les élèves, mais en divisant la classe en deux : je profitais qu'une moitié de la classe parte aux toilettes avec l'ATSEM[7] pour travailler avec l'autre moitié, puis nous inversions. Travailler en plus petit groupe permet d'optimiser la qualité et la quantité des échanges, et rend les enregistrements audio plus facilement décryptables. En revanche, pour les séances de lecture d'album à deux voix avec l'aide des parents d'élèves, la classe était rassemblée afin de profiter collectivement de ces moments particuliers.

Je tiens également à préciser que mon choix a été de prendre en compte l'ensemble de la classe et pas de ne travailler qu'avec un petit groupe. L'éveil aux langues s'adresse à tous les élèves[8] et il me semble important d'insister sur le fait que tous les élèves peuvent tirer bénéfice de ce genre d'activités. Ce choix pédagogique est en lien avec les objectifs visés par ma démarche, que je présenterai dans la troisième partie de ce chapitre.

---

[7] Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

[8] Cf. partie 1. 2. 3 sur les objectifs de l'éveil aux langues, p. 14-15.

2. 1. 2. 2 La constitution des groupes de travail : un choix pédagogique

J'ai constitué les deux groupes de travail en essayant de les équilibrer au maximum, de sorte qu'il y ait à peu près autant d'enfants bilingues émergents, autant d'enfants dits « grands parleurs » et autant d'enfants dits « petits parleurs » dans chaque groupe. Ce que nous appelons « grand parleur » dans le jargon enseignant désigne un enfant qui prend facilement la parole, et « petit parleur », un enfant timide qui s'exprime peu. Il permet de classer sur le critère de la quantité de parole, et non sur le critère de la qualité. Pour ce genre d'activités de langage, il est en effet important d'équilibrer afin de créer une certaine dynamique au sein des groupes. Mon objectif était de constituer deux groupes homogènes.

Voici un tableau récapitulatif des enfants de la classe, qui détaille pour chaque enfant les langues côtoyées régulièrement (et déclarées par les parents dans le questionnaire), la ou les langue(s) première(s) de l'enfant, et la caractéristique petit ou grand parleur. Le questionnaire qui a été distribué aux parents pour permettre la réalisation de ce tableau est consultable en annexe 2, p. 57 de ce mémoire.

Tableau 1

Liste des élèves de la classe

	Prénom de l'enfant[9]	*Langue(s) côtoyée(s) régulièrement*	*Langue(s) première(s)*	*Petit ou grand parleur.*
1	Musa	Français, Turc	Turc	Petit parleur
2	Violette	Français	Français	Grand parleur
3	Louise	Français, Polonais, Anglais	Français, Polonais, Anglais	Petit parleur
4	Thibault	Français	Français	Grand parleur
5	Jeanne	Français, Portugais	Français, Portugais	Petit parleur
6	Ahmed	Français, Arabe	Français, Arabe	Petit parleur
7	Azra	Français, Turc	Français	Petit parleur
8	Sandro	Français, Anglais, Russe, Arabe, Hébreu	Anglais, Arabe	Petit parleur
9	Cécile	Français, Arabe	Français	Grand parleur
10	Anakin	Français, Bengali, Anglais	Bengali	Petit parleur
11	Mariame	Français, Arabe	Français, Arabe	Petit parleur
12	Sébastien	Français	Français	Petit parleur
13	Roy	Français, Arabe, Araméen	Arabe, Araméen	Petit parleur
14	Simon	Français	Français	Grand parleur
15	Natacha	Français	Français	Grand parleur
16	Raphaëlle	Français	Français	Petit parleur
17	Nicolas	NC	NC	Petit parleur
18	Medhi	Français	Français	Petit parleur
19	Blanche	Français, Roumain, Hongrois	Roumain, Hongrois	Petit parleur
20	Gaël	NC	NC	Petit parleur
21	Josue	Français, Albanais	Albanais	Petit parleur
22	Louis	Français	Français	Grand parleur
23	Amir	NC	NC	Grand parleur

NC : Non Communiqué par les parents

[9] Pour des raisons d'anonymat, les prénoms des élèves ont été modifiés.

J'ai effectué un changement dans la constitution des groupes de travail après les vacances d'hiver. Le tableau suivant présente la répartition des élèves dans chacun des groupes.

Tableau 2

Constitution des groupes de travail

	De mi janvier à début février	*De fin février à avril*
Groupe 1	Jeanne, Sandro, Louise, Roy, Azra, Musa, Raphaëlle, Natacha, Ahmed, Sébastien, Thibault.	Jeanne, Sandro, Louise, Roy, Azra, Musa, Cécile, Violette, Ahmed, Sébastien, Simon
Groupe 2	Cécile, Violette, Anakin, Josue, Blanche, Amir, Simon, Mariame, Gaël, Nicolas, Medhi.	Natacha, Louis, Anakin, Josue, Blanche, Amir, Mariame, Gaël, Nicolas, Medhi, Raphaëlle, Thibault

2. 1. 3 Les contraintes de temps :

En tant que fonctionnaire stagiaire, j'exerce le métier de professeur des écoles à mi-temps. L'autre moitié de la semaine, c'est un autre professeur qui prend en charge la classe. Ceci implique que je ne peux mener mes activités que sur mes matinées de présence (les après-midi en petite section étant consacrés à la sieste, il n'y a pas d'activité d'apprentissage). D'autre part, les élèves ne sont sensibilisés aux langues que la moitié de la semaine, ce qui confère un statut particulier à ces activités. En effet, tous les autres moments de la matinée (moments de langage, moments d'ateliers, moments de motricité, etc…) sont également pratiqués par mon collègue, mais pas ces moments d'éveil aux langues.

Pour certaines activités, il m'a paru judicieux de constituer des groupes de travail et de prévoir des moments dédiés à ces activités. D'autres, comme les activités de chant et d'écoute, se sont déroulées de façon moins encadré. Mais pour les activités qui nécessitaient, selon moi, une certaine organisation, il a fallu prendre en considération d'autres données. Premièrement, la matinée est rythmée par différents moments, dont certains ne sont pas modifiables. Certains créneaux ont été fixés pour chaque classe en début d'année et il n'est pas possible de les déplacer. Pour pouvoir travailler avec une moitié de classe, il m'a fallu profiter d'un des deux créneaux d'accès aux toilettes dont je dispose. J'ai ainsi pu dégager un

moment pour ces activités avant le créneau de récréation, c'est-à-dire entre 10h40 et 11h. Cet emplacement se situe relativement tard dans la matinée, et juste avant un moment très attendu par les élèves (la récréation). Toutes ces questions de timing influent évidemment sur le déroulement des activités, et sur la concentration et l'implication de tous les participants.

A une autre échelle, le temps a constitué une contrainte dans le sens où je n'ai pu échelonner les activités d'éveil aux langues que sur une période relativement courte de l'année. En effet, tout le premier semestre (du mois de septembre au mois de janvier) a été consacré au démarrage de ce projet, et dès le mois d'avril il m'a fallu me consacrer à l'analyse des séances et la rédaction du mémoire. Ceci explique pourquoi je n'ai eu que de mi-janvier à début avril pour mettre en place les activités en classe. Même si la démarche est bien plus globale et continue d'exister jusqu'à la fin de l'année, une limite de temps s'imposait pour pouvoir les analyser dans le cadre de ce mémoire.

2. 2 Méthodologie :

Cette partie vise à présenter la façon dont je me suis organisée pour mener à bien, observer et analyser les activités menées en classe dans le cadre de cette recherche. Dans une partie précédente, les explications concernant la constitution des groupes de travail ont d'ores et déjà été données. A présent, il s'agit de présenter la posture particulière qui a été la mienne lors de cette recherche, et d'expliciter les choix qui ont été faits pour mener à bien mon travail.

2. 2. 1 La posture de chercheur-professeur

En tant qu'enseignante de la classe, mon rôle est de mener et d'encadrer les activités. A ce titre, je suis une participante interne, ce qui explique la mention du professeur des écoles dans la colonne « participants » de la grille d'analyse des séances[10]. Je suis également garante du bon déroulement des activités. Mais en tant que chercheur dans le cadre de mon mémoire, mon rôle est de prendre du recul. Il faut prendre du recul à deux niveaux : tout d'abord par rapport aux situations telles qu'elles se déroulent sur le moment de l'action, pour me rendre compte des réactions

[10] Cf. annexe 3 p. 58.

des élèves, et par la suite par rapport aux situations telles qu'elles se sont déroulées, pour pouvoir les analyser. Je suis à ce titre une observatrice sensée poser un regard externe. Ce double rôle, que Jérôme Santini nomme la posture du chercheur-professeur, est relativement complexe à assumer :

> Est chercheur-professeur celui qui occupe à la fois la place de professeur d'une classe observée dans la recherche et la place de chercheur analysant le fonctionnement du système didactique que constitue cette classe. Cette posture complexe, à la fois interne et externe à l'action est à même de fournir un point de vue unique que n'offrent pas des postures externes à l'action (…) (Santini, 2016)

C'est bien le fait d'être dans l'action tout en devant garder un certain recul qui rend cette posture difficile, et parfois inconfortable. Pour pouvoir pallier cette difficulté, il est nécessaire de se munir d'outils qui facilitent l'observation et l'analyse. La partie suivante décline ceux que j'ai utilisé pour mener à bien ma recherche.

2. 2. 2 Des outils pour observer et analyser

Afin d'analyser la partie pratique de ce mémoire, un ensemble d'outils a été créé. Le recours à des enregistrements audio et vidéo a permis de garder une trace sur le moment même de l'action. Six séances ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone, et cinq séances ont été filmées grâce à un caméscope emprunté aux services informatiques de l'ESPE de Strasbourg. L'intérêt de ces outils est qu'ils permettent de se replonger dans les moments de classe et de les regarder a posteriori avec un autre regard. Les enregistrements vidéo sont d'autant plus intéressants qu'ils permettent de garder en mémoire non seulement les discours (le verbal), mais également les gestes, expressions faciales, et mouvements des participants (le non verbal). J'ai donc pu écouter et/ou visionner à plusieurs reprises les séances qui ont été enregistrées, et retranscrire certains passages. Mon analyse s'appuiera sur ces retranscriptions. Pour tous les autres moments qui n'ont pas pu être enregistrés ou filmés, d'autres moyens ont été utilisés pour en garder une trace.

A court terme, un journal de terrain a été tenu pour prendre en notes des impressions personnelles, des réactions d'élèves, des éléments vus ou entendus pendant et en dehors des séances avec les élèves. Cet outil, rempli au fur et à mesure des semaines, permet de garder le souvenir d'un ensemble de propos et de faits significatifs, qui peuvent être l'objet d'une analyse.

Enfin, pour structurer l'analyse des séances menées en classe, je me suis inspirée du modèle SPEAKING, établi par Dell Hymes, tel qu'il est présenté dans l'ouvrage *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. L'ouvrage propose une grille inspirée du modèle SPEAKING de ce chercheur, pour faciliter l'analyse des situations de communication scolaire. Celle-ci détaille pour chaque situation de communication les éléments suivants : les lieux et moments ; les interlocuteurs ; les objectifs ; les actes de langage ; le ton des échanges ; les instruments de communication ; les comportements attendus et enfin les types de discours utilisés. Un exemple de grille est présenté en annexe 3, pour plus de clarté. Cette grille d'analyse permet d'expliciter certains éléments, ce qui constitue le premier pas vers une prise de conscience de ce qui a pu se jouer au cours de la séance. Le fait de mettre des mots dessus aide à comprendre les raisons de telle ou telle réaction d'un des participants ou les raisons des échecs (aussi relatifs soient-il).

2. 3 Proposition de démarche didactique adaptée au terrain :

A présent que le lecteur dispose d'éléments pour comprendre le contexte et connaît la méthodologie qui a été mise en oeuvre pour cette recherche, je vais présenter les objectifs de la démarche que j'ai appliqué à ma classe, avant de détailler les activités à proprement parler.

2. 3. 1 Objectifs de ma démarche :

En accord avec les objectifs des programmes EOLE et ELODIL, j'ai sélectionné quelques objectifs généraux que je souhaite atteindre en mettant en place les activités dans ma classe de petite section :

- légitimer la présence de plusieurs langues au sein de la classe (objectif social) ;

- sécuriser les élèves bilingues émergents et leurs familles en envoyant un message positif envers toutes les langues (objectif affectif) ;

- faire prendre conscience de la diversité linguistique de l'environnement, en particulier pour les élèves monolingues (objectif cognitif et social) ;

- « ouvrir l'oreille » des élèves à de nouvelles sonorités et de développer des capacités d'attention et de discrimination auditive (objectif cognitif) ;

- développer une attitude positive vis-à-vis des langues, dans l'optique de motiver les élèves à apprendre des langues dans leur parcours futur, à moyen-long terme (objectif social et affectif) ;

- connaître quelques expressions pour dire bonjour dans d'autres langues (objectif cognitif).

2. 3. 2 Activités menées en classe :

Comme je l'ai évoqué précédemment, certaines activités se sont déroulées au sein de ce qui est appelé une *séance* dans le jargon de l'Education Nationale. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un moment planifié dans la matinée, où je travaille avec un des deux groupes de travail évoqués plus haut. Je vais commencer par présenter toutes les séances, avant d'en venir aux autres activités, moins encadrées, mais qui font également partie de la démarche d'éveil aux langues.

2. 3. 2. 1 Les séances :

Il y a eu en tout neuf séances, menées chacune deux fois (une fois par groupe). Elles s'organisent autour de trois thématiques : les façons de dire « bonjour », les berceuses, ainsi que les cris d'animaux. Afin de rendre les séances plus attrayantes et motivantes pour les élèves, des scénarios ont été imaginés. Ces mises en scène invoquant l'imaginaire des enfants sont primordiales pour faire entrer ces derniers dans l'activité.

La mascotte de la classe a été l'élément déclencheur des activités sur les différents « bonjour ». Prétextant un départ en vacances pour faire le tour du monde, notre mascotte Dino avait laissé une lettre et un CD (sur lequel figure la chanson utilisée dans la séance) à l'attention des enfants pour les inciter à apprendre plusieurs langues.[11] Pour les activités sur les berceuses, c'est une des poupées de la classe qui a été le fil conducteur de l'histoire : la poupée s'est mise à pleurer et il fallait trouver un moyen de l'endormir. Après avoir écouté et chanté « Frère Jacques » en français, elle ne dormait toujours pas. Il fallait donc lui faire écouter et lui chanter d'autres berceuses. En ce qui concerne les activités sur les cris d'animaux, je supposais que le simple fait d'avoir choisi cette thématique très

[11] cf. annexe 4, p. 59.

appréciée des enfants suffirait à les impliquer. Le tableau suivant récapitule l'ensemble de ces séances :

Tableau 3

Séances menées en classe

Séance n°…	Activité	Objectif visé
1	**Les « bonjour » (1)** Ecouter une chanson[12] avec des bonjours en différentes langues, les répéter.	Dire bonjour dans plusieurs langues
2	**Les « bonjour » (2)** Choisir des étiquettes avec des bonjours écrits en différentes langues, les répéter, puis réaliser une affiche collective.	Réaliser une affiche en utilisant plusieurs langues
3	**Les berceuses (1)** Ecouter « Frère Jacques » en français puis chanter la berceuse à la poupée pour l'endormir.	Chanter une berceuse en français
4	**Les berceuses (2)** Ecouter « Frère Jacques » en italien et essayer de la chanter pour endormir la poupée.	Ecouter une berceuse en italien
5	**Les berceuses (3)** Ecouter « Frère Jacques » en allemand et essayer de la chanter pour endormir la poupée.	Ecouter une berceuse en allemand
6	**Les berceuses (4)** Ecouter « Frère Jacques » en albanais et essayer de la chanter pour endormir la poupée.	Ecouter une berceuse en albanais
7	**Les cris d'animaux (1)** Ecouter des cris d'animaux et les imiter avec la voix.	Ecouter différents cris d'animaux
8	**Les cris d'animaux (2)** Ecouter des onomatopées imitant des cris d'animaux	Ecouter différentes onomatopées

[12] Titre n°1 intitulé « Bonjour », écrite par Philippe Albor, provenant du CD de l'Association pour la promotion du chant scolaire (Approchants), Ecoles qui chantent 2015-2016 (n°36).

	dans différentes langues et identifier les animaux imités.	imitant les cris d'animaux dans différentes langues
9	**Les cris d'animaux (3)** Ecouter et reconnaître des onomatopées imitant des cris d'animaux dans différentes langues en jouant à un loto sonore.	Reconnaître des onomatopées imitant des cris d'animaux dans différentes langues

Le détail de chaque séance, présenté sous la forme de fiches de préparation, se trouve en annexe 5. Je me suis inspirée des activités proposées par EOLE (« Frère Jacques » ; « Vous avez dit KIKIRIKI ? » ; « Simple comme bonjour ») et ELODIL (« Les bonjour » ; « Les cris des animaux »).

Suite aux séances sur les différents bonjour, un rituel du matin s'est instauré où toute la classe se dit bonjour en plusieurs langues (en commençant par « bonjour » en français comme depuis le début de l'année, puis en rajoutant de nouvelles expressions apprises lors des séances).

2. 3. 2. 2 Les autres activités :

En dehors de ces séances, planifiées et en petit groupe, nous avons vécu d'autres activités de natures diverses :

- Tout d'abord, des moments d'écoute de chansons du monde entier ont permis aux élèves de découvrir d'autres langues et d'autres styles musicaux, dans une optique double : à la fois d'apprentissage d'une écoute attentive, et d'ouverture culturelle. Deux CD ont été choisis pour cela, et ces moments d'écoute collectifs étaient proposés aléatoirement, en fonction des jours et du climat de la classe.

- D'autre part, des lectures à double voix ont été menées à l'aide d'autres adultes de la communauté éducative (stagiaire, parent d'élève). Il s'agit de lectures réalisées par deux adultes, chacun lisant l'histoire dans une langue spécifique, en général en alternant les deux langues. A deux reprises, les élèves ont pu écouter une histoire lue dans une autre langue (allemand et arabe). Toute la classe était rassemblée pour ces moments-là.

- Une fleur des langues collective a été élaborée afin de répertorier les langues dans lesquelles les élèves ont appris à dire bonjour. Sur chaque pétale est écrit un « bonjour » dans une langue proposée par un élève. Une photographie de la réalisation finale est jointe en annexe 6. J'expliquerai dans la partie analytique de ce mémoire la raison pour laquelle j'ai décidé de composer une fleur des langues collective, et non pas des fleurs des langues individuelles (chaque élève ayant sa propre fleur où il répertorie les langues qu'il connaît, qu'il sait parler, qu'il aimerait apprendre, etc…), comme on le trouve souvent dans les propositions d'activité pour l'éveil des langues.

2. 3. 2. 3 Langues abordées

L'ensemble des séances et activités a permis d'aborder le corpus de langues suivant : allemand ; alsacien ; albanais ; arabe ; anglais ; chinois ; créole ; espagnol ; français ; grec ; hindi ; italien ; portugais ; roumain ; swahili. Ce corpus comprend des langues parlées dans les familles de certains élèves, mais aussi des langues supposées nouvelles pour tous. Certaines langues sont phonétiquement proches du français tandis que d'autres sont très différentes. Certaines sont très répandues tandis que d'autres le sont moins. Il y a à la fois des langues dites dominantes (Hélot, 2014) et des langues minorées.

Chapitre 3. Analyse et bilan

L'analyse consistera à dresser un bilan des activités d'éveil aux langues menées dans ma classe. Etant donné que je ne dispose que de données relativement limitées (activités réalisées avec une seule classe, pour la première fois, dans un contexte particulier…), il convient de nuancer la portée des conclusions que je tire de cette expérience. Néanmoins, un certain nombre de faits, de réactions, d'observations me permettent d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ. Ainsi, pour savoir « Pourquoi et comment faire de l'éveil aux langues en classe de petite section de maternelle », je vais répondre aux questions suivantes :

- Quelles activités et séances ont atteint leur(s) objectif(s), et pourquoi ?
- Quelles sont les limites et les améliorations possibles pour ces activités ?
- Les activités et séances ont-elles pu mettre en lumière des rapports aux langues différents chez les enfants ?

Plus généralement, les objectifs fixés en amont (cf. partie 2. 3. 1) ont-ils été atteints ?

3. 1 Les séances

Dans cette partie, j'analyserai les séances (se référer au tableau récapitulatif des séances p. 30-31) au vu des trois objectifs suivants :

- sécuriser les élèves bilingues émergents (objectif affectif)
- connaître quelques expressions pour dire bonjour dans une autre langue (objectif cognitif)
- développer une attitude positive vis-à-vis des langues (objectif social et affectif).

Les autres objectifs cognitifs, affectifs et sociaux seront abordés dans une partie suivante portant sur les activités d'écoute. Chaque séance comportait en effet une partie d'écoute. Pour ne pas me répéter, tout ce qui relève de ce domaine sera donc discuté ultérieurement.

3. 1. 1 Analyse au regard des objectifs affectifs

3. 1. 1. 1 La mise en situation : un enjeu pour éveiller la curiosité

La mise en situation désigne tous les éléments qui permettent d'introduire une séance, en termes de contextualisation et de théâtralisation. Ainsi, le point de départ pour le lancement des séances d'éveil aux langues a été la mascotte de la classe, Dino. Comme je l'ai expliqué précédemment, les séances sur les bonjours et les berceuses plurilingues étaient introduites avec une petite mise en scène. Il semble important de proposer des situations qui intéressent les élèves, qui les motivent, pour qu'ils aient des attitudes positives envers le contenu d'apprentissage. Telle est la thèse de certains chercheurs qui rappellent l'importance de créer chez les élèves une motivation intrinsèque (c'est-à-dire qui se rattache à l'activité en elle-même) pour développer des attitudes positives et une motivation envers les activités sur les langues en général (Bernaus, Genelot, Hensinger & Matthey, 2003). La question est donc la suivante : ai-je réussi à créer des attitudes positives envers les langues en instaurant une motivation intrinsèque ?

Lors des séances sur les berceuses et les cris d'animaux, j'ai ressenti une implication plus forte des élèves que lors des séances sur les bonjours. La présence de la poupée (qui a servi de prétexte pour chanter des berceuses en plusieurs langues) a permis de focaliser l'attention des élèves et les a rendus beaucoup plus attentifs. Cet objet affectif a engendré une implication d'élèves petits parleurs et de certains élèves bilingues émergents qui, sans avoir recours à la parole, venaient consoler la poupée puis écoutaient les berceuses. En ce qui concerne les cris d'animaux, mon hypothèse qui consistait à penser que la seule thématique suffirait à motiver les élèves a été confirmée : quasiment tous les élèves, même les petits-parleurs et les bilingues émergents, imitaient les cris et ont participé au loto sonore. Le fait d'avoir donné des images représentant les animaux en question a permis d'inclure des élèves qui n'auraient pas pris la parole mais étaient capable de montrer l'image de l'animal dont on entendait le cri[13]. Lors de l'une des séances, alors que je demandais quels étaient les animaux que l'on avait entendu lors de la dernière

[13] Cf. photographie en 7, p. 77 de cet écrit.

séance, un enfant petit parleur, bilingue émergent, a osé prendre la parole pour proposer une réponse :

> « Moi : Hier, vous vous souvenez, je vous ai fait écouter des cris…des cris de quoi ?
> Josue : Un coq ! chien ! chat ! le chien ! » (retranscription d'un extrait de l'audio n°6, enregistré le 07/03/2017).

On peut alors penser que ces moments étaient des moments sécurisants pour ces élèves, à l'instar de Josue, qui s'est senti suffisamment à l'aise (sécurité affective et linguistique) et qui était motivé pour participer à l'échange. Sans pouvoir affirmer avoir atteint les objectifs cités plus haut, je pense pourtant y avoir contribué. En proposant des activités motivantes, qui parlent à l'affect des élèves et qui valorisent les langues premières de certains enfants, je pense avoir œuvré en faveur d'attitudes positives et en faveur d'un climat sécurisant pour tous les élèves (Young et Mary, 2016 : 89).

Pour finir cette partie, je souhaite apporter quelques éléments d'explication quant à l'échec (aussi relatif soit-il) des séances sur les bonjours. Je pense que les élèves n'étaient pas impliqués pour plusieurs raisons : d'une part, la situation de départ n'était pas assez motivante. D'autre part, les activités relevaient d'un degré d'abstraction trop important. Je développerai ces points dans les parties suivantes.

3. 1. 1. 2 « Petits parleurs » et « grands parleurs »

Malgré ce qui a été dit dans la partie précédente, il m'est apparu évident pendant l'écoute et/ou le visionnage des enregistrements que les séances et activités n'ont pas modifié les catégories « petits parleurs » et « grands parleurs » que j'ai assigné aux élèves. La prise de parole de Josue, évoquée ci-dessus, est un cas à part. Telle l'exception qui confirme la règle, cette prise de parole m'a fait prendre conscience que ce sont toujours les mêmes élèves qui prennent spontanément la parole, même lors des séances d'éveil aux langues (et c'est pourquoi certains prénoms sont récurrents dans les retranscriptions des enregistrements : Natacha, Thibault, Violette, Cécile…). Cela n'empêche pas le fait que d'autres élèves participent aux échanges, mais ces derniers le font par le non-verbal. Aucun élève n'a changé radicalement d'attitude au cours des séances et des activités d'éveil aux langues en général. Ce constat rend l'analyse plus complexe, car il est difficile de dire si tel ou tel geste ou propos (ou si l'absence de geste ou de

propos) d'un élève peut être considéré comme révélateur de quelque chose, ou s'il s'agit simplement de sa personnalité. Néanmoins, le fait que ces séances d'éveil aux langues n'aient pas remis en cause les catégories reste un élément analysable en soi. En effet, l'on aurait pu s'attendre à ce que ces séances, parce qu'elles mettent en jeu des langues inconnues pour certains, et des langues connues mais dans un tout autre contexte pour d'autres, modifient le comportement habituel de certains enfants. Le fait qu'il n'en ait rien été peut nuancer la portée des activités.

3. 1. 2 Analyse au regard des objectifs cognitifs

J'ai évoqué précédemment l'échec relatif des séances sur les bonjours multilingues. Le sixième objectif que je m'étais fixé (connaître quelques expressions pour dire bonjour dans une autre langue) a pourtant été atteint. Pendant les semaines qui ont suivi ces séances, un rituel du matin a été d'écouter la chanson-support de l'activité. A la fin du moment d'accueil et pour rassembler les élèves autour du coin regroupement, je lançais l'écoute de la chanson, ce qui était l'occasion de réinvestir les différents bonjours découverts lors des séances. A partir du mois d'avril, le rituel consistait à se dire bonjour collectivement dans toutes les langues proposées par les élèves. J'ai alors pu constater que certains élèves avaient atteint l'objectif puisqu'ils proposaient une façon de dire bonjour dans au moins une autre langue.

Je pense ainsi que si l'on veut transmettre des connaissances lors de séances d'éveil aux langues, il faut non seulement que les élèves aient l'envie d'apprendre et donc soient motivés (comme cela a été dit plus haut), mais il faut également que le contenu d'apprentissage ait été répété à plusieurs reprises. La répétition est nécessaire pour qu'il y ait apprentissage, comme le soutient Bruner[14]. Le fait d'avoir remobilisé les bonjours multilingues dans les moments de rituel quotidien et lors de l'élaboration de la fleur des langues a permis aux élèves de retenir au moins une autre façon de dire bonjour, voire plusieurs façons pour certains d'entre eux.

[14] Cf. citation de Florin en partie 1. 3. 2 de ce mémoire, p. 17-18.

3. 2 Les lectures à deux voix

3. 2. 1 Présentation

Les deux moments de lecture à deux voix ont eu lieu dans la même période de l'année (au mois de mars 2017). En revanche, les deux séances n'étaient pas organisées de la même façon. Pour la première, c'est la mère de Roy qui est venue avec son propre livre en arabe et qui a lu toute l'histoire. Ne disposant pas de la version en français, je l'ai laissé lire en arabe, puis à la fin de la lecture nous avons échangé avec la mère et les enfants sur le contenu du livre et sur ce que l'histoire racontait, en langue française. Ce n'était donc pas réellement une lecture à deux voix, contrairement à ce que j'avais prévu. J'ai préféré laisser faire la mère et la suivre dans son mode de fonctionnement plutôt que d'imposer ma vision des choses en utilisant les livres bilingues franco-arabes que j'avais prévus.

Ce qui était intéressant dans cette façon de procéder est que les enfants ne parlant pas arabe ont pu se rendre compte qu'ils comprenaient certains éléments de l'histoire, grâce aux illustrations de l'album et à la théâtralisation de la mère (voix, onomatopées…). Lors de l'échange autour de la question « qu'avez-vous entendu et/ou compris ? », je leur ai fait remarquer qu'ils comprenaient déjà beaucoup de choses quand bien même l'histoire était racontée dans une langue qu'ils ne comprenaient pas.

La deuxième séance de lecture à deux voix s'est déroulée avec une stagiaire trilingue, parlant le russe et l'allemand et apprenant le français. Cette fois-ci, nous avons toutes les deux lu l'histoire en alternance à l'aide d'un livre multilingue intitulé *Wer ruft denn da? Who's Making That Noise? Qui fait ce bruit? Bu Kimin Sesi?* de Heike Hengstler.[15] La stagiaire lisait une page en allemand, puis je lisais la même page en français.

[15] Références : Heike Hengstler (2006) *Wer ruft denn da? Who's Making That Noise? Qui fait ce bruit? Bu Kimin Sesi?*, Ed. plurilingue, München : Editions Bi-Libri.

3. 2. 2 Impact sur les élèves

Un premier point positif dans le bilan de ces deux activités est la réaction des élèves. Ils étaient tous très attentifs, et semblaient impressionnés par la présence de ces deux adultes « à la place de la maîtresse », dans les deux sens physiques et symboliques. C'est-à-dire qu'elles étaient assises sur la chaise de la maîtresse, et qu'elles prenaient le rôle de la maîtresse en lisant une histoire.

Dans le cas de la mère de Roy, ils n'étaient pas habitués à sa présence en classe, ce qui pouvait augmenter encore l'aspect exceptionnel du moment qui était en train de se passer. La maman avait choisi un album relativement long à lire – par rapport aux albums pour enfants de trois-quatre ans que je leur raconte habituellement – mais quasiment tous les élèves étaient encore attentifs à la fin de l'histoire. De plus, en prenant du recul vers la fin de l'histoire pour prendre quelques photos et une courte vidéo depuis le fond de la classe, je me suis rendue compte que des élèves s'étaient progressivement rapprochés du parent, pour mieux entendre ou mieux voir. Sur cette photo, on voit même une élève assise sur le banc le plus éloigné se pencher en avant en direction de l'album :

Deux élèves étaient attentifs jusqu'au moment où ils ont remarqué que je prenais une photo et se sont retournés (au centre de l'image). Cela confirme selon moi le fait que les élèves étaient captivés par l'histoire et/ou par le récit qu'en faisait la mère.

3. 2. 3 Impact sur les intervenantes

L'activité a suscité du plaisir chez les élèves, mais aussi chez les deux intervenantes. En effet, lorsque je demandais aux élèves si cela leur avait plu et s'ils souhaitaient que la stagiaire/la mère revienne raconter une autre histoire en classe, la réponse était un « oui » général et enthousiaste. Nous demandions alors si la personne était d'accord pour revenir une autre fois raconter une histoire, et l'une comme l'autre ont répondu qu'elles étaient d'accord. La façon dont les deux intervenantes étaient investies lors de la lecture montrait également le plaisir qu'elles prenaient à se tenir là et partager une histoire dans leur langue avec les enfants. Roy quant à lui était très souriant et très attentif et semblait passer un très bon moment.

3. 2. 4 Un type d'activité qui joue sur les dimensions affectives et sociales

Tous ces éléments confirment que faire intervenir en classe des membres de la communauté scolaire locuteurs dans une certaine langue a des effets positifs sur tous les membres de cette même communauté. Comme le pensent Young et Hélot, l'intervention de parents valorise ces derniers, car cela les met en position de détenteurs de savoirs et savoir-faire, mais valorise également les enfants de ces parents, qui constatent que l'enseignant et les autres élèves s'intéressent à cette langue, cette culture, et ont besoin des parents pour cela (Hélot, Young, 2003). Siraj-Blatchford et Clarke disent que « En accordant de la valeur à toutes les langues, nous légitimons les langues parlées par la communauté. Cela redonne le pouvoir à l'utilisateur de la langue. » (Siraj-Blatchford et Clarke, 2000 : 117, ma traduction). Ces situations ont en effet mis les intervenantes en position de force, car elles seules étaient capables de lire dans la langue (arabe et allemand). Le fait que je leur aie demandé leur aide pour réaliser ces activités n'est pas non plus sans signification. Pour les adultes comme les enfants, cela montre que l'enseignant ne possède pas tous les savoirs mais que eux aussi sont sources de savoirs. Cela bénéficie également aux autres enfants, qui se montrent curieux et qui découvrent de nouvelles choses grâce aux parents de leurs camarades de classe. Cette expérience invite à aller dans le sens des chercheurs qui prônent la coopération entre parents et enseignants, notamment pour les activités liées à la langue (Siraj-Blatchford et Clarke, 2000).

Il est donc permis de penser que ces activités ont œuvré dans le sens des deux premiers objectifs que je m'étais fixé (légitimer la présence de plusieurs langues au sein de la classe ; sécuriser les élèves bilingues émergents et leurs familles en envoyant un message positif envers toutes les langues). En effet, plusieurs langues on été parlées au sein de l'espace classe, par des locuteurs qui se sont sentis autorisés, valorisés à venir parler ces langues. Dans le cas de la mère de Roy, on peut émettre l'hypothèse que cela a sécurisé à la fois la maman et l'élève. Les lectures à deux voix à l'aide de parents ou stagiaires semblent donc avoir de l'impact sur les dimensions affectives et sociales.

3. 2. 5 Les élèves : des personnes-ressources ?

Lorsque j'ai préparé les activités que j'allais mener en classe, je pensais pouvoir m'appuyer sur les élèves bilingues émergents : ceux-ci sont détenteurs de savoirs sur les langues qu'ils parlent et/ou comprennent, et je pensais qu'ils pourraient impulser certaines activités (notamment celles sur les « bonjour » en plusieurs langues). Pendant ma phase de recherche théorique, j'avais trouvé le paragraphe suivant et m'étais appuyé dessus. Je précise que l'article dont est issu ce paragraphe évoque un dispositif réalisé en classe de petite section (donc pour des enfants du même âge que ceux de ma classe) :

> Cette image de l'enfant peut le conduire [l'enseignant] à considérer l'enfant non pas comme déficitaire dans la langue de l'école, mais comme compétent de sa première langue et en tant que personne-ressource, capable de lui transmettre quelques mots dans cette langue inconnue de l'enseignant. Ainsi les rôles sont inversés et l'enseignant apprend grâce à l'enfant ce qui peut produire des effets de valorisation, d'augmentation d'estime de soi et de désir d'apprendre chez l'enfant. (Young et Mary, 2016 : 80).

C'est bien cette image de l'élève comme personne-ressource que j'avais en tête et sur laquelle je pensais m'appuyer, en espérant que les élèves bilingues émergents seraient à même de transmettre, ou reconnaître quelques mots dans une langue qui leur est familière. Or, le bilan que je retire de cette expérience est qu'en petite section, on ne peut pas considérer les enfants comme des personnes-ressources directes. Je pense qu'ils peuvent être des ressources indirectes, c'est-à-dire via les membres plus âgés de leurs familles (fratrie, parents, grands-parents…) qui eux peuvent venir transmettre leurs savoirs en classe. Mais je n'ai pas vécu de moments lors des séances et autres activités en classe, où un élève partageait lui-

même un savoir sur une langue qu'il connaît. Cela ne sous-entend pas que l'on ne doit pas considérer l'élève comme compétent dans sa première langue : le bi/multilinguisme est à reconnaître comme une compétence riche et enrichissante. Cela n'implique pas non plus qu'aucun élève bilingue émergent de petite section ne saurait être une personne-ressource pour une classe, car on ne peut tirer une telle conclusion à l'issu d'une recherche aussi courte et limitée que celle qui est la mienne dans ce mémoire. Je témoigne simplement de ce que j'ai pu observer et vivre au cours de cette expérience.

Par exemple, lors de la séance n°1 sur les différents « bonjour », j'ai pu remarquer qu'à l'écoute des expressions en arabe et en hébreu (« Salam Aleykoum » et « Shalom »), les élèves locuteurs/récepteurs de ces langues dans leur environnement familial n'émettaient aucune réaction particulière. Ahmed, Amir, Sandro, Mariame ou Cécile n'ont ni réagit lorsqu'ils ont entendu ces expressions, ni montré une quelconque réaction lorsque nous les répétions tous ensemble. Cela m'a étonné, et j'ai posé une question à un élève pour voir s'il allait réagir :

> « Moi : Et toi, Sandro, comment tu dis bonjour à la maison ?
> Sandro : - *(pas de réponse)*
> Moi : Tu dis bonjour à la maison ?
> Sandro : (*hochement de tête pour dire oui)* » (retranscription d'un extrait de la vidéo n°3, enregistré le 23/01/2017)

L'ambiguïté entre le mot « bonjour » et l'expression « dire bonjour à quelqu'un » n'a sans doute pas aidé à la compréhension de ma question, et le contexte de classe faisait que ma question n'avait pas forcément de sens pour l'élève à ce moment-là. Lorsqu'au cours de la deuxième séance sur les bonjours, j'ai demandé à Amir et Mariame : « Qu'est-ce-que ça veut dire, « Salam Aleykoum » ? », aucun des deux n'a répondu.

Un autre exemple est celui du rituel du matin où toute la classe se dit bonjour en plusieurs langues. Lors de ce moment, je remarque que ce sont toujours les mêmes enfants qui proposent, et que ce ne sont jamais les enfants locuteurs dans une des langues qui lancent le « bonjour » dans cette langue. Là encore, je m'attendais à ce que ces enfants impulsent en proposant une façon de dire bonjour connues d'eux, mais ce n'était pas le cas. J'ai alors émis l'hypothèse que ces enfants n'utilisent pas dans leur vie quotidienne ces expressions, mais en utilisent d'autres, plus familières. Par exemple, les familles francophones ne se disent pas nécessairement « bonjour » mais se saluent en utilisant d'autres expressions

équivalentes comme « salut » ou « coucou ». Peut-être que les familles arabophones, albanophones ou autres, utilisent également des expressions équivalentes au « bonjour » officiel. Mais on ne peut pas attendre d'un enfant de trois-quatre ans qu'il prenne suffisamment de recul pour faire le lien entre la façon de dire bonjour qu'il a entendu, et celle qu'il connaît. Une autre hypothèse consiste à penser que les élèves ont déjà intériorisé la valeur négative attribuée à leur langue première, et s'interdisent d'y avoir recours (Young et Mary, 2016).

Une des limites de l'éveil aux langues en petite section réside dans le fait qu'on ne peut pas, ou très peu, se reposer sur les connaissances et compétences des élèves bilingues émergents. Il serait intéressant à ce titre de chercher à partir de quel âge et de quelle façon des élèves peuvent être moteurs dans la démarche d'éveil aux langues, dans des classes de niveau supérieur.

3. 2. 6 S'appuyer sur les parents : pistes d'amélioration pour l'avenir

Tout ceci m'amène à penser qu'un des moyens de faire de l'éveil aux langues en petite section – dans un contexte plurilingue- est d'avoir recours aux familles des élèves bilingues émergents, et non pas de compter sur les élèves eux-mêmes. Ces derniers ne sont pas toujours en capacité de partager un savoir avec leurs camarades, pour des raisons diverses : inhibition, manque de compréhension de la situation ou manque d'intérêt de la situation par exemple.

A l'avenir, j'essayerai d'améliorer la communication avec les familles en instaurant une politique linguistique pratiquée (Young et Mary, 2016) d'ouverture et d'accueil aux langues des familles, dès le début de l'année. En effet, une des limites de ma démarche (qui a certainement eu des conséquences dans l'implication des parents d'élèves) est qu'elle a commencé au milieu de l'année. Si j'avais pris le temps de discuter avec les familles sur les langues parlées à la maison et de réaliser avec elles des affiches avec des bonjours en différentes langues dès la première semaine de la rentrée, cela aurait donné une toute autre ampleur et une toute autre couleur à mon projet. J'émets l'hypothèse que cela aurait facilité le recrutement de parents d'élèves pour les lectures à deux voix. Par ailleurs, je laisserai les parents choisir leur activité et je ne les limiterai pas aux seules lectures. En élargissant les possibilités, j'augmenterai probablement les chances d'avoir des parents volontaires puisqu'ils pourraient choisir une activité pour laquelle ils se sentent à l'aise.

3. 3 Les activités d'écoute

3. 3. 1 Réception des activités par les élèves

De façon générale, les enfants de trois-quatre ans apprécient beaucoup les activités d'écoute. J'ai pu constater que cela était également le cas pour des activités d'écoute dans des langues peu connues ou méconnues des élèves. Les chansons sont effectivement un bon medium pour faire de l'éveil aux langues en petite section, ce qui vient confirmer ce qui a été dit en partie 1. 3. 2 de ce mémoire, conformément à la suggestion de François-Salsano.

Lors de l'écoute des CD de musiques du monde entier, les élèves étaient tout aussi attentifs et semblaient tout autant apprécier que lors de moments d'écoute de musiques dont les paroles sont en français – remarque qui n'a de sens que pour les enfants de la classe comprenant le français. Aucun élève n'a manifesté une quelconque frustration à ne pas comprendre les paroles d'une des musiques, ce à quoi l'on pouvait pourtant s'attendre. Cela confirme les propos des programmes de l'école maternelle, qui indiquaient que les élèves portent très tôt un intérêt pour les langues qu'ils entendent (cf. partie 1. 3. 4, dernier paragraphe, p. 19). La diversité des musiques écoutées leur a permis d'entendre des sonorités très diverses, des rythmes et styles musicaux très différents. Cela me permet de dire que le quatrième objectif que je m'étais fixé (« ouvrir l'oreille » des élèves à de nouvelles sonorités) a été atteint. Les sons enregistrés sur les CD ont un aspect attractif pour les enfants, qui sont demandeurs.

Je pense ainsi que les activités d'écoute, parce qu'elles sont attractives pour les élèves, sont un moyen de faire de l'éveil aux langues en petite section. Elles sont également un bon moyen en ce qu'elles permettent de travailler certains des objectifs cognitifs et sociaux visés dans cette démarche, comme je vais tenter de le montrer à présent.

3. 3. 2 Analyse de ces activités

Deux des questions sous-jacentes à la problématique de départ sont de savoir si :

- un travail d' « éducation à l'oreille », via des activités d'écoute, permet aux élèves de discriminer différents sons, et de les reproduire. Cette question rejoint l'idée émise en partie 1. 3. 4, idée selon laquelle les enfants de trois-quatre ans sont réceptifs à une grande variété de sons et peuvent reproduire une variété de sons. J'ai cherché à vérifier s'ils faisaient spontanément des tentatives pour reproduire les sons qu'ils entendent, comme le disent les programmes (cf. partie 1. 3. 4, dernier paragraphe, p. 19).
- l'écoute de langues variées révèle des rapports aux langues différents chez les élèves. Les chercheurs cités en partie 1. 3. 1 soutiennent que très jeunes, les enfants sont sensibles aux représentations qu'autrui se font sur eux, et construisent des représentations sur les autres. Un de mes objectifs étant de développer une attitude positive vis-à-vis des langues, il me semble important de savoir si les élèves ont déjà une certaine attitude vis-à-vis des langues, ou non. J'ai donc cherché si au cours des séances ou activités, je pouvais déceler des remarques, des réactions, des gestes qui laisseraient paraître un rapport aux langues (positif ou négatif) déjà existant chez mes élèves.

3. 3. 2. 1 Discrimination et répétition de sons

Un premier élément de réponse est que la grande majorité des élèves de ma classe prennent plaisir à répéter des sons qu'ils entendent. Lors de la première séance sur les différents bonjours, ils répétaient après moi les expressions entendues. Lors de la deuxième séance, le second groupe a commencé spontanément à répéter lorsque je lisais les étiquettes sur lesquelles était écrit bonjours en différentes langues. Au cours des séances sur les cris et les onomatopées des animaux, j'ai constaté que très spontanément, les enfants se prêtent au jeu de l'imitation. L'aspect ludique de l'imitation des cris d'animaux a même rendu certains moments difficiles à gérer, lorsque tous les élèves s'en donnaient à cœur joie.

Un deuxième élément est que spontanément, un débat s'est créé dans le premier groupe au cours de la séance n°2 sur les berceuses. J'ai fait écouter « Frère Jacques » en version italienne, et voici comment la séance s'est déroulée juste après

que je leur aie annoncé qu'on allait écouter quelque chose pour voir si la poupée allait s'endormir :

> « (*Un élève chante Frère Jacques en français avant même que la berceuse en italien ne commence.*
> *La piste démarre, et nous écoutons la berceuse en italien. A la fin de l'écoute, un élève (Natacha) dit :*
>
> Natacha : C'est pas ça !
>
> *(Je repasse alors la musique, toujours en italien, et un élève essaye de chanter dessus en imitant les paroles en italien…(Natacha ?[16]). Fin de l'écoute.)*
>
> Thibault : Si c'est ça.
> Moi : Qu'avez-vous entendu ?
> Thibault : Moi j'ai entendu Frère Jacques.
> Natacha : Non c'est pas Frère Jacques !
> Moi : Pourquoi vous n'êtes pas d'accord ?
> Natacha : Parce que c'est pas Frère Jacques. C'est pas le vrai.
> Azra : C'est en **anglais**. J'aime bien l'**anglais** moi.
> Thibault : Non ! Moi j'aime bien en **français**.
> Natacha : Moi j'aime bien chanter en **anglais**.
> Moi : Ce n'est pas de l'anglais mais vous avez raison, ce n'est pas en français. C'est une langue qui s'appelle l'italien.
> *(rires d'élèves)*
> Moi, à Thibault : Tu trouves ça rigolo, l'italien ?
> Thibault : Mon copain il aime bien l'**italien**, mon copain Antoine.
> (…) » (retranscription d'un extrait de l'audio n°1, enregistré le 06/02/2017).

Je n'avais pas du tout anticipé un tel débat, qui d'ailleurs a continué au cours des séances suivantes (berceuses en allemand et en albanais). Mais il est révélateur du fait que certains élèves ont eu l'intuition qu'il s'agissait de langues différentes, bien que la mélodie soit la même. C'est probablement cette situation : même mélodie/langue différente qui a été à l'origine du débat. Les enfants, comme Natacha, qui pensaient que « c'est pareil » devaient baser leur analyse sur la mélodie, tandis que les autres devaient se baser sur la langue. On peut en tout cas en déduire qu'ils perçoivent la différence d'une langue à l'autre, sur le plan sonore.

3. 3. 2. 2 Rapport aux langues

L'extrait retranscrit ci-dessus est aussi révélateur du fait que les enfants de trois-quatre ans peuvent déjà connaître le nom de quelques langues, et sont donc

[16] C'est écrit « Natacha ? » car la qualité de l'audio ne me permet pas d'identifier la voix de l'élève qui fredonne, mais je suspecte que ce soit cette élève.

déjà imprégnés de savoirs qu'ils ont pu acquérir dans leur environnement quotidien, même s'ils ne saisissent pas forcément le sens de ces « langues ». J'ai en effet pu constater que le concept de « langue » est un concept trop compliqué pour les enfants de cet âge. Lors de la première séance d'éveil aux langues, lorsque nous avons essayé de comprendre la signification du mot que la mascotte nous avait laissé, j'ai pu voir que les enfants ne comprenaient à priori le mot « langue » qu'en référence à la partie du corps :

> « *(Je relis le message de Dino, et je leur demande :)*
> Moi : Qu'est-ce-que ça veut dire tout ça ? Apprendre plusieurs langues ?
> Violette : Ca veut dire ça *(elle tire sa langue)*
> Moi : Ca veut dire ça, la langue ?
> Autres élèves : ouiii !
> Moi : Mais qu'est-ce-que ça veut dire alors, apprendre plusieurs langues ? Ca veut dire ça *(je tire ma langue),* apprendre plusieurs langues ?
> (...) » (retranscription de la vidéo n°2, enregistré le 16/01/2017)

Les deux mots sont en effet homonymes, ce qui explique la confusion. Mais si l'on part du principe que le concept de langue n'est pas abordable pour ces élèves, force est de constater qu'ils ont déjà pu identifier des noms de langues différentes. J'ai relevé toutes les occurrences de ces noms de langue au cours des activités, à chaque fois qu'un élève utilise le nom d'une langue (comme mis en gras dans la pénultième retranscription). Ce qui est intéressant à analyser, c'est le fait que la langue anglaise revienne très souvent (sept fois sur les douze occurrences, avec « français », « italien » et « turc »). Cela peut être dû à un effet de contagion (un élève ayant utilisé ce mot, les autres le réutilisent), mais cela peut aussi renvoyer à une certaine réalité : celle de la place de l'anglais dans notre environnement quotidien. On peut alors émettre l'hypothèse que certains élèves sont déjà sensibles à la présence de cette langue dans notre environnement quotidien. Lors de chaque écoute, je donnais le nom de la langue concernée. A chaque fois que l'occasion s'est présentée, j'ai rectifié l'affirmation de l'élève qui pensait que c'était en anglais pour lui rappeler le nom de la langue et expliquer qu'il existait beaucoup d'autres langues que la langue anglaise. Ces moments ont pu contribuer à ce que les élèves monolingues se rendent compte qu'il y a une grande diversité de langues que l'on peut parler. Ainsi, ces activités d'écoute ont permis de travailler le troisième objectif (faire prendre conscience de la diversité linguistique de l'environnement, en particulier pour les élèves monolingues), sans pour autant que je puisse affirmer

avoir atteint cet objectif. Il est en effet impossible pour moi de prouver que ce travail a eu des effets certains sur les élèves.

3. 4 Les affichages

3. 4. 1 Présentation

Trois affichages ont été confectionnés au cours de la démarche. Une première affiche annonçait le lancement des activités et incitait les parents à répondre au questionnaire que je leur avais proposé. Je l'ai réalisée intégralement, et je l'ai affichée en décembre sur le petit tableau d'affichage près de la porte de la classe, pour qu'elle soit bien visible (cf. 8, p. 78). Je l'ai ensuite déplacée sur la porte de la classe. La deuxième affiche a été réalisée avec les élèves le 23 janvier, au cours de la séance n°2 sur les différents bonjours. Elle est composée de plusieurs étiquettes sur lesquelles sont écrits des bonjours en différentes langues, et a été affichée sur la porte de la classe (cf. annexe 9, p. 79). Au mois d'avril, nous avons réalisé notre fleur des langues collective (une pour toute la classe), afin de recenser toutes les façons de dire bonjour que nous avions apprises au cours des derniers mois. Elle est restée, quant à elle, à l'intérieur de la classe, les enfants ayant manifesté leur désir de l'accrocher sur un des murs lorsque je leur ai posé la question de l'emplacement de cette fleur.

3. 4. 2 Impact sur les élèves

Autant la première affiche n'était pas destinée aux enfants mais à leurs parents, autant les deux autres visaient à ce que les élèves prennent conscience de la pluralité des langues entendues au cours des activités. Celle réalisée en janvier a beaucoup plu aux élèves, comme je l'ai mentionné plus haut, mais essentiellement parce qu'ils ont pu manipuler et choisir les étiquettes. Ils ont participé à la réalisation de l'affiche, mais je ne pense pas pour autant qu'ils aient réellement compris ce que représentait l'affiche. Les enfants de trois-quatre ans découvrent à peine la fonction de l'écrit, qu'ils intègrent petit à petit au cours de l'école maternelle. Je pense donc que cette activité, même si elle fut plaisante pour les élèves, relevait d'un degré d'abstraction trop important. L'extrait suivant retranscrit un passage de la séance n°2

au cours de laquelle je montrais l'affiche réalisée par le premier groupe au groupe n°2 :

> « Moi : Regardez cette affiche, qu'est-ce-qu'il y a sur cette affiche ?
> Violette : Les ateliers….Des prénoms !
> *(Je lis chaque étiquette sur l'affiche réalisée par le premier groupe : « Bonjour », « Guten Tag »…et ils répètent tout de suite sans que je leur demande.)*
> Moi : Vous vous souvenez de la dernière fois, qu'est-ce-que ça veut dire tout ça ?
> Violette : On sait pas !
> *(…)*
> Violette : Mais c'est pas écrit des prénoms !?
> Moi : Alors, est-ce-que c'est des prénoms écrits là-dessus ?
> Violette : Noooon.
> Moi : Alors, qu'est-ce-qu'il y a écrit ?
> Violette : Je…on sait pas.
> *(Je réexplique)*
> Violette : Mon doudou il dit que c'est pas ça. » (retranscription de la vidéo n°4, enregistré le 23/01/2017).

Cet extrait montre à quel point, même pour une élève vive d'esprit et perspicace, le contenu de l'affiche ne faisait pas sens. Les élèves n'ont pas encore intégré le fait que l'écrit a une signification et que cette signification n'est pas arbitraire. Selon moi, l'éveil aux langues en petite section doit donc rester uniquement dans le domaine de l'oral, et travailler sur les sonorités et les mélodies des différentes langues. L'échec relatif de l'introduction d'écrit au sein des séances me semble valider les idées de François-Salsano (2009), Hawkins (1999) et des programmes (MEN, 2015), énoncées en partie 1. 3. 4 de ce mémoire.

3. 4. 3 Impact sur les adultes

Je n'ai eu aucun retour, aucune remarque ou commentaire (positif ou négatif) de la part des parents vis-à-vis de ces affichages. J'ai reçu 21 réponses au questionnaire sur les 24, mais sans jamais un commentaire ou aucune question quant aux activités dont il était question sur l'affiche. Ce constat a renforcé ma volonté d'introduire ce genre de politiques linguistiques pratiquées plus tôt dans l'année, et en impliquant davantage les parents (comme je l'ai proposé en partie 3. 2. 2). J'émets l'hypothèse que l'impact sur les parents aurait été différent si j'avais organisé les choses plus en amont et en collaboration avec eux.

Certains de mes collègues de travail (professeurs des écoles, ATSEM) ont montré une certaine curiosité suite à ces affichages.

Pour terminer, je souhaite rapporter un événement particulier. Au retour des vacances de février, j'ai pu voir qu'une étiquette supplémentaire s'était ajoutée à l'affiche construite avec les élèves, avec écrit dessus « Mbote » au feutre rouge (« Mbote » signifiant « bonjour » en lingala). Mon collègue qui partage la classe avec moi et qui est aussi le directeur de l'école maternelle m'a alors dit qu'une technicienne de surface lui avait demandé pendant les vacances si elle pouvait rajouter quelque chose sur l'affiche. J'ai alors rassuré mon collègue en lui disant qu'il avait bien fait de la laisser faire ! Par cette simple action, la personne en question avait mis sa pierre à l'édifice, participant ainsi au mouvement d'ouverture aux langues au sein de l'école. Cela m'a également rappelé que *tous* les membres de l'école, y compris les techniciennes de surface et le concierge, peuvent s'impliquer dans l'éveil aux langues.

Je tire donc un bilan mitigé des affichages réalisés dans le cadre des activités d'éveil aux langues. On ne peut pas dire qu'ils aient contribué à atteindre les trois premiers objectifs que je m'étais fixé (légitimer la présence de plusieurs langues au sein de la classe, sécuriser les élèves bilingues émergents et leurs familles en envoyant un message positif envers toutes les langues, faire prendre conscience de la diversité linguistique en particulier pour les élèves monolingues). Cependant, l'action d'un des membres de la communauté scolaire me permet de penser que ces affichages contribuent à légitimer et valoriser la diversité des langues présentes au sein de l'école.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de déterminer pourquoi et comment faire de l'éveil aux langues dès la classe de petite section de maternelle, en mettant en place une démarche didactique et en l'analysant au vu des éléments théoriques étudiés. Mon analyse repose sur les données recueillies sur un court laps de temps et à une petite échelle (une classe de 23 élèves, pendant quelques mois). Comme le disent Siraj-Blatchford et Clarke, « Une seule observation ne peut fournir qu'une compréhension limitée et c'est pourquoi un certain nombre d'observations doivent être construites sur une laps de temps plus important, pour pouvoir développer une compréhension plus sophistiquée. » (Siraj-Blatchford et Clarke, 2000 : 111, ma traduction). Les conclusions ne sauraient donc être généralisables, néanmoins un certain nombre d'éléments me permettent d'apporter des réponses à ma problématique de départ.

A propos du « pourquoi », j'ai pu trouver des raisons d'ordre cognitif, affectif et socio-culturel. Tout d'abord, l'éveil aux langues pour des enfants de trois-quatre ans permet de travailler les capacités de discrimination auditive et de répétition de sons variés, et permet d'apprendre les premiers mots dans de nouvelles langues. En revanche, le développement de capacités métalinguistiques semble être un objectif trop ambitieux, à l'oral comme à l'écrit. Sur le plan socio-culturel, cela permet aux enfants d'écouter des sons et des rythmes variés, et de prendre conscience qu'il existe plusieurs façons de communiquer qui ne ressemblent pas forcément (plusieurs « langues »). Les effets sur le plan affectif sont plus difficilement perceptibles, bien que pour certains enfants bilingues émergents, les activités ont semblé favoriser un sentiment d'espace sécurisant. La venue d'une maman en classe a ainsi envoyé un message d'accueil et de respect vis-à-vis de la langue première pour elle et son fils. Une autre anecdote me permet d'émettre l'hypothèse que ces activités ont sécurisé certains enfants : un matin au début du mois de mai, j'ai pu entendre Blanche, une petite fille trilingue roumain-hongrois-français, chanter spontanément une comptine dans une de ses langues premières (en roumain ou en hongrois). Elle s'est sentie autorisée à chanter dans une de ces langues, et j'ai valorisé cette initiative en essayant de chanter avec elle, ce qui a été suivi par d'autres élèves. Ainsi, sans pouvoir affirmer avec certitude que l'éveil aux langues ait

eu un impact sur eux, je peux espérer avoir semé des graines dans leur esprit, qui germeront peut-être plus tard.

En ce qui concerne le « comment », la tentative que j'ai faite de travailler avec de l'écrit m'a montré que les activités d'éveil aux langues pour les enfants de cet âge doivent rester dans le domaine de l'oral. Sous forme de chants, de comptines et d'écoute de sons et d'onomatopées, les activités qui mobilisent des enregistrements audio permettent d'aborder des sonorités très diverses. En se basant sur des ressources existantes et en les adaptant à son contexte particulier, le professeur des écoles s'approprie des pistes d'activités qui ont été pensées pour faire de l'éveil aux langues. Pour viser des objectifs cognitifs, la répétition semble être un critère important. Et dans tous les cas, les activités doivent être introduites et menées de façon ludique, en mettant en scène un personnage, ou en suivant une petite histoire, qui sert de fil conducteur et qui attire l'attention des élèves. Enfin, l'intervention de membres de la communauté scolaire (en priorité les parents, mais aussi les grands-parents, les ATSEM, les personnels de service,…) semble être un moyen privilégié pour le partage de connaissances et de compétences liées aux langues et aux cultures.

A l'avenir, j'essaierai de mener des activités d'éveil aux langues dans le cadre d'un vrai projet, c'est-à-dire dans le cadre d'une démarche dynamique, qui traverse les différents domaines d'apprentissages (ou disciplines scolaires) et qui mobilise les différents partenaires éducatifs. Deux limites que je constate dans la démarche mise en place pour ce mémoire sont, d'une part, qu'il s'agit d'une démarche isolée, et d'autre part que je n'ai pas pris le temps de penser et d'instaurer un véritable cadre à ces activités. Je pense qu'une approche holistique, qui mobiliserait l'ensemble des membres de l'école (à commencer par toute l'équipe des professeurs), serait bien plus efficace et porteuse de sens.

Sur le plan personnel, je ressors enrichie de cette expérience : elle m'a permis de découvrir l'éveil aux langues, et m'a donné envie de poursuivre cette démarche dans les années suivantes, quel que soit le niveau de la classe dont j'aurai la charge.

Bibliographie

- Adam-Maillet, M. (2014). Déverrouiller la réussite scolaire des élèves allophones. *Diversité*, (176), 48-53.

- Armand, F. (2011). Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé. *Le langage et l'Homme.*, *2*(46), 55-72.

- Armand, F., & Maraillet, E. (2013). Education interculturelle et diversité linguistique.

- Barateau, M. (2013). *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections*. Stendhal, Grenoble. Consulté à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869788/document

- Bernaus, M., Genelot, S., Hensinger, C., & Matthey, M. (2003). Chapitre 6. Evlang et la construction des attitudes. In *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne.* (p. 139-156). Belgique: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_CANDE_2003_01_0139

- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, *1*(2), 95-105. https://doi.org/10.3406/remi.1985.982

- Bouissou, P. (2014). *L'éveil aux langues à l'école primaire.* Toulouse, Toulouse, France. Consulté à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108478/document

- Cabrera-Bally, L. (2015, mai 6). *En quoi l'utilisation du langage en situation permet-il l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique ? L'acquisition du vocabulaire des émotions dans une classe en partie allophone*. ESPE, Grenoble. Consulté à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01238098/document

- Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire – Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO – Construire des Sociétés du Savoir. In *Language Teaching : A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV* (p. 145-180). Belgrave: D. Cunningham, R. Freudenstein & C. Odé.

- Coste, Daniel. (1995). Eveil, veille, vigilance. In D. Moore (Éd.), *L'éveil au langage* (p. 5-23). Saint-Cloud, France: CREDIF.

- Dompmartin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, *12*(2), 162-168.

- Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris, France: Dunod, DL 2016.

- Couëtoux-Jungman et al. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, *22*(4), 293-307.

- François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris, France: L'Harmattan.

- Frisa, J.-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon, France: Canopé éditions, DL 2014.

- Gobron, E. (2015). *Pour une valorisation des langues premières des élèves : un projet de participation des parents dans une classe multilingue de moyenne section*. Strasbourg, Strasbourg. Consulté à l'adresse http://theses.unistra.fr/ori-oai-search/notice/view/uds-ori-42870

- Goï, C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, (176), 33-38.

- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, *8*(3-4), 124-142.

- Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France: l'Harmattan, DL 2007.

- Hélot, C. (2011). Apprendre à Parler et Parler pour Apprendre De la Langue de la Maison aux Langues de l'Ecole. *Les Cahiers du CIRID*, (11), 1-25.

- Hélot, C. (2014). Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia (Éd.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre.* (p. 65-83). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

- Hélot, C., & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, *Hors série*, 187-200.

- James, Carl. (1995). L'essor et la chute de l'éveil au langage. In D. Moore (Éd.), *L'éveil au langage* (p. 25-44). Saint-Cloud, France: CREDIF.

- Kervran, M. (Éd.). (2013). *Les langues du monde au quotidien: une approche interculturelle : cycle 1*. Rennes, France: SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Rennes, impr. 2013.

- Ministère de l'Education Nationale. (2011). Le langage à l'école maternelle. SCÉRÉN-CRDP.

- Ministère de l'Education Nationale. (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

- Perregaux, C., De Goumoëns, C., & Jeannot, D. (2003a). *Education et ouverture aux langues à l'école: documents reproductibles. Volume I, 1re enfantine - 2e année primaire*. Neuchâtel, Suisse: SG/CIIP.

- Perregaux, C., De Goumoëns, C., & Jeannot, D. (2003b). *Education et ouverture aux langues à l'école. Volume I*. Neuchâtel, Suisse: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, secrétariat général, SG/CIIP.

- Portolés Falomir, L. (2015). *Multilingualism and very young learners: an analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Berlin: De Gruyter Mouton.

- *Raconte-moi ta langue.* (2008). Grand Large Productions.

- Santini, J. (2016). Etre le chercheur et le professeur d'une recherche en didactique. Une contribution comparatiste à la posture de chercheur-professeur. Présenté à Analyses didactiques des pratiques d'enseignement et de formation : quelles perspectives ?, Toulouse, France.

- Siraj-Blatchford, I., & Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity, and language in the early years*. Buckingham: Open university press.

- Smeets, O., Young, A., & Mary, L. (2015). Pour une approche pédagogique plurilingue. Les enfants bilingues émergents en petite section. *Mélanges CRAPEL*, (36), 11-26.

- Vandenbroeck, M. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. (C. Hélot & M.-N. Rubio, Éd.). Toulouse, France: Erès, DL 2013.

- Weber, J. J., & Horner, K. (2012). *Introducing multilingualism: a social approach*. Londres.

- Young, A. (2014). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. *European Journal of Applied Linguistics*, *2*(1), 27-52.

- Young, A., & Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation.Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (73), 75-94.

Annexe 1 : Objectifs des programmes EOLE et ELODIL

• Objectifs visés par le programme EOLE :

- l'accueil et la **légitimation** des langues de tous les élèves

- la prise de conscience du rôle social et identitaire du français / langue commune

- le développement d'une **prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain**

- la structuration des **connaissances linguistiques** des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe; le développement de la réflexion sur le langage et les langues et sur les **habiletés métalinguistiques**; le développement d'une perspective comparative, fondée sur "l'altérité linguistique" et qui permet de mieux connaître une langue (par exemple le français) à travers l'apprentissage d'autres langues

- le **développement de la curiosité des élèves** dans la découverte du fonctionnement d'autres langues (et de la / des sienne(s)), **de leur capacité d'écoute et d'attention** pour reconnaître des langues peu familières, **de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle**, de comparaison, etc…

- l'apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire

- le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles

- le développement d'une **socialisation plurilingue**

- le développement d'une "culture langagière " (Perregaux et al., 2003).

• Objectifs visés par le programme ELODIL :

- sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et, selon le cas, **légitimer** la ou les langues d'origine des élèves issus de l'immigration

- leur faire **acquérir des connaissances** sur les langues du monde (sans pour autant viser un apprentissage de ces langues)

- les amener à développer des **habiletés d'analyse** et d'observation réfléchie du fonctionnement de ces langues (capacités métalinguistiques) en lien avec l'apprentissage de la langue d'enseignement

(Armand et Maraillet, 2013 :8).

Annexe 2 : Questionnaire distribué aux parents d'élèves

Dans le cadre de nos activités en classe sur les langues, je vous invite à répondre à ces quelques questions :

- Quelles langues sont parlées à la maison ? Qui parle ces langues ?

- Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour parler à votre enfant ?

- Quelle(s) langue(s) parle votre enfant ?

- Lisez-vous des histoires à votre enfant ? Si oui, en quelle(s) langue(s) ?

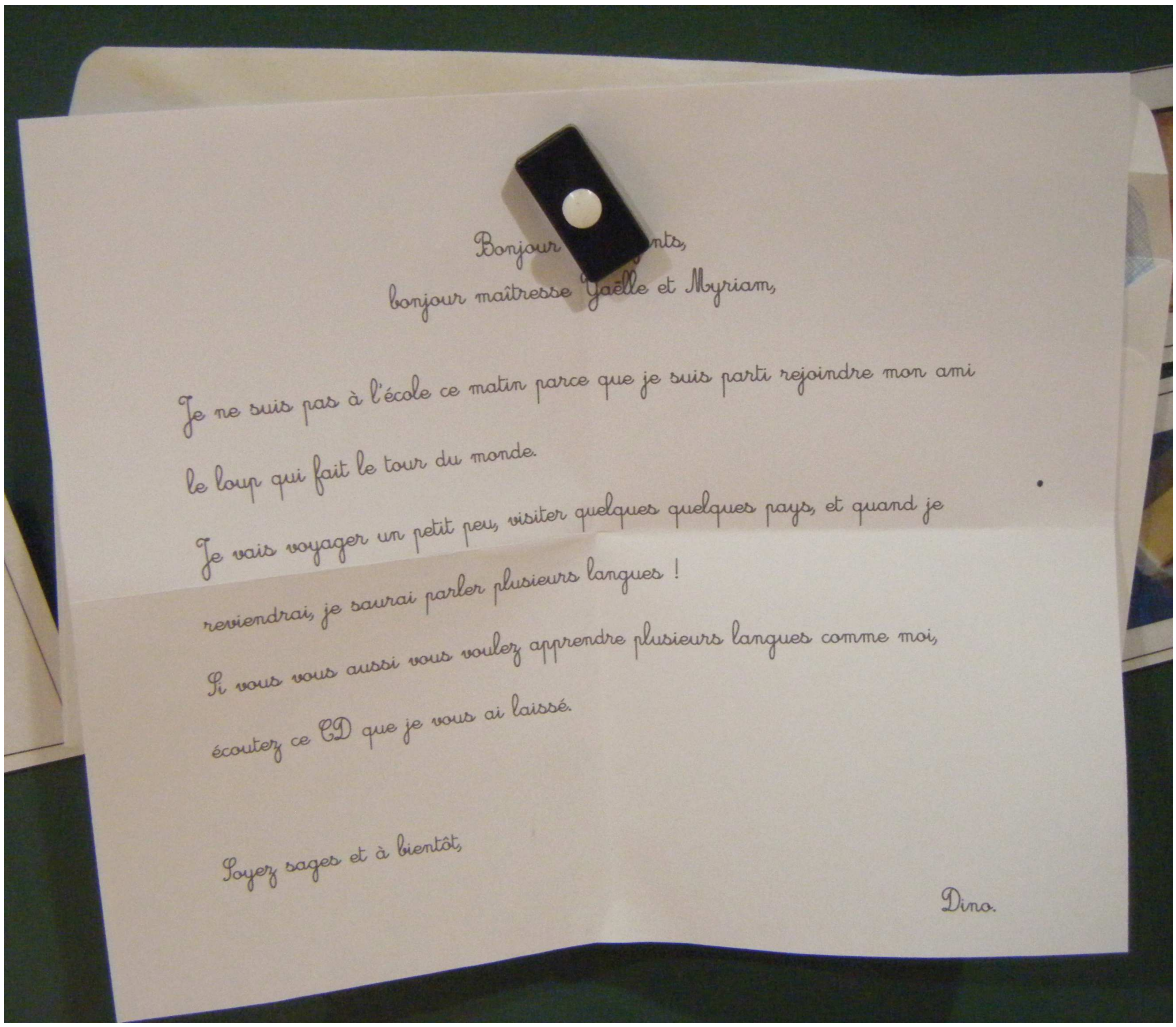
Par ailleurs, je suis à la recherche de parents (ou grands-parents) disponibles pour venir en classe raconter des histoires dans une autre langue que le français. Si vous êtes intéressé(e), merci de m'en informer !
Maîtresse Yaëlle.

Annexe 3 : Exemple de grille d'analyse des séances

Situation : séance 2 « Bonjours »							
Settings	Participants	Ends	Acts	Keys	Instrument.	Norms	Genre
* Coin regroupement. * Caméra à la place de la chaise du PE, PE assis sur le banc près de la caméra, élèves assis sur les bancs (le plus possible sur le banc en face de la caméra). * Séance de langage : 10h25/30 ou 10h35/40 Un peu avant la récréation. * Durée : +- 10'	* PE * ½ groupe d'E (voir liste sur la fiche de prép.)	* Objectifs liés à la séance : - identifier plusieurs langues à l'écrit - répéter un mot dans une langue donnée - réaliser une affiche en utilisant plusieurs langues * Objectifs liés à la démarche « éveil aux langues »	* PE introduit * PE questionne * PE relance * PE appelle les E qui peuvent choisir une étiquette (gestion des passages) * E sensés répéter des mots (peu)	La manipulation entraîne plus d'agitation donc besoin de gérer les déplacements, les mouvements. Elèves motivés dans l'ensemble, d'où ambiance positive. PE un peu seul pour répéter les « bonjours ».	* Langage oral (réel) * Langage écrit (→ étiquettes)	Séance de langage, donc codes connus des élèves : - rester assis - écouter, s'écouter les uns les autres - prise de parole	* Langage de situation (« ça, c'est … ») * Langage d'évocation pour présenter l'objectif de la séance (constitution d'une affiche)
Intérêts ou inconvénients de cette situation (pour un élève bilingue émergent)							
+ lieu connu et sécurisant + moments d'activité (choisir, coller l'étiquette)	+ en collectif, groupe hétérogène	+ tous les E au même niveau (l'écrit étant perçu comme un symbole graphique)	+ « bonjour » éventuellement dans une langue connue	+ manipulation d'où activité et pas que langage	- les E ne peuvent pas « deviner » ce qu'il y a sur les étiquettes	+ déroulé type d'une séance de langage (durée, emplacement…) donc situation connue	+ davantage de langage de situation que séance précédente
Conclusion	Séance plutôt positive même si le choix d'un support écrit questionne quand au sens que l'activité prend pour les élèves… Le matériel a induit une motivation (pour aller coller l'étiquette choisie) mais élèves peu dans la production d'oral. Objectif « identifier plusieurs langues à l'écrit » trop ambitieux. Mais autres objectifs globalement atteints : affiche réalisée mais encore aucun élève ne répète les « bonjours » avec la PE.						

PE : Professeure des écoles E : Elèves

Annexe 4 : Message de la mascotte



« Bonjour les enfants, bonjour maîtresse Yaëlle et Myriam,

Je ne suis pas à l'école ce matin parce que je suis parti rejoindre mon ami le loup qui fait le tour du monde.

Je vais voyager un petit peu, visiter quelques pays et quand je reviendrai, je saurai parler plusieurs langues !

Si vous aussi vous voulez apprendre plusieurs langues comme moi, écoutez ce CD que je vous ai laissé.

Soyez sages et à bientôt,

Dino. »

Annexe 5 : Fiches de préparation des séances

Fiche de préparation : **Bonjours (1)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Explorer le monde	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Lundi 16 janvier 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – dire bonjour

SEANCE 1 : dire « Bonjour » dans plusieurs langues (oral)

COMPETENCE :
- Identifier plusieurs langues à l'oral
- Répéter un mot dans une langue donnée

OBJECTIF : Dire bonjour dans plusieurs langues
Lexique : dire bonjour à quelqu'un, une langue, un pays, prononcer

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	CONSIGNE	MATERIEL
5-10' 1' 2-3'	<u>Motivation</u> : Dans sa lettre, Dino nous dit qu'il va apprendre plusieurs langues. *Qu'est-ce-que cela veut dire ?* *Est-ce-que vous aussi vous voulez apprendre plusieurs langues ?* *Est-ce-que vous aussi vous parlez plusieurs langues ?* *Quelle(s) langue(s) savez-vous parler ?* <u>Situation-problème :</u> Dino nous a laissé un CD pour nous aider, et nous allons l'écouter. Ecoute du CD. <u>Questionnement :</u>	Groupe demi-classe Coin regroupement	Ecouter Prendre la parole Ecouter Prendre la parole Proposer Ecouter les	*« Fermez bien les bouches et ouvrez grand vos oreilles pour écouter le CD que Dino nous a laissé. »*	- CD piste 1 « Bonjour »

2-3’ 1-2’ 30’’	*Qu’avez-vous entendu ?* *Qu’avez-vous compris ?* *Qu’est-ce qu’on entend à la fin de la musique ?* *Est-ce-que cela ressemble à quand on dit « bonjour » (son) ? Est-ce-que c’était joli, bizarre, … ?* *Connaissez-vous d’autres façons/mots pour se dire bonjour ?* Propositions des élèves : « coucou », « salut », … <u>Entraînement :</u> Si l’on veut apprendre à dire « bonjour » dans plusieurs langues, il faut s’entraîner. Nous allons ré-écouter le CD lorsqu’on va entendre « bonjour » dans une langue, je stoppe et on va s’entraîner à répéter <u>Bilan :</u> Nous avons appris aujourd’hui que dans d’autres langues, on dit « bonjour » autrement. Nous avons aussi appris à les répéter.		camarades Prendre la parole Proposer des idées Ecouter	*« Qu’avez-vous entendu/compris/ pas compris ? »* *« Trouvez plusieurs mots pour se dire bonjour »*	

BILAN : - élèves motivés ? - impressions ?

Fiche de préparation : **Bonjours (2)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Explorer le monde	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Mardi 17 janvier 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – dire bonjour

SEANCE 2 : dire « Bonjour » dans plusieurs langues (écrit)

COMPETENCE :
- Identifier plusieurs langues à l'écrit
- Répéter un mot dans une langue donnée

OBJECTIF : Réaliser une affiche en utilisant plusieurs langues
Lexique : une langue, une étiquette, mot « bonjour »

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	CONSIGNE	MATERIEL
10' 1' 2' 3'	<u>Motivation</u> : Pour montrer à Dino que nous aussi nous avons appris plusieurs langues, nous pourrions mettre sur la porte de la classe une grande affiche avec tous les « bonjour » que nous avons appris hier dans les différentes langues. <u>Situation-problème</u> : Sur la table, j'ai mis des étiquettes avec « bonjour » écrit dans plusieurs langues. Vous allez choisir une étiquette qui vous plaît et me l'apporter pour que je les accroche toutes au tableau. <u>Questionnement</u> Que voyez-vous sur ces étiquettes ? Est-ce qu'elles se ressemblent ? Qu'y-a-t-il écrit sur celle-là ? Rassemblement des étiquettes identiques. Identification de chaque étiquette (sur celle-là, il y a écrit « bonjour » en ….).	Groupe demi-classe Coin regroupement Table verte Coin regroupement	Ecouter Manipuler les étiquettes Choisir une étiquette Observer Répondre aux questions	*« Levez-vous pour aller chercher une étiquette parmi toutes celles que j'ai posées. »*	- quinzaine d'étiquettes avec « bonjour » écrit dans les langues vues la veille à l'oral - grande feuille - patafixe

3’ 30’’	<u>Réalisation de l’affiche :</u> Un élève à la fois patafixe une étiquette sur la grande affiche. Entraînement pour chaque étiquette à prononcer le « bonjour » dans cette langue (devinette). <u>Bilan :</u> Aujourd’hui, nous avons appris à réaliser une affiche avec « bonjour » écrit dans plusieurs langues pour montrer à Dino que nous avons nous aussi appris plusieurs langues. Nous nous sommes aussi entraîné à dire « bonjour » dans différentes langues.		Manipuler (un élève)	*« Qui se souvient de comment on dit « bonjour » en … ? On répète ensemble : … »*	

BILAN : - élèves intéressés ? - tâche difficile ? - sens pour l’élève ?

Fiche de préparation : **Berceuses (1)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Explorer le monde	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Mardi 24 janvier 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – Les berceuses

SEANCE 1 : écouter et chanter une berceuse en français.

COMPETENCE :
- écouter et chanter une berceuse en français.

OBJECTIF : Chanter une berceuse en français.
Lexique : une langue, une berceuse.

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	CONSIGNE	MATERIEL
5-10' 1' 2' 2' 1' 30''	<u>Motivation</u> : La poupée n'arrive pas à dormir…Que faire pour l'aider à s'endormir ? <u>Ecouter la berceuse :</u> Nous pourrions lui chanter une berceuse. *Qui sait-ce-que c'est qu'une berceuse ?* *Qui connaît une berceuse ?* Ecoute de la chanson (la maîtresse chante). <u>Chanter la berceuse :</u> Nous allons lui chanter pour voir si elle s'endort. Chant. <u>Résultat</u> : *Est-ce-que la poupée s'est endormie ? Non !* *Pourquoi ne s'est-elle pas endormie ?* *Elle veut qu'on lui chante une berceuse en anglais.* <u>Bilan :</u> Aujourd'hui, nous avons appris à chanter « Frère Jacques » pour endormir la poupée. Mais cela n'a pas	Groupe demi-classe Coin regroupement	Ecouter Proposer des idées Ecouter Chanter		- poupée - berceuse en français

	fonctionné, car la poupée veut qu'on lui chante la chanson dans une autre langue.				

BILAN :
- élèves intéressés ?
- tâche difficile ?
- sens pour l'élève ?

Fiche de préparation : **Berceuses (2)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Explorer le monde	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Mardi 31 janvier 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – Les berceuses

SEANCE 2 : écouter et chanter une berceuse en français ; écouter une berceuse en italien.

COMPETENCE :
- écouter une berceuse en italien (langue étrangère).

OBJECTIF : Ecouter une berceuse en italien.
Lexique : une langue, l'italien, une berceuse.

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	CONSIGNE	MATERIEL
5-10'					
	Motivation :	Groupe			
1'	La poupée n'arrive pas à dormir…	demi-classe	Ecouter		
	Qu'avions-nous fait la semaine dernière pour essayer de		Proposer des idées		
	l'endormir ?	Coin			- poupée
	Est-ce-que cela avait marché ? Pourquoi ?	regroupement			
	Que voulait la poupée ?				- berceuses en français
	Chanter la berceuse :		Chanter		et en italien
1'	*Nous allons lui chanter pour voir si ça marche cette fois.*				(CD)
	Ecouter la berceuse :				
	Ca ne marche pas. Il faut lui faire écouter autre chose.				
2'	*Nous pourrions lui faire écouter la berceuse dans une autre langue. Essayons.*		Ecouter		
	Ecoute de la chanson (CD).				
1'	Résultat : *Est-ce-que la poupée s'est endormie ? Non ! Pourquoi ne s'est-elle pas endormie ? Elle veut qu'on lui chante encore autre chose.*				

30''	<u>Bilan :</u> Aujourd'hui, nous nous sommes entraînés à chanter « Frère Jacques » pour endormir la poupée. Mais cela n'a pas fonctionné, car la poupée veut qu'on lui chante encore une autre berceuse.				

BILAN :
- élèves intéressés ?
- tâche difficile ?
- sens pour l'élève ?

Fiche de préparation : **Berceuses (3)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Explorer le monde	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Lundi 6 février 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – Les berceuses

SEANCE 2 : écouter et chanter une berceuse en français ; écouter une berceuse en italien et allemand.

COMPETENCE :
- écouter une berceuse en allemand (langue étrangère).

OBJECTIF : Ecouter une berceuse en allemand.
Lexique : une langue, l'italien, l'allemand, une berceuse, endormir (qqn), bercer.

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	CONSIGNE	MATERIEL
5-10' 1-2'	<u>Motivation</u> : La poupée n'arrive pas à dormir… *Qu'avions-nous fait la semaine dernière pour essayer de l'endormir ?* ***Que lui avait-on chanté ? Est-ce-que nous avions chanté qu'une seule chanson ou plusieurs ?*** ***Vous vous souvenez qu'on avait écouté une autre berceuse et on s'était demandé si c'était la même que « Frère Jacques » ou pas ?***	Groupe demi-classe Coin regroupement	Ecouter Proposer des idées		- poupée et berceau - berceuses en français, en italien et en allemand (CD pistes 1-2-3)
1-2'	<u>Chanter la berceuse :</u> *Est-ce-que ca va marcher si on lui chante « Frère Jacques » comme on sait faire ?* (oui / non : adapter) *Qu'est-ce-qu'on pourrait essayer cette fois ?*		Chanter / Ecouter		
2'	<u>Ecouter la berceuse en allemand:</u> *(Ca ne marche pas. Il faut lui faire écouter autre chose.)* *Nous pourrions lui faire écouter la berceuse dans une autre langue.*		Ecouter		

1’ 30’’	Ecoute de la chanson (CD piste 3). <u>Résultat</u> : *Est-ce-que la poupée s’est endormie ?* *Qu’est-ce-que vous avez entendu dans cette musique ?* *Qu’est-ce-que c’était comme musique ?* <u>Bilan :</u> Aujourd’hui, nous nous sommes entraînés à chanter « Frère Jacques » pour endormir la poupée. Mais cela n’a pas fonctionné, car la poupée veut qu’on lui chante encore une autre berceuse.		Répondre aux questions, proposer des idées		

BILAN :

Fiche de préparation : **Berceuses (4)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Explorer le monde	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Mardi 7 février 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – Les berceuses

SEANCE 4 : écouter et chanter une berceuse en français ; écouter une berceuse en italien, allemand et albanais

COMPETENCE :
- écouter une berceuse en albanais (langue étrangère).

OBJECTIF : Ecouter une berceuse en albanais.
Lexique : une langue, l'italien, l'allemand, l'albanais, une berceuse, endormir (qqn), bercer.

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	CONSIGNE	MATERIEL
5-10'	<u>Motivation</u> :	Groupe			
1-2'	La poupée n'arrive pas à dormir… *Qu'avions-nous fait hier pour essayer de l'endormir ?* ***Que lui avait-on chanté ? Est-ce-que nous avions chanté qu'une seule chanson ou plusieurs ?*** ***Vous vous souvenez qu'on avait écouté une autre berceuse et on s'était demandé si c'était la même que « Frère Jacques » ou pas ?***	demi-classe Coin regroupement	Ecouter Proposer des idées		- poupée et berceau - berceuses en français, en italien, en allemand et en albanais (CD pistes 7-8-9-13)
1-2'	<u>Chanter la berceuse :</u> *Est-ce-que ca va marcher si on lui chante « Frère Jacques » comme on sait faire ?* (oui / non : adapter) *Qu'est-ce-qu'on pourrait essayer cette fois ?*		Chanter / Ecouter		
2'	<u>Ecouter la berceuse en allemand:</u> *(Ca ne marche pas. Il faut lui faire écouter autre chose.)* *Nous pourrions lui faire écouter la berceuse dans une autre langue.* Ecoute de la chanson (CD piste 13).		Ecouter		

1’ 30’’	<u>Résultat</u> : *Est-ce-que la poupée s’est endormie ?* *Qu’est-ce-que vous avez entendu dans cette musique ?* *Qu’est-ce-que c’était comme musique ?* <u>Bilan :</u> Nous avons essayé d’endormir la poupée en lui faisant écouter des berceuses dans différentes langues.		Répondre aux questions, proposer des idées		

BILAN :

Fiche de préparation : **Les cris d'animaux (1)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Lundi 6 Mars 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – Les cris d'animaux	SEANCE 1 : Découverte

COMPETENCES :
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives)
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue)

OBJECTIF : Ecouter différents cris d'animaux
Objectif langagier : un cri, un canard, un chat, un chien, un coq, un âne, miauler, aboyer, cancaner, chanter, imiter, deviner

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	MATERIEL
5-10' 30'' 3' 3' 1-2'	1) Motivation : *Je vais vous faire écouter un CD, mais je ne vous dis pas ce que c'est. Nous allons faire un jeu de devinette.* *C'est à vous de bien écouter pour pouvoir deviner.* *A la fin, je vous demanderai ce que vous aurez entendu.* *Pour bien écouter, que faut-il faire ? (fermer la bouche et ouvrir grand les oreilles)* 2) Ecoute des cris : Première écoute de la piste 1 du CD : cris de 5 animaux (2'03) *Qu'avez vous entendu ? Quels animaux avez-vous entendu/reconnu ?* 3) Images et écoute : *Maintenant, je vous montre des images. Qu'y-a-t-il dessiné dessus ?* *Quel est cet animal ?* *Je vais remettre le CD et nous allons tous ensemble associer le cri qu'on entend à un animal.* Deuxième écoute de la piste 1 du CD, et arrêt pour désigner l'animal. 4) Images et imitation : *Comment peut-on imiter le cri du… chat/chien/canard/coq ?* *Comment fait le chat/chien/canard/coq ?*	Demi-classe Coin regroupement	 Ecouter Reformuler Ecouter Deviner, répondre aux questions Observer une image Ecouter Deviner Imiter le cri d'un animal	- images animaux format A4 - piste 1 CD EOLE

30''	5) Bilan : *Aujourd'hui nous avons écouté plusieurs cris d'animaux, nous avons associé chaque cri à un animal puis nous avons essayé de les imiter avec notre voix.*		Ecouter	

BILAN :

- élèves attentifs pendant l'écoute ?
- écoute pas trop longue (2'03…) ?
- ont-ils facilement reconnu les cris ?
- élèves volontaires pour imiter les cris (motivation) ?

Fiche de préparation : **Les cris d'animaux (2)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Mardi 7 Mars 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – Les cris d'animaux	SEANCE 2 : Apprentissage

COMPETENCES :
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives)
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue)

OBJECTIF : Ecouter différents cris d'animaux dans différentes langues.
Objectif langagier : un cri, un canard, un chat, un chien, un coq, un âne, miauler, aboyer, cancaner, chanter, imiter, deviner

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	MATERIEL
5-10' 30''	1) Motivation : *Hier je vous ai fait écouter un CD. Qu'est-ce qu'on avait entendu ?* *Nous avions ensuite imité les cris des animaux.* *Aujourd'hui, je vais vous faire écouter encore un nouveau CD, et je vous demanderai ce que vous aurez entendu.*	Demi-classe Coin regroupement	 Répondre aux questions, se remémorer	- images animaux format A4 - pistes CD EOLE
3-4'	2) Ecoute des cris : Première écoute de la piste 2 du CD : imitations de cris de 5 animaux (2'03). Passer les pistes 1 par 1 (au moins celles du chat, chien, âne). *Qu'avez vous entendu ? Qu'est-ce-que vous avez remarqué ? Est-ce-que tous les cris étaient pareils/identiques ?*		Ecouter Deviner, répondre aux questions	
30''	3) Bilan : *Aujourd'hui nous avons entendu des imitations de cris d'animaux, et nous avons bien écouté pour trouver des différences entre les imitations.*		Ecouter	

BILAN :

Fiche de préparation : **Les cris d'animaux (3)**

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	CYCLE : 1	NIVEAU : PS	DATE : Lundi 13 Mars 2017

SEQUENCE : Eveil aux langues – Les cris d'animaux	SEANCE 3 : Entraînement

COMPETENCES :
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives)
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue)

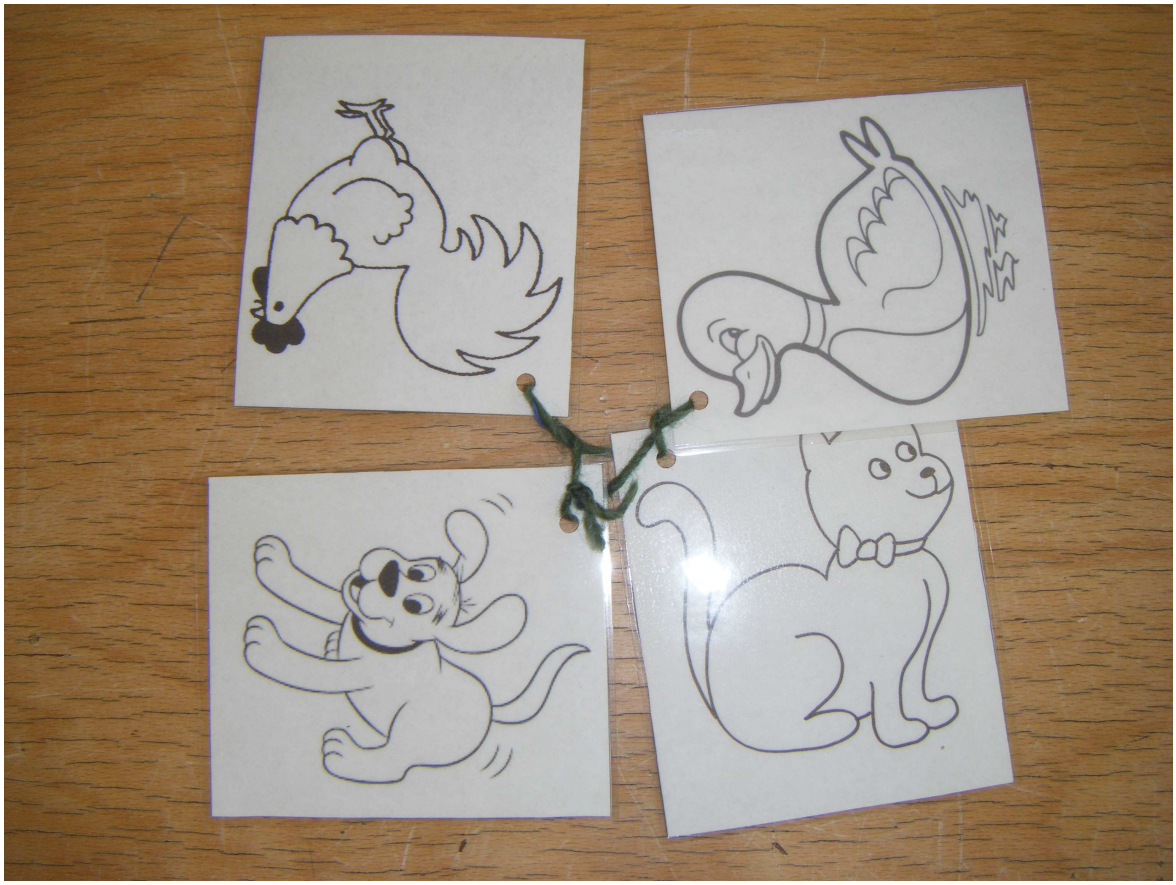
OBJECTIF : Reconnaître des cris d'animaux dans différentes langues.
Objectif langagier : un cri, un canard, un chat, un chien, un coq, un âne, miauler, aboyer, cancaner, chanter, imiter, deviner

DUREE	DEROULEMENT	ORGANISATION	TACHE DE L'ELEVE	MATERIEL
5-10'	1) Motivation : *Hier je vous ai fait écouter un CD. Qu'est-ce qu'on avait entendu ?*	Demi-classe		- cartes animaux (10 jeux de 4 images) - pistes CD EOLE
30''	*Aujourd'hui, nous allons nous entraîner à reconnaître les cris des animaux. Lorsque vous entendez le cri d'un animal, vous me montrer l'image de l'animal qui fait ce cri. Attention, il y a plusieurs cris différents pour le même animal, vous vous souvenez ?*	Coin regroupement	Répondre aux questions, se remémorer	
3-4'	2) Ecoute des cris : Première écoute de la piste 7 du CD : imitations de cris d'animaux différents et dans plusieurs langues. S'arrêter après chaque cri pour que les élèves aient le temps de montrer l'image de l'animal qu'ils pensent être le bon. *Qu'est-ce-que vous avez remarqué ? Est-ce-que tous les cris étaient pareils/identiques ?*		Ecouter Deviner, répondre aux questions	
30''	3) Bilan : *Aujourd'hui nous avons entendu des imitations de cris d'animaux, et nous avons bien écouté pour deviner quel animal fait ce bruit ?*		Ecouter	

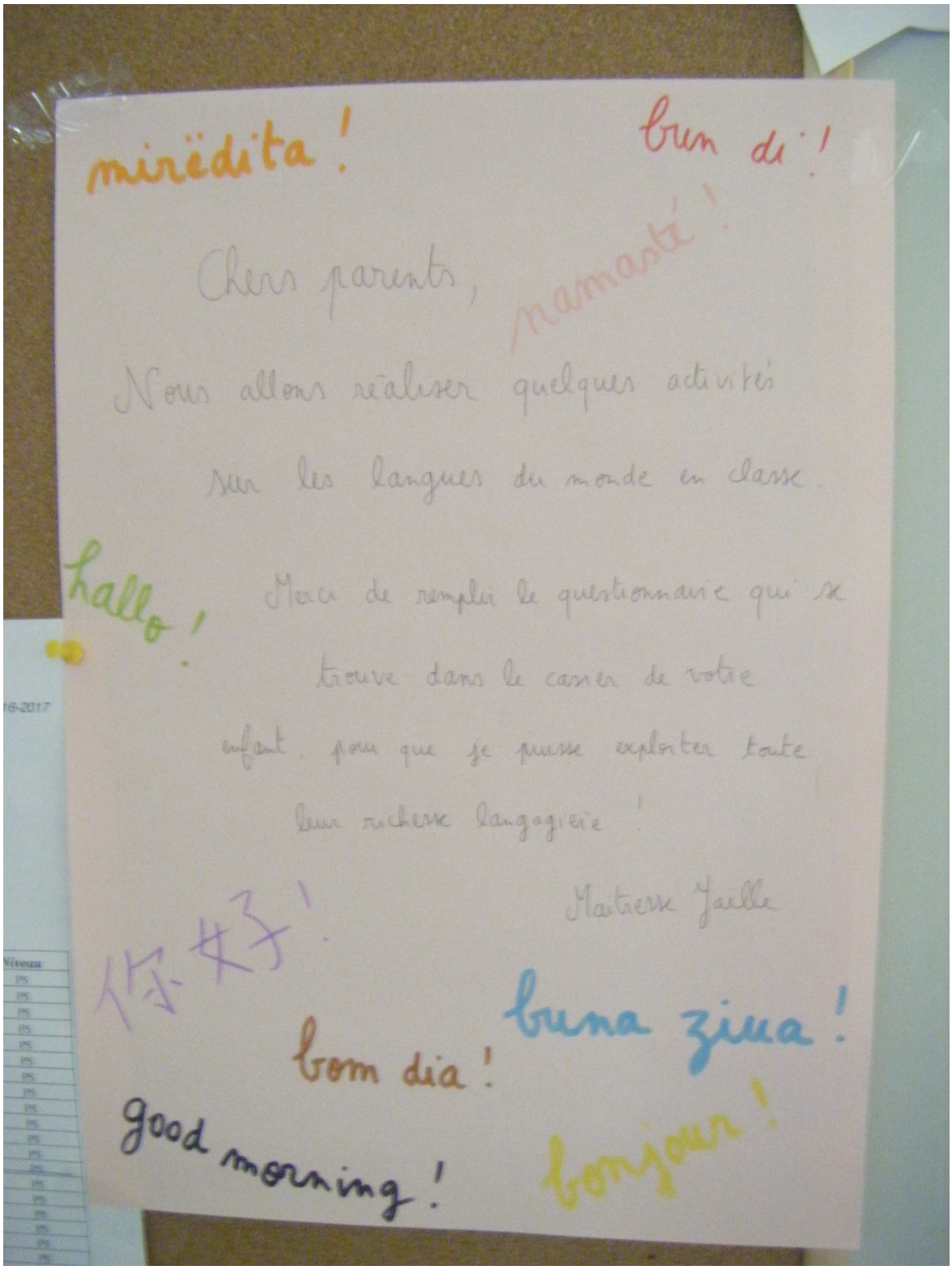
BILAN :

Annexe 6 : Photographie de la fleur des langues collective

Annexe 7 : Photographie du matériel pour les séances sur les cris d'animaux



Annexe 8 : Photographie de l'affiche destinée aux parents d'élèves



Annexe 9 : Photographies de l'affiche réalisée par les élèves

Résumé

Dans un contexte de société plurilingue et a fortiori d'écoles et de classes plurilingues, certains chercheurs se sont penchés sur les intérêts à travailler à l'école *sur* et *avec* les langues. Cette démarche que l'on peut nommer *démarche d'éveil aux langues* est différente de l'apprentissage d'une langue. Elle permet de sensibiliser à la diversité linguistique et de développer des connaissances et des capacités d'ordre cognitif, affectif, et socio-culturel. Ce mémoire a pour objectif de comprendre pourquoi et comment appliquer cette démarche dans une classe de petite section de maternelle. Il prend appui sur des recherches théoriques mais également sur un travail de terrain. Après avoir présenté le contexte et la méthodologie de ce travail, une analyse des données est conduite afin de répondre à la problématique de départ.

Mots clés : Petite section ; Eveil aux langues ; Ecole maternelle ; Plurilinguisme.