

**UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN**

**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation »**

Mention 1

Année 2015-2016

LEBRUN MARINE

***ENSEIGNER LA DIVERSITE LANGAGIERE ET CULTURELLE POUR TOUS LES
ELEVES DANS UNE CLASSE RURALE***

Sous la direction de : **Madame MIGUEL ADDISU Véronique**

**UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN**

**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation »**

Mention 1

Année 2015-2016

LEBRUN MARINE

**Enseigner la diversité langagière et culturelle pour
tous les élèves dans une classe rurale.**

Sous la direction de : Madame MIGUEL ADDISU Véronique

Résumé :

Pourquoi enseigner la diversité langagière et culturelle pour tous les élèves dans une classe rurale ? L'éveil aux langues est une pédagogie qui a pour ambition de favoriser l'ouverture à l'Autre et la construction de compétences dans la langue de scolarisation. Concrètement, dans la classe, l'éveil aux langues se caractérise par une pédagogie innovante grâce à la comparaison de diverses langues que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner et par la prise en compte des langues présentes dans la classe. A ce sujet, les recherches se concentrent sur l'intérêt de cette pédagogie dans des classes multiculturelles, pour encourager la prise en compte de la diversité des élèves ainsi que leur intégration. Afin d'enrichir les recherches en la matière, notre mémoire s'inscrit dans l'étude de l'impact de la pédagogie de l'éveil aux langues dans une classe monolingue rurale. Pour mener à bien cette recherche, nous avons élaboré une recherche-action au sein de laquelle des séquences d'éveil aux langues ont été mises en place dans une classe rurale de cycle 3 où nous sommes enseignants. La pédagogie d'éveil aux langues s'avère avoir des effets positifs sur l'ouverture aux autres, les compétences de réflexion en français et l'investissement au travail. Il apparaît clairement que nous pouvons reconsidérer cette pédagogie plus largement et l'étendre à un public scolaire, sans restriction.

Mots clés :

Eveil aux langues, classe rurale, compétence métalinguistique, investissement, ouverture culturelle.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : Lebrun Marine

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

Numéro étudiant : 21101417

Année universitaire : 2015/2016

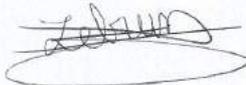
Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : ESLETTES

Le : 26/04/2016

Signature :



MASTER MEEF : AUTORISATION DE DIFFUSION

A- Identification du rapport et de l'auteur

Nom et prénom de l'auteur : Lebrun Marine

Titre du mémoire : Enseigner la diversité langagière et culturelle pour tous les élèves dans une classe rurale.

Parcours et mention : Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».
Mention 1

B- Autorisation de diffusion par l'auteur

Par la présente, je déclare être le titulaire du droit d'auteur pour le mémoire mentionné ci-dessus. J'autorise sans limitation de temps le Service Commun de la Documentation de l'Université de Rouen à diffuser ce mémoire au format pdf via la plate-forme HAL-DUMAS du CCSD-CNRS.

J'autorise* : ~~OUI~~ – NON
*Barrer la mention inutile

Signature de l'auteur :



Date : 26/04/2016

C- Autorisation de diffusion du jury

J'autorise, par la présente, l'auteur à diffuser le mémoire mentionné ci-dessus sur la plate-forme DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) du CCSD-CNRS.

J'autorise* : OUI – NON
*Barrer la mention inutile

Signature des membres du jury de soutenance :

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

Mot clé de la thématique : Eveil aux langues

Commentaires du jury de soutenance (modifications...) :

Remerciements

En préambule de ce mémoire, nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Dans un premier temps, nous remercions très sincèrement Madame Miguel Addisu, professeure à l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education de Rouen, sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. En tant que directrice de mémoire, elle a su nous écouter, guider, conseiller, durant toute l'élaboration de cette recherche. Nous lui exprimons toute notre reconnaissance pour le temps qu'elle nous a consacré et ces aides précieuses. Tout le long de ces deux années de recherche, elle a été présente quand nous en avons besoin et a su nous encourager quand cela s'est avéré nécessaire.

Nos remerciements s'adressent également à Madame PetitJean, professeure à l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education de Rouen, qui nous a transmis ses connaissances et aidé, lors des modules consacrés au mémoire.

De plus, nous souhaitons remercier notre binôme, Aude Renouf, professeure des écoles stagiaire. Elle a su se rendre disponible et nous consacrer du temps pour observer deux séances dans notre classe.

Nous n'oublions pas nos parents pour leur contribution, leur soutien inconditionnel et leur patience.

Nous adressons nos remerciements à tous nos proches et amis, qui nous ont toujours soutenue, encouragée et conseillée au cours de la réalisation de ce mémoire.

Enfin, nous remercions nos élèves, pour avoir participé à avec autant d'enthousiasme à ces activités d'éveil aux langues et de nous faire confiance, chaque jour, en tant que professeur.

Table des matières

Introduction	13
1. Chapitre 1 : Cadrage théorique et institutionnel	15
1.1 Cadrage théorique : Présentation du thème de l'enseignement de la diversité langagière et culturelle.....	15
1.1.1 L'enseignement de la diversité langagière et culturelle.	15
1.1.2. Enseigner la diversité langagière et culturelle à des élèves monolingues	19
1.1.3 Enseigner la diversité langagière et culturelle à des élèves bilingues.....	21
1.1.4 Les représentations sociales des élèves sur les langues.....	23
1.1.5 L'intérêt professionnel d'enseigner l'éveil aux langues aux élèves.....	25
1.1.6 Le programme européen EVLANG	26
1.2 Cadrage institutionnel : Dans les programmes.....	29
1.2.1 L'éveil aux langues : L'éducation aux langues dans la lignée du Cadre européen commun de référence.	29
1.2.2 L'éveil aux langues entre en écho avec les compétences clés du Socle Commun. .	29
1.3 Inscription de la théorie dans nos recherches	31
1.3.1 Le lien entre la théorie et nos questionnements	31
1.3.2 Le lien entre la théorie et les modalités pédagogiques.	34
1.4 Conclusion du chapitre	35
2. Chapitre 2 : Cadrage méthodologique.....	36
2.1 Présentation de la recherche : la problématique et les hypothèses.	36
2.2 Le protocole de recherche	37
2.2.1 La recherche action	37
2.2.2 Le protocole général de recherche	38
2.2.3 La place du questionnaire et de la grille d'observation dans le protocole général de recherche et sa justification.	41
2.3 Le contexte de recherche.....	44
2.4 Matériels et outils de l'étude pour l'analyse.	44
2.4.1 Le questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures.....	44
2.4.2 Le questionnaire sur les compétences métalinguistiques.	51
2.4.3 La grille d'observation	55
2.4.4 Les séquences pédagogiques.	57
2.4.4.1 Première séquence	59
2.4.4.2 Deuxième séquence	61

2.4.4.3 Troisième séquence.....	62
2.4.5 Le dossier « langues du monde »	63
2.5 Conclusion du chapitre	66
3. Chapitre 3 : Analyse des données recueillies	67
3.1 Le questionnaire sur les représentations des élèves des différentes langues et cultures en amont des séquences d'éveil aux langues.....	67
3.1.1 Les conditions de passation	67
3.1.2 Présentation et analyse des différentes réponses	68
3.1.2.1 La biographie langagière.....	68
3.1.2.2 Synthèse de la biographie langagière.....	71
3.1.2.3 L'avis des élèves sur les langues	72
3.1.2.4 Synthèse sur l'avis des élèves à propos des langues.....	74
3.1.2.5 Les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe.....	75
3.1.2.6 Synthèse sur les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe.....	77
3.1.2.7 La motivation des élèves à apprendre une langue.	77
3.1.2.8 La représentation des situations de communications plurilingues	78
3.1.2.9 La reconnaissance des langues	78
3.1.3 Synthèse sur le profil des élèves	79
3.1.4 Etude de cas.	81
3.1.4.1 Analyse du questionnaire de Lucas en amont des séquences d'éveil aux langues.....	81
3.1.4.2 Synthèse du questionnaire de Lucas	85
3.2 Le questionnaire sur les compétences métalinguistiques des élèves en amont des séquences d'éveil aux langues.	86
3.2.1 Les conditions de passation	86
3.2.2 Présentation et analyse des différentes réponses	86
3.2.2.1 L'aspect métalexical	87
3.2.2.2 L'aspect métasyntactique.....	88
3.2.2.3 L'aspect métatextuel.....	88
3.2.2.4 L'aspect métaphonographe.....	88
3.2.3 Synthèse des capacités métalinguistiques évaluées.	89
3.3 Le questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures en aval des séquences d'éveil aux langues.	89

3.3.1 Les conditions de passation	89
3.3.2 Présentation et analyse des différentes réponses	89
3.3.2.1 La biographie langagière.....	89
3.3.2.2 Synthèse de l'effet de l'éveil aux langues sur la biographie langagière	93
3.3.2.3 L'avis des élèves sur les langues	93
3.3.2.4 Synthèse de l'effet de l'éveil aux langues sur l'avis des élèves à propos des langues.....	97
3.3.2.5 Les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe.....	98
3.3.2.6 Synthèse de l'effet de l'éveil aux langues sur les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe.....	100
3.3.2.7 La motivation des élèves à apprendre une langue	101
3.3.2.8 La représentation des situations de communications plurilingues	101
3.3.2.9 La reconnaissance des langues.	102
3.3.3 Synthèse sur l'effet éveil aux langues sur les élèves.....	102
3.3.4 Etude de cas.	106
3.3.4.1 Analyse du questionnaire de Lucas après la séquence d'éveil aux langues. ...	106
3.3.4.2 Synthèse du questionnaire de Lucas en aval des séquences d'éveil aux langues.	110
3.4 Le questionnaire sur les compétences métalinguistiques des élèves en aval des séquences d'éveil aux langues.	110
3.4.1 Les conditions de passation	110
3.4.2 Présentation et analyse des différentes réponses des élèves.	111
3.4.2.1 L'aspect métalexical	111
3.4.2.2 L'aspect métasyntactique	112
3.4.2.3 L'aspect métatextuel	113
3.4.2.4 L'aspect métaphonographologique.....	113
3.4.3 Synthèse de l'effet éveil aux langues sur les élèves.....	113
3.5 Les séquences pédagogiques d'éveil aux langues	114
3.5.1 Les conditions de passation	114
3.5.2 Première séquence.....	115
3.5.3 Deuxième séquence.....	118
3.5.4 Troisième séquence	123
3.5.5 Synthèse de l'analyse des séquences.....	127
3.6 L'investissement des élèves dans les séances d'éveil aux langues.	130

3.6.1 Les conditions d'observation.....	130
3.6.2 Analyse des grilles d'observation	130
3.6.3 Synthèse de l'investissement des élèves durant les séances d'éveil aux langues ..	134
3.7 Retour d'expérience des élèves	134
3.8 Retour d'expérience de l'enseignant.	137
3.8 Conclusion du chapitre	138
Conclusion.....	139
Bibliographie	145
Sitographie.....	147
Annexes	148
Annexe n°1 : Fiche de préparation séance 1 de la séquence « introduction à l'éveil aux langues ».....	148
Annexe n°2 : Fiche de préparation séances 2 et 3 de la séquence « introduction à l'éveil aux langues ».....	151
Annexe n°3 : Fiche de préparation séance 1 de la séquence « les langues, jour après jour ».....	153
Annexe n°4 : Fiche de préparation séance 2 de la séquence « les langues, jour après jour ».....	155
Annexe n°5 : Fiche de préparation séance 3 de la séquence « les langues, jour après jour ».....	158
Annexe n°6 : Fiche de préparation séance 1 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? ».....	161
Annexe n°7 : Fiche de préparation séance 2 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? ».....	163
Annexe n°8 : Fiche de préparation séance 3 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? ».....	166
Annexe n°9 : Documents pédagogiques séance 1 de la séquence « Introduction à l'éveil aux langues. »	168
Annexe n°10 : Document pédagogique séances 2 & 3 de la séquence « Introduction à l'éveil aux langues. ».....	169
Annexe n°10 : Documents pédagogiques séance 1 de la séquence « les langues, jour après jour.».....	170
Annexe n°11 : Documents pédagogiques séance 2 de la séquence « les langues, jour après jour.».....	171
Annexe n°12 : Documents pédagogiques séance 3 de la séquence « les langues, jour après jour.».....	172

Annexe n°13 : Documents pédagogiques séance 1 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? »	173
Annexe n°14 : Documents pédagogiques séance 2 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? »	176
Annexe n°15 : Documents pédagogiques séance 3 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? »	178
Annexe n°16 : Le dossier langues du monde.....	180
Annexe n°17 : Questionnaire sur les représentations des différentes langues complété par Lucas.....	182
Annexe n°18 : Tableau des résultats sur le test des compétences métalinguistiques en amont des séquences d'éveil aux langues.	191
Annexe n°19 : Questionnaire sur les représentations des différentes langues complété par Lucas après la séquence d'éveil aux langues.	192
Annexe n°20 : Tableau des résultats sur le test des compétences métalinguistiques en avant des séquences d'éveil aux langues	201
Annexe n°21 : Le jardin des langues de la classe.	202
Annexe n°22 : Photos de la séance sur les jours de la semaine en chinois, russe, japonais et mongol.	203
Annexe n°23 : Photos des affichages de la classe.....	204
Annexe n° 24 : Photo de la séance où les élèves font un tri des proverbes.	205
Annexe n°25 : Photos sur la séance de recherche de l'origine des proverbes.	206
Annexe n°26 : Photos de la dernière séance d'éveil aux langues sur le jeu des proverbes.	207
Annexe n°27 : Grille d'observation de la séance d'éveil aux langues	208
Annexe n°28 : Grille d'observation de la séance de géographie	209

Introduction

Notre société baigne dans un univers multilinguistique et multiculturel. Si nous zoomons sur cette société, apparaît alors une classe. Cette dernière est le reflet de la société. Pourtant, la classe ne reflète pas toujours la société. En effet, dans une classe, est seulement prise en compte la langue de scolarisation, à savoir le français. Cependant, les élèves de celle-ci sont issus et en contact avec des mondes linguistiques et culturels pluriels. Un paradoxe est alors présent : les élèves ont des origines culturelles et linguistiques différentes qui ne sont pas ou peu prises en compte dans l'enceinte de la classe. Ainsi, les élèves ne sont pas considérés dans l'intégralité de leur identité. C'est de ce paradoxe qu'est née cette recherche. En effet, la classe doit être en adéquation avec la société dans laquelle s'inscrivent les élèves. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressée à la manière d'inclure les différentes langues et cultures dans la classe. Cette modalité d'inclusion se nomme l'éveil aux langues.

Cette pédagogie renvoie à l'observation raisonnée de différentes langues. Plus précisément, nous avons choisi de travailler autour de la thématique de la prise en compte des langues et des cultures pour en étudier les effets. L'ouverture culturelle au monde est une compétence importante que l'école se doit de faire acquérir aux élèves dans des perspectives de citoyenneté et de respect. Pour notre formation professionnelle, nous avons eu envie de pratiquer cette pédagogie au sein de notre classe.

Lorsque cette prise en compte des différentes langues et cultures est présente, elle a principalement lieu dans les milieux où les élèves de la classe parlent une autre langue que celle de l'école. Cette approche d'éveil aux langues pour ce public est d'amener les élèves à mieux maîtriser la langue française par une réflexion métalinguistique et d'intégrer les langues des élèves. Pour enrichir la recherche, nous avons donc voulu centrer notre étude sur l'impact de l'éveil aux langues dans une classe rurale, a priori monolingue. Nous nous sommes intéressée à l'impact de ces séances sur le plan de l'ouverture culturelle mais aussi sur le plan de la compétence métalinguistique et de la réflexion sur la langue française. La science nous a donné des informations sur la visée de la pédagogie de l'éveil aux langues pour les élèves bilingues. L'idée de notre recherche est donc d'étudier les effets de cette pédagogie dans une classe rurale, pour enrichir les recherches qui ont été menées jusqu'aujourd'hui.

Ce mémoire de recherche a pour problématique l'interrogation sur la mise en œuvre de séances d'éveil aux langues comme ouverture d'éducation culturelle et linguistique, dans une classe rurale. De cette problématique découle notre question de recherche, à savoir : **Pourquoi enseigner la diversité langagière et culturelle pour tous les élèves dans une classe rurale ?**

De cette question de recherche sont apparues des questions plus fines. L'utilisation de différentes langues et cultures au sein d'une classe peut-elle être un levier pour que les élèves comprennent mieux le fonctionnement de la langue française et améliorent leurs capacités métalinguistiques ? Les élèves s'investissent-ils plus durant une séance d'éveil aux langues que durant une séance ordinaire ? Les séances d'éveil aux langues peuvent-elles changer les préjugés des élèves concernant certaines langues ? Ces dernières ont permis la création de nos hypothèses et de notre méthodologie. En effet, nous nous sommes appuyées sur ces trois questions pour élaborer nos trois hypothèses.

Dans une première hypothèse, nous postulons l'idée que les élèves, issus d'une classe rurale et ayant participé sur le long terme à des séances d'éveil aux langues, auront une meilleure compréhension du français, notamment grâce aux compétences métalinguistiques qui seront travaillées dans le cadre de ces séances. Dans une deuxième hypothèse, nous supposons que ces mêmes élèves s'investiront davantage au sein des séances d'éveil aux langues comparées à des séances ordinaires. Enfin, notre troisième hypothèse présume que les élèves auront moins de préjugés et d'avis négatifs face aux différentes langues et cultures du monde après plusieurs séances d'éveil aux langues. Pour répondre à ces différentes hypothèses, nous avons élaboré un protocole de recherche. Tout d'abord, nous centrons notre mémoire sur une recherche action où nous allons mener plusieurs séquences d'éveil aux langues. L'aspect concernant la compétence métalinguistique est traité au travers de la comparaison de deux questionnaires. Ces derniers ont été passés en amont et en aval des séquences. L'implication des élèves dans les séances d'éveil aux langues est observée par notre binôme et comparée à une séance de géographie. Elle est également analysée par nous-mêmes lors du déroulement des séquences. Enfin, le degré d'ouverture culturelle des élèves est étudié par l'intermédiaire de deux questionnaires. L'un a été remis aux élèves avant la participation des séquences d'éveil aux langues et l'autre après. Une comparaison de ces deux questionnaires permet de traduire une évolution des représentations des élèves.

Au sein de ce mémoire, nous allons revenir plus en profondeur sur ces différents points. Dans une première partie, nous définirons le cadrage théorique et institutionnel de l'éveil aux langues. Nous étudierons son impact pour les élèves monolingues, ainsi que pour les élèves plurilingues. Ensuite, nous discuterons de l'intérêt professionnel de cette pédagogie et du programme Eulang, mis en œuvre en Europe par M. Candelier. Nous nous appuyerons fortement sur les travaux de ce dernier. Puis, nous définirons le cadre des programmes. Enfin, nous inscrirons la théorie au sein même de nos recherches.

Une fois ce cadre théorique posé, nous pourrions passer ensemble à la deuxième partie de notre mémoire. Au sein de celle-ci, nous étudierons notre méthodologie de recherche. Avant tout, nous traiterons des modalités de recherche action que nous avons choisies et définirons notre protocole de recherche. Nous aurons l'occasion de présenter et de justifier nos questionnaires, nos grilles d'observation et nos séquences pédagogiques. Chaque outil sera justifié au regard de la recherche. Aussi, nous évoquerons le terrain de notre recherche.

Enfin, dans une troisième partie, nous analyserons les données recueillies afin de faire émerger les tenants et les aboutissants de notre recherche. Pour cela, nous traiterons d'abord de nos deux questionnaires sur les représentations des langues et cultures des élèves ainsi que ceux relevant de la métalinguistique. Ensuite, nous étudierons nos séquences d'éveil aux langues et comparerons nos grilles d'observation. Finalement, nous ferons une rétrospective de ces séquences, du point de vue de l'enseignant et des élèves, pour les recherches futures.

1. Chapitre 1 : Cadrage théorique et institutionnel

1.1 Cadrage théorique : Présentation du thème de l'enseignement de la diversité langagière et culturelle.

1.1.1 L'enseignement de la diversité langagière et culturelle.

Aujourd'hui, le système éducatif français se centre sur le monolinguisme c'est-à-dire la prise en compte d'une seule langue : celle du français (Dabène, 2003). Hélot (2007) va plus loin en explicitant que les programmes officiels de l'école participent à la construction d'un espace éducatif monolingue. C'est à partir de cette langue que les apprentissages sont faits avec les élèves. Le français coexiste avec une ou d'autres langues apprises à l'école primaire, à savoir l'anglais ou l'allemand. Dans le cadre scolaire, les enseignants passent souvent d'une

langue à une autre sans réel lien et sans questionnement quant à l'utilité et les raisons de parler et d'étudier une autre langue. C'est de ce manque qu'est née l'idée d'une éducation aux langues et aux cultures. Cette idée s'est appelée l'éveil aux langues.

L'enseignement de la diversité langagière et culturelle est la manière d'étudier les différents fonctionnements linguistiques présents dans le monde. Pour Michel Candelier (2003), cet enseignement est le vecteur favorisant la construction d'une faculté à observer et à analyser des langues. Il précise que cette capacité facilite la construction des compétences langagières. Cette connaissance théorique est reliée à la pratique des enseignants sous le nom d'une pédagogie bien particulière. En effet, différents chercheurs et enseignants, suivant la voie de Eric Hawkins (1984), ont créé, dans les années quatre-vingt-dix, une approche pédagogique appelée « *éveil aux langues* ». Précisément, cette pédagogie vise à travailler avec les élèves sur plusieurs langues qui peuvent être régionales ou nationales. Les premières recherches réalisées à l'Université d'York au Royaume-Uni par Hawkins (1984) ont montré que ce type d'enseignement provoquait, chez les élèves, une activité de réflexion autour de la notion de langues et que les élèves étaient réellement motivés par ce qui leur était proposé. Ces recherches se sont inscrites dans le mouvement Language Awareness.

Plus récemment, la mise en place de l'éveil aux langues est née de cette même idée, celle de mettre les élèves en contact avec les différentes langues et cultures. Concrètement, dans la classe, l'éveil aux langues propose, par exemple, de faire réfléchir les élèves sur des micro-systèmes tels que l'étude des jours de la semaine dans différentes langues ou bien l'étude des différentes structures des langues. Les différentes activités proposées dans les séances d'éveil aux langues visent à développer, chez les élèves, la représentation, l'observation, la réflexion et la production. Le but ultime est de rendre les enfants conscients des diverses langues et cultures présentes dans le monde mais également d'agrandir leur univers cognitif. Il est important de préciser que la visée de cette pédagogie ne réside pas dans le fait d'apprendre et de s'approprier de nouvelles langues. En effet, il est question de l'observation de différentes langues dont les élèves n'ont pas toujours connaissance et que l'on compare avec la langue de l'école ou d'autres. En effet, pour Candelier (2003), l'éveil aux langues a pour caractéristique de faciliter les apprentissages en général et l'apprentissage des langues, que cette langue soit celle de l'école ou non. Selon cet auteur, les langues deviennent un médium d'apprentissage pour toutes les disciplines. Il s'agit que chaque élève puisse construire une conscience métalinguistique qui pourra l'aider dans ses divers apprentissages. Cette conscience prend également en compte l'étude des usages sociaux des

langues tels que le bilinguisme. Au-delà d'un objectif cognitif, l'éveil aux langues dispose aussi d'un objectif social. En effet Candelier (2003) évoque que ce lien entre les langues et les disciplines permet à chaque élève de se construire « *une culture langagière les entraînant dans un nouveau rapport aux langues, dont on peut espérer qu'il participera à un nouveau rapport à l'Autre.* »

Un dernier objectif, non des moindres dans l'enseignement de la diversité langagière et culturelle demeure celui de l'éducation à la citoyenneté. L'observation active de la diversité des langues favorise, chez les élèves, une posture positive face aux différentes cultures. Pour étayer cette idée, Perregaux (1998) explique que l'éducation à la citoyenneté est présente lorsque la valeur des langues dévalorisées peut être rétablie par sa présence et sa valorisation dans les apprentissages scolaires. Ce fait encourage la construction de sociétés plurielles au niveau linguistique et culturel. En effet, les activités d'éveil aux langues permettent de développer, chez les élèves, le respect de l'autre, notamment par l'intermédiaire de sa langue et de sa culture.

Concrètement, Candelier (2003) définit la pédagogie de l'éveil aux langues comme « *une démarche caractérisée par des activités pédagogiques portant simultanément sur de nombreuses langues – y compris les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner – ainsi que sur la diversité elle-même, des langues et des cultures.* »¹ Dans ses recherches, il définit quatre objectifs sous-jacents à cette pédagogie. Le premier est de « *développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité ; corollairement dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun* ». Le deuxième se réfère au fait de « *développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école* ». La troisième renvoie à la notion de « *favoriser le désir des élèves d'apprendre les langues et des langues diversifiées* ». Enfin, le troisième objectif est de « *développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent.* »²

¹ Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck

² Candelier, M. (2003). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. In F. Heyworth *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues, La contribution du Centre européen pour les langues vivantes, 2000-2003*, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe, Strasbourg, 19-32.

Outre les objectifs de cette approche mentionnés ci-dessus, l'éveil aux langues dispose d'un certain nombre d'enjeux.

Tout d'abord, il s'agit de répondre à la société pluriculturelle dans laquelle baignent les élèves. En effet, aujourd'hui de plus en plus d'écopiers, en milieu urbain, sont confrontés à des classes multiculturelles de part la mondialisation, les phénomènes migratoires et l'intégration européenne. L'éveil aux langues a donc, pour ambition, de transformer cette diversité langagière et culturelle, en un point d'appui pour la solidarité dans la prise en compte des particularités de chacun (Candelier, 2003).

Un autre enjeu de cette pédagogie fait référence à ses buts. En parlant en termes de buts de l'éveil aux langues, Candelier (2003) sous-entend un caractère éthique à cette pédagogie, c'est-à-dire que les buts qu'ils soulignés se fondent sur la morale. Selon cet auteur, l'éveil aux langues a pour finalité de provoquer des effets positifs dans divers domaines. Le premier est « *le développement de représentations et attitudes positives : d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; de motivation pour l'apprentissage des langues* ». Le deuxième est « *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non* ». Enfin le troisième est « *le développement d'une culture langagière qui constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre* »³. Bien entendu, l'éveil aux langues a également pour but d'accroître des compétences transversales telles que la résolution de problèmes, le travail de groupe ou encore la curiosité.

Un troisième enjeu de cette approche est d'aller au-delà de l'interculturel en construisant, chez les élèves, des savoirs-être plus poignants que des discours moralisateurs sur l'acceptation des autres, grâce aux différentes séquences et au plaisir des découvertes. Au sein de celles-ci, il s'avère important de mettre sur un même point d'égalité une palette de langues diverses, variées, parfois socialement dévalorisées et d'aller au-delà des langues présentes dans la classe.

³ Candelier, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck

L'éveil aux langues a, aussi, pour enjeu de développer des compétences indispensables à la mise en œuvre d'une citoyenneté démocratique. Cet enjeu fait référence aux compétences transversales qui sont travaillées grâce à l'éveil aux langues telles que le travail en groupe, l'écoute des autres et plus généralement la construction collective du savoir. Ces attitudes et comportements développés durant la pédagogie de l'éveil aux langues font référence à la capacité de vivre avec les autres et de coopérer. Ce fait renvoie aux dires d'Audigier (1998) dans lequel l'auteur précise que l'éveil aux langues a pour compétence clé la « *capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique.* »

La diversité des langues apprises à l'école demeure un autre enjeu de la pédagogie de l'éveil aux langues. Cet enjeu fait, notamment, référence au Conseil de l'Union Européenne sur la diversité et le pluralisme linguistique en Europe dans lequel il est mentionné « *Le Conseil souligne qu'il convient de préserver la diversité linguistique et de promouvoir le plurilinguisme dans l'Union, dans l'égal respect des langues de l'union et à la lumière du principe de la subsidiarité.* » Il a été mis en évidence par Candelier en 2000 que les représentations des langues étaient un obstacle à plus de diversité. Aussi, c'est un des enjeux de l'école de modifier ses représentations pour aboutir à une demande de langue plus diversifiée.

Gaonac'h, (2002) explique que « *les effets bénéfiques de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère* » se situent autour du « *développement des compétences dans la langue maternelle* » et du « *développement des compétences linguistiques générales* ». Ce sont des domaines visés par l'apprentissage d'une langue vivante mais aussi de l'éveil aux langues. Cette pédagogie a pour dernier enjeu une alternative à l'enseignement d'une seule langue vivante dominante en primaire. En effet, selon Candelier (2003) l'apprentissage d'une langue vivante en primaire n'est pas « *convaincante* » et pourrait être mieux exploitée grâce à l'éveil aux langues.

1.1.2. Enseigner la diversité langagière et culturelle à des élèves monolingues

« *Celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne connaît pas la sienne* ». Cette phrase écrite par Goethe et repris par Nathalie Auger (2011) renvoie à l'idée de la réflexion sur sa propre langue par l'intermédiaire d'autres langues.

D'après nos différentes lectures, il en ressort que pour les élèves monolingues, la réflexion sur leur langue en la comparant à d'autres peut s'avérer très bénéfique. En effet, cela permet un travail sur sa propre langue par l'intermédiaire d'autres langues. Ce procédé mis en œuvre est connu pour favoriser la métacognition des élèves monolingues. Danièle Moore (2006) évoque que l'acquisition de capacités métalinguistiques se fait par la mise en distance de la langue pour pouvoir l'étudier comme un objet, pour étayer ses propos, il parle de « la capacité à réfléchir sur sa langue » et la « capacité de décentration ».

Moore (2006) évoque que la diversité du plurilinguisme a un rôle d'atout dans les apprentissages. En effet, d'après ce qu'écrit cet auteur, il apparaît nécessaire de faire travailler les élèves sur les différentes langues, notamment par l'intermédiaire de la pédagogie de l'éveil aux langues afin que tous les élèves accèdent à des compétences plus fines qui seront positives dans leurs apprentissages et dont ils pourront se resservir. Concernant l'éveil aux langues, Moore (2006) stipule que l'éveil aux langues favorise la manipulation du système linguistique et la réflexion métalangagière, à partir de la comparaison de différentes langues. L'école n'a pas pour ambition d'enseigner ces langues aux élèves. Pour étayer les propos de Moore, nous définissons maintenant la notion de métalinguistique grâce aux travaux de Gombert (1990). Pour ce dernier, cela fait référence à la possibilité de disposer d'une attitude réflexive sur les objets langagiers ainsi que leur manipulation.

Martin Kervran (2012) précise le fonctionnement langagier chez les élèves monolingues. Cette précision nous amènera à comprendre, de manière éclairée, le bien fondé de la pédagogie d'éveil aux langues. Pour cette chercheuse, les élèves monolingues ont pour particularité d'assimiler le fonctionnement de leur langue à celui de toute autre langue. Cette caractéristique a pour conséquence d'engendrer, chez ces élèves, des difficultés en français notamment à isoler le sens de la forme mais aussi dans la langue étrangère enseignée qu'ils prennent pour une copie de la leur. L'idée de travailler autour des langues du monde particulièrement en les observant et en les comparant, amène les élèves à minimiser les mécanismes de la langue française et étrangère enseignée afin d'éviter une vision bipolaire du langage. C'est pourquoi, les activités de comparaison présentes dans la pédagogie de l'éveil aux langues créent, chez les élèves monolingues, une appétence à prendre du recul et à observer les phénomènes linguistiques avec un regard favorisant une certaine réflexion sur le langage et les langues.

L'éveil aux langues, chez les élèves monolingues, a une autre visée. En effet, Moore (2006) précise que cette pédagogie permet de mettre en contact les élèves avec différentes langues et cultures afin de favoriser, chez ces derniers, une ouverture aux langues et aux cultures mais également de construire et renforcer des stratégies de « *passage interlinguistique* ». Notons que les programmes européens mettent en évidence l'objectif de développer une conscience métalinguistique entre les systèmes et les usages sociaux pour engendrer des attitudes positives face à l'autre. Ces deux notions nous apparaissent liées et traduisent les effets possibles de la pédagogie d'éveil aux langues pour les élèves monolingues.

La prise en compte de différentes cultures et langues permet un cadre, une ambiance bénéfiques pour les apprentissages, notamment pour l'enseignement moral et civique ainsi que pour l'apprentissage du français comme nous le détaillerons dans la partie institutionnelle de ce mémoire.

1.1.3 Enseigner la diversité langagière et culturelle à des élèves bilingues.

Au sein des différents ouvrages que nous avons pu lire, les auteurs tels que Robert Berthelier, Nathalie Auger, Christine Hélot, Danièle Moore s'accordent à dire que, pour les élèves bilingues, l'apprentissage du français passe par un détour, ce dernier renvoie à la pratique de sa langue maternelle. En effet, pour le bon développement des élèves bilingues, pour qu'ils soient eux-mêmes, il s'avère nécessaire de prendre en compte et de légitimer l'existence de leur langue et de leur culture (Berthelier, 2006). Effectivement, ne pas considérer le bilinguisme est un obstacle à l'apprentissage des élèves bilingues (Hélot, 2007). Nathalie Auger va plus loin en explicitant que les langues premières des élèves servent de base afin que leur conscience métalinguistique soit un tremplin à l'apprentissage. C'est en cela que la prise en compte des langues des différents élèves de la classe peut s'avérer bénéfique pour les élèves bilingues. En ce sens, cette chercheuse a créé le protocole « comparons nos langues » utilisé dans les UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) auprès des élèves nouvellement arrivés en France. À l'aide de cette pédagogie, les élèves sont amenés à comparer les différentes langues présentes dans la classe et à les confronter au français afin de favoriser le développement de leurs compétences métalinguistiques, spécifiquement pour l'apprentissage du français. Nathalie Auger (2011) et Christiane Perregaux (2002) se rejoignent en une idée essentielle, celle que lorsque l'on prend en compte les langues et cultures des élèves, ces derniers sont davantage investis, ils essaient

de participer et de parler. Christine Hélot (2007) insiste sur le fait qu'il est nécessaire de valoriser le bilinguisme et donc les différentes langues à l'école, pour un meilleur développement de ces élèves bilingues. En effet, toujours selon cette même chercheuse, la prise en compte des langues maternelles des élèves, la valorisation de celles-ci à la fois par le milieu familial et scolaire permet un développement harmonieux de la bilingualité et ceci constitue un bénéfice sur le plan cognitif. Sur le même plan d'idée, les élèves issus de l'immigration ont souvent pour représentation que leur langue maternelle doit être cachée et qu'elle est peu valorisée (Hélot, 2007). Le fait de l'exposer aux autres, peut amener à renverser cette tendance en prenant conscience qu'ils disposent d'une richesse supplémentaire, qui peut être nécessaire au sein de leur apprentissage.

Martine Kervran (2012), stipule clairement que la pédagogie de l'éveil aux langues s'avère être un outil crédible pour l'intégration des enfants d'origine étrangère et l'ouverture des écoles aux familles. Selon elle, les activités sur les langues et cultures du monde peuvent être vues comme un outil de reconnaissance de la culture familiale. Le but étant d'éviter la rupture entre les deux univers famille et école. Le rapport de l'Inspection générale de 2009 va dans le même sens que les chercheurs, en dégagant l'importance de prendre en compte la diversité culturelle et sociale des élèves bilingues, afin de favoriser une ouverture aux différentes des langues et à la dimension interculturelle :

« Dans cette démarche comparative, les élèves s'impliquent dans leurs apprentissages et trouvent une motivation supplémentaire d'apprendre dans la prise en compte de leur altérité et de la richesse de leur langue. [...] Le passage par les langues d'origine est alors un outil pour l'apprentissage du français. [...] Aujourd'hui, il existe un relatif consensus autour de l'idée que la coexistence de deux systèmes linguistiques génère des connaissances plus assurées, d'ordre métalinguistique, accompagnées d'une meilleure conscience phonologique et de meilleures aptitudes grammaticales [...]. Les résultats scolaires des ENA s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe. [...] A cet égard, l'obstacle majeur n'est pas tant la culture de l'enfant allophone que sa négation normative au sein de l'Ecole.⁴ »

⁴ Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport – n°2009-082 septembre 2009. 97,151, 158, 159.

Selon Michel Candelier (2003), la langue est le moyen d'expression d'une culture et un outil afin d'accéder à celle-ci. De ce fait, la pédagogie de l'éveil aux langues sous-entend qu'elle peut être bénéfique à la fois pour les élèves monolingues dans la mesure où les capacités métalinguistiques permettent de réfléchir sur sa propre langue pour mieux la comprendre et pour les élèves bilingues, qui ont, quant à eux, l'occasion d'exposer leur culture et leur langue. Ainsi, ils se sentent pris dans l'intégralité de ce qu'ils sont et non, ignorés d'une partie d'eux mêmes (Bertheliet, 2006). De plus, pour ces mêmes élèves bilingues, le développement de la capacité métalinguistique est également présent. En outre, Martine Abdallah-Pretceille (1996) insiste sur le fait qu'une pédagogie spécifique qui ne s'adresse qu'aux enfants nouvellement arrivés au sein d'une classe, renforce la marginalisation de ces élèves. De son point de vue, il est important d'inclure les langues et cultures de chacun au sein de la classe dans la mesure où cette pédagogie peut s'avérer bénéfique aussi bien pour les élèves bilingues que monolingues. De plus, selon les écrits de cette auteure, la prise en compte des cultures de chacun des élèves en classe, exposées à d'autres élèves n'ayant pas les mêmes cultures, est bénéfique pour l'intégration de ceux-ci.

1.1.4 Les représentations sociales des élèves sur les langues.

L'éveil aux langues a, notamment, pour objectif de favoriser une ouverture culturelle des élèves. Pour cela, il est utile, et intéressant à la fois de traiter, des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Castellotti et Moore (2011) mettent un point d'honneur sur l'importance de ces représentations pour l'enseignement des langues. Les préjugés, au sein d'une société, comptent dans l'avis des élèves concernant les langues. Les représentations des élèves peuvent même induire une envie ou non d'apprendre une langue. Les auteurs évoquent qu'il est essentiel d'analyser, au préalable, les stéréotypes afin de les dépasser dans l'apprentissage des langues. L'éveil aux langues entre totalement en adéquation avec ces recherches. Dabène (1997) renforce cette idée en expliquant que, selon les représentations des langues et cultures, les élèves n'ont pas les mêmes stratégies pour apprendre et utiliser les langues. Il explicite d'ailleurs que les recherches, dans le contexte de l'école, font un lien entre les représentations, l'envie d'apprendre une langue et la réussite ou l'échec de cet apprentissage. Ainsi apparaît le lien avec l'éveil aux langues. En effet, les auteurs cités, postulent que des démarches didactiques comme celles-ci favorisent un effacement de ses représentations pour faciliter l'apprentissage des langues. Dans la mesure où ces représentations sont souples, l'éveil aux langues a donc un impact positif sur les représentations des différentes langues. De plus, ces chercheurs mettent en évidence qu'en

Europe, une tendance est faite de valoriser des langues plutôt que d'autres. Elles mettent en avant la nécessité, comme d'autres chercheurs comme Candelier (2003), de prendre en compte la diversité des langues. Les représentations sociales ont des rôles déterminants dans les relations sociales au niveau des conduites et de la communication.

Les représentations sociales sont des termes issus de la psychologie sociale. Pour Moscovisi (1961), deux processus sont sous-jacents à ces représentations. Le premier est celui d'objectivation et renvoie à la façon de sélectionner des informations et de les modifier en image porteuse de sens. Celles-ci ont pour caractéristique d'être limitées en termes d'informations. Le deuxième est celui d'ancrage et fait référence au sens donné à tout ce qui est nouveau ou inconnu.

De plus, il est possible de prendre des informations sur ces représentations sociales car ces dernières se traduisent en termes de mots, de paroles, de dessins... Nous savons également que les représentations sont liées au processus d'apprentissage. De ce fait, les représentations peuvent favoriser l'apprentissage ou au contraire, le ralentir.

Les sociolinguistes se sont appuyés sur cette définition pour faire des recherches sur les représentations des personnes au sujet des langues. Concernant les représentations sociales des langues, Moore et Castelloti (2002) précisent qu'elles sont très stéréotypées et influencent l'apprentissage positivement ou négativement. Ainsi, ces représentations peuvent prendre racine dans les médias, la littérature... Ces auteurs évoquent que des études, en la matière, ont montré une corrélation entre l'image d'une personne sur un pays et les représentations de l'apprentissage de cette langue. Ils citent, par exemple, le cas de l'allemand, où une vision négative entraîne un apprentissage difficile (Perrefort 1997). De plus, les représentations se construisent en comparaison avec ce qui est connu.

En outre, les représentations du bilinguisme chez les enfants monolingues montrent qu'ils conçoivent ce phénomène comme une juxtaposition (Castelloti et Moore, 1999 et Moore et Castelloti, 2001) et font un groupement entre une langue et un pays. Ces auteurs ont fait des recherches où ils ont confronté des élèves à des langues inconnues. Ils devaient essayer de leur donner du sens. Les résultats ont mis en avant deux types de comportements. Pour le premier, les élèves ne se détachent pas de leur langue première et la compare à celle-ci. Pour le deuxième, les élèves arrivent à se décentrer pour se consacrer au nouveau système en question.

Ces auteurs évoquent l'importance des démarches comparatives entre plusieurs langues pour travailler sur les représentations des langues et leur culture d'apprentissage (Grandcolas et Vasseur, 1999). Nous pouvons citer, à cet exemple, l'éveil aux langues, qui rentrent dans cette philosophie.

Enfin, Moore et Castelloti (2002) précisent que les représentations « *sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances.* »

Ainsi, nous voyons que suite au travail de ces chercheurs, les représentations sociales des langues conditionnent leur apprentissage. L'éveil aux langues apparaît comme un médium d'action possible.

1.1.5 L'intérêt professionnel d'enseigner l'éveil aux langues aux élèves

Les chercheurs dont Candelier (2003) se sont intéressés à l'impact de cette pédagogie pour les enseignants. Il s'est avéré que les effets observés, chez les élèves, ont été retrouvés chez les enseignants. Ces derniers se sont ouverts à la diversité linguistique et culturelle du monde. Ainsi, ils ont découvert une multitude de langues et ont pris du recul dans leur vision des langues minorées et majorées. Ils témoignent d'un plus grand intérêt pour les langues. Dans les contextes de classes où il y a la présence d'élèves allophones, l'étude a montré que les enseignants sont plus compréhensifs et empathiques à l'égard de ces écoliers. Ils les voient d'un autre regard, celui de l'ouverture à l'autre et à la diversité. Ainsi, le professeur valorise les compétences de parler une autre langue. Enseigner l'éveil aux langues a pour intérêt professionnel de prendre en compte la biographie langagière de l'élève, donc de considérer ce dernier dans son intégralité et de comprendre les richesses dont il dispose. L'intérêt professionnel réside dans un changement de posture de l'enseignant envers les élèves allophones. Les enseignants les comprennent davantage et s'appuient sur leur savoir dans diverses disciplines.

Un autre intérêt professionnel réside dans l'appropriation des démarches didactiques que suppose l'éveil aux langues. En effet, les modes de travail impliquent une certaine ouverture de l'enseignant aux apports des élèves. Ces derniers formulent des hypothèses, cherchent les réponses, donnent leurs avis, travaillent en groupe. C'est un mode de travail à l'opposé de la pédagogie traditionnelle où les élèves sont passifs. Dans la pédagogie de l'éveil aux langues, les élèves sont actifs et construisent leur savoir. Après avoir travaillé l'éveil aux

langues, les enseignants se dirigent peu à peu pour « *une pédagogie de la constructions des savoirs* » Candelier (2003). Enseigner des séances d'éveil aux langues, se confronter à une pédagogie différente a un intérêt formateur pour les élèves. En effet, ils se forment à une autre pédagogie pour l'étendre à d'autres disciplines. De plus, les professeurs des écoles peuvent s'essayer à la pédagogie de projet en créant du sens dans les apprentissages par l'intermédiaire de liens interdisciplinaires. L'intérêt professionnel de l'éveil aux langues est de transformer sa pédagogie pour rendre les élèves davantage acteur de leurs apprentissages et de concevoir ces derniers autrement.

Candelier (2003) évoque un dernier intérêt qui réside dans l'utilisation de ces séances pour faire des apprentissages sur la langue de l'école. En effet, certains enseignants se rendent compte que l'éveil aux langues entraîne une autre manière d'enseigner le français, notamment en le comparant à d'autres langues. .

Enfin, les chercheurs dont l'équipe de Candelier (2003), a mis en évidence que l'intérêt professionnel de cette démarche devient personnel. Suite au travail sur l'éveil aux langues, les enseignants se montrent plus enclins à lire des livres d'écrivains étrangers et ont pour projet de voyager.

1.1.6 Le programme européen EVLANG

La pédagogie de l'éveil aux langues, telle que nous l'avons définie, a été mise en œuvre dans un programme européen nommé Evlang. Celui-ci a regroupé divers chercheurs de l'Europe entière venant d'Espagne, d'Italie, de Suisse, de la Réunion et de France. Ce projet est parti des objectifs sociaux, cognitifs et affectifs de l'éveil aux langues mais aussi d'une approche socioconstructiviste sur laquelle nous reviendrons de manière détaillée.

Pour entrer plus en profondeur dans ce projet novateur, nous précisons que ce programme Evlang a eu lieu de décembre 1997 à juin 2001. Cette étude a été menée par une équipe de trente chercheurs et pratiquée dans plus de 160 classes de cinq pays d'Europe, à savoir l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse.

Evlang avait pour enjeu global de vérifier le bien fondé de la pédagogie éveil aux langues. Plus finement, l'aventure Evlang a été menée pour prouver divers éléments. La possibilité de mettre en place la pédagogie de l'éveil aux langues sur le long terme mais aussi dans différents pays, la preuve d'une mise en place facile, de moindre coût et que les objectifs visés par ce programme sont bien réels. Les chercheurs de cette étude se sont centrés sur trois

domaines, à savoir la création de supports didactiques, la formation des enseignants et l'évaluation quantitative et qualitative de ces mises en œuvre. Cette étude a duré trois ans et comprenait dix hypothèses.

Les supports didactiques créés par les chercheurs se centrent sur trois étapes qui sont les suivantes : la mise en situation, la situation-recherche et la synthèse. Précisons que tout au long des séances d'éveil aux langues, les élèves sont considérés comme acteur de leurs apprentissages. La première étape a pour but d'ancrer l'activité dans la vie de la classe en faisant naître du lien avec les autres disciplines. Par exemple, la découverte des nombres dans plusieurs langues. Il s'agit de faire comprendre aux élèves l'intérêt de ce qui va être abordé et faire émerger chez les élèves un questionnement. Dans cette étape, les élèves évoquent leurs représentations initiales sur le thème abordé. Ce fait favorise la confrontation des points de vue et la naissance d'un intérêt commun à la classe. Les séances proposées ensuite pourront prendre appui sur les différentes représentations des élèves afin de les transformer et de les enrichir. Enfin, cette mise en situation encourage l'ouverture d'un espace plurilingue dans la classe (Perregaux, 1995). Ainsi, les élèves ont l'occasion de parler autour de leurs histoires langagières et culturelles mais aussi des différentes représentations des langues. Ce fait vient en rupture avec l'espace monolingue de la classe habituelle. La deuxième étape a pour visée de faire résoudre aux élèves un problème. Pour cela, les élèves se centrent sur des situations-recherche. Dans ce programme, les élèves sont invités à travailler en groupe, afin que chacun confronte ses représentations aux différents membres. Dans chaque groupe, les élèves vont être confrontés à un obstacle cognitif qui va les amener à poser des questions, à s'interroger et à échanger avec leurs camarades dans le but de résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Cette pédagogie fait, notamment, référence à celle préconisée dans le mouvement Language Awareness. De plus, cette pédagogie implique une logique du détour pour faire réfléchir les élèves. Ces derniers sont alors obligés de se décentrer pour bousculer leurs représentations. Pour cela, l'élève est convié à sortir de ce qu'il connaît afin de le regarder et d'y réfléchir grâce à un autre point de vue. Ce travail de groupe dont la finalité est de résoudre un problème réel auquel est confronté l'élève, amène ces derniers à prendre comme rôle celui du détective où il observe, analyse, manipule différents langages afin de découvrir les règles de fonctionnement. De ce fait, les élèves formulent des hypothèses, développent des stratégies d'observation et de comparaison, organisent et interprètent des données et discutent des propositions, essaient de convaincre ses camarades (De Goumoëns, Nuguerol, Perregaux et Zurbringgen, 2003). Le travail de groupe est donc extrêmement présent, les élèves ne cessent

de confronter leurs avis. Dans la troisième étape, une synthèse du travail de chaque groupe est faite en classe entière.

Au niveau des supports didactiques, les chercheurs ont créé des thèmes et des contenus sous forme de dossiers pour mettre en œuvre l'éveil aux langues au sein de différentes classes dans l'Europe entière. Concernant les contenus langagiers, les supports prennent en compte des langues éloignées de l'univers des élèves tels que la graphie chinoise et des langues de la même famille que celle des élèves afin d'établir des comparaisons. Les chercheurs ont pris le parti d'inclure, au sein de ce programme, des langues minorées dans le but de les revaloriser. Ce sont des langues parlées par des personnes socialement infériorisées ou qui ont subi le poids de l'histoire, leur faisant perdre leur ancien prestige. Concrètement, ce programme visait à mesurer l'impact de la pédagogie de l'éveil aux langues. Pour cela, les chercheurs ont voulu mesurer la réussite et l'efficacité des activités menées dans ces séances. Au sein de cette recherche expérimentale, une double évaluation a été mise en place. D'une part, une évaluation quantitative mesurant les effets de cette recherche et d'autre part, une évaluation qualitative centrée sur le vécu des élèves et des enseignants.

Concernant les résultats de cette recherche, il apparaît que les tests montrent une évolution des capacités métalinguistiques des élèves. Les activités d'éveil aux langues sont positives au développement des compétences métalinguistiques concernant les données linguistiques orales de langues non familières. Elles sont également bénéfiques sur les données écrites mais dans une moindre mesure. Cependant, l'étude révèle qu'il n'y a aucun impact sur les compétences des élèves dans la langue de l'école. Pour la construction des attitudes, les résultats de cette recherche montrent que les séances d'éveil aux langues provoquent des effets sur les attitudes et les motivations des élèves. Outre les données statistiques, les enseignants et les élèves évoquent avoir eu plaisir à suivre ces séances. Ce projet montre que les élèves sont plus favorables à la diversité linguistique et culturelle.

Ce projet européen avait donc pour objectif de réduire l'échec scolaire en langue, d'encourager les relations entre les groupes ethniques, de faire comprendre le langage par ses dimensions cognitives et d'établir un lien entre les langues, la communication et la citoyenneté. Ce programme européen visait une initiation aux langues du monde. Ce projet avait donc comme objectif principal de faire réfléchir les élèves sur d'autres langues que la leur afin de développer des capacités métalinguistiques.

1.2 Cadrage institutionnel : Dans les programmes.

1.2.1 L'éveil aux langues : L'éducation aux langues dans la lignée du Cadre européen commun de référence.

Le Cadre européen commun de référence insiste sur la « *compétence plurilingue et pluriculturelle* ». Pour eux, cette compétence peut se définir comme suit :

« *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et de l'expérience de plusieurs cultures* ». ⁵

Pour Kervran (2012), cette définition change la donne et traduit le fait que l'apprentissage des langues n'est plus vu comme le stockage de connaissances mais plutôt comme un ensemble harmonieux incluant l'intégralité du répertoire langagier de chaque élève. Cette même chercheuse part du postulat que la classe regorge d'une richesse de langues. Pour elle, le travail fait autour de l'éveil aux langues c'est-à-dire l'observation et l'analyse des différentes langues du monde, favorise la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves, telle qu'elle l'est évoquée dans le Cadre européen commun de référence. Le point fort de cette pédagogie réside dans le fait qu'elle valorise la richesse culturelle et langagière des élèves et des langues du monde en n'excluant aucune langue.

1.2.2 L'éveil aux langues entre en écho avec les compétences clés du Socle Commun.

Tout d'abord, le travail autour des différentes langues comme il l'est proposé dans l'approche de l'éveil aux langues, favorise le développement des compétences de « la maîtrise de la langue française » et de la « pratique d'une langue vivante étrangère ». Ce sont des compétences essentielles du Socle commun de connaissances et de compétences. Comme nous l'avons évoqué, l'un des enjeux de l'éveil aux langues est de préparer les élèves à leurs futurs apprentissages linguistiques grâce à l'acquisition de compétences particulières comme celle de la métalinguistique. En effet, les apprentissages du français sont susceptibles de se consolider par l'intermédiaire d'une comparaison sur le fonctionnement de différentes

⁵ Conseil de l'Europe, (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. p129. http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

langues. De même, la prise en compte du français est un point d'appui important pour l'apprentissage d'une autre langue. De plus, apprendre une langue étrangère c'est la comparer à diverses langues et cultures. Il est important de noter que la comparaison de plusieurs langues, favorise le développement et la structuration du langage, par l'intermédiaire de la compréhension des systèmes phonologiques (discrimination auditive, différents univers sonores) et la maîtrise du langage oral et écrit (Kervran, 2012). Egalement, les activités autour de l'éveil aux langues encouragent un détour qui permet de mieux comprendre la langue de l'école mais aussi la langue enseignée. Plus généralement, au sein de ces séances d'éveil aux langues, les élèves travaillent autour de la formulation d'hypothèses et des déductions qui sont transférables en français et en langue étrangère.

Le travail autour des langues du monde avantage l'acquisition, d'autres compétences du socle commun. Tout d'abord celle de la culture humaniste. Les activités proposées autour des différentes langues et cultures du monde engendrent l'acquisition pour les élèves du « sens de l'identité et de l'altérité », la compréhension et le respect des droits de l'Homme mais aussi de la « diversité des civilisations et des sociétés ». En effet, les différentes activités d'éveil aux langues participent à la « *construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aident à la formation d'opinions raisonnées, préparent l'élève à la construction de sa propre culture et conditionnent son ouverture au monde.* » Enfin, cette pratique accroît une certaine curiosité pour « *les autres pays du monde* » et « *la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel* ». Ensuite, d'autres compétences du socle commun sont sollicitées dans cette approche, à savoir les compétences sociales et civiques. D'une part, les activités d'éveil aux langues permettent la création d'une culture langagière et d'autre part, elles encouragent le déploiement du « bien vivre ensemble » dans la société, dans le respect des uns et des autres mais aussi dans le respect des règles que la vie collective implique. Ces faits préparent les élèves à « une vie civique responsable ». L'exploration des langues et cultures permet d'agrandir les connaissances des élèves sur le monde mais également à les accommoder à vivre dans des sociétés multiculturelles.

1.3 Inscription de la théorie dans nos recherches

1.3.1 Le lien entre la théorie et nos questionnements

Nos recherches s'inscrivent dans cette démarche où l'éveil aux langues est appréhendé comme médium métalinguistique à la fois pour les élèves bilingues et monolingues. Il nous paraît intéressant et important d'élaborer une recherche prenant en compte les deux types d'élèves, mais plus spécifiquement les élèves monolingues. En effet, à travers ce point théorique, il est remarquable que la recherche se centre beaucoup sur les aspects bénéfiques de la prise en compte des différentes langues des élèves bilingues en milieu scolaire. Cependant, peu d'études explicitent le fait que la prise en compte des différentes langues, au sein de la classe, peut également servir positivement les élèves monolingues.

Nos lectures scientifiques sur le sujet du bilinguisme et plus précisément sur les méthodes applicables dans les écoles comme par exemple le protocole « *comparons nos langues* » ou bien encore le projet Evlang, ont énormément éclairé le fait que ces mises en œuvre avaient pour principal objectif une réponse aux inégalités sociales. Au vu des points théoriques mentionnés, notre problématique en concordance avec notre situation de stage, nous amène à nous poser la question : **Pourquoi enseigner la diversité langagière et culturelle pour tous les élèves dans une classe rurale ?**

Le point novateur de cette recherche réside dans le fait de concevoir les séances Evlang non pas comme une réponse aux inégalités sociales et à l'intégration des élèves bilingues mais comme un domaine d'enseignement à part dont l'objectif est d'ouvrir les élèves à la culture d'autres pays. Ceci, afin de faire tomber les stéréotypes qu'ils peuvent avoir mais également de leur enseigner le respect des autres et des différentes cultures. Ici nous rejoignons l'idée selon laquelle l'éveil aux langues peut être utilisé comme moyen de faire évoluer les représentations des élèves sur des langues et cultures. De plus, ces séances d'éveil aux langues dans une classe rurale sont également l'occasion de tester les bienfaits de cette méthode sur l'amélioration des capacités métalinguistiques des élèves. Nos recherches posent pareillement la question de savoir si les compétences métalinguistiques sont présentes et peuvent évoluer face à des élèves qui ne sont pas bilingues.

Les recherches présentées montrent que la pédagogie de l'éveil aux langues a pour objectif d'enseigner d'une meilleure manière la langue de scolarisation. Cependant, le programme Evlang n'a montré aucun effet dans ce domaine. Alors, nous pouvons nous demander : où réside l'intérêt de s'intéresser à cette pédagogie de l'éveil aux langues ? Dans un contexte de classe multiculturelle, l'intérêt demeure dans la prise en compte des élèves dans la diversité et dans un souci d'intégration. Notre recherche nous amène alors à nous poser la question de l'intérêt de cette pédagogie pour les élèves monolingues issus d'une classe rurale.

Comme l'exprime Candelier (2003), une classe monolingue ne l'est qu'à priori. En effet, dans ses recherches il explique avoir travaillé avec une classe monolingue de milieu rural. La professeure de celle-ci évoque, d'ailleurs, regretter ce contexte de classe pour pouvoir mener à bien cette pédagogie. Elle aurait souhaité s'appuyer sur les langues parlées à la maison de certains élèves. Au sein de l'expérience Evlang, il s'est avéré que deux de ces élèves avaient déjà été sensibilisés à d'autres langues par leur origine. En effet, ils avaient des arrière-grands-parents parlant une autre langue. Avant la mise en place des activités d'éveil aux langues, l'enseignante ne le savait pas. C'est toute la richesse de cette pédagogie. Dans une classe monolingue, nous pouvons avoir la surprise de découvrir que les élèves en savent beaucoup plus que ce que nous pensions. Ainsi, dans une classe monolingue, il y a également la possibilité de prendre les élèves dans leur diversité, même s'ils ne parlent pas couramment d'autres langues. Ils ont des notions sur lesquelles nous pouvons nous appuyer. En milieu rural, nous posons l'hypothèse que l'intérêt est aussi de prendre en compte la diversité des élèves, même si elle est moins importante qu'en milieu multiculturel.

En outre, sachant que dans un milieu rural, la variété de langues connues est moins importante qu'en milieu multiculturel, nous pensons favoriser une ouverture culturelle des élèves face aux langues et aux cultures du monde. L'éveil aux langues est le seul moyen pour eux d'être confronté à une diversité de langues et de cultures et de gommer les stéréotypes et les représentations sociales sur les langues et cultures que les élèves peuvent avoir. Nous émettons l'idée que cette confrontation permettrait aux élèves de concevoir les langues comme égales. Ainsi la sensibilisation aux différentes langues dans une classe rurale permettrait également aux élèves d'établir des choix raisonnés pour l'apprentissage d'une langue.

S'il apparaît clairement que les élèves bilingues sont motivés face à ce type d'activités, dans la mesure où ils peuvent parler de leurs langues et cultures, c'est moins vrai pour les élèves issus de milieu rural. Malgré ce constat, nous postulons l'hypothèse que les élèves en milieu rural seront investis dans le travail autour des différentes langues dans la mesure où cette pédagogie a une approche ludique et permet de développer leur curiosité à l'altérité.

Enfin, nous émettons l'hypothèse que l'éveil aux langues favoriserait des compétences plus fines en français. Cette pédagogie visant à comparer différentes langues, il est possible de le comparer au français pour faire naître, chez les élèves, une capacité de décentration sur leur langue. Effectivement, nous pensons que le fait de réfléchir sur les diverses langues, de comprendre que certaines ne fonctionnent pas comme celles du français, va créer, chez des élèves issus de milieu rural, des compétences de raisonnement et de réflexion qui seront transférables à l'étude de la langue française.

C'est pourquoi l'essentiel de notre travail de recherche consiste à se demander si des activités didactiques sur les différentes langues suffisent à elles seules pour changer les préjugés des élèves et leur compétence métalinguistique. D'après nos lectures et notre questionnement, nous souhaitons étudier l'impact des approches pédagogiques incluant les différentes langues et cultures sur des élèves issus de milieu rural concernant les capacités métalinguistiques, l'investissement au travail et l'ouverture d'esprit.

En quoi la prise en compte de différentes langues et cultures au sein d'une classe rurale peut-elle être bénéfique pour tous les élèves de celle-ci ? Les élèves d'une classe rurale s'investissent-ils plus durant une séance d'éveil aux langues que durant une séance ordinaire ? Les séances d'éveil aux langues peuvent-elles changer les préjugés et les représentations des élèves de milieu rural concernant certaines langues ? L'utilisation de différentes langues et cultures au sein d'une classe rurale peut-elle être un levier pour que les élèves comprennent mieux le fonctionnement de la langue française et améliorent leurs capacités métalinguistiques ? Ce sont des questions de recherche qui découlent de nos problématiques auxquelles nous aimerions apporter une réponse dans ce mémoire et qui permettent de clarifier l'inscription théorique de notre recherche.

1.3.2 Le lien entre la théorie et les modalités pédagogiques.

Pour vérifier nos hypothèses, la mise en place de séquences d'éveil aux langues est inéluctable. Le programme Eulang a créé toute une série de supports pédagogiques qui reposent sur des modalités de mise en œuvre didactique bien particulière. L'éveil aux langues se base sur une orientation socioconstructiviste de l'apprentissage. Parmi de celle-ci, l'élève est considéré comme acteur des apprentissages qui ne peuvent se faire individuellement. La présence du groupe implique des conflits cognitifs, que les élèves peuvent résoudre ensemble. Concrètement, les modalités pédagogiques proposées se centrent sur la confrontation des élèves à un obstacle cognitif qui induit des réflexions dans le groupe afin de résoudre le problème. Cette pédagogie rejoint celle de l'approche Language Awareness. Ainsi l'approche de l'éveil aux langues conçoit le caractère social de l'apprentissage. De surcroît, l'éveil aux langues prend en compte la logique de détour dans sa pédagogie. Pour Goumoëns, Nuguerol, Perregaux et Zurbringgen, 2012 (2003), la confrontation de différentes langues permet une décentration pour favoriser une meilleure compréhension de certains phénomènes métalinguistiques.

Pour appliquer ces orientations didactiques, nous nous appuyons sur des supports créés par le groupe de recherche Eulang. Ces derniers ont inventé ces supports pour qu'ils puissent être en adéquation avec les modalités pédagogiques issues de la théorie et que nous venons de définir. Une séance d'éveil aux langues se déroule toujours sur trois temps comme le définit Kervran (2012). Un temps de mise en situation, un temps de situation-recherche et un temps de synthèse. En termes de contenus, la mise en situation vise à introduire une thématique pour motiver les élèves et attiser leur curiosité. Les compétences travaillées dans cette première partie relèvent de la formulation d'hypothèses, de suggestions et de questions. Dans la situation-recherche, il y a la présence d'un problème à résoudre. Ce dernier est à faire dans le cadre du travail en groupe. Ainsi, les compétences visées font référence à la réflexion, à la collaboration entre pairs, à l'argumentation et à la documentation. Durant le temps de synthèse, une mise en commun est faite. La trace écrite des élèves est personnelle. Les compétences relatives à cette étape sont la verbalisation, la justification et l'explication de leurs choix, la formulation et la synthétisation de leurs découvertes. Après chaque séance, des prolongements sont possibles suivant le thème d'étude.

Les chercheurs sur le thème de l'éveil aux langues propose une pédagogie actuelle est qui a fait ses preuves pour motiver et favoriser l'apprentissage des élèves. Les références théoriques de cette pédagogie nous donnent confiance pour s'appuyer sur de tels supports dans notre recherche. En effet, l'approche socioconstructiviste du savoir est celle qui a le plus fait ses preuves et est prônée par les formateurs de l'Ecole Supérieures du Professorat et de l'Education. De cette pédagogie découle nos séquences d'éveil aux langues pour l'élaboration de notre recherche. Ces modalités pédagogiques sont nos références pour la préparation et la mise en place des activités d'éveil aux langues.

1.4 Conclusion du chapitre

L'éveil aux langues est un domaine d'étude depuis plusieurs dizaines d'années. Même s'il n'est pas extrêmement connu, il a fait ses preuves, notamment lors de recherches européennes. Pour répondre aux sociétés multiculturelles dans lesquelles vivent nos élèves, il apparait fondamental de considérer cette pédagogie comme un outil d'ouverture aux autres. Derrière l'éveil aux langues, se cache une éducation à la citoyenneté pour tous les élèves. En revanche, cette pédagogie n'est appliquée et connue qu'auprès d'un public multiculturel. Les effets de l'éveil aux langues en milieu monolingue rural ne sont pas encore prouvés. L'intérêt de ce mémoire, que nous menons, réside dans la preuve des intérêts d'une telle pédagogie sur des élèves issus de milieu rurale. Ainsi, le but ultime vise à promouvoir et étendre les activités d'éveil aux langues à toutes les situations scolaires.

Au sein de cette partie, nous venons d'évoquer les éléments théoriques fondamentaux sur lesquels nous nous sommes appuyée pour la conception et l'élaboration de notre recherche. Au vu de nos lectures, l'éveil aux langues apparait comme un moyen pédagogique de travailler l'ouverture à la diversité culturelle par l'observation active de diverses langues. En outre, l'éveil aux langues permet également de favoriser une décentration de la langue de scolarisation pour créer des compétences de réflexion linguistique. Dans une autre mesure, l'éveil aux langues implique une pédagogie active et ludique où l'élève est considéré comme acteur de ses apprentissages. Cette pédagogie a fait l'objet d'une étude européenne nommée Eulang. Dans ce cadre, les chercheurs ont étudié l'impact de cette pédagogie et créé des supports pour l'enseigner. Ces supports nous servent pour la mise en place de nos séquences pédagogiques dans le cadre de notre recherche. Ainsi, notre mémoire se centre sur la pédagogie de l'éveil aux langues appliquées dans un milieu rural. Nous faisons pour hypothèse générale que les bénéfices de cette pédagogie attribuée aux milieux multiculturels

sont également vrais dans les milieux ruraux. Nous voulons étendre cette pédagogie à une classe monolingue rurale pour en étudier les impacts. Pour traduire les effets de l'éveil aux langues en milieu rural et pour tester nos hypothèses de recherche, nous allons vous présenter dans un deuxième chapitre notre méthodologie. Celle-ci s'appuie sur la recherche action ainsi que les modalités pédagogiques issues de la philosophie de l'éveil aux langues. Nous vous présenterons notre protocole de recherche détaillé. Dans une autre mesure, nous présenterons et justifierons nos questionnaires élaborés, nos grilles d'observations et nos séquences sélectionnées au regard de la recherche. Nous évoquerons également le terrain de notre recherche.

2. Chapitre 2 : Cadrage méthodologique.

2.1 Présentation de la recherche : la problématique et les hypothèses.

Au vu de nos lectures, nous souhaitons, au sein de ce mémoire, étudier l'impact de la pédagogie de l'éveil aux langues pour les élèves d'une classe rurale et voir en quoi cette pédagogie peut être bénéfique pour tous les élèves de celle-ci, notamment en français et en capacités métalinguistiques. Nous ambitionnons donc de faire un parallèle d'une part, entre la pédagogie d'éveil aux langues et les capacités métalinguistiques des élèves en français et d'autre part, entre la pédagogie d'éveil aux langues et l'ouverture d'esprit des élèves.

De par les points théoriques que nous avons évoqués, plusieurs hypothèses découlent de nos questions de recherche. Notre première hypothèse est que les élèves issus d'une classe rurale ayant participé sur le long terme à des séances d'éveil aux langues auront une meilleure compréhension du français, notamment grâce aux compétences métalinguistiques qui seront travaillées au sein de ces séances. De ce fait, leurs compétences métalinguistiques seront enrichies et meilleures. Dans une deuxième hypothèse, nous postulons que ces mêmes élèves s'investiront davantage au sein des séances d'éveil aux langues comparées à des séances ordinaires. Enfin, notre troisième hypothèse présume que les élèves auront moins de préjugés et d'avis négatifs face aux différentes langues et cultures du monde après plusieurs séances d'éveil aux langues.

2.2 Le protocole de recherche

2.2.1 La recherche action

Afin de pouvoir réaliser des éventuelles réponses aux questions que nous nous posons, nous avons élaboré un protocole de recherche. Concrètement nous souhaitons chercher l'impact d'une pédagogie d'éveil aux langues dans une classe rurale sur deux points, à savoir les capacités métalinguistiques et l'ouverture d'esprit des élèves. Pour pouvoir étudier l'impact de cette pédagogie, il s'avère indispensable d'opter pour une recherche action. Cette dernière fait référence à une transformation de la réalité. La particularité de ce dispositif réside dans le fait que souvent, le chercheur est praticien et a une action spécifique.

Pour définir plus en profondeur la recherche action, nous allons nous appuyer sur les travaux de Grosbois (2007). Selon elle, la recherche action est vue comme un « parent pauvre de la recherche ». En effet, la méthodologie qui fait référence à cette recherche action est à l'opposé de la méthodologie que nous pouvons trouver dans les sciences expérimentales. Ces dernières sont synonymes de recherches dites « quantitatives » où l'essentiel est d'avoir d'énormes échantillons basés sur des statistiques pour en conclure des résultats probants. C'est un paradigme d'analyses objectives du monde. Pour en revenir à la recherche action, son but n'est pas d'expliquer une réalité vraie pour tout le monde, mais plutôt de prendre un petit bout du monde, de le tourner dans tous les sens pour voir comment ce tout petit bout fonctionne. En faisant ceci, nous participons à une économie générale, qui est l'économie de la science. Aussi, la recherche action se concentre sur le qualitatif plutôt que sur le quantitatif. Dans ce type de recherche, le regard du chercheur a une influence sur l'objet. De ce fait, notre influence personnelle a donc un impact sur ce même objet. Pour étudier l'impact de la pédagogie de l'éveil aux langues par l'intermédiaire d'une recherche action, il sera mis en œuvre une séquence d'éveil aux langues avec une classe qui n'a jamais eu ce type de pédagogie. C'est, notamment, nous-mêmes qui allons mettre en place cette séquence. Notre action s'est donc bien inscrite dans la recherche action où le chercheur est aussi praticien. Dans un mémoire de recherche à visée professionnelle, il nous paraît intéressant de pratiquer et de tester afin de réfléchir sur son propre enseignement. C'est dans cette mesure que la recherche action nous a séduite pour l'élaboration de notre mémoire.

2.2.2 Le protocole général de recherche

Concernant le protocole général de recherche, nous avons pris le parti de travailler autour de la mise en œuvre de plusieurs séquences d'éveil aux langues dans une classe de cycle 3, CM1-CM2. Nous avons décidé de faire cette recherche avec des élèves de cycle 3 dans la mesure où les objectifs de ces séances concordent avec les programmes de ce cycle. En effet, les séances mises en œuvre amènent des attitudes, connaissances et compétences nécessaires à la validation du palier 2 du socle commun tel que « *avoir conscience de la dignité humaine et en tirer des conséquences au quotidien*», « *prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue* ». Ces séances d'éveil aux langues ont notamment des objectifs particuliers qui ne semblent pas être adaptés à des élèves de cycle 2 car trop complexes comme le fait de prendre conscience qu'une partie des différences entre les langues ont pour origine des différences entre cultures. Plus généralement, nous trouvons que la mise en œuvre de séquences d'éveil aux langues est plus adaptée à des élèves de cycle 3 grâce à une maturité qui leur permet de prendre davantage de recul avec ce qui leur est proposé mais également de faire du lien entre les différents apprentissages que cette pédagogie implique.

De plus, avec des élèves âgés de 9 à 11 ans, il est intéressant de connaître les préalables qu'ils disposent sur les différentes langues et cultures du monde. A cet âge, ils ont déjà des représentations de par leur vécu plus important et leur esprit critique plus acéré que des élèves de cycle 2 ou de maternelle. Sachant que nous nous posons la question de savoir si les séances d'éveil aux langues ont un impact sur les représentations des élèves et leur ouverture culturelle, il nous a semblé plus opportun de travailler avec des élèves âgés entre 9 et 11 ans.

De même, l'objet de ce mémoire est de traduire un impact des séances d'éveil aux langues sur les compétences des élèves en français. Au sein du cycle 3, les élèves commencent à bien maîtriser les règles de base de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire et d'orthographe. Si nous voulons voir une évolution sur ces domaines, nous pensons que ce sera plus évident pour des élèves de cycle 3. En effet, il est possible d'aller étudier de plus nombreux domaines du français et de tester les compétences métalinguistiques d'une manière plus approfondie et large.

Nous pensons également, qu'il est possible de faire davantage de liens interdisciplinaires avec des élèves de cycle 3, notamment autour de la géographie et de l'histoire. Ces séances d'éveil aux langues amènent à parler de l'esclavage, de la géographie du monde. Selon les préconisations des programmes, ce sont des thèmes abordables au cycle 3.

Les recherches théoriques précisent les bien fondés de la mise en œuvre de séquences d'éveil aux langues dans le cadre scolaire. Ces séances rentrent en adéquation d'une part, avec les programmes scolaires de 2008 et d'autre part, avec le socle commun de compétences et de connaissances. A notre échelle, nous avons souhaité mettre en œuvre plusieurs séquences d'éveil aux langues afin de percevoir concrètement cet intérêt, de le vivre, au-delà de ce que nous avons pu lire. La mise en place de ces séquences a également eu pour fonction d'évaluer l'effet de cette pédagogie sur les capacités métalinguistiques des élèves et sur leur ouverture d'esprit. Notre séquence d'éveil aux langues a pour principaux objectifs d'ouvrir l'esprit des élèves aux différentes langues et cultures du monde pour valoriser la solidarité et l'entraide ainsi que de développer les compétences et la conscience métalinguistiques pour mieux réfléchir et comprendre la langue française. En effet, le but était de construire un pont entre l'apprentissage du français et d'autres langues par un détour réfléchi sur les différentes langues du monde. Cette séquence a été centrée sur les langues arabe, japonaise, italienne et russe. Par ailleurs, l'académie de Toulouse propose quatre domaines d'acquisition au sein des séquences d'éveil aux langues, à savoir les tâches de décomposition et de recomposition à l'écrit d'énoncés en langues étrangères, les tâches de mémorisation et de discrimination auditives en langues étrangères, l'ouverture vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle ainsi que la motivation à apprendre les langues étrangères. Ces domaines sont exactement ancrés dans notre mémoire de recherche. D'ailleurs, nous nous sommes appuyée sur eux pour l'élaboration de notre séquence en variant ces domaines. De surcroît, Kervran (2012) a mis au point des supports didactiques à propos de l'éveil aux langues, nous nous en sommes également inspirée pour créer nos séquences dans le cadre de ce mémoire.

Etant donné que notre mémoire se centre sur l'impact d'une pédagogie d'éveil aux langues d'une part, sur les compétences métalinguistiques des élèves et d'autre part, sur leur ouverture culturelle, il nous est apparu nécessaire de pouvoir évaluer cette évolution. Pour cela, nous avons opté pour l'utilisation de deux types de questionnaires.

Le premier fait référence aux représentations des élèves sur les différentes langues et cultures. Au sein de celui-ci, les élèves ont été amenés à évoquer leur biographie langagière, à écouter différentes langues et à donner leurs représentations culturelles sur les langues japonaise, arabe, italien et russe. Nous avons choisi ces langues car nous souhaitons les travailler avec eux. Ce sont des langues qui ont toutes un alphabet différent et une écriture particulière, les élèves ont donc dû distinguer plusieurs types d'écritures non familières. De plus, nous avons choisi ces langues pour des raisons diverses. Les langues arabe et italienne sont intéressantes à comparer, notamment avec le français. En effet, l'arabe a un sens d'écriture différent du nôtre et l'italien dispose du même alphabet que le nôtre. Avec l'italien un élargissement sur le latin est possible. La langue japonaise a été choisie dans la mesure où nous savions que les élèves, qui participaient à cette recherche, aiment particulièrement cette langue et les mangas. Enfin, la langue russe a été choisie car elle n'est pas souvent entendue des élèves.

Le deuxième questionnaire renvoie aux compétences métalinguistiques des élèves. Au sein de celui-ci, les élèves ont été amenés à résoudre des exercices de français comportant plusieurs domaines, à savoir métatextuel, métalexical, métasyntactique, métaphonographique et métaphonologique.

Ces deux questionnaires ont été passés en amont puis en aval de la séquence d'éveil aux langues. Ils vont permettre, à notre recherche, d'évaluer les effets de cette pédagogie sur les représentations culturelles de différentes langues et cultures et sur les capacités métalinguistiques.

Parallèlement, pour répondre à notre question concernant l'investissement des élèves dans ces types de séances, nous avons élaboré une grille d'observation. Celle-ci a été complétée au regard d'une séance d'éveil aux langues puis d'une séance ordinaire. Nous voulions observer si les élèves s'investissaient différemment entre une séance traditionnelle et une séance d'éveil aux langues. En effet, cette dernière implique une pédagogie innovante basée sur des principes de l'approche socioconstructiviste où l'élève est considéré comme acteur de ses apprentissages. Nous voulions donc étudier l'impact de la modalité pédagogique mobilisée dans les séances d'éveil aux langues.

2.2.3 La place du questionnaire et de la grille d'observation dans le protocole général de recherche et sa justification.

Afin d'étudier en profondeur l'impact de la pédagogie d'éveil aux langues, il nous semble intéressant de faire passer un questionnaire aux élèves sur leurs représentations des différentes langues et cultures du monde en amont de la séquence d'éveil aux langues puis en aval. Ces deux questionnaires pourront traduire, le cas échéant, si leurs représentations des différentes langues et cultures ont évolué grâce à la séquence d'éveil aux langues. Ces questionnaires ont donc pour objectif de traduire l'effet ou non de la séquence d'éveil aux langues sur les préjugés et la vision des autres langues. Nous avons opté pour un questionnaire dans la mesure où nous pensons que c'est le moyen le plus objectif d'avoir des réponses des élèves. En effet, de notre point de vue, si nous avions passé des entretiens avec les élèves plutôt qu'un questionnaire, nous craignons que les élèves n'aient pas osé nous dire des choses alors qu'ils auraient osé l'écrire. Nous pensons que de parler à un adulte des préférences de langues ou des langues que l'on aime le moins, n'aurait pas été facile pour les élèves. Des valeurs positives de respect sont trop présentes à l'école pour que chacun des élèves puissent dire ce qu'ils pensent. Selon nous, et cela n'engage que nous, les élèves sont plus propices à écrire ou dessiner ce qu'ils imaginent plutôt que de le verbaliser. De plus, le questionnaire est souvent intéressant lorsque nous sommes face à un grand nombre de données. Si nous avions dû passer des entretiens avec tous les élèves d'une classe, cela aurait été beaucoup plus compliqué et fastidieux. Il aurait également fallu trouver le temps pour tous. Pour ces raisons, le questionnaire nous a paru le moyen le plus propice d'évaluer ces notions de représentation des langues et cultures du monde.

Nous avons vu dans la partie scientifique que le détour par d'autres langues pouvait améliorer les capacités métalinguistiques. Afin de tester cette dimension, nous avons pris le parti de faire passer un questionnaire aux élèves sur des questions de français tout en faisant référence à la capacité métalinguistique c'est-à-dire la réflexion sur sa langue. Ce test a été également passé en amont de la séquence d'éveil aux langues puis en aval. En effet, deux questionnaires ont été proposés aux élèves afin de comparer l'effet des séances d'éveil aux langues sur les compétences métalinguistiques des écoliers. Nous avons opté pour un questionnaire dans la mesure où c'est le moyen le plus évident pour répondre à des questions de français. Les élèves sont également habitués à répondre à des questions lors d'évaluation diagnostique ou sommative. Bien évidemment, ce questionnaire sur les compétences métalinguistiques des élèves peut être comparé à une évaluation diagnostique. Il est d'autant

plus intéressant d'étudier cet aspect avec nos élèves. En effet, nous travaillons l'étude de la langue avec eux. Nous avons envie de savoir si l'éveil aux langues est un moyen de consolider et d'améliorer les compétences en français des élèves pour notre pratique professionnelle. Egalement, cela nous permet de prendre conscience du niveau des élèves et de leur capacité à réfléchir sur la langue française. Plus largement, il est captivant de travailler avec sa propre classe car une évolution peut être visible sans ces questionnaires, dans la manière dont résonnent les élèves pour l'étude de la langue. Pour la passation de ce questionnaire, nous avons sélectionné diverses capacités relevant du français et créé des exercices. Ce sont des notions que nous n'avons pas toutes abordées en étude de la langue afin de voir le niveau des élèves sur des domaines non traités et sur leur capacité à réfléchir sur la langue française. Les élèves avaient chacun un questionnaire et répondaient aux exercices seuls. Nous avons opté pour un questionnaire individuel afin de traduire l'évolution personnelle des élèves suite aux séquences d'éveil aux langues. Précisons que pour ne pas fausser l'étude, aucun domaine évalué dans le questionnaire n'a été traité durant les séances d'étude de la langue.

Enfin, une grille d'observation des élèves a été remplie lors d'une séance ordinaire en géographie mais également lors d'une séance d'éveil aux langues pour traduire les comportements et attitudes des élèves durant ces séances c'est-à-dire s'ils sont plus ou moins engagés, s'ils participent davantage ou non par rapport à d'autres séances plus ordinaires.

Ce protocole de recherche nous permettra de répondre aux questions relatives à notre problématique. Tout d'abord un questionnaire concernant les représentations des différentes langues et cultures a été proposé aux élèves, afin de traduire leurs conceptions initiales et de préparer la séquence d'éveil aux langues. Puis ces mêmes élèves ont été soumis à un questionnaire sur les compétences métalinguistiques et donc la maîtrise du français. Ensuite, il a été mis en place avec les élèves, une séquence d'éveil aux langues où ils ont été confrontés à différentes langues et cultures. Pendant ces séances, une grille d'observation a été complétée afin de décrire l'investissement des élèves dans ces séances particulières. Ultérieurement, un deuxième questionnaire sur la représentation des différentes langues et cultures a été de nouveau proposé aux élèves, pour traduire s'il y a évolution ou non grâce aux séances d'éveil aux langues. Enfin, les élèves ont été soumis à un dernier questionnaire sur la compétence métalinguistique pour savoir si le détour par d'autres langues permet une amélioration des capacités en français.

Voici un tableau de synthèse afin d'expliciter le déroulement de la recherche.

Date	Outil de recherche	Objectif de cet outil	Protocole de passation
Le 18/12 /2015	Questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures avant les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les représentations des élèves avant les séquences d'éveil aux langues sur : <ul style="list-style-type: none"> - Leur biographie langagière et leurs préférences langagières, - Les attitudes des élèves face aux langues non familières - Leur motivation à apprendre les langues - Leurs représentations des situations de communications plurilingues - Leurs représentations de différentes langues et cultures 	Nous avons expliqué aux élèves que nous allions travailler sur différentes langues et que nous avions besoin de leur avis pour cela. Individuellement, les élèves répondent aux différentes questions qui ont été lues en classe entière. Nous sommes présentes pour les rassurer, leur dire que les réponses sont confidentielles et qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Nous répondons aux questions des élèves.
Le 02/02 /2016 et le 03/02 /2016	Questionnaire sur les compétences métalinguistiques avant les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les capacités métalinguistiques avant les séquences d'éveil aux langues : <ul style="list-style-type: none"> - Métatextuel, - Métalexical, - Métasyntaxique, - Métaphonographologique 	Individuellement, les élèves résolvent les exercices qui ont été explicités en classe entière. Nous sommes présente pour les rassurer et les aider. Nous leur précisons que ce test n'est pas noté et qu'il n'est pas montré aux parents.
Du 01/02 /2016 au 28/03 /2016	Mise en place des séquences d'éveil aux langues.	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les élèves aux différentes langues et cultures par l'observation raisonnée de celles-ci. - Travailler la compétence métalinguistique par la mise en distance de la langue de scolarisation dans l'étude des langues. 	Première phase : Situation de découverte Deuxième phase : Situation-problème Troisième phase : Synthèse. Les élèves complètent leur dossier « langues du monde ».
Le 23/03 /2016	Grille d'observation d'une séance d'éveil aux langues.	Evaluer l'investissement et l'activité des élèves durant une séance d'éveil aux langues.	Nous faisons, avec nos élèves, une séance sur les jours de la semaine en persan. Notre binôme est présente pour compléter la grille d'observation.
Le 31/03 /2016 et le 01/03 /2016	Questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures après les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les représentations des élèves après les séquences d'éveil aux langues sur : <ul style="list-style-type: none"> - Leur biographie et leurs préférences langagières, - Les attitudes des élèves face aux langues non familières - Leur motivation à apprendre les langues - Leurs représentations des situations de communications plurilingues - Leurs représentations de différentes langues et cultures 	Nous avons dit aux élèves que ce questionnaire marquait la fin de notre aventure d'éveil aux langues. Individuellement, les élèves répondent aux différentes questions qui ont été lues en classe entière. Nous sommes présentes pour les rassurer, leur dire que les réponses sont confidentielles et qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Nous répondons aux questions des élèves.
Le 01/04 /2016	Grille d'observation d'une séance de géographie.	Evaluer l'investissement et l'activité des élèves durant une séance de géographie	Nous faisons avec nos élèves une séance sur les villes dans le monde. Notre binôme est présente pour compléter la grille d'observation
Le 01/04 /2016	Questionnaire sur les compétences métalinguistiques après les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les capacités métalinguistiques avant les séquences d'éveil aux langues : <ul style="list-style-type: none"> - Métatextuel, - Métalexical, - Métasyntaxique, - Métaphonographologique 	Individuellement, les élèves résolvent les exercices qui ont été explicités en classe entière. Nous sommes présentes pour les rassurer et les aider. Nous leur précisons que ce test n'est pas noté et qu'il n'est pas montré aux parents.

2.3 Le contexte de recherche

Notre recherche sera concentrée sur une seule classe. Cette dernière est la classe où nous enseignons en tant que professeure des écoles stagiaire. Celle-ci se trouve dans une petite commune située près de Pavilly dans la circonscription de Barentin. Cette commune accueille 611 habitants. L'école où nous enseignons est une petite école composée de trois classes : TP-PS-MS, GS-CP, CE1-CE2 et CM1-CM2. La classe de notre recherche comporte quatorze élèves âgés de 9-11 ans. Notre terrain de recherche se trouve donc auprès d'une classe de CM1-CM2. Au sein de celle-ci, nous avons le plaisir d'accueillir des élèves calmes, concentrés et qui aiment venir à l'école. Cette classe est plutôt homogène et ne pose aucune difficulté particulière. Ce sont des élèves venus de milieu plutôt modeste et rural. Concernant l'aménagement de la classe, il y a une répartition en deux îlots distincts. Au sein des CM1, il y a deux filles et cinq garçons et pour les CM2 il y a deux filles et quatre garçons. Parmi ces quatorze élèves, un d'entre eux est bilingue et parle arabe. Il parle très bien français et est également très bien intégré à la classe et à l'école. Concernant le niveau scolaire de nos élèves, deux élèves de CM2 sont de très bons élèves, quatre sont de bons élèves et deux élèves sont un peu plus en difficultés. Pour les CM1, un élève a de très bons résultats scolaires et trois élèves sont en difficultés. Etant donné la zone rurale où vivent les élèves, ces derniers se connaissent depuis qu'ils sont en petite section de maternelle, ou bien avant pour certains, sauf un élève qui est arrivé l'an passé dans l'école. Ce sont des élèves qui s'entendent bien et qui se retrouvent après l'école pour jouer ensemble. Une entente tout à fait cordiale demeure entre les professeurs et les parents de l'école.

2.4 Matériels et outils de l'étude pour l'analyse.

2.4.1 Le questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures.

Notre premier outil est notre questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures. Ce dernier a été conçu dans le but de nous apporter des connaissances sur les différentes langues et cultures de chaque élève, sur leurs représentations des langues japonaise, arabe, italienne et russe ainsi que sur la manière dont ils se projettent en tant qu'apprenant d'une autre langue.

1- Selon toi, qu'est-ce qu'une langue ?

2- As-tu déjà eu l'occasion de parler ou chanter une autre langue que le français ?

OUI NON

Si OUI, quelle langue, à quel âge et avec qui ?

3- As-tu déjà eu l'occasion d'entendre parler ou chanter quelqu'un une autre langue que le français ?

OUI NON

Si OUI, quelle langue, à quel âge et avec qui ?

4- Décris un événement de ta vie où tu as parlé ou chanté une autre langue que le français ou bien écouté quelqu'un parler ou chanté une autre langue que le français.

5- Combien de langues connais-tu ? Ecris leur nom ainsi que le pays où elles sont parlées.

6- Parles-tu une autre langue que le français ?

OUI NON

Si OUI, laquelle, lesquelles ?

7- Connais-tu des gens qui parlent une autre langue que le français ?

OUI NON

Si OUI, laquelle, lesquelles ?

8- Aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ?

OUI NON

Pourquoi ?

9- Penses-tu qu'il y a une ou des langues plus importantes à apprendre que d'autres.

OUI NON

Pourquoi ?

Si OUI, laquelle ? Lesquels ?

10- Penses-tu qu'il y a des langues plus importantes que d'autres ?

OUI NON

Pourquoi ?

11- Quelles sont tes 3 langues préférées ? Pourquoi ? Ecris-les dans l'ordre de tes préférences.

12- Quelles sont les 3 langues que tu aimes le moins ? Pourquoi ? Ecris-les dans l'ordre en finissant par celle que tu aimes le moins.

13- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « japonais ».

14- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « arabe ».

15- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « italien ».

16- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « russe ».

17- Après lecture de chacune de ces phrases, indique ton degré d'accord ou de désaccord. Entoure la réponse qui te correspond le plus.

a. J'ai peur d'apprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

b. J'ai envie de parler d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

c. J'ai envie d'apprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

d. J'ai peur de parler d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

e. J'ai envie de comprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

f. J'ai peur de comprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

g. J'aime entendre des langues étrangères.

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

h. J'aime comprendre les langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

i. J'aime parler dans des langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

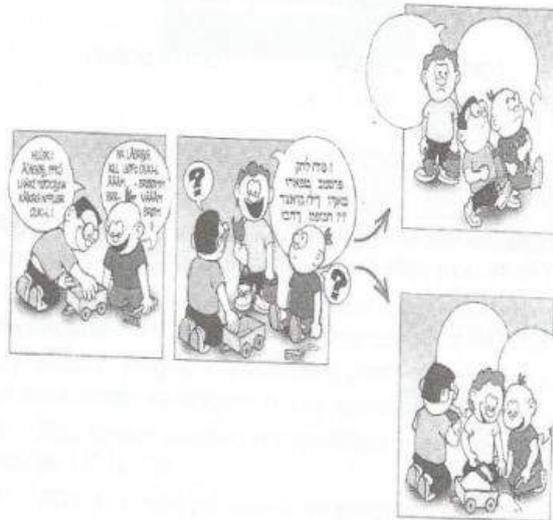
j. J'aime chanter dans des langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

k. J'aime apprendre des langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

18- Voici une BD. Cette BD raconte une petite histoire avec des enfants qui ne parlent pas la même langue. Il y a deux images possibles pour la fin de l'histoire. Tu dois choisir une des deux images et écrire quelque chose dans les bulles.



D. Extrait du livre de M. Candelier (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck. 252-253

19- Ecoute les différents extraits sonores. A chaque extrait sonore, selon toi, de quelle langue s'agit-il ?

20- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

20- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

21- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

21- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

22- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

22- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

23- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

23- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

Ce questionnaire a été élaboré dans le but d'évaluer les compétences des élèves sur plusieurs points, à savoir leur biographie langagière et leurs préférences langagières, les attitudes des élèves face aux langues non familières, leur motivation à apprendre les langues, leurs représentations des situations de communications plurilingues et leurs représentations de différentes langues et cultures. Pour bâtir ce questionnaire, nous nous sommes inspirée du questionnaire créé dans programme Evlang pour étudier l'impact de leur recherche.

Dans un premier temps, lors des questions 1 à 7, il est demandé aux élèves leur « biographie langagière » afin qu'ils parlent des expériences sur les différentes langues qu'ils ont eues, à quel âge et avec qui. Ces questions sont posées pour savoir si les élèves parlent d'autres langues, pour pouvoir mieux comparer les deux questionnaires et comprendre leur bagage culturel et langagier.

Dans un deuxième temps, pendant les questions 9 à 12, les élèves sont invités à donner leur avis sur les langues qu'ils préfèrent ou qu'ils aiment le moins.

Dans un troisième temps, lors des questions 13 à 16, il est demandé aux élèves de dessiner ce qu'un mot sur une langue leur évoque dans le but de recevoir les représentations culturelles des élèves sur différentes langues et cultures. Le dessin a été privilégié pour éviter le manque de mots des élèves. Le fait de dessiner favorise l'expression des écoliers. De nombreux chercheurs ont montré l'efficacité de faire appel au dessin pour parler des langues et des cultures. En 2009, cette notion de dessin réflexif a été incluse dans le Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures de Blanchet et Chardenet (2011). En effet, de nombreuses recherches autour du bilinguisme utilisent ce médium. Au sein de ce guide, Molinié (2011) écrit que le dessin réflexif désigne « *un dispositif de recherche-action-formation comprenant : la transmission d'une consigne [...], la réalisation du dessin par un enfant [...].* » Pour cette chercheuse, l'intérêt de ce dispositif est « *de rendre visible et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l'acteur, de conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminant et d'ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles représentations* »⁶. De par ces savoirs théoriques, nous pensons que le dessin est un bon moyen pour les élèves de traduire leur représentation sur les

⁶ Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans Blanchet, P., Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Archives contemporaines, 153-155.

différentes cultures et langues qu'ils connaissent, d'en prendre conscience et de produire de nouvelles représentations lors de la passation du deuxième questionnaire.

Dans un quatrième temps, aux questions 8 et 17, il est demandé aux élèves d'indiquer leur degré de motivation à apprendre une langue. Dans un cinquième temps, lors de la question 18, les élèves ont eu à exprimer la manière dont ils se représentent des situations de communications plurilingues. Enfin, dans un sixième temps, aux questions 19 à 23, les élèves doivent écouter différentes langues et donner des adjectifs. Ceci dans le but de traduire les attitudes et les ressentis des élèves face aux langues non familières. De plus, pour information, les élèves écouteront, lors des questions 20 à 23, les différentes langues que nous projettons de travailler avec eux, à savoir japonais, arabe, italien et russe. Afin d'une part, de recueillir leurs conceptions initiales et d'autre part, de pouvoir comparer ces réponses à celles qui seront posées à la fin de notre séquence Evlang pour voir l'évolution de ce qu'ils disent. Ce questionnaire nous a aidée également à sélectionner d'autres langues pour notre séquence d'éveil aux langues, notamment les langues que les élèves apprécient, moins dans le but de comprendre pourquoi mais également pour traduire les impacts que peut avoir l'éveil aux langues.

En outre, il nous semble important de préciser que ce même questionnaire a été agrémenté lorsqu'il a été passé après les séquences d'éveil aux langues. En effet, nous avons rajouté des questions portant sur l'avis des élèves à propos de cet enseignement.

Voici les activités que nous avons faites ces dernières semaines :

a) Travail autour du texte le voleur de mots.



Que ferions-nous si les mots de la langue que nous parlons disparaissaient ? Nous ne renoncerais certainement pas à parler... Mais irions-nous emprunter des mots ailleurs ? Et où ? Inventerions-nous de nouveaux mots ?

b) Travail autour du planisphère et des différentes langues parlées dans le monde.



c) Travail autour des langues présente dans la classe.

Parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille ?	Sais-tu cuisiner dans d'autres langues ?	Connais-tu le nom de chez nous dans d'autres langues ?
Sais-tu dire à l'école le nom d'autres langues ?	Voudrais-tu apprendre d'autres langues ?	Connais-tu au moins deux copains qui parlent d'autres langues ?
Regardes-tu la télé dans d'autres langues que le français ?	As-tu déjà vu un livre écrit dans d'autres langues que le français ?	As-tu déjà entendu chanter une chanson dans d'autres langues que le français ?

d) Travail autour de la création de la fleur des langues.

LES LANGUES	LES COULEURS
Les langues que JE PARLE	ROUGE
Les langues que je ne parle pas mais que JE COMPRENDS	VIOLET
Les langues que je ne parle pas mais que J'AI ENTENDUES	BLEU
Les langues que je ne parle pas mais que J'AI VUES ÉCRITES	JAUNE

e) Travail autour des jours de la semaine dans différentes langues

chinois	japonais	mongol	russe
星期一	月曜日	Даваа гараг	Понедельник
星期二	火曜日	Мягмар гараг	Вторник
星期三	水曜日	Лхагва гараг	Среда
星期四	木曜日	Пүрэв гараг	Четверг
星期五	金曜日	Баасан гараг	Пятница
星期六	土曜日	Бямба гараг	Суббота
星期日	日曜日	Ням гараг	Воскресенье

f) Travail autour des proverbes et cultures des différentes langues.

Traduction vers le français	latine	italienne	allemande	arabe
Celui qui ne parle à l'oreille s'entend à l'oreille.	Surda	Ascoltare (l'oreille)	gehört (l'oreille)	قوله في السمع يسمع في السمع
Si tu es grand, tu es grand, la grande langue est plus grande que la...	degnare / grande	grande / grande	groß / groß	كلمة كبيرة هي أكبر من كلمة صغيرة
Il n'y a pas de feu à la Tunisie ?	Tunis (feu)	Anglais	englisch	هل هناك نار في تونس؟
Tous les chemins mènent à Rome.	Rome	Roma sempre	allein	جميع الطرق تؤدي إلى روما
Quand les livres s'écritent, les livres s'écrivent.	lire / écrire	Alphabet (lire)	lesen	عندما يكتب الكتاب، يكتب الكتاب
Le bleu et le blanc font une paire bien assortie.	bleu / blanc	bleu / blanc	blau / weiß	الأزرق والأبيض زوج جيد
Sur terre, il y a un grand pont, il y a un grand pont, il y a un grand pont.	terre / pont	terre / pont	Erde / Brücke	على الأرض، هناك جسر كبير، هناك جسر كبير، هناك جسر كبير.

24- Quelle(s) activité(s) as-tu préférée(s) ? Entoure ta/tes réponse(s) :

a – b – c – d – e – f

Pourquoi ?

25- Quelle(s) activité(s) as-tu la moins aimée(s) ? Entoure ta/tes réponse(s) :

a – b – c – d – e – f

Pourquoi ?

26- Décris un événement que tu as vécu durant les activités d'éveil aux langues.

Il nous a semblé primordial de recueillir l'effet produit de ces séances chez les élèves. Pour cela, nous avons élaboré, dans le questionnaire, un rappel des principales activités menées tout au long des séquences. Ensuite, les élèves ont été invités à dire celles qu'ils avaient le plus appréciées mais également celles qu'ils avaient le moins aimées en justifiant leur choix. Enfin, en dernière question, les élèves sont invités à décrire un événement vécu dans les activités d'éveil aux langues. Cette décision de rajouter ces questions supplémentaires nous donne un retour sur l'avis des élèves mais traduit également une perspective future pour cet enseignement, au-delà de l'élaboration de notre mémoire.

2.4.2 Le questionnaire sur les compétences métalinguistiques.

Comme nous l'avons mentionné dans notre protocole général de recherche, notre deuxième outil est notre questionnaire sur les compétences métalinguistiques des élèves. Étant donné que les séquences d'éveil aux langues suscitent l'évolution des compétences métalinguistiques, il a fallu que nous cherchions ce que sous-entendait concrètement cette compétence. Pour cela, nous nous sommes tout d'abord aidés des travaux de Balsiger, Béatrix, Köhler et Panchout-Bubois (2012). Ces derniers explicitent le fait que derrière la compétence métalinguistique se cache divers aspects, à savoir métatextuel, métalexical, métasyntaxique, métaphonographique et métaphonologique. De ce fait, nous avons jugé utile de présenter ces domaines, sauf celui de la métaphonologie, dans notre questionnaire sur les compétences métalinguistiques. Ensuite, les travaux de Candelier (2003) stipulent que, plus largement, la compétence métalinguistique est sollicitée à travers des exercices de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe. Au vu de ces recherches sur la compétence métalinguistique, nous avons créé, dans notre questionnaire, des exercices sur ces différents points. Pour élaborer ces derniers, nous nous sommes aidés de ressources à propos de l'étude de la langue au cycle 3 et nous avons également créé nos propres exercices quand, ceux trouvés, ne correspondaient pas à nos attentes. De ce fait, nous avons défini le cadre de la compétence métalinguistique, notamment grâce aux recherches théoriques pour ensuite créer des exercices sollicitant les domaines inclus dans la compétence métalinguistique. Nous avons essayé d'élaborer au plus près, des exercices en corrélation avec la compétence métalinguistique pour que notre recherche puisse traduire une évolution de cette compétence après une séquence d'éveil aux langues. Nous avons pris la décision de présenter ces exercices domaine après domaine et de ne pas les mélanger pour ne pas compliquer la tâche aux élèves.

1- Trouve les mots dérivés des mots suivants :

Exemple : voici les mots dérivés du mot grand : grandeur, agrandir, grandir.

a. « dent » b. « ami » c.« lait » d.« jardin » e.« long » f. « nord »

2- Trouve les synonymes (mot de même sens) des mots suivants :

a. « donner » b. « mettre » c.« faire »

3- Recopie en remplaçant le mot « grand » par un des mots suivants :

vaste – violent – noble – célèbre – varié.

Un grand homme -> / Une grande plaine ->/ Un grand vent ->/ Un grand choix ->/Une grande âme

4- Relie chaque emploi de l'adjectif « léger » à un synonyme possible :

Un vent léger	Insuffisant
Un murmure léger	Imperceptible
Un plat léger	Fine
Une étoffe légère	Faible
Un travail léger	Digeste

5- Donne l'origine des mots ci-dessous :

a. pizza b. paella c .litchi d. hamburger e. yaourt f.djellaba g. anorak

6- Retrouve le mot d'origine étrangère correspondant à chaque définition :

- a. Tunique japonaise très ample, croisée et maintenue par une ceinture :
- b. Barque vénitienne longue et plate aux extrémités relevées et circulant sur des canaux :
- c. Plat d'Afrique du Nord à base de semoule :
- d. Mot anglais qui désigne la fin de semaine :

7- Cherche des mots empruntés à d'autres langues dans chacun des domaines ci-dessous : a. le sport b. l'informatique c. la nourriture d. les vêtements

8- Au sein de ces mots, entoure l'intrus :

aérotrain – mandarin – argentin – féminin – clairvoyant

farine – tomate – foin – fourchette

signal – réunion – agneau – anneau

oignon – oiseau – oie – oisivement

9- Construis des phrases selon les indications suivantes :

- a. sujet + verbe + complément circonstanciel
- b. groupe nominal + verbe + complément d'objet direct
- c. Complément circonstanciel de temps + sujet + verbe + complément d'objet direct
- d. Nom + préposition + adjectif

10- Lis ce texte et réponds aux questions suivantes :

Mon chou,

Quand Dominique sera revenue de sa leçon de piano, dis-lui de préparer rapidement son kimono de judo.

Si vous êtes tous deux prêts à l'heure, je serai ravi, d'autant plus que j'ai rendez-vous à 17h00 avec un collègue !

- a. Ce message s'adresse à : un garçon / une fille ?
Ecris les mots qui le prouvent :
- b. Dominique est : un garçon / une fille ?
Ecris les mots qui le prouvent :
- c. Le parent qui écrit ce message est : un garçon / une fille ?
Ecris les mots qui le prouvent :

11- Relie correctement les mots de gauche à droite (un mot par colonne), pour trouver la phrase cachée.

Un	oiseaux	Vole	Bien	De	Soleil
Il	avion	disparaît	sans	le	nuages
Sa	petit	planent	beaucoup	les	mer
Cette	hiboux	décollent	derrière	l'	hautes

La	garçons	l'	voisine	sont	cachées
Le	élèves	des	avons	est	couchés
cet	grande	du	voisins	ont	enrhumer
L'	filles	au	mère	et	fatiguée

Balsiger, Bétrix Köhler et Panchout-Dubois (2012) parlent de l'évaluation des capacités métalinguistiques par plusieurs aspects, à savoir métatextuel, métalexical, métasyntaxique, métaphonographologique et métaphonologique. Elles définissent ces différents aspects. En effet, le domaine métatextuel fait référence à un classement de textes écrits dans des langues différentes selon leur genre (contes, recettes de cuisine et poèmes). Quant au domaine métalexical, il renvoie à la segmentation des mots en morphèmes, les mots de la même famille, la dérivation par suffixe ou préfixe et tout ce qui tourne autour des emprunts. L'aspect métasyntaxique fait référence à l'accord dans le groupe nominal et à l'accord entre le groupe nominal et le groupe verbal. Enfin, l'aspect métaphonographologique fait appel à une transcription d'un phonème autour d'une dictée de mots. Michel Candelier (2003) va dans le même sens que les auteures précédentes en explicitant que les épreuves sur les aptitudes métalinguistiques des élèves font référence à des activités de français faites à l'école, appelées grammaire, vocabulaire ou orthographe. Pour sa recherche, Candelier (2003) a également testé la compétence métalinguistique des élèves par l'intermédiaire d'exercices sur les dérivés, la synonymie, les règles de correspondance entre la graphie et la phonie, la construction de phrases selon un schéma syntaxique donné ou bien l'identification des personnes dans un texte sur la base d'indices morphosyntaxiques.

Au vu de ces lectures, nous avons pris le parti, dans ce questionnaire, d'évoquer l'aspect métatextuel, métalexical, métasyntaxique et métaphonographologique par le biais d'exercices de français variés tels que la synonymie, la dérivation, l'origine des mots... L'aspect métalexical fait référence aux questions 1 à 9. L'aspect métasyntaxique est présent lors des questions 10 à 11. L'aspect métatextuel est présent à la question 12 et l'aspect métaphonographologiques à la question 13. Enfin, nous avons essayé de construire ces exercices en lien avec le niveau de nos élèves. Ces exercices de français font référence à des sujets de grammaire, de vocabulaire ou encore d'orthographe, c'est en cela qu'ils permettent de comprendre les compétences métalinguistiques des élèves c'est-à-dire leur capacité à réfléchir sur leur langue.

2.4.3 La grille d'observation

Notre troisième outil explicité dans notre protocole de recherche s'avère être la grille d'observation. Cette dernière nous a servi de comparaison entre une séance d'éveil aux langues et une séance ordinaire. Pour son élaboration, nous nous sommes inspirée des travaux de recherches de Candelier (2003). En effet, dans le projet Evlang, il utilise l'observation des

élèves. Souvenons-nous de notre recherche, cette dernière postule que les élèves seraient davantage investis pendant une séance d'éveil aux langues que pendant une séance plus ordinaire. Cette grille d'observation est l'outil utilisé pour comparer ces deux types de séances et pour affirmer ou non cette hypothèse. Pour créer cet outil, nous nous sommes aidée des ressources mises à disposition dans les sites académiques, notamment celui de l'académie de Poitiers. Cette dernière propose une grille d'observation des élèves et leur implication dans les tâches proposées. Ce fait rentre en écho avec notre recherche où nous avons souhaité étudier l'impact des séances d'éveil aux langues sur l'engagement des élèves et leur participation. Plus précisément, nous avons recensé les différents rôles attendus et possibles des élèves lorsqu'il leur est proposé une tâche afin de mettre en avant les principales caractéristiques de leur comportement comme par exemple la sollicitation d'un camarade ou la prise de parole. Dans cette grille nous avons concentré notre attention sur l'activité des élèves, ce qui rentre en concordance avec notre hypothèse. Sept grands thèmes ont été retenus à savoir, la conduite du cours, le climat, la mise en activité des élèves, la posture d'écoute, l'engagement dans la tâche, la consigne et le travail de groupe. Ces thèmes ont été choisis dans la mesure où ils sont susceptibles de traduire une différence entre les deux séances qui ont été observées.

Domaines	Items	--	-	+	++
Conduite	Le cours se déroule sans perturbation				
Climat, ambiance de classe	Les échanges entre les élèves sont amicaux et respectueux.				
Mise en activité	Les élèves sont souvent en activité				
	Les élèves prennent souvent la parole				
	Les élèves participent de manière pertinente				
Posture d'écoute	Les élèves se montrent attentifs et à l'écoute				
Engagement dans la tâche	Les élèves se mettent au travail immédiatement				
	Les élèves attendent passivement				
	Les élèves font autre chose que la tâche attendue				
	Les élèves sollicitent l'aide des camarades				
	Les élèves sollicitent l'aide du professeur				
	Les élèves participent activement à la construction et à l'évaluation de leurs connaissances.				
La consigne	Adéquation de la tâche à la consigne donnée				
Travail de groupe	Les élèves travaillent en groupe en ayant chacun un rôle, ils coopèrent et partagent leurs idées en respectant la parole des autres membres du groupe				

Cette grille d'observation a pour objectif de traduire l'implication des élèves dans les activités d'apprentissage. Elle est globalisante c'est-à-dire que tous les élèves sont observés. En effet, ce qui nous intéresse, à l'aide de cette grille d'observation, c'est de comparer le climat de la classe et l'investissement des élèves dans des séances d'éveil aux langues et dans des séances ordinaires. C'est ainsi que, nous avons pris la décision de centrer l'observation exclusivement sur les élèves, leurs activités, leurs attitudes et leur engagement. Au sein de son projet Eulang, Candelier (2003) pratique également l'observation et prend le parti de concentrer son observation sur trois piliers, à savoir le niveau de mobilisation des élèves autour des activités d'éveil aux langues, les modes d'échange et de construction de savoir et les interactions entre les acteurs de la classe. Pour notre part, nous avons choisi d'en sélectionner deux c'est-à-dire le niveau de mobilisation des élèves autour des activités d'éveil aux langues ainsi que les modes d'échanges et de construction de savoir. Ces deux catégories d'observation vont être comparées à une séance ordinaire dans une autre matière.

2.4.4 Les séquences pédagogiques.

Le point d'or de notre recherche s'avère être nos séquences pédagogiques. Ces dernières ont été des éléments importants à élaborer pour notre recherche. En effet, toute notre recherche se centre sur l'effet de cette séquence, à la fois sur la compétence métalinguistique mais aussi sur l'ouverture d'esprit des élèves. Nous avons donc réfléchi à sa construction, pour qu'elle fasse sens pour les élèves. Sachant que les élèves de la recherche n'ont jamais participé à la pédagogie de l'éveil aux langues, nous avons pris la décision d'entrer dans le sujet de manière progressive. Pour cela, nous avons élaboré trois séquences, à l'aide des différentes ressources mises à disposition des enseignants pour l'enseignement de l'éveil aux langues. Nous nous sommes donc appuyée sur l'ouvrage *enseigné les langues au quotidien* de Martine Kervran (2012) et les ressources *EOLE* (éducation et ouverture aux langues à l'école) mises en œuvre par la CIIP (conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du tessin). L'avantage de s'appuyer sur de telles ressources réside dans le fait qu'elles ont été testées. La plupart des ressources publiées ont été créées et mises en œuvre par des professionnels dans le cadre du programme Eulang. Elles sont donc validées par les chercheurs. De plus, dans le cadre de ces activités, de nombreux supports pédagogiques sont à disposition des enseignants, à savoir des fiches d'activités et des fichiers audio. Ces outils ne sont pas négligeables lors de la mise en œuvre de séance éveil aux langues dans la mesure où il est important de faire écouter différentes langues aux élèves pour les faire réfléchir mais aussi leur montrer des écritures différentes. C'est en cela que les modules présentés dans ces

ressources nous ont séduite. Nous avons choisi d'utiliser les activités des chercheurs mises à disposition des enseignants, pour les aider dans la pratique de la pédagogie de l'éveil aux langues.

Pour le choix précis des séquences, nous avons décidé de commencer à faire travailler les élèves d'une part, sur la géographie des langues et d'autre part, sur l'importance de partager un code commun nécessaire à la communication. Il nous a semblé intéressant de se pencher sur les fonctions du langage, sur les différents types de langues avant d'entrer dans des activités où les élèves seront baignés dans diverses langues. Cette séquence préalable à la comparaison de différentes langues, a permis de définir des notions primordiales telles que la définition d'une langue régionale, nationale mais aussi sur l'importance d'une langue pour communiquer. Cette séquence avait également pour visée de préparer les élèves aux modalités de travail au sein des activités d'éveil aux langues, à savoir le travail de groupe, le respect des autres, l'interdisciplinarité. Cette séquence s'est conclue par une séance de découverte sur les expériences linguistiques de chacun des élèves. Celle-ci consistait à faire émerger les attitudes et les représentations des élèves concernant les langues auxquelles ils sont exposés. Nous avons choisi ce module car il permet aux élèves de prendre connaissance de différentes langues auxquelles sont confrontés leurs camarades. La démarche consistait à partir des langues présentes dans la classe pour les ouvrir à celles du monde.

En deuxième séquence, nous avons opté pour faire travailler les élèves autour des jours de la semaine dans différentes langues. Tout d'abord, les élèves ont été invités à découvrir des jours de la semaine dans différentes langues. Ils ont dû classer les noms de jours selon la langue. La finalité de cette activité consiste à développer, chez les élèves, leur attention à la forme écrite, le repérage de répétitions entre parties communes et la déduction d'un principe de mots par composition. Ensuite, pour vérifier leur classement, les élèves ont été invités à entendre les jours de la semaine enregistrés dans les langues en question. Ils devaient classer les étiquettes d'écriture en s'aidant de ce qu'ils entendaient. Ici, le but est de développer chez les élèves leur discrimination auditive de sons non familiers et à établir des correspondances graphie-son différentes de celles dont ils ont l'habitude d'entendre. Parmi les langues proposées, certaines ne permettent pas de classer les noms de jours grâce à leur écoute. De ce fait, les élèves ont pour outils des calendriers authentiques. Les écoliers travaillent autour de la forme écrite et découvrent que certaines langues se lisent de droite à gauche. Les élèves ont dû observer la formation des mots par l'intermédiaire des noms de jours de la semaine. Nous avons choisi cette séquence parce qu'elle fait œuvrer les élèves à la

réflexion de différentes langues dont celles qui nous intéressent particulièrement dans notre recherche à savoir italien, russe et japonais. Les élèves ont donc été confrontés à des écritures non familières telles que japonais ou cyrillique. De plus, ce module implique un travail à la fois autour du langage écrit mais aussi de l'écoute des langues. Les élèves ont été amenés à classer les jours de la semaine suivant les langues et à les ordonner. Pour cela, ils pouvaient s'aider de l'écoute et du repérage de parties communes mais également de calendrier dans diverses langues. Une autre raison nous a poussée à choisir cette séquence, celle d'amener les élèves à travailler sur la correspondance graphie-phonie. Enfin, dans une activité spécifique, les écoliers ont été amenés à réfléchir sur la notion de famille des langues, notamment autour du latin. Nous avons trouvé ce travail intéressant dans la mesure où il a permis aux élèves d'en apprendre davantage sur la langue française mais également de les sensibiliser à l'importance de la langue latine.

En troisième séquence, nous avons décidé de nous concentrer davantage sur les aspects culturels. Pour cela, nous avons proposé aux élèves une séquence sur des proverbes de langues différentes. Au sein de celle-ci, les élèves étaient guidés dans la comparaison de proverbes en différentes langues. Ils devaient comprendre le lien entre une langue et sa culture. Les élèves étaient amenés à concevoir que la traduction des langues prend en compte le contexte culturel. De plus, ils devaient comprendre les points communs et non communs entre l'expression d'une idée dans des langues différentes. Nous avons choisi de travailler avec nos élèves sur cette séquence grâce au volet culturel, qu'il nous paraissait important de traiter dans une initiation à l'éveil aux langues.

Après avoir dépeint les raisons de nos choix de séquences et les grands axes, nous allons décrire plus en profondeur les séquences en séances. Les fiches de préparation de séances se trouvent toutes en annexe.

2.4.4.1 Première séquence

Au sein de la première séquence, la toute première séance invitait les élèves à travailler autour de la géographie des langues. Dans un premier temps, les élèves devaient réfléchir ensemble sur le statut des langues régionales, officielles et mortes. Ensuite, une carte du monde leur a été distribuée. Celle-ci était colorée et légendée selon les différentes langues parlées dans le monde. Par exemple, pour la langue française il y avait la France, le Québec et des pays d'Afrique dans une même couleur. L'objectif était d'amener les élèves à comprendre qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays. Nous pouvons noter que

l'éveil aux langues permet de faire des liens interdisciplinaires. En effet, un deuxième objectif était que les élèves fassent le lien entre les langues parlées dans le monde et l'histoire de la colonisation. Dans un second temps, les élèves ont travaillé autour du conte *le voleur de mots*. Notons que c'est une activité qui a été créée dans le cadre du projet Evlang lorsque les chercheurs ont élaboré des supports didactiques pour l'éveil aux langues. Ce conte permet de faire réfléchir les élèves autour du rôle de la communication et de l'importance de partager un code commun. Les écoliers ont dû réfléchir en groupe à ce texte en répondant à des questions afin qu'ils discutent du sujet avec leurs pairs. Puis, un retour collectif a été fait. Enfin, une discussion a été menée sur le thème général du conte dans le but de faire réfléchir les élèves sur l'importance du langage chez les êtres humains et l'attachement à certains mots que l'on apprécie.

Dans la deuxième séance, les élèves ont été invités à jouer à un jeu de loto. Ils ont dû s'interroger entre eux afin d'obtenir des informations sur les expériences linguistiques de leurs camarades. Précisément, chacun avait une grille comportant plusieurs questions comme par exemple « *regardes-tu la télé dans d'autres langues que le français ?* » si un des élèves pouvait répondre par l'affirmative il signait la case correspondante. Le jeu s'est arrêté quand un élève avait toutes les signatures sur sa grille. Après cette phase de jeu, une structuration a été faite au tableau avec la grille de jeu agrandie. Le but était de mettre en lumière les langues en contact avec les élèves. A la suite de la lecture de chaque question, l'enseignant demandait aux élèves qui auraient pu signer. Les élèves levaient alors la main et le professeur leur demandait de citer le nom des langues et d'expliquer leurs expériences. A la fin de cette séance, l'objectif était de faire constater aux élèves la diversité et la richesse des langues présentes dans la classe.

Au sein de la troisième et dernière séance, chaque élève est invité à dessiner une fleur. Cette dernière fait référence à la biographie langagière mais aussi aux langues avec lesquelles il a été en contact. Chaque élève va donc dessiner un pétale d'une couleur spécifique selon un code couleur déterminé. En rouge, les élèves ont dessiné les langues qu'ils parlent, en violet les langues qu'ils ne parlent pas mais qu'ils comprennent, en bleu les langues qu'ils ne parlent pas mais qu'ils ont entendues et en jaune les langues qu'ils ne parlent pas mais qu'ils ont vues écrites. Chaque élève a dessiné sa fleur selon le code de couleur indiqué. Après quoi, les écoliers ont été sensibilisés à regarder les fleurs de leurs camarades. A partir de leur réflexion sur ce qui les surprenait le plus et le moins, une discussion s'est créée en classe. Le sens de cette discussion résidait dans la découverte possible de langues et dans l'insistance sur l'égalité

valeur de toutes les langues. Enfin, dans la dernière phase de cette séance, l'enseignant a présenté aux élèves le dossier des langues du monde qu'ils auront à remplir à la fin de chaque séance, de manière personnelle.

2.4.4.2 Deuxième séquence

Cette séquence est consacrée à l'étude des jours de la semaine dans plusieurs langues. Dans la première séance, par groupe, les élèves ont été confrontés au nom de jour de la semaine dans quatre langues à savoir, chinois, japonais, mongol et russe et ayant des écritures non familières. Les élèves devaient classer ces jours selon leur l'écriture puis les mettre en ordre grâce à l'oral. Après ce classement, les différents groupes étaient invités à proposer et justifier leur classement. A la fin de la séance, les élèves ont pu vérifier leurs hypothèses grâce à des calendriers. L'un des objectifs de cette séance était que les élèves observent les éléments des écritures non familières pour qu'ils repèrent ce qui peut distinguer ou rapprocher ces mêmes éléments les uns des autres. Un autre objectif était que les élèves différencient des types d'écriture non familière. Cette séance avait également pour sens que les élèves repèrent dans des mots de langues non familières la répétition d'une même partie de mot afin d'en déduire une règle de formation des mots par composition. Il nous semble important de préciser qu'à la fin de chaque séance, les élèves complétaient personnellement et individuellement leur dossier langues du monde.

Durant la deuxième séance, les élèves ont travaillé sur la langue persane. Notons que les objectifs de cette séance sont les mêmes que ceux de la première séance. Précisons que celle-ci est écrite en caractères arabes. Les élèves ont dû mettre en ordre la série des jours de la semaine, notamment à l'aide d'un calendrier persan. Ce qui est intéressant dans l'étude de cette langue c'est que le premier jour de la semaine est un mot que l'on retrouve pour tous les autres jours de la semaine sauf le dernier. A partir de cet indice, les élèves peuvent trouver le premier et le dernier jour à l'aide de la correspondance entre oral et écrit. Le point fort de cette séance est de faire comprendre aux élèves que le persan utilise un système numérique en s'aidant des noms de nombres. Cette activité a également permis de comparer la langue persane à celle de l'arabe, particulièrement par l'écoute des noms de jours en arabe.

Dans une troisième séance, les élèves ont comparé quatre langues européennes à savoir l'espagnol, l'italien, le roumain et le français. A partir de celles-ci, ils ont été amenés à trouver leurs ressemblances et leur origine commune qui est le latin. Pour cela, les élèves ont entendu le même jour de la semaine dans quatre langues différentes. Dans chaque série, il y

avait un intrus. Ils devaient alors trouver l'intrus et justifier leur choix. Ensuite, les élèves étaient invités à observer par opposition à l'intrus, les ressemblances dans les autres jours. En dernière phase de cette séance, les élèves ont dû faire des recherches dans le dictionnaire sur les noms de la semaine en français. Le but de ce travail était de faire trouver, par les élèves, l'origine de ces quatre langues, notamment du français, à savoir le latin. Cette séance a permis aux élèves de travailler la reconnaissance par l'écoute et l'écrit de l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes mais également de concevoir les langues et les cultures comme des espaces ouverts propice au partage et à l'échange.

2.4.4.3 Troisième séquence

Cette dernière séquence mise en œuvre pour l'élaboration de ce mémoire traitait du sujet des locutions et des proverbes. Au sein de la première séance, il a été proposé aux élèves de trouver le sens de proverbes imagés en différentes langues et de rassembler ceux qui renfermaient la même signification. Ces proverbes étaient traduits mot à mot en français. Par exemple, les élèves ont été amenés à rassembler les proverbes espagnol « *tuer deux oiseaux d'un même tir* » et anglais « *tuer deux oiseaux avec une seule pierre* » qui signifie « *faire deux choses à la fois* ». Pour l'élaboration de cette activité, les élèves ont donc dû trier les différents proverbes selon leur sens. Puis, ils ont été invités à découvrir qu'une locution ne peut se traduire mot à mot lorsqu'elle est passée dans une autre langue. Pour cela, les élèves disposaient d'une liste de locutions imagées française et ils devaient sélectionner celles qui correspondaient aux sens trouvés dans les locutions imagées d'autres langues. Pour exemple, nous pouvons citer que pour le sens « *faire deux choses à la fois* », le proverbe français est « *faire d'une pierre deux coups* ». Les élèves ont alors été amenés à comprendre le sens des mots « *locution imagée* ». L'objectif de cette séance résidait dans le fait que les élèves prennent connaissance que lorsqu'une langue est passée dans une autre langue, la traduction n'est pas toujours suffisante pour accéder au sens.

Dans une deuxième séance, les écoliers devaient repérer au sein de locutions imagées de différents pays, les indices culturels qui pouvaient nous renseigner sur leur provenance. Dans une première phase, les élèves disposaient de traduction de proverbes faite mot à mot. Ils devaient y trouver les indices qui permettaient de traduire la région ou le pays d'où provenait ce proverbe. Ensuite les élèves ont eu à leur disposition les différentes langues correspondant aux locutions ainsi que le dicton écrit dans la langue. C'est alors qu'ils ont classé les langues et les dictons selon leur traduction. Dans une dernière phase, les élèves ont

dû chercher dans leur liste de locutions en français, celles qui correspondaient au sens des proverbes en langues étrangères. A partir de cette séance, les objectifs sont multiples. En effet, il nous paraît essentiel que les élèves sachent que chaque langue représente le reflet des cultures des communautés là où elles sont parlées. Egalement, un objectif sous-jacent à cette séance était qu'ils prennent connaissance qu'une part des différences entre les langues a pour origine les différences entre cultures. De ce fait, un autre objectif était que les élèves interprètent qu'une partie de ces différences entre langues comme la conséquence de différences culturelles. Enfin, la dernière visée de cette séance était la compréhension pour les élèves, qu'il existe des différences et des ressemblances entre les cultures.

La dernière séance de cet enseignement de l'éveil aux langues s'est présentée sous forme de jeu. Par l'intermédiaire de celui-ci, les élèves ont pu tester les connaissances acquises au sein de cette séquence et s'essayer à la création langagière en jouant à un jeu nommé « *Faut-il donner sa langue au chat ?* » Au sein de ce jeu, les élèves ont été invités à mimer, dessiner, compléter et créer des locutions imagées en partant de celles étudiées tout le long de cette séquence. L'objectif de cette séance était le réinvestissement des acquisitions des élèves sur le sens des différents proverbes. Aussi, un des objectifs consistait à ce que les élèves prennent du plaisir à jouer avec la langue.

2.4.5 *Le dossier « langues du monde »*

Un outil supplémentaire a été mis en œuvre au sein de la classe afin d'une part, que les élèves gardent une trace de ces séances d'éveil aux langues et d'autre part, qui constitue des données supplémentaires pour notre mémoire. Nous avons mis en place, comme l'évoque Candelier (2003) et Kervran (2012), un dossier « *langues du monde* » pour chacun des élèves de la classe. Les élèves ont pu noter leurs découvertes concernant les activités faites autour des langues à l'école. De plus, ce cahier a donné aux élèves un espace individuel afin que chacun puisse noter ses découvertes. Cet outil avait pour objectif d'aider les écoliers à organiser leur document et leur connaissance sur les langues du monde mais aussi de prendre conscience de l'avancé de leurs apprentissages et de leurs progrès. Plus précisément, ce dossier a permis aux élèves de rapporter leurs expériences culturelles et linguistiques qu'ils ont vécues durant les séances d'éveil aux langues. Ainsi, après chaque séance d'éveil aux langues, les élèves ont pu agrémenter leur dossier de leurs expériences et découvertes.

Concrètement, ce dossier comporte trois parties. La première fait référence aux fiches « élèves » que les écoliers ont complété durant les séances d'éveil aux langues. Dans la deuxième partie appelée « *les mots et les phrases que j'ai appris* » les élèves notent des énoncés qu'ils ont retenus ou qu'ils veulent conserver. Enfin, dans la troisième partie nommée « *mes découvertes sur les langues* » l'élève décrit les découvertes qu'il a aimées.

Voici un tableau de synthèse afin de faire un bilan sur les outils utilisés.

Date	Outil de recherche	Objectifs de cet outil	Protocole de passation	Bilan sur les outils
Le 18/12/2015	Questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures avant les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les représentations des élèves avant les séquences d'éveil aux langues sur : <ul style="list-style-type: none"> - Leur biographie langagière et leurs préférences langagières, - Les attitudes des élèves face aux langues non familières - Leur motivation à apprendre les langues - Leurs représentations des situations de communications plurilingues - Leurs représentations de différentes langues et cultures 	Nous avons expliqué aux élèves que nous allions travailler sur différentes langues et que nous avions besoin de leur avis pour cela. Individuellement, les élèves répondent aux différentes questions qui ont été lues en classe entière. Nous sommes présentes pour les rassurer, leur dire que les réponses sont confidentielles et qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Nous répondons aux questions des élèves.	Le protocole a bien fonctionné. Les élèves ont eu des difficultés à comprendre la nuance entre la question n°9 et n°10. Difficulté des élèves à trouver des adjectifs dans les écoutes. Nous n'avons pas raconté l'histoire de la BD. Il aurait fallu l'expliquer à l'écrit pour une meilleure compréhension. Les élèves nous ont beaucoup sollicitée.
Le 02/02/2016 et le 03/02/2016	Questionnaire sur les compétences métalinguistiques avant les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les capacités métalinguistiques avant les séquences d'éveil aux langues : <ul style="list-style-type: none"> - Métatextuel, - Métalexical, - Métasyntactique, - Métaphonographologique 	Individuellement, les élèves résolvent les exercices qui ont été explicités en classe entière. Nous sommes présentes pour les rassurer et les aider. Nous leur précisons que ce test n'est pas noté et qu'il n'est pas montré aux parents.	Le protocole a bien fonctionné. La passation s'est bien déroulée. Difficulté des élèves à répondre aux questions 8 et 9. Les élèves ne nous ont pas beaucoup sollicitée.
Du 01/02/2016 au 28/03/2016	Mise en place des séquences d'éveil aux langues.	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les élèves aux différentes langues et cultures par l'observation raisonnée de celles-ci. - Travailler la compétence métalinguistique par la mise en distance de la langue de scolarisation dans l'étude des langues. 	Première phase : Situation de découverte Deuxième phase : Situation-problème Troisième phase : Synthèse. Les élèves complètent leur dossier « langues du monde ».	Les séquences se sont très bien déroulées. Les documents pédagogiques sont clairs pour l'enseignant ainsi que pour les élèves. Les élèves ont dû compléter leur dossier d'éveil aux langues sans difficultés.

Le 23/03/2016	Grille d'observation d'une séance d'éveil aux langues.	Evaluer l'investissement et l'activité des élèves durant une séance d'éveil aux langues.	Nous faisons avec nos élèves une séance sur les jours de la semaine en persan. Notre binôme est présente pour compléter la grille d'observation.	Le protocole a bien fonctionné. La passation s'est bien déroulée. Pas de difficulté à remplir la grille.
Le 31/03/2016 et le 01/03/2016	Questionnaire sur les représentations des langues et cultures après les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les représentations des élèves après les séquences d'éveil aux langues sur : - Leur biographie langagière et leurs préférences langagières, - Les attitudes des élèves face aux langues non familières - Leur motivation à apprendre les langues - Leurs représentations des situations de communications plurilingues - Leurs représentations de différentes langues et cultures	Nous avons dit aux élèves que ce questionnaire marqué la fin de notre aventure d'éveil aux langues. Individuellement, les élèves répondent aux différentes questions qui ont été lues en classe entière. Nous sommes présentes pour les rassurer, leur dire que les réponses sont confidentielles et qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Nous répondons aux questions des élèves.	Le protocole a bien fonctionné. La passation s'est bien déroulée. Difficultés toujours présentes pour trouver des adjectifs dans l'écoute des langues. Nous n'avons pas raconté l'histoire de la BD. Les élèves nous ont beaucoup moins sollicité et étaient plus confiants.
Le 01/04/2016	Grille d'observation d'une séance de géographie.	Evaluer l'investissement et l'activité des élèves durant une séance de géographie	Nous faisons avec nos élèves une séance sur les villes dans le monde. Notre binôme est présente pour compléter la grille d'observation	Le protocole a bien fonctionné. La passation s'est bien déroulée. Impossibilité de noter l'item de l'évaluation des connaissances. Pas de difficultés à remplir la grille.
Le 01/04/2016	Questionnaire sur les compétences métalinguistiques après les séquences d'éveil aux langues.	Evaluer les capacités métalinguistiques avant les séquences d'éveil aux langues : - Métatextuel, - Métalexical, - Métasyntaxique, - Métaphonographique	Individuellement, les élèves résolvent les exercices qui ont été explicités en classe entière. Nous sommes présentes pour les rassurer et les aider. Nous leur précisons que ce test n'est pas noté et qu'il n'est pas montré aux parents.	Le protocole a bien fonctionné. La passation s'est bien déroulée. Les élèves ne nous ont pas beaucoup sollicité.

2.5 Conclusion du chapitre

Nous avons trois principaux outils, chacun a pour rôle de traiter une hypothèse. Au sein de ce chapitre, nous avons explicité nos outils et justifié nos choix pédagogiques relatifs à nos séquences. Notre méthodologie nous permet d'évaluer si la pédagogie de l'éveil aux langues, telle que nous l'avons voulue, a des effets sur l'ouverture culturelle des élèves, les compétences métalinguistiques et l'investissement des élèves dans une séance. Ainsi, ces outils ont été élaborés en lien avec notre cadre théorique et nos hypothèses. Ils s'inscrivent intégralement dans notre recherche. Pour notre formation professionnelle, il nous a paru fondamental de faire coexister notre recherche et notre travail avec nos élèves dans le but de se former au mieux dans le métier que nous avons choisi.

Divers outils ont été conçus pour mener à bien nos recherches. Nous avons élaboré deux questionnaires. L'un pour évaluer les compétences d'ordre métalinguistique et l'autre pour évaluer les représentations des élèves sur les langues et cultures. Chacun de ces deux questionnaires a été passé en amont et en aval des séquences d'éveil aux langues afin de pouvoir évaluer les effets de celles-ci. Le regard de l'enseignant sur le déroulement des séances constitue également un outil ainsi que le cahier d'éveil aux langues des élèves. En outre, une grille d'observation a été élaborée pour une comparaison de deux séances au sujet de l'investissement des élèves. Ces outils ont pour objectif de mener à bien notre étude afin de faire avancer la recherche mais également notre posture professionnelle. C'est dans un prochain chapitre que nous allons nous appuyer sur cette méthodologie pour étudier les effets des séquences et valider ou non chacune de nos hypothèses. Dans celui-ci, nous analyserons nos deux questionnaires. L'un, portant sur les représentations des langues et cultures des élèves et l'autre, sur la compétence métalinguistique. Dans une autre mesure, nous analyserons finement les comportements des élèves dans les séquences d'éveil aux langues en corrélation avec les grilles d'observation. Enfin, pour finir, nous reviendrons sur notre expérience « *éveil aux langues* » et celle des élèves.

3. Chapitre 3 : Analyse des données recueillies

3.1 Le questionnaire sur les représentations des élèves des différentes langues et cultures en amont des séquences d'éveil aux langues.

3.1.1 Les conditions de passation

Durant le mois de décembre, nous avons eu l'occasion de faire passer notre questionnaire sur les représentations des différentes langues dans notre classe de CM1-CM2. Précisément, nous avons fait passer ce questionnaire le vendredi 18 décembre 2015 de 11h à 12h pour la première partie écrite et de 15h à 15h20 pour la deuxième partie orale. Ce jour-là, nous avons pu passer notre questionnaire à 14 élèves. Concernant la passation, dans un premier temps, nous avons expliqué aux élèves qu'ils allaient devoir répondre à des questions à propos des différentes langues qu'ils connaissent, qu'ils parlent. Ils étaient tous un peu surpris par l'originalité de ce questionnaire. Bon nombre d'élèves se sont alors montrés curieux en nous demandant pourquoi ils devaient remplir ce questionnaire et à quoi cela allait servir. Nous leur avons répondu que nous faisons une recherche sur ce sujet et que nous avons besoin de savoir ce qu'ils pensaient pour mettre en œuvre des séances sur différentes langues du monde. Nous ne nous attendions pas à ce que les élèves aient autant besoin de mettre du sens derrière ce questionnaire. En y réfléchissant, cela nous a paru évident, les élèves éprouvent la nécessité de savoir dans quoi ils s'engagent et de comprendre pourquoi ils doivent écrire des choses parfois personnelles. Nous avons décidé d'être honnêtes avec eux, de leur expliquer qu'il y aura des séances sur les langues et cultures pour qu'ils s'impliquent dans ce questionnaire et soient honnêtes à leur tour. Nous pensons que nos élèves avaient besoin de mettre du sens à ce questionnaire afin de s'y investir. Ensuite, nous avons distribué le questionnaire aux élèves. Nous avons lu toutes les consignes de manière collective pour s'assurer qu'ils comprenaient bien de quoi il retournait. Nous avons pu constater, avec plaisir, que les élèves se sont montrés très investis dans la compréhension des questions. En effet, ils nous interrogeaient lorsqu'ils ne comprenaient pas une question et ceux qui avaient compris, reformulaient pour les autres.

Selon nous, la compréhension des consignes était une chose fondamentale, nous avons alors voulu consacrer un temps suffisant à cela et nous avons donc passé 20 minutes à la lecture des consignes. Avant qu'ils ne commencent à répondre aux questions, nous avons fortement insisté sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. En effet, nous souhaitons que les élèves soient sereins à l'idée de remplir ce questionnaire. Nous avons

également précisé que ce questionnaire n'était pas évalué et que les réponses étaient confidentielles, étant donné que nous étions les seules à les lire. De même, nous leur avons précisé que nous garderions ce que nous lisions pour nous, dans un souci de confidentialité. Les élèves se sont ensuite mis au travail. Pendant qu'ils répondaient aux questions, nous passions dans les rangs afin de s'assurer de leur bonne compréhension des consignes. Certains élèves levaient la main lorsqu'ils avaient besoin d'explication supplémentaire. Nous allions alors aider les élèves concernés. Nous étions surprises de constater que bon nombre d'élèves avaient besoin d'être rassurés dans l'écriture de leur réponse. Nous avons, autant que faire se peut, tenté de les accompagner de manière étayante dans la réponse aux différentes questions.

Dans un premier temps, les élèves ont répondu à la première partie du questionnaire c'est-à-dire aux questions 1 à 18. Dans un second temps, nous avons fait écouter des sons dans lesquels des personnes parlaient différentes langues. A chaque extrait sonore, les élèves écrivaient la langue qui correspondait à ce qu'ils entendaient. Il y a eu cinq écoutes, à savoir allemand, anglais, chinois, espagnol et portugais. Nous avons pris notre temps en faisant écouter chaque extrait sonore deux à trois fois lorsque les élèves le réclamaient. Enfin, dans une dernière partie, nous avons fait écouter aux élèves des extraits sonores de personnes qui parlent. Les élèves devaient donner des adjectifs concernant d'une part, la langue parlée et d'autre part, pour qualifier la personne qui parle. Les écoutes se sont succédé dans l'ordre suivant : arabe, italien, japonais, russe. Cette dernière phase a été délicate car les élèves ont eu des difficultés à trouver des adjectifs, bien que nous ayons fait un point en amont sur ce qu'est un adjectif. De plus, certains élèves se perdaient entre les adjectifs pour qualifier la personne et ceux pour qualifier la langue. Pour pallier cette difficulté, nous avons pris le temps de reprendre, de dire le numéro des questions clairement et de faire réécouter les extraits sonores.

3.1.2 Présentation et analyse des différentes réponses

3.1.2.1 La biographie langagière

Tout d'abord les élèves définissent de manière différente ce qu'est pour eux une langue. Deux élèves décrivent cette notion en évoquant qu'une langue est synonyme d'un autre pays, d'une autre religion. Ces deux élèves font le lien entre une langue et sa culture. Pour eux, la langue est synonyme de culture mais aussi d'un pays spécifique. Deux élèves définissent une langue par le fait de dialoguer et de se comprendre. Ils ont donc une vision sociale d'une langue, cela sert à partager quelque chose. Ces élèves pointent, dans leur définition l'aspect communicationnel d'une langue. Pour huit élèves, une langue est une

manière de parler dans un autre pays avec des mots différents du français. Selon eux, tous les êtres humains sont dotés de la parole et leur langue c'est leur manière spécifique de parler qui correspond à l'endroit où ils vivent. Cette définition renvoie au fait qu'une langue est partagée entre un groupe d'individus et qu'elle diffère selon les endroits. C'est une réflexion intéressante dans la mesure où elle touche à la réelle définition de ce qu'est une langue. Concernant les réponses plus marginales, un élève répond à cette question par un exemple qu'il connaît bien : le français. Il ne sait donc pas définir une langue. Enfin, un élève a répondu à la question d'une manière très intéressante à savoir « une langue ça ne sert à rien, car si on parlait tous la même langue, on se comprendrait mieux. » Cette réponse est tout à fait inattendue et pointe le fait qu'il y a plusieurs langues et que cela constitue une barrière entre différentes personnes. Il essaie de définir une langue par sa fonction, son utilité. Pour lui, l'existence de différentes langues n'a pas vraiment de sens puisque cela empêche certaines personnes de communiquer entre-elles. Les élèves ont des conceptions différentes de ce qu'est une langue, même si certains d'entre eux se rejoignent dans les mêmes idées.

Concernant la biographie langagière des élèves, tous les élèves ont déjà eu l'occasion de parler ou de chanter une autre langue que le français. Ces réponses ne nous surprennent guère dans la mesure où les élèves étudient l'anglais depuis la classe du CP. Ils ont donc une expérience dans une autre langue que le français. En effet, huit élèves sur quatorze précisent qu'ils ont parlé ou chanté dans la langue anglaise. Quatre d'entre eux évoquent l'espagnol, six l'allemand, un l'arabe et un l'américain. Nous pouvons noter que certains élèves ont noté plusieurs langues. Afin de mieux cerner notre population de participants et d'analyser le mieux possible leurs réponses, nous tenons à préciser que deux jours avant de faire passer ce questionnaire, nous sommes allée au collège de Pavilly dans le cadre de la liaison école collège. Les collégiens ont donc présenté aux écoliers les langues anglaises et allemandes notamment en chantant. De même, au cours de l'année, nous avons étudié un chant en espagnol. Ce fait peut expliquer les réponses des élèves centrées sur ces deux langues. Ainsi, la majorité des réponses sur ces langues précisent que c'est à l'école qu'ils ont vécu ces expériences. La réponse sur la langue américaine nous paraît importante à traiter. En effet, l'élève en question n'a pas utilisé le mot anglais. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il ne sait pas qu'en Amérique du Nord, c'est la langue anglaise qui est utilisée. Enfin, un élève a répondu l'arabe à cette question à l'âge de 3 ans, ce qui signifie qu'il parle arabe dans sa famille. A travers ces différentes réponses, nous voyons l'importance prégnante des langues européennes dans l'univers des élèves. Egalement, les élèves ont tous eu l'occasion

d'entendre parler ou chanter quelqu'un dans une autre langue que le français. A ce sujet, les réponses des élèves sont plus larges. Deux élèves évoquent l'italien, dix élèves l'anglais, cinq l'espagnol, sept l'allemand et deux l'arabe. Encore une fois, cet état sur la biographie langagière des élèves vient confirmer le fait qu'ils sont confrontés à des langues européennes dans leur entourage. Les séances d'éveil aux langues a pour visé de confronter les élèves à d'autres langues que celles-ci. Ce qui nous paraît important à traiter ici, c'est le fait qu'une élève évoque qu'elle a entendu l'arabe. Elle précise d'ailleurs que c'est auprès de l'élève parlant arabe qu'elle a entendu cette langue. Cette précision traduit l'envie de l'élève bilingue de partager sa langue maternelle avec sa camarade. En effet, étant enseignante de cette classe, nous avons pu observer qu'il essayait parfois d'apprendre des mots à ses camarades. Une élève de la classe a mentionné cette expérience. De plus, une réponse à cette question nous a surprises. Un élève a écrit le mot « *spanille* ». Selon nous, il a voulu dire « *espagnol* ». Celui-ci ne sait pas comment se nomme la langue espagnole mais cherche à préciser qu'il l'a déjà entendue. Cette réponse montre une marge de progression possible pour lui dans les séances d'éveil aux langues et un manque de connaissances sur les différentes langues et cultures. La nouveauté des réponses à cette question est l'apparition de la langue italienne. Pour deux élèves, ils ont entendu parler ou chanter un membre de leur famille en italien. Ces réponses dénotent la présence d'une autre langue européenne dans leur famille. C'est une connaissance que nous ignorions avant l'étude de ce questionnaire.

Lorsque les élèves décrivent dans leur biographie langagière, un événement à propos d'une autre langue, deux d'entre eux évoquent le contexte familial, onze le contexte scolaire. Ces réponses expliquent que la majorité des élèves choisissent un évènement scolaire. Plus précisément, un élève évoque qu'il a parlé et chanté une autre langue lors d'un voyage en Espagne et un autre lorsqu'il écoute de la musique et qu'il répète. Nous pouvons expliquer cette réponse par le fait que les élèves pratiquent l'anglais depuis l'âge de 6 ans. Ils ont sans doute plus de souvenirs et d'évènements à décrire que lorsqu'ils sont chez eux. Ces réponses nous donnent pareillement l'information que la majorité des élèves sont sensibilisés aux langues à l'école et non dans l'espace familial, ce qui correspond au cadre rural de la classe.

Plus largement, les participants à cette étude ont pour conception initiale le fait qu'un pays est synonyme d'une langue. C'est pourquoi, lorsqu'ils sont invités à écrire les langues qu'ils connaissent et le pays où elles sont parlées, les élèves écrivent le même nombre de pays et de langues. Par exemple ils associent l'anglais à l'Angleterre sans penser aux Etats-Unis ou bien le Brésil au Brésilien sans penser au portugais. La plupart des élèves ne citent que deux

ou trois langues et deux ou trois pays qui correspondent aux pays européens tels que la France, l'Espagne, l'Angleterre et l'Allemagne. Seulement trois élèves ont cité entre 8 et 11 pays et langues. Il y a donc une disparité de connaissances à propos des langues et pays. Cette question rentre en résonnance avec notre séance sur la géographie des langues. Ce questionnaire a permis de mettre en évidence ce manque chez les élèves, que nous avons tenté de combler en proposant une séance sur les différentes langues parlées dans le monde.

Concernant les langues parlées des élèves, 12 évoquent parler une autre langue que le français. Tous notent l'anglais et un l'arabe. Ici, nous voulions savoir si l'élève parlait une autre langue en dehors de l'école. La question étant ambiguë, la plupart des élèves ont répondu oui dans la mesure où ils étudient l'anglais à l'école. Après avoir demandé plus précisément aux élèves, il s'est avéré qu'aucun ne parle une autre langue que le français à la maison mise à part l'élève parlant arabe. Enfin, pour terminer sur la biographie langagière des élèves, 12 connaissent des personnes qui parlent une autre langue que le français. Dans ces réponses, les langues les plus courantes sont les langues européennes, à savoir Espagnol, Anglais, Allemand. Bon nombre d'élèves évoquent des personnes lointaines des élèves c'est-à-dire des stars ou bien des professeurs. Ces réponses traduisent le fait qu'ils connaissent peu de personnes dans leur entourage familial parlant une autre langue que le français.

3.1.2.2 Synthèse de la biographie langagière

Cette analyse sur la biographie langagière des élèves nous montre qu'ils ont tous été sensibilisés à des langues européennes mais qu'ils n'ont pas l'occasion de parler d'autres langues dans leur univers familial sauf pour un élève. Cette analyse pointe l'importance de l'école dans l'étude des différentes langues et cultures. L'enjeu des séances d'éveil aux langues réside donc à les sensibiliser à des langues qu'ils ne connaissent pas mais également à leur faire comprendre qu'une langue peut-être parlée dans plusieurs pays et qu'un pays peut recouvrir plusieurs langues. Cette analyse vient assurer que notre cadre de recherche est bien celui d'un milieu rural où les élèves ne côtoient pas une multitude de langues.

3.1.2.3 L'avis des élèves sur les langues

Nous allons maintenant parler de l'avis des élèves concernant les langues. Tout d'abord, sept élèves pensent qu'il existe des langues plus importantes à apprendre que d'autres. Parmi ces sept élèves, quatre justifient qu'il faut apprendre l'anglais car elle est plus parlée que d'autres et trois évoquent l'importance de l'anglais et de l'espagnol pour leur futur métier. Nos sept élèves ont donc conscience qu'il existe des langues plus parlées que d'autres et notamment l'anglais et l'espagnol. Pour certains, c'est dans une perspective futuriste qu'ils pensent que certaines langues sont plus importantes que d'autres à apprendre. Pour d'autres, il apparaît clairement que le fait d'apprendre les langues les plus parlées est un outil pour communiquer avec le plus de personnes possibles. Au contraire, sept élèves évoquent qu'il n'y a pas de langues plus importantes à apprendre que d'autres dans la mesure où elles sont toutes égales. Pour eux, il n'y a pas de hiérarchie entre les langues et c'est aux personnes de choisir les langues qu'ils veulent apprendre. Cette réponse différente nous paraît intéressante car elle traduit deux visions de vie distinctes. Pour l'une, l'apprentissage d'une langue est un outil pour communiquer et pour un futur métier. Pour d'autres, c'est une envie personnelle qui émane de soi. Un élève qui faisait partie du deuxième groupe évoque même « *on est libre de parler comme on veut* ». Cette phrase traduit bien cette idée d'envie et de volonté personnelles pour l'apprentissage d'une langue.

En revanche, les élèves sont moins catégoriques lorsqu'il s'agit d'émettre leur avis sur l'existence de langues plus importantes que d'autres de manière générale. Ici, huit élèves répondent non dans un souci d'égalité des langues et de liberté propre. Seulement six élèves jugent qu'il existe des langues supérieures à d'autres et les raisons divergent. Pour certains, c'est dans un souci de voyager dans des pays. Pour d'autres, il existe des langues plus importantes car elles sont plus parlées que les autres. Pour d'autres encore, des langues sont supérieures pour leurs études. Ici, deux groupes d'élèves se sont approprié la question à eux. De ce fait, ils justifient de manière tout à fait personnelle, à savoir pour voyager là où ils veulent ou encore pour leurs études. Pour trois élèves, les langues les plus importantes sont celles parlées par la majorité de personnes. Ils font le lien entre la quantité et l'importance. C'est-à-dire que pour eux, plus il y a de monde qui fait quelque chose, plus c'est synonyme d'importance. Ils ne se centrent que sur l'aspect quantitatif des choses.

Lorsque les élèves sont invités à dire les langues qu'ils préfèrent, dix notent l'anglais et l'espagnol, six le français, sept l'allemand, trois l'italien, trois le chinois, un l'arabe et un l'américain. D'après ces chiffres, nous voyons une forte proportion autour des langues européennes. La présence du mot américain ici traduit l'anglais parlé aux Etats-Unis. Nous allons nous intéresser aux justifications des élèves. Pour les langues européennes, les mêmes justifications reviennent souvent. Les élèves préfèrent ses langues pour pouvoir parler à d'autres personnes et pour voyager. Ils aiment ces langues européennes pour leur fonction sociale de pouvoir parler à un maximum de personnes possibles étant donné que ce sont les langues les plus parlées dans le monde. Trois élèves ont eu des justifications intéressantes à évoquer. En effet, deux élèves aiment l'italien pour l'un et l'allemand pour l'autre parce que des membres de leur famille les parlent. Ces élèves aiment ces langues car elles symbolisent la famille et ils ont été en contact avec elles. Ils ont envie d'apprendre la langue de leur ancêtre. C'est une justification personnelle et intéressante. Enfin, un élève a évoqué aimer l'allemand parce qu'il y a eu la guerre entre la France et l'Allemagne. Il précise ne plus jamais vouloir de guerre entre ces deux pays. Cette réponse est totalement inattendue mais tellement éloquente. Cet élève précise aimer une langue dans un souci de paix et de meilleure compréhension de l'autre. Concernant les langues non européennes évoquées par les élèves, ils justifient aimer le chinois et l'arabe par une envie de voyager dans ces pays et de parler avec l'élève arabe de cette classe. Ce sont des besoins sociaux et communicationnels qui sont présents dans ces justifications.

Touchant les langues que les élèves aiment les moins, nous trouvons l'anglais pour trois élèves, le turque pour un élève, l'allemand pour quatre élèves, l'italien pour un élève, le chinois pour deux élèves, l'africain pour deux élèves, le portugais pour un élève, l'arabe pour trois élèves, le brésilien pour deux élèves, l'argentin pour un élève, le russe pour quatre élèves et le japonais pour un élève. Nous pouvons noter la présence d'un panel de langues beaucoup plus large que lorsque les élèves évoquent les langues qu'ils apprécient. Ces réponses mettent en exergue un certain contraste entre les langues aimées, qui sont davantage les langues que les élèves connaissent et qu'ils ont déjà entendues, parlées et les langues moins aimées qui correspondent à des langues plus éloignées des élèves. D'ailleurs, nous pouvons dire ici que les élèves évoquent des langues qu'ils n'ont pas mentionnées dans leur biographie langagière donc qu'ils ne connaissent pas comme l'argentin, le turque, le russe, le japonais, l'africain, le chinois et le brésilien. Cette non connaissance se traduit également par les mots employés. En effet, l'argentin et le brésilien ne sont pas les mots tout à fait appropriés dans la mesure où en

Argentine la langue officielle est l'espagnol, au Brésil le portugais. De plus, la langue « africaine » dénote un manque de connaissance autour des langues et des pays. Les deux élèves ayant écrit cela ont pour conception naïve que l'Afrique est un pays et non un continent. Ils ont écrit donc mentionné une langue qu'ils ne connaissaient pas et qui, par ailleurs, n'existe pas. Ces réponses aux questions nous montrent qu'il y a un axe de travail avec ces élèves autour des langues et des pays mais également autour des langues plus éloignées des élèves. En effet, celles-ci sont moins appréciées des élèves alors qu'ils ne les connaissent même pas. Ils ont donc des préjugés pour les langues qu'ils ne connaissent pas vraiment. Le regard sur les justifications est tout aussi intéressant. Les justifications pour les langues qu'ils aiment étaient plutôt objectives, les élèves évoquaient qu'ils voulaient voyager dans ces pays, parlaient avec d'autres personnes, apprendre la langue de leur ancêtre. C'est une toute autre justification que nous voyons apparaître pour les langues que les élèves aiment le moins. Pour les langues non européennes évoquées, quatre élèves justifient leur choix en disant qu'ils n'aiment pas une de ces langues. Nous sommes sur des raisons de type subjectif. De plus, nous pouvons noter que sept élèves ne justifient pas leur choix de langue. Pour analyser ces types de réponses, il est vrai qu'il est difficile de justifier objectivement des choses que l'on ne connaît pas. C'est pour cela que les élèves ont tant de mal à justifier leurs propos, la grande majorité ne connaît pas les langues qu'ils évoquent. Peut-être que leurs justifications seront plus plausibles après avoir participé aux séances d'éveil aux langues.

3.1.2.4 Synthèse sur l'avis des élèves à propos des langues

Majoritairement, les langues que nos élèves préfèrent sont donc les langues européennes. Concernant les langues les moins appréciées, reviennent souvent l'arabe, l'africain, le russe, le brésilien et l'allemand pour certains. En lisant toutes les consignes avant de commencer le test, nous pensons avoir influencé les élèves. En effet, lorsqu'ils ont écrit les langues qu'ils aimaient le plus ou le moins, ils ont souvent répondu les langues pour lesquelles il leur était demandé de faire un dessin (japonais, russe, italien et arabe). L'enjeu de l'éveil aux langues avec ces élèves est donc de leur présenter des langues qu'ils ne connaissent pas afin qu'ils s'en fassent des idées dénuées de stéréotypes et qu'ils puissent justifier leur choix de manière plus objective. Notons que cette analyse entre en résonance avec notre hypothèse selon laquelle l'éveil aux langues engendre une ouverture culturelle des élèves. Ces observations viennent étayer les propos de Hélot (2007) qui parle des statuts des langues en mentionnant que les langues valorisées sont les langues européennes. D'ailleurs,

les chercheurs du programme Evlang, comme Candelier, pointe l'intérêt d'une telle pédagogie pour mettre en valeur les langues qui ne le sont pas.

3.1.2.5 Les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe.

Passons ensemble aux représentations culturelles sur la langue et la culture japonaise, arabe, italienne et russe. Pour la langue japonaise, les mêmes représentations reviennent souvent. En effet, huit élèves sur quatorze ont dessiné des nourritures telles que des sushis, du riz et des spaghettis. Quatre élèves ont dessiné un bonhomme bridé, trois le drapeau japonais et deux du judo. De nos yeux d'Occident, ce sont les traits caractéristiques du Japon que les élèves ont décrit. Concernant les réponses plus singulières, une élève a dessiné un poney. Ne voyant pas la raison, nous avons compris après coup qu'elle a lu le mot « ponais » dans le mot « japonais ». De ce fait, le mot japonais ne lui disait rien, elle a cherché ce qui faisait sens pour elle dans ce mot et elle a trouvé le mot poney. Une élève a également essayé d'écrire des signes japonais caractéristiques de leur écriture. Cette dernière a élaboré un dessin plus expert en nous soufflant l'idée qu'elle connaissait l'écriture japonaise. Nous pouvons également mentionner le fait que tous les élèves ont écrit dans cette case, ce qui n'est pas le cas pour les autres langues. Quand les élèves écoutent parler une personne japonaise, cinq élèves décrivent cette personne négativement en imaginant quelqu'un de méchant et en décrivant la langue comme étant grave. Sept élèves écrivent des mots positifs tels que gentille et douce.

Concernant la langue arabe, quatre élèves n'ont rien dessiné. Pour eux la langue arabe ne leur évoquait strictement rien. Cinq élèves ont dessiné des bonshommes, trois avec le teint marron afin de traduire le fait que les arabes ont une peau plus foncée que la nôtre, un avec des babouches et un sans rien de particulier. Les babouches sont une référence culturelle à la langue arabe. Quatre élèves ont dessiné des paysages de mer, de sable et de palmiers. Ce fait connote l'idée de beau temps et de vacances. Il nous paraît intéressant de noter que l'élève qui parle arabe, a dessiné avec un œil plus expert. En effet, il a écrit des lettres en écriture arabe et une théière avec du thé à la menthe accompagnée d'une tasse. Ce dessin reflète davantage la culture et la langue arabe, notamment avec leur écriture particulière et non familière à la nôtre. Pour la langue arabe, nous voyons donc des images très stéréotypées, à savoir le sable, la mer et les palmiers. Deux élèves dessinent quelque chose de tout à fait inattendu, à savoir le drapeau du Canada. Deux explications peuvent traduire ce fait. Soit les élèves ont confondu le mot « érable » avec « arabe » ou soit, ils ont pris pour référence l'élève

qui est arabe et qui est né au Canada avant d'arrivé en France. De plus, quand les élèves écoutent une personne parler arabe, tous les élèves la qualifient positivement. Ils évoquent que la personne a l'air gentil et qualifie la langue arabe de douce.

Pour les représentations culturelles relatives à la langue italienne, un élève n'a rien dessiné. En revanche, sept élèves sur quatorze ont dessiné de la nourriture italienne à savoir une pizza et des spaghettis. Ces traits traduisent l'image de l'Italie en France, à savoir sa gastronomie. Les autres dessins étaient plus divers et variés comme une formule 1, le tableau de La Joconde de Léonard De Vinci, le drapeau de l'Italie et des gondoles. Ces traits reflètent une vision intéressante de l'Italie et dénotent tout un aspect culturel de ce pays. Certains élèves disposent donc de connaissances relatives à ce pays. Un arbre généalogique a été dessiné par un élève pour traduire le fait que son arrière grand-mère était italienne. Ce dessin reflète qu'il voit dans l'Italie sa famille et ses racines. Lors de l'écoute d'une personne italienne, huit élèves donnent des adjectifs positifs tels que jolie, belle gentille. Pour la langue italienne, les élèves évoquent aussi qu'elle est jolie. En revanche, six élèves écrivent des adjectifs négatifs pour décrire la personne qui parle et la langue italienne comme agressive, dure.

Enfin, concernant les représentations culturelles de la langue russe, les dessins convergent en une même idée, celle des poupées russes pour trois élèves. Notons que sept élèves n'ont rien dessiné sur cette langue. Les autres élèves ont dessiné des paysages plutôt montagneux. Nous avons également vu un dessin original, celui d'un homme portant un pistolet. Ce dessin symbolise les armes, la violence. L'élève a pu s'inspirer des jeux vidéo ou des films pour élaborer ce dessin. C'est une image assez forte qu'un élève de 9 ans évoque une arme quand on lui parle de russe et sous-entend les stéréotypes qui sont prégnants sans que nous nous en rendions forcément compte. Ce dernier dessin sur la langue russe montre que les élèves n'ont pas beaucoup de référence à cette langue, ils dessinent tous la même chose et beaucoup n'ont pas d'inspiration. Lorsque les écoliers entendent une personne russe parler, neuf élèves décrivent positivement la personne et la langue russe avec les termes calme, gentille, belle, jolie. En revanche, deux élèves qualifient cette personne et cette langue négativement à l'aide des termes dures et pas très belle. Seulement une personne évoque cette langue et cette personne de manière neutre.

3.1.2.6 Synthèse sur les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe.

Les différents dessins des élèves sur leurs représentations des langues et des japonaises, russe, italienne et arabe traduisent la vision que la France donne des autres pays, notamment par l'intermédiaire des médias et de ce que les élèves voient, lisent ou entendent. Nous pouvons tout de même rappeler que les élèves ont davantage de connaissances sur la culture japonaise. Comme nous connaissons bien nos élèves, nous savons qu'ils aiment lire les mangas japonais. Ce qui pourrait être une explication à ces références culturelles plus importantes. A travers les réponses à ce questionnaire, l'enjeu de l'éveil aux langues avec ces élèves est de les sensibiliser aux différentes langues et cultures afin de les ouvrir à des choses qu'ils ne connaissent pas, pas bien ou mal. Ce premier regard sur les représentations des élèves montre qu'il y a une possibilité de les faire évoluer afin de vérifier notre hypothèse sur l'ouverture culturelle. Cette analyse traduit la nécessité de notre postulat selon laquelle l'éveil aux langues favorise une ouverture culturelle pour les élèves d'une classe rurale.

3.1.2.7 La motivation des élèves à apprendre une langue.

Tous les élèves de cette classe évoquent qu'ils aimeraient apprendre, parler et comprendre d'autres langues mais pour des raisons différentes. Cinq élèves évoquent que leur motivation est le fait de voyager. Deux élèves expliquent qu'ils veulent apprendre des langues pour leur futur c'est-à-dire les études et le travail. D'autres élèves parlent de raisons plus personnelles comme vouloir parler avec des amis étrangers, aimer apprendre de nouvelles choses, et pour comprendre des amis. Ici, deux types de réponses sont présents. Le premier renvoie à des besoins et des envies futurs comme les études ou bien les voyages. Au contraire, le deuxième fait référence au présent et répond à des besoins que les élèves se posent à ce moment même. Encore une fois, les langues qui reviennent le plus sont l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Une réponse particulière a attiré notre attention. En effet un élève a écrit qu'il voulait apprendre le chinois pour aller à Tokyo. Cette justification traduit encore une connaissance partielle des pays et langues parlées dans le monde.

Quelques soient les motivations, les élèves veulent apprendre de nouvelles langues. Il est important de noter qu'une élève évoque tout de même qu'elle a peur d'apprendre, de parler et de comprendre de nouvelles langues. Cette réponse traduit une confiance en soi assez faible mais qui est contrebalancée par l'étayage du professeur durant les séances d'éveil aux langues. La majorité des élèves sont donc motivés à apprendre de nouvelles langues et

cultures. Ainsi, avant les séquences d'éveil aux langues, les élèves s'avèrent déjà être motivés à apprendre d'autres langues. Notons que selon Candelier (2003), l'éveil aux langues a pour objectif de donner envie aux élèves d'apprendre une autre langue. Dans ce mémoire, ce fait ne peut être étudié seulement pour une élève.

3.1.2.8 La représentation des situations de communications plurilingues

Concernant la manière dont nos écoliers se représentent des situations de communication plurilingues, ils s'expriment majoritairement positivement face à ces situations. En effet, huit élèves ont choisi l'image où les enfants jouent ensemble, quatre ont écrit dans les deux bulles. Seulement deux élèves ont sélectionné l'image où les enfants ne jouent pas ensemble. Ces réponses traduisent une vision positive de la diversité linguistique, ce qui est rassurant pour la mise en œuvre des séances d'éveil aux langues. Nous pouvons expliquer cet engouement pour l'image où les élèves jouent ensemble dans la mesure où nous pouvons noter la présence d'un élève bilingue dans la classe. Un des enjeux de l'éveil aux langues est donc de faire évoluer les représentations des situations de communications plurilingues pour les élèves qui les voient négativement. Comme réponse à cette situation, la majorité des élèves montre qu'ils conçoivent positivement les situations plurilingues. Ces résultats traduisent que les élèves d'une classe rurale, même s'ils ne sont pas beaucoup confrontés aux situations de bilinguisme, ont une ouverture à l'autre. Ce sont des réponses qui viennent à l'opposé de ce que nous pouvions nous attendre, dans la mesure où la différence et l'inconnu peut faire peur.

3.1.2.9 La reconnaissance des langues

Touchant à la reconnaissance des langues, dix élèves reconnaissent entre zéro et trois langues parmi les cinq qui leur sont proposées. Seulement quatre écoliers reconnaissent entre quatre et cinq langues. Ces résultats rentrent en résonance avec ce que nous avons pu remarquer tout au long de l'analyse de ce questionnaire. En effet, la majorité des élèves reconnaissent les langues européennes qu'ils ont l'habitude d'entendre, à savoir l'allemand, l'anglais et l'espagnol. De plus, ce sont les langues que les élèves évoquent dans leur biographie langagière. De ce fait, il y a une adéquation entre ce qu'ils ont l'habitude d'entendre et la reconnaissance vocale de ces différentes langues. En revanche, la langue la plus éloignée n'est reconnue que par quatre élèves.

3.1.3 Synthèse sur le profil des élèves

Pour dresser le profil de ces quatorze élèves, nous pouvons dire qu'ils sont en contact avec des langues européennes telles que l'espagnol, l'allemand et l'anglais. Ce sont les langues qu'ils préfèrent et les plus courantes en Europe, celles dont nous entendons le plus parler. Les langues européennes sont donc celles que les élèves ont principalement envie d'étudier pour leur avenir. De plus, les élèves auront l'occasion d'étudier ces langues tout au long de leurs études secondaires et supérieures. C'est en cela que l'éveil aux langues vient en parfaite harmonie avec ce type de classe rurale. En effet, les élèves vont être sensibilisés à des langues qu'ils ne connaissent pas ou dont ils sont victimes de stéréotypes. C'est ce que nous avons vu lorsque les élèves évoquent les langues qu'ils n'aiment pas sans réelles justifications et qu'ils dessinent les mêmes représentations stéréotypées sur le japonais, l'arabe, l'italien et le russe. Le but des séances d'éveil aux langues est d'ouvrir leur esprit à d'autres langues et cultures et d'agrandir leur champ de connaissances en cette matière. Ce questionnaire nous montre qu'une marge d'évolution est possible dans leurs représentations des différentes langues et cultures. Ces faits étayent les propos de Castelloti et Moore (2002) concernant une évolution possible des représentations des élèves grâce à la pédagogie de l'éveil aux langues.

Cette première analyse des différentes réponses à notre questionnaire montre que les élèves sont motivés et désireux d'apprendre des langues et cultures nouvelles. Nous pensons que cette ouverture à la diversité des langues et cultures tient notamment, au fait qu'ils sont habitués à avoir trois camarades bilingues qui parlent de leur langue et de leur culture. En effet, lorsque nous fêtons l'anniversaire d'un élève, nous invitons les élèves à chanter « joyeux anniversaire » dans différentes langues, à savoir anglais, français, espagnol et arabe. Ces élèves sont baignés, dans une certaine mesure, à entendre et écouter différentes langues. Nous avons déjà surpris des élèves qui demandent aux élèves bilingues de leur apprendre quelques mots. Ce sont des moments enrichissants pour tous les élèves et qui leur donnent un regard positif sur le fait de parler plusieurs langues, ensemble.

A travers les réponses de ce questionnaire, une élève a retenu notre attention. Elle s'avère hostile aux situations de communication plurilingues et a peur d'apprendre de nouvelles langues. De plus, elle a eu beaucoup de mal à dessiner ses représentations pour les différentes langues. D'ailleurs, c'est cette élève qui a dessiné un poney dans la case de la langue japonaise. Elle ne dispose donc de peu de connaissances sur les différentes langues et cultures proposées. L'enjeu de cette séquence est tout autre, il s'agit de la rassurer dans un

domaine étranger lui faisant peur et d'étudier l'impact des séquences d'éveil aux langues sur ses représentations.

Voici un tableau de synthèse des réponses des élèves avant les séquences d'éveil aux langues et les enjeux de celles-ci.

Représentations évaluées	Synthèse des réponses des élèves	Enjeux des séquences d'éveil aux langues
La biographie langagière des élèves	Nos élèves ont tous entendu et parlé des langues européennes telles qu'anglais, allemand et espagnol. Ils ne parlent pas d'autres langues dans leur famille sauf un élève qui parle arabe. Un élève a des arrière-grands-parents italiens. Ils confondent langues et pays.	Sensibiliser les élèves à des langues qu'ils ne connaissent pas. Faire comprendre qu'une langue peut-être parlée dans plusieurs pays.
L'avis des élèves sur les langues	Nos élèves préfèrent les langues européennes telles que l'anglais, le français et l'espagnol. Ils apprécient moins les langues plus éloignées telles que le russe, l'arabe. Ils ne connaissent pas les termes précis des langues « africain », « spanille », « brésilien »... Les justifications des élèves se basent sur des ressentis « je n'aime pas », « c'est moche ».	Faire évoluer la justification des élèves de manière plus objective en leur présentant diverses langues. Faire évoluer les stéréotypes des élèves concernant les langues qu'ils n'aiment pas.
Les représentations culturelles sur les langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe	Les élèves se représentent de manière stéréotypée les langues et cultures japonaise, arabe italienne et russe : ils dessinent de la nourriture et certains dessins renvoient à des stéréotypes comme des déserts, des poupées russes.	Ouvrir les élèves à quatre langues et cultures qu'ils connaissent peu ou mal.
La motivation des élèves à apprendre une langue	Tous nos élèves semblent motivés à apprendre une langue pour des raisons diverses comme le voyage ou le futur métier. Une élève évoque qu'elle a peur d'apprendre des langues.	Rassurer cette élève dans le désir d'apprendre de nouvelles langues.
La représentation des situations de communications plurilingues	Huit élèves s'expriment positivement face à des situations de communications plurilingues, deux négativement et quatre sont neutres. Ceci peut être dû à la présence d'un élève bilingue dans la classe.	Faire évoluer les représentations des situations de communications plurilingues pour ces deux élèves.
La reconnaissance des élèves	Dix élèves reconnaissent entre zéro et trois langues. Quatre écoliers reconnaissent entre quatre et cinq langues.	Engendrer une meilleure reconnaissance des diverses langues.

3.1.4 Etude de cas.

3.1.4.1 Analyse du questionnaire de Lucas en amont des séquences d'éveil aux langues.

Nous avons choisi de décrire et d'analyser le questionnaire d'un élève de CM2 pour pouvoir comparer l'évolution de ses réponses après les séquences d'éveil aux langues. Le détail de ses réponses se trouve en annexe. C'est un élève de sexe masculin, âgé de 10 ans et qui est plutôt bon élève. Dans ce mémoire, nous nommons cet élève Lucas, prénom fictif. Avant toute chose, il est nécessaire de préciser que cet élève a oublié de répondre à la question n°10, celle portant sur l'importance des langues.

A l'aide de ses réponses, nous pouvons voir que cet élève ne sait pas définir ce qu'est une langue dans la mesure où il répond par un exemple qu'il connaît bien : le français.

En revanche, c'est un élève qui a déjà eu l'occasion de parler et d'écouter différentes langues. Nous notons qu'il évoque le même moment à deux reprises pour exprimer les langues qu'il a parlées ou entendues mais qu'il décrit un tout autre événement lorsque cela lui est demandé. C'est très intéressant car l'événement qu'il décrit fait référence à l'Espagne, pays où il est déjà allé. Ce questionnaire nous permet donc de savoir que cet élève a déjà voyagé dans un autre pays et qu'il connaît des choses sur l'Espagne. Nous avons pu vérifier ses dires, lors des séances d'éveil aux langues où il a parlé de l'Espagne. Cet élève répond qu'il a déjà parlé et chanté allemand et anglais à 10 ans avec des collégiens.

En outre, l'enfant interrogé s'avère connaître huit langues et huit nationalités. Ce qui est intéressant dans ses réponses, c'est qu'il associe la langue au pays. En effet, il lie l'anglais à l'Angleterre alors que les Etats-Unis, pour ne citer qu'eux, parlent également anglais. De même, pour le Brésil il évoque la langue brésilienne, alors que le portugais aurait été une réponse plus adéquate. Cette remarque équivaut aussi pour l'Argentine où la langue parlée est l'espagnole. Lucas a une culture géographique assez importante dans la mesure où il a cité 8 pays et langues. Il est intéressant de noter ici que les autres élèves n'en ont pas cité autant. Nous pouvons également constater que les pays qu'il a nommés sont connus. En effet, il n'a point écrit de pays minorés dont nous entendons moins parler dans les journaux, les médias. De manière générale, selon nous, il y aurait une corrélation entre ces réponses et sa passion pour le football. En effet, Lucas est un passionné de football, il dispose notamment, de cartes de joueurs indiquant leur club mais également le pays où ils jouent. En conséquence la plupart

des pays et langues cités par cet élève sont ceux connus dans le monde du football comme par exemple l'Espagne, le Portugal, l'Argentine, le Brésil, l'Angleterre et l'Allemagne.

Pour étoffer sa biographie langagière, cet écolier a précisé qu'il parlait l'anglais et un peu l'allemand. Il est vrai que dans le questionnaire, la question est sans doute mal formulée. Nous aurions dû poser la question de la manière suivante « parles-tu une autre langue que le français en dehors de l'école ? ». En fait, nous pensons que l'élève concerné ne parle ni l'anglais, ni l'allemand en dehors de l'école. Il a évoqué les langues dont il connaissait quelques mots ou phrases. Nous pouvons d'ailleurs remarquer que sa réponse « *un peu d'allemand* » fait référence à la sortie au collège où les élèves ont appris quelques mots d'allemand. Pareillement, nous pouvons noter que tous les élèves ont répondu de la même manière à cette question, c'est en cela que celle-ci a été mal formulée. En outre, il évoque connaître des gens parlant une autre langue que le français, à savoir les professeurs d'anglais, d'espagnol et d'allemand. Encore une fois, nous pensons qu'il a répondu ceci en lien avec la sortie au collège où il a eu l'occasion de rencontrer des professeurs de collège parlant une autre langue. La question aurait pu être plus explicite afin de traduire si l'élève connaissait, dans son entourage proche, quelqu'un qui ne parle pas français. Nous supposons ici, que si l'élève avait connu une personne proche, ne parlant pas le français, il l'aurait écrit à la place des professeurs, comme l'ont écrit certains élèves.

Ensuite, nous discutons ensemble de l'avis de l'élève sur les langues qu'il aime ou aime moins. Tout d'abord, ce dernier évoque que toutes les langues sont égales et qu'il n'y a pas de langues plus importantes que d'autres à apprendre. Cette phrase et cette réponse sont un signe que l'élève considère les langues sur un même point d'égalité. Selon lui, il n'y a pas de raison d'apprendre une langue plutôt qu'une autre dans la mesure où elle est parlée quelque part et elle a une utilité. Cette réponse est très intéressante parce qu'elle montre l'ouverture de l'élève à apprendre n'importe quelle langue. Il n'est pas fermé avec des langues qu'il place en priorité. Il fait partie de ces élèves qui ne pensent pas que les langues les plus répandues dans le monde sont importantes.

Précisons que les trois langues préférées de cet écolier sont l'espagnol, l'allemand et l'arabe. Il donne pour chacune de ses trois langues une justification différente. Il avoue aimer l'espagnol parce qu'il va souvent en Espagne. Ainsi, cet élève est habitué à la langue et à la sonorité espagnole. D'ailleurs, cet élève éprouve une envie de l'apprendre pour satisfaire un besoin de communication lorsqu'il est en Espagne. Ceci peut être une raison pour laquelle il

aime l'espagnol. Ensuite, il écrit que l'allemand est une langue facile, c'est pour cela que c'est sa deuxième langue préférée. Cette réponse a-t-elle été influencée par la visite au collège ? Peut-être, mais au vu du nombre de fois où il évoque l'allemand dans ce questionnaire, il est possible qu'il connaisse des personnes parlant allemand dans son cadre familial. Peut-être sa grande-sœur qui est au collège. Enfin, sa troisième langue préférée est l'arabe car il souhaite parler avec l'élève parlant arabe dans la classe. Ce qui est intéressant de relever ici, c'est qu'il justifie sa langue préférée par un besoin ou une envie de l'apprendre. Ici, nous sommes face à un besoin social. Il peut parler français avec l'élève bilingue mais cet élève aime l'arabe et souhaite l'apprendre pour parler, différemment, avec ses amis.

En ce qui concerne les langues qu'il aime le moins, rappelons qu'il donne l'anglais dans la mesure où il trouve cette langue difficile. L'anglais est la langue que nous travaillons avec les élèves à raison d'1h30 par semaine. Lucas doit donc apprendre les leçons et faire des évaluations, il est évidemment invité à participer, jouer et dialoguer en anglais. L'anglais est sans doute la langue qu'il connaît le mieux et qu'il apprend le plus, c'est certainement la raison pour laquelle il évoque que ce soit difficile. De plus il dit ne pas aimer le brésilien car il n'ira jamais au Brésil. Cet élève justifie qu'il n'aime pas une langue parce qu'il pense qu'il n'ira jamais voyager dans ce pays. Autrement dit, il ne voit pas l'utilité d'apprendre une langue s'il ne va pas dans le pays concerné par celle-ci. Nous pouvons également constater qu'il note brésilien et non portugais. Sa réponse doit être influencée par l'éloignement entre le Brésil et la France. Enfin, il précise moins aimer l'argentin car il ne comprend aucun mot argentin alors qu'en Argentine, la langue la plus répandue est l'espagnole. Notons tout de même que sa réponse est peut-être influencée par ses préférences footballistiques. Pour cet élève, comprendre une langue c'est mieux l'apprécier. En effet, lorsque nous comprenons quelques éléments de cultures ou de mots d'une autre langue, nous en avons un tout autre regard, c'est tout l'enjeu du processus de l'éveil aux langues. A travers ses réponses, nous pouvons traduire que cet élève a compris le mot « *préférée* » comme le mot « *apprendre* ». Au vu de ses réponses, nous pensons que la question « *quelles sont tes 3 langues préférées ?* » est devenue dans sa compréhension « *quelles sont les 3 langues que tu aimerais apprendre ?* »

Concernant, les représentations culturelles des élèves sur la langue et la culture japonaise, l'élève a pour connaissance que les hommes ont des yeux bridés. Il a dessiné un bol de riz. Ce dessin reflète l'image que les occidentaux ont des personnes asiatiques, à savoir qu'ils ne se nourrissent que du riz. Il a également dessiné des pâtes fines, en référence aux pâtes asiatiques que nous pouvons trouver dans le commerce. Il a donc plus dessiné ce que

l'Asie lui faisait penser, plutôt que plus spécifiquement le japonais. Enfin il a dessiné une fontaine et écrit sur un panneau « l'eau pour duo ». Nous avouons que nous ne savons pas ce que cet élève a voulu signifier. Après des recherches, nous n'avons pas fait de lien entre cette fontaine, cette phrase et le Japon. Nous émettons l'hypothèse que cette fontaine fait référence à un manga. En effet, nous savons que c'est un élève qui lit des mangas. Lorsqu'il écoute la langue japonaise, il émet un avis plutôt négatif en écrivant que la personne qui parle a l'air d'une fille très méchante et que la voix est grave. Il évoque également que le débit de parole est rapide. Cette vision est sans doute due à une accentuation moindre pour la langue japonaise par rapport aux autres langues écoutées.

Pour la langue et culture arabe, cet écolier a dessiné une personne de couleur et un drapeau. Le fait de vouloir dessiner un drapeau traduit un amalgame entre arabe et pays. En effet, arabe fait référence à bon nombre de pays tels que le Maroc, la Tunisie... Le drapeau qu'il a représenté fait plutôt penser au drapeau canadien avec une feuille d'érable, comme nous l'avons mentionné dans l'analyse des réponses de la classe. Seule la couleur rouge peut faire penser à certains drapeaux de pays arabe. De plus, lorsqu'il écoute la langue arabe, il émet un avis positif en évoquant que c'est une langue jolie et chantante. Il décrit la personne qui parle avec des traits agréables. Il s'imagine une gentille personne.

Concernant le mot italien, cet élève imagine une pizza et le mot *pizzaiolo* c'est-à-dire celui qui fait des pizzas. Encore une fois, ce sont des choses culinaires qu'il dessine. Lorsqu'il écoute la langue italienne, il emploie des mots plutôt négatifs. Il en est de même pour la personne qui parle.

Enfin, le mot russe fait dessiner à cet élève un visage masculin, avec des cheveux blonds, des pommettes rouges et de grandes oreilles. Les pommettes rouges peuvent faire référence au froid qu'il fait en Russie ou bien aux poupées russes qui ont les pommettes rouges. Lorsqu'il écoute la langue russe, il imagine une personne gentille et il évoque même le terme « *sensible* ». Nous trouvons ce terme très intéressant car il n'est pas utilisé fréquemment et il fait référence à la douceur et à la mélodie qu'il entend.

Lorsque Lucas répond aux questions relatives à la motivation d'apprendre de nouvelles langues, il répond par l'affirmative. En effet, il suggère vouloir apprendre l'espagnol, le latin, l'allemand et l'anglais. Il justifie simplement la langue espagnole en évoquant qu'il va en Espagne. Il a donc intégré la fonction utile de la langue c'est-à-dire celle de communiquer. Par cette réponse, il sous-entend qu'il aimerait communiquer avec les autres

quand il va en Espagne. Le fait de voyager l'ouvre donc à apprendre d'autres langues. Globalement, ses réponses renvoient aux langues européennes, notamment présentes au collège lorsqu'il faut faire le choix des langues pour la LV2. De manière plus générale, au vu de ses réponses aux questionnaires, cet écolier souhaite et est motivé pour apprendre de nouvelles langues inconnues. Il n'éprouve aucune peur à parler, comprendre et apprendre d'autres langues qu'il ne connaît pas. Il évoque même aimer parler, chanter et apprendre des langues étrangères. Ces réponses nous suggèrent que cet élève a une soif d'apprendre de nouvelles langues et qu'il aime cela.

Nous pouvons dire que c'est un élève qui se représente positivement des situations de communications plurilingues. En effet, il choisit la BD où les élèves jouent ensemble et il écrit dans les bulles « *c'est trop bien* » et « *ouais je suis d'accord* ». Cette vision d'une situation de communication plurilingue va tout à fait en adéquation avec les autres réponses du questionnaire.

Enfin, lorsque l'élève a écouté les différents extraits sonores, il a bien reconnu l'allemand, l'anglais, le chinois et l'espagnol. En revanche il a confondu le russe et le portugais. Cet élève est un des rares de la classe à avoir donné autant de bonnes réponses. Nous pouvons déjà dire qu'il reconnaît bien les langues avec lesquelles il a déjà une expérience telles que l'allemand, l'anglais et l'espagnol.

3.1.4.2 Synthèse du questionnaire de Lucas

Après avoir analysé ce questionnaire, nous pouvons dire que cet élève est ouvert et surtout motivé à apprendre d'autres langues. Même si nous sommes dans un milieu rural, il conçoit positivement le fait d'être entouré de personnes d'autres cultures. Ce dernier n'a pas peur de la différence. Cette réalité peut être mise en corrélation avec le fait qu'un élève bilingue est présent dans la classe. Ces derniers aiment partager des mots arabes ou leur culture avec leur camarade. Ces événements peuvent traduire une ouverture aussi grande à la culture et aux langues du monde. Il dispose d'une certaine culture sur les différentes langues, cultures marquées par les stéréotypes français comme par exemple la pizza, le riz, les poupées russes. Pour cet élève, ce sera l'enjeu du projet éveil aux langues. En effet, il est intéressant, après la séquence d'éveil aux langues de traduire l'évolution des représentations des différentes langues et cultures japonaise, arabe, russe et italienne. Le questionnaire de cet élève nous a permis de nous rendre compte, que pour celui-ci, un pays est égal à une langue. Nous pouvons également noter que dans ses réponses, les mêmes langues reviennent souvent.

Il serait alors intéressant de faire connaître à cet élève des langues dont il ne soupçonne pas l'existence. Cette analyse d'un questionnaire est tout à fait concluante et positive face à notre projet Evlang. Les réponses à ces questions et la représentation de l'élève sur les différentes langues et cultures peuvent évoluer grâce à ce dispositif, c'est tout l'enjeu de ce mémoire. Par exemple, le premier avis négatif face à la langue japonaise pourrait évoluer.

3.2 Le questionnaire sur les compétences métalinguistiques des élèves en amont des séquences d'éveil aux langues.

3.2.1 Les conditions de passation

Ce questionnaire a été passé sur deux jours, à savoir le 2 et le 3 février 2016 auprès de quatorze élèves. Dans chacun de ces jours, nous avons fait passer ce test dans la matinée. Concernant la passation, nous avons expliqué aux élèves qu'ils allaient répondre à des exercices de français. Puis, nous avons distribué le questionnaire et lu les questions 1 à 8. Nous avons répondu aux questions des différents élèves pour s'assurer de leur bonne compréhension. Après avoir lu les consignes, nous avons insisté sur le fait que ce questionnaire n'était pas évalué, que nous serions les seules à lire leurs réponses et qu'il ne serait pas montré à leurs parents. Nous avons pu voir du soulagement chez les élèves. Lorsque les élèves se sont mis au travail, nous passions dans les rangs pour nous assurer de leur bonne compréhension des consignes. Également, nous répondions aux questions des différents élèves qui levaient la main. Le lendemain matin, nous avons lu les questions 9 à 13 puis mis les élèves au travail. Les mêmes conditions ont été respectées. Enfin, nous avons conclu la passation de ce test par une dictée de mots.

3.2.2 Présentation et analyse des différentes réponses

Lors de la correction des réponses des élèves, nous avons pris la décision de compter un point par bonne réponse sur le total des réponses de l'exercice. De ce fait nous avons une note pour chaque exercice puis une note globale pour chaque groupe d'exercices travaillant la même fonction. Ces notes vont nous permettre de dresser le profil des élèves puis de comparer le questionnaire rempli avant et après les séquences d'éveil aux langues. Comme nous l'avons évoqué, les quatorze élèves étaient présents lors de la passation de ce questionnaire. Cependant, une élève était absente quand nous avons fait passer ce même questionnaire après les séquences d'éveil aux langues. C'est pourquoi, nous avons pris la décision de n'analyser que treize questionnaires pour pouvoir les comparer au treize

questionnaires passés après les séquences. Un tableau d'analyse regroupant les différentes notes et moyennes est joint en annexe.

3.2.2.1 L'aspect métalexical

Concernant l'aspect métalexical, les notes des élèves s'étendent de 6/41 à 32/41. Le niveau des élèves est donc très hétérogène. Nous pouvons noter que neuf élèves sur treize ont un résultat inférieur à la note moyenne qui est de 20,5/41. Seulement quatre élèves ont un résultat supérieur à la moyenne. En outre, la moyenne de la classe sur les exercices travaillant l'aspect métalexical est de 18,6/41. Ces résultats généraux montrent une marge de progression possible pour la classe, grâce aux séquences d'éveil aux langues.

Au sein de cet aspect métalexical qui comporte, rappelons-le 9 questions, nous avons élaboré des sous catégories afin de rendre notre recherche plus précise et de comprendre les raisons de scores aussi faible. En effet, nous pouvons faire deux partie, la première celle des synonymes et des dérivés et la deuxième celle des origines. La première partie comprend les questions de 1 à 4 et la deuxième de 5 à 7. Notons que la troisième partie représente des exercices 8 et 9 d'intrus et de construction de mots. L'exercice sur les intrus a été plutôt bien réussi par l'ensemble des élèves, ils ont pour moyenne 2/3. En revanche l'exercice de grammaire sur la construction des mots a posé des difficultés. La moyenne de la classe est de 1/4 à cet exercice. Six élèves ont eu un score égal ou supérieur à 2/4. L'explication de tels résultats réside dans la difficulté de l'exercice.

Dans la partie relative aux synonymes et dérivés, les notes vont de 3/19 à 19/19. Cependant, le niveau des élèves est plus homogène dans la mesure où douze élèves ont un résultat supérieur à la note moyenne de 9,5. Seulement un élève a un score inférieur à la moyenne. La moyenne de la classe est donc d'environ 12/19. C'est un bon score pour l'ensemble des élèves, sachant que nous n'avons pas traité de ce chapitre cette année. Les élèves ont globalement bien réussi les exercices relevant des synonymes. Les bons résultats dans cette sous-catégorie peuvent venir des connaissances des élèves sur les synonymes de part leurs années scolaires antérieures.

En revanche, la partie traitant des origines des mots a été sensiblement moins bien réussie par les élèves. Les notes s'étendent de 0/15 à 7/15. Autrement dit, aucun élève n'a eu au-dessus de la note moyenne dans l'ensemble de ces exercices. La moyenne de la classe est donc 3,5/15. C'est un score très faible qui tend à expliquer la chute des performances sur

l'aspect métatextuel des élèves. L'enjeu des séquences d'éveil aux langues est donc de tenter d'augmenter ce score extrêmement faible. Ce faible score peut s'expliquer par le fait que les origines de mots ne sont pas beaucoup traitées à l'école primaire. Les élèves n'ont donc aucune connaissance en la matière et cela se ressent sur leur résultat.

3.2.2.2 L'aspect métasyntaxique

Pour l'aspect métasyntaxique, les notes des élèves s'échelonnent de 2/14 à 9/14. La dispersion des notes est donc plutôt faible, sachant que l'étendue est de 7. Six élèves ont eu un résultat égal ou supérieur à 7/14. De ce fait sept élèves ont eu un score en dessous de la note moyenne. Nous pouvons également noter que la moyenne de la classe à cet aspect est de 5,7/14. Cette moyenne est assez faible et traduit une difficulté des élèves à faire des accords dans le groupe nominal ainsi qu'entre le groupe nominal et le groupe verbal. Une nouvelle fois, l'enjeu des séquences d'éveil aux langues est d'opérer une amélioration dans les résultats des capacités métasyntaxiques des élèves.

3.2.2.3 L'aspect métatextuel

Le travail autour de l'aspect métatextuel a été bien réussi par les élèves, malgré une forte dispersion. En effet, la note minimale est de 1/6 et la note maximale de 6/6. La note moyenne de cette fonction étant 3/6, onze élèves ont un score supérieur. Seulement deux élèves ont eu une note inférieure à la moyenne générale. Ainsi, la moyenne de la classe est de 4,3/6. Globalement, les élèves ont réussi à classer les textes dans différentes langues selon leur genre. Notons tout de même qu'un travail sur l'éveil aux langues peut faire évoluer positivement ce score.

3.2.2.4 L'aspect métaphonographologique

La dernière fonction de la compétence métalinguistique traitée s'avère être celle de la métaphonographologie. Elle se caractérise par une dictée de mots de sons proches. Douze mots ont été dictés, la note des élèves est sur douze. Leur score s'échelonne entre 4/12 pour la plus faible performance et 12/12 pour la plus forte performance. L'étendue de cette série est 8, les notes sont donc dispersées. Par ailleurs, neuf élèves ont un résultat supérieur à la note moyenne qui est 6/12. Nous pouvons constater que seulement quatre élèves ont un score inférieur à la moyenne. De surcroît, pour cette fonction, la moyenne de la classe est de 6,7/12. C'est un score moyen qui reflète une progression possible pour l'ensemble des élèves.

3.2.3 Synthèse des capacités métalinguistiques évaluées.

A travers l'étude de ce questionnaire, nous pouvons voir que nos élèves ont une marge de progression dans toutes les dimensions de leur capacité métalinguistique et que notre questionnaire sera en mesure d'en rendre compte. Or, certaines dimensions métalinguistiques sont sensiblement moins réussies par les élèves, à savoir les aspects métalexical et métasyntaxique. Ce seront surtout ceux-là qui pourront traduire, ou non une évolution positive suite aux séquences d'éveil aux langues.

Voici un tableau récapitulatif des résultats des élèves.

Aspects évalués	Synthèse des résultats
Aspect métalexical	- Les exercices sur les synonymes et dérivés ont été réussis. - La partie traitant des origines sur les mots n'a pas été réussie. - L'exercice de grammaire sur la construction des mots n'a pas été réussi.
Aspect métasyntaxique	- Les exercices portant sur les accords dans le groupe nominal et entre le groupe nominal et verbal n'ont pas été réussis.
Aspect métatextuel	- L'exercice sur le tri des genres de textes en différente langue a été réussi.
Aspect métaphonographologique	- La dictée de mots a été moyennement bien réussie par les élèves.

3.3 Le questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures en aval des séquences d'éveil aux langues.

3.3.1 Les conditions de passation

Ce deuxième questionnaire sur les représentations des élèves sur les différentes langues et cultures est le même que celui remis en amont de la séance. Nous avons fait passer ce questionnaire le jeudi 31 mars 2016 pour la partie écrite et le vendredi 1er avril 2016 pour la partie orale. Les mêmes conditions de passation que le premier questionnaire sur les compétences métalinguistiques ont été respectées. Notons tout de même que les élèves ont eu moins besoin d'être rassurés et semblaient plus sereins que lors de la première passation.

3.3.2 Présentation et analyse des différentes réponses

3.3.2.1 La biographie langagière

Après cette séquence d'éveil aux langues, les élèves définissent différemment ce qu'est une langue. Pour sept élèves, cela renvoie à une manière de parler qui est différente selon le pays. C'est la définition qui colle au plus près de la réalité et se réfère au fait que tous

les êtres humains peuvent parler, mais d'une manière différente selon l'endroit où ils vivent. Cinq élèves ont donné une définition plus vaste à savoir, que les langues étaient « quelque chose » que l'on parle comme le chinois, le français. Nous pouvons noter que celle-ci va dans le même sens que la première mais dite d'une manière plus maladroite. Nous avons donc onze élèves qui ont une définition tout à fait valable contre neuf lors du premier questionnaire. Un élève définit ce qu'est une langue de manière intéressante. Il évoque qu'une langue est une connaissance, ce qui est vrai. D'ailleurs, les élèves en apprennent un peu plus chaque jour sur la langue française et également sur la langue anglaise. C'est une définition tout à fait valable. Dans ce questionnaire, nous avons moins de réponses marginales et seulement une. En effet, un élève a évoqué qu'une langue servait à parler avec des gens que nous ne connaissions pas. Au contraire, une langue est partagée par un groupe de personnes qui peut communiquer ensemble. C'est plutôt le fait d'apprendre une langue qui permet de parler aux gens qui ne partagent pas la même langue que nous. C'est ce que l'élève a voulu dire avec les mots « *connais pas* ». En revanche, il est vrai qu'une langue permet de parler avec un certain groupe de personnes. En comparant ces définitions entre les deux questionnaires, huit élèves ont gardé la même forme de définition, celle qui nous paraît la plus correcte. Même si leurs définitions de base n'étaient pas fausses, cinq élèves les ont fait évoluer pour en donner une plus appropriée. Lors du premier questionnaire, un élève n'avait pas su définir ce qu'était une langue mais il a su le faire dans le deuxième questionnaire. Au contraire, seulement un élève n'a pas su expliquer ce qu'est une langue et sa réponse était davantage claire lors du premier questionnaire. Au vu de ces résultats, nous voyons que les réponses des élèves sont beaucoup plus homogènes dans le deuxième questionnaire et répondent davantage à la définition de ce qu'est une langue. Il n'y a qu'un seul élève qui n'a pas su éclairer ce qu'était une langue. La séquence d'éveil aux langues a donc pu avoir un impact sur la représentation de ce qu'était une langue pour la majorité des élèves.

Concernant la biographie langagière des écoliers, la plupart d'entre eux ont remis les mêmes expériences dans leur deuxième questionnaire que dans le premier à propos des langues qu'ils ont déjà entendues et parlées. Ils n'ont pas mentionné les langues étudiées dans les séquences d'éveil aux langues. Par conséquent, nous retrouvons la prééminence des langues européennes telles qu'espagnol, allemand, anglais et italien.

Lorsqu'il est demandé aux élèves de décrire un événement où ils ont parlé et chanté une autre langue, une nouvelle fois aucun élève ne mentionne les séances d'éveil aux langues. Tous décrivent une expérience relevant soit de la famille, soit de l'école. D'ailleurs, nous

pouvons noter que dans le premier questionnaire, onze élèves avaient décrit une expérience de l'école et sept dans le deuxième questionnaire. Nous pensions, avant la mise en place de la séquence, que les élèves n'étaient pas sensibilisés aux langues dans leur contexte familial, ce qui expliquait un grand nombre de description d'un événement lié à l'école. Avec le recul, nous pensons que si les élèves évoquent davantage un événement personnel et familial dans le deuxième questionnaire, cela peut s'expliquer par une plus grande confiance des élèves à décrire leur environnement personnel sans peur d'être jugés. En effet, les élèves ont pris conscience que nous parlions des langues de la maison à l'école, ce qui était une richesse. Nous pensons cela grâce à la réponse de l'élève bilingue. Dans son deuxième questionnaire, il a décrit un événement particulier, à savoir qu'il a participé à un spectacle de fin d'année et chanté en arabe dans son école arabe. Nous n'avons jamais été au courant que cet élève allait dans une autre école pour apprendre à parler et écrire l'arabe. De même, il ne l'a pas mentionné au sein de son premier questionnaire. Nous pensons que les séances d'éveil aux langues et la prise en compte de la langue arabe dans la classe lui a permis de nous mentionner ce fait en toute confiance. D'ailleurs, il l'a écrit deux fois dans le questionnaire. Quand il a décrit cet événement, il a écrit ce qu'il a ressenti donc ses émotions par les mots « *c'était merveilleux* ». Etant donné que ce questionnaire est à notre seule destination, cet élève a voulu nous dire qu'il apprenait l'arabe après les séquences d'éveil aux langues et non avant. Ainsi, six élèves ont évoqué un fait personnel dans la description d'un événement contre deux dans le premier questionnaire. Au sein de ces mêmes questions sur la biographie langagière, nous avons mentionné, dans l'analyse du premier questionnaire, qu'un élève avait écrit le mot « *spanille* » pour parler de la langue espagnole. Après les séquences d'éveil aux langues, ce dernier note, tout le long de son questionnaire le mot « *espagnol* » pour parler de la langue espagnole. Il a donc mis le bon terme sur la langue, grâce à ces séances. Nous pouvons dire que cet élève a progressé.

Rappelons-nous que les écoliers associaient le pays et la langue parlée dans notre premier questionnaire. Après la mise en place des séquences d'éveil aux langues, dix élèves mentionnent une langue pour un pays. En effet, nous voyons pour les quatre autres élèves qu'ils écrivent une langue pour plusieurs pays comme par exemple la France au Québec, dans des pays d'Afrique, en France et en Belgique. Même si cela ne représente pas la majorité, il s'agit tout de même de quatre élèves contre zéro dans le premier questionnaire. De plus, nous voyons, dans ce deuxième questionnaire l'apparition de langues étudiées dans les séquences telles que le persan, le breton, le japonais, le chinois, le russe, l'arabe. De ce fait, au-delà de

parler en terme de pays, les élèves s'expriment en terme de régions et de langues régionales. En effet, trois élèves ont écrit des régions contre zéro au premier questionnaire. Ils utilisent du vocabulaire de plus en plus expert. De plus en plus, des langues régionales sont utilisées comme le breton et le créole. Ce qui n'était pas le cas dans le premier questionnaire. A l'inverse de ce qui a été analysé dans le questionnaire passé au mois de décembre, sept élèves citent entre 8 et 13 pays et langues, soit le double. Après avoir suivi les séances d'éveil aux langues, les écoliers ont donc davantage de connaissances sur les langues parlées et pays dans le monde. En effet, ils ne citent pas que les langues européennes.

Concernant les langues parlées des élèves, leurs réponses ont changé. En effet, dix élèves notent qu'ils parlent une autre langue que le français. Parmi ces dix élèves, sept précisent qu'ils parlent un peu anglais en classe, un arabe et deux anglais. Cette précision qu'ils parlent un peu montre que les écoliers ont pris conscience qu'ils ne parlaient pas anglais comme ils parlaient français. Ils ont compris le sens de la phrase « *parler une autre langue* », ce qui n'était pas le cas lors du premier questionnaire où douze élèves avaient répondu qu'ils parlaient anglais. Quatre élèves disent qu'ils ne parlent pas une autre langue que le français. Parmi eux, deux avaient écrit, la première fois, qu'ils parlaient anglais. Eux aussi, ils se sont aperçus qu'ils ne parlent pas anglais comme ils parlent le français. C'est ce qui tend à expliquer leur changement de réponse. Le fait d'avoir travaillé sur différentes langues, a fait émerger aux élèves que parler une autre langue c'était la comprendre, la lire et discuter avec les autres. Ils ont compris que ce n'est pas parce qu'ils apprennent une langue à l'école qu'ils la parlent aussi bien que le français. Enfin, les mêmes élèves, que dans le premier questionnaire, ont évoqué qu'ils connaissaient une personne parlant une autre langue. Les langues les plus mentionnées sont l'espagnol, l'anglais et l'allemand. Une différence est présente dans les réponses des élèves à cette question. Trois élèves ont souligné qu'ils connaissaient un camarade de classe qui parlait arabe. Auparavant, aucun des élèves ne l'avait signalé. Ce changement peut s'expliquer par le fait que nous sommes parties des langues de la classe et que, lors du jeu du loto des langues, chacun des élèves a dû dire les langues qu'ils parlaient. Ainsi, l'élève bilingue a dit qu'il parlait arabe chez lui et il nous a dit quelques mots. Les élèves l'ont donc inscrit. Avant cette séance, ils ne savaient pas qu'ils parlaient couramment cette langue. C'est notamment ce qui est ressorti lors de cette séance, où les élèves étaient surpris que cet élève parle arabe comme il parle français. Cette analyse nous permet de faire un lien avec notre théorie. En effet, la prise en compte des langues de la classe est un des objectifs de l'éveil aux langues, même si cette dernière n'est pas multiculturelle.

3.3.2.2 Synthèse de l'effet de l'éveil aux langues sur la biographie

langagière

Au sujet de la biographie langagière des élèves, nous pouvons voir que ces derniers mentionnent davantage de langues que lors du premier questionnaire. Ils connaissent plus de langues et n'associent plus une langue et un pays. De plus, les élèves utilisent un vocabulaire plus approprié. En revanche, aucun évoque les langues étudiées en séquences d'éveil aux langues dans leur biographie langagière ou ne décrit un événement s'y rapportant. Nous pouvons noter une persistance de la présence des langues européennes dans les propos des élèves. Nous pouvons inscrire également que l'élève bilingue se confie davantage sur sa langue. Enfin, les élèves ont une définition plus appropriée du bilinguisme c'est-à-dire de parler une autre langue car ils précisent qu'ils ne parlent pas d'autres langues que le français.

3.3.2.3 L'avis des élèves sur les langues

A propos de l'importance des langues, dans ce second questionnaire, six élèves pensent qu'il existe des langues plus importantes que d'autres à apprendre. Ce qui fait un de moins que lors du premier questionnaire. Ces six élèves n'ont pas changé d'avis suite aux séquences d'éveil aux langues. Leur justification est identique à ce qu'ils avaient écrit au mois de décembre. Ainsi, nous n'avons qu'un seul élève qui a changé de réponse après avoir participé à ces séquences. Les huit élèves ayant répondu « non » ont apporté la justification que les langues étaient toutes égales, comme lors du premier questionnaire. Sur les quatorze élèves, un seul a changé d'avis suite aux séquences d'éveil aux langues. Il a jugé que les langues étaient toutes égales.

Concernant les langues plus importantes de manière générale, cinq élèves pensent qu'il existe des langues supérieures à d'autres. C'est un de moins par rapport au premier questionnaire. Cependant, les justifications évoquées sont plus réduites qu'au mois de décembre, et concernent la popularité de la langue, notamment pour les études. N'apparaît plus la raison du voyage. Deux élèves répondent à la question sur l'existence de langues plus importantes que d'autres d'une manière égocentrée. En effet, ils se centrent sur les langues qui pourraient leur servir dans leurs études. En revanche, trois élèves estiment que l'importance d'une langue est fonction du nombre de personnes qui la parle. Un seul des élèves, qui avait noté cette réponse dans le premier questionnaire, a changé d'avis pour écrire que les langues étaient toutes égales. En revanche, un élève, qui avait prôné l'égalité des langues sur cette question, a changé d'avis en précisant qu'il existait des langues plus

importantes selon le nombre de personnes qui les parlait. Cette réponse était déjà présente dans le premier questionnaire pour trois élèves. Nous espérions que leurs avis évoluent en étant en contact avec d'autres langues mais cela n'a pas été le cas. En effet, un seul élève a changé d'avis positivement. Nous pouvons observer que nous retrouvons les mêmes pensées que pour l'importance des langues à apprendre. Les neuf élèves évoquant qu'aucune langue est plus importante qu'une autre indiquent une seule et même raison, à savoir que toutes les langues sont égales. Par rapport au premier questionnaire, un élève supplémentaire pense que toutes les langues sont égales et importantes. Ce changement d'avis peut être attribuable aux séquences d'éveil aux langues.

Concernant les langues préférées des élèves, neuf élèves mentionnent l'anglais, dix l'espagnol, cinq le français, trois l'allemand, six l'italien, deux le chinois, un le latin, deux l'arabe, un le breton, un le créole et un le « *punta canien* ». En grande majorité, nous retrouvons les mêmes langues que lors du premier questionnaire. Trois langues apparaissent tout de même, à savoir le latin, le breton, le créole et le « *punta canien* ». Deux d'entre elles sont des langues régionales. Notons que l'élève qui a répondu « *punta canien* » avait ses deux parents qui étaient partis là-bas au moment de la passation du questionnaire, ce qui peut expliquer cette réponse. D'ailleurs, la langue parlée en République Dominicaine est l'espagnole. L'élève a noté cette réponse en rapport avec ses préoccupations actuelles. La présence de la langue bretonne dans le deuxième questionnaire montre une portée de nos séquences d'éveil aux langues. En effet, les élèves ont travaillé sur cette langue. Pour les autres langues, la proportion des élèves, les ayant choisies, est presque la même dans les deux questionnaires sauf pour la langue italienne. Trois élèves l'avaient sélectionné lors du premier questionnaire et six élèves dans le deuxième questionnaire. Ce qui représente le double. Encore une fois, nous pouvons dire que ce changement est attribuable aux séquences d'éveil aux langues. Effectivement, la langue italienne est la seule langue européenne à avoir été étudiée dans deux des trois séquences. De plus, nous l'avons mise en valeur en parlant des romains et de leur influence dans notre culture et notre langue.

Les réponses des élèves à cette question montrent une prépondérance des langues européennes. Nous avons observé le même phénomène lors de l'analyse du premier questionnaire. De ce fait, nos séquences d'éveil aux langues n'ont pas eu d'impact sur la préférence des langues européennes des élèves. Ce qui peut s'expliquer par l'importance des langues européennes dans notre univers. Véritablement, les élèves sont baignés dans des langues et un contexte européen. Aux actualités, l'Europe est un sujet très présent, en sport et

notamment, en football, ce sont les équipes européennes dont nous entendons le plus parler. Enfin, à la radio, les élèves entendent surtout des chansons en anglais et espagnol. Nous pensons que ce monde qui berce les élèves depuis le plus jeune âge les conduit à préférer les langues européennes, celles qu'ils connaissent. Ce n'est pas sur une période de trois ou quatre semaines que ce genre de représentation évolue. Peut-être que sur une plus grande période, les élèves préféreraient des langues moins connues ou minorées.

Si nous nous penchons sur les justifications des élèves sur ces langues européennes, elles sont différentes de celles du premier questionnaire et beaucoup plus larges. Nous pouvons tout de même établir deux grandes catégories de réponses. Pour sept élèves, ils souhaitent apprendre une langue car ils aiment le pays, la langue et la culture en question et pour quatre élèves parce qu'ils ont envie d'apprendre cette langue. Bien sûr nous retrouvons quelques unes des réponses singulières présentes dans le premier questionnaire comme la présence d'un membre de la famille parlant une langue. Egalement, tout comme les réponses du premier questionnaire, deux élèves évoquent qu'ils veulent apprendre ces langues car ce sont les langues les plus utilisées. Dans ce questionnaire complété après les séquences d'éveil aux langues, les justifications des élèves ont évolué. Ils ne justifient plus le fait d'aimer une langue pour parler à une autre personne ou pour voyager, mais davantage comme une envie d'accroître leurs connaissances et d'aimer un pays et sa culture. Ils utilisent plus d'arguments liés à l'étude des différentes langues. Effectivement, nous avons étudié des cultures, des façons de vivre et les élèves, à force de travailler autour des langues, ont pris conscience que l'apprentissage des langues était une réelle connaissance et nécessitait un travail de recherche. De plus, en justifiant d'aimer les langues pour les étudier, les élèves ont l'envie d'apprendre des langues. Envie qu'ils n'avaient pas lors de la passation du premier questionnaire. Etudier différentes langues a pu donner le goût à certains élèves d'en apprendre certaines, notamment les langues européennes. Concernant les langues non européennes, de la même manière, la majorité des élèves l'explique par le fait d'aimer la culture et le pays concerné. Une nouvelle fois, la justification des écoliers a changé dans le même sens que pour les langues européennes, par rapport au premier questionnaire. Pour la langue morte qui est le latin, l'explication de l'élève en question traduit un impact du travail autour des différentes langues. En effet, elle évoque souhaiter apprendre le latin pour mieux comprendre le français. C'était l'un de nos objectifs à nos séquences et il s'est retrouvé dans la réponse d'une de nos élèves, ce qui nous satisfait grandement.

Relatif aux langues que les élèves aiment moins, nous trouvons l'anglais pour une élève, l'allemand pour trois élèves, le chinois pour trois élèves, l'arabe pour une élève, le brésilien pour un élève, le russe pour quatre élèves, le japonais pour deux élèves, le belge pour une élève, le persan pour deux élèves, le roumain pour un élève. Tout comme le premier questionnaire, nous avons beaucoup plus de langues présentes ici plutôt que lorsque les élèves évoquent les langues qu'ils préfèrent. Nous pouvons noter ici qu'aucun élève n'a écrit « africain » contre deux dans le premier questionnaire. Après avoir travaillé sur la géographie des langues, nous voyons qu'un élève ne considère plus l'africain comme une langue. Leurs conceptions initiales ont été effacées, grâce aux séquences sur l'éveil aux langues. En revanche, la conception sur la langue « brésilienne » est toujours présente pour un élève. En effet, il aurait été préférable d'écrire espagnole. Ici nous pensons que c'est un pays qui est visé. Ce qui est remarquable dans les réponses des élèves réside dans le fait qu'ils mentionnent dans les langues qu'ils aiment le moins, presque toutes les langues étudiées au sein de l'éveil aux langues. Effectivement, ils soulignent le persan, le russe, le roumain, le japonais, le chinois. Nous pensons qu'étudier des langues que les élèves ne connaissent pas, aurait favorisé l'attraction des élèves pour ces langues. Il n'en est rien, les élèves ont toujours pour préférence les langues européennes et apprécient moins les langues éloignées géographiquement. Ainsi, la plupart de ces langues n'étaient pas évoquées dans le premier questionnaire. A la suite de l'étude de ces langues, elles ont été écrites dans le deuxième questionnaire comme les langues les moins appréciées des élèves.

Contrairement au premier questionnaire, ils écrivent ces langues en connaissance de cause puisque nous les avons étudiées. Nous pensons que les élèves aiment moins ces langues car leur écriture, pour quatre de ces cinq langues, est différente de celle du français. En effet, sur onze élèves, trois ont expliqué qu'ils n'aimaient pas ces langues à cause de leur écriture. Il nous semble important de préciser que sur quatorze élèves, six n'ont pas cité de langues qu'ils n'aiment pas contre deux élèves au premier questionnaire. Cette augmentation montre que pour un peu moins de la moitié des élèves, l'éveil aux langues les a fait apprécier toutes les langues. Ils n'ont pas de langues qu'ils aiment moins. Ils considèrent qu'ils aiment toutes les langues, ce qui traduit une ouverture d'esprit que nous n'avions pas lors des réponses au premier questionnaire. Nous pouvons également noter que même si les langues les moins aimées des élèves n'ont pas évolué après la participation aux séquences d'éveil aux langues, leurs justifications diffèrent. Etant donné que les élèves ont travaillé sur ces langues, quatre sur six élèves précisent qu'ils n'aiment pas ces langues à cause de l'écriture, de la

prononciation et de leurs habits. Ainsi, ils ne se contentent pas de dire qu'ils n'aiment pas mais justifient à l'aide des connaissances qu'ils ont acquises durant les séquences. Dans ce deuxième questionnaire, trois élèves sur six continuent de justifier par le fait qu'ils n'aiment pas la langue, contre quatre dans le premier. Nous remarquons une petite évolution dans la justification des langues que les élèves aiment moins. Encore une fois, nous avons un panel de réponses différentes entre les élèves. Par exemple, un élève a évoqué qu'une des langues était difficile à apprendre.

3.3.2.4 Synthèse de l'effet de l'éveil aux langues sur l'avis des élèves à propos des langues.

L'avis des élèves sur les langues a été impacté par les séquences d'éveil aux langues. Les élèves sont plus nombreux à penser qu'il n'y a pas de langues plus importantes que d'autres. Le travail proposé aux élèves sur ce thème a permis de faire changer d'avis un élève, ce qui n'est pas négligeable, sur quatorze élèves. En revanche, le reste des élèves pensent que les langues les plus parlées sont les plus importantes dans le monde. C'est une conception occidentale que nous n'avons pas réussi à faire évoluer chez une partie de nos élèves.

De plus, les langues préférées des élèves restent les langues européennes et ce, malgré la participation aux séquences d'éveil aux langues. Ce fait montre l'importance de ces langues dans le quotidien des élèves. Ce n'est pas en trois semaines d'éveil aux langues que nous avons pu changer ce type de représentations. Peut-être que si les élèves étaient baignés depuis la maternelle dans l'étude des différentes langues, ils n'auraient pas cet attrait systématique pour les langues européennes. Cependant, une langue européenne a été travaillée, celle de l'italien et du latin. Ces langues ont été appréciées par la majorité des élèves et aucun ne mentionne ces langues dans celles qu'ils n'aiment pas. Nous voyons que le contact avec la langue italienne et la proximité avec la langue française a pu changer les avis de certains élèves. De part leurs justifications, le travail autour de différentes langues a également favorisé l'envie, chez certains élèves, d'apprendre de nouvelles langues. Ce fait n'est pas négligeable quand nous savons que la motivation est un des moteurs d'apprentissage. Concernant les langues les moins appréciées, nous retenons que presque la moitié des élèves n'a pas écrit de langues qu'ils n'aimaient pas. Cette absence de réponse montre un impact important de nos séquences sur l'appréciation de toutes les langues. Mais, pour le reste des élèves, nous notons aussi une non évolution de la présence des langues non européennes. Seules leurs justifications diffèrent et se trouvent enrichies. Cette comparaison permet de

montrer une ouverture plus grande des élèves à la diversité des langues, ce qui étaye notre hypothèse selon laquelle cette pédagogie accroît l'ouverture culturelle.

3.3.2.5 Les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe.

Evoquons maintenant les représentations sur les langues et les cultures japonaise, arabe, italienne et russe. Pour la langue japonaise, l'ensemble des élèves a dessiné beaucoup plus de choses. Bien sûr, nous retrouvons, pour neuf élèves, le thème de la nourriture, à savoir des sushis, du riz et des spaghettis. Cependant, ils n'ont pas dessiné que cela. Par rapport au premier questionnaire, nous voyons apparaître des caractéristiques expertes de la langue et la culture japonaise. En effet, deux élèves ont écrit en japonais, deux élèves ont dessiné un ninja, quatre élèves un kimono, un élève a dessiné le symbole du Ying et du Yang et cinq élèves ont dessiné des maisons traditionnelles dont un qui a écrit le mot « dojo ». Précisons qu'un dojo est un temple japonais. Toutes ces représentations n'étaient pas établies dans le premier questionnaire ou pour une minorité d'élèves. Ici, nous voyons que nous retrouvons le thème de la nourriture présent dans le premier questionnaire mais également un élargissement des connaissances des élèves concernant les habits, l'architecture, la culture et la philosophie japonaise. Ces changements sont attribuables aux séquences d'éveil aux langues. En effet, nous avons travaillé sur la langue japonaise et avons invité les élèves à faire des recherches pour un petit exposé. Ce travail traduit qu'il a été mémorisé par les élèves et qu'ils ont une vision plus large de la langue et de la culture japonaises. Quand les élèves ont écouté une personne japonaise parler, seulement un élève l'a décrite négativement contre cinq au premier questionnaire. En effet, neuf élèves ont peint positivement cette personne sous les termes « gentille, belle » et trois élèves ont été neutres. Nous voyons également ici un changement radical lors de l'écoute de la langue japonaise. Ce dernier est attribuable aux séances autour de la langue japonaise où les élèves ont eu l'occasion d'écouter les jours de la semaine dans cette langue et donc d'être sensibilisés à l'écoute de celle-ci.

Touchant à la langue arabe, un seul élève n'a rien dessiné contre quatre au premier questionnaire. Ce qui traduit qu'après les séances d'éveil aux langues, les élèves ont eu davantage d'idées sur cette langue et culture. La caractéristique des dessins de nos élèves réside dans le fait qu'il n'y en a pas trois pareils. Les élèves ont dessiné des choses différentes. Dans le premier questionnaire, nous avons trouvé beaucoup de dessins de bonshommes, de désert et de mer. Ici, seulement deux élèves l'ont fait. La deuxième réponse

qui est présente deux fois est celle des chiffres 1,2,3,4,5,6,7,8,9, sous-entendu les chiffres arabes. Ensuite, les élèves ont eu des réponses toutes différentes avec un œil plus expert que lors du premier questionnaire. Par exemple, sont présents dans leur dessin du couscous, des babouches, le drapeau du Maroc. De plus, un élève a écrit un proverbe qu'il a retenu lors de séances consacrées à ce thème. Ainsi, il a écrit « quand le lion n'est pas là les hyènes dansent ». Ces faits représentent la culture arabe au niveau culinaire, des vêtements et la langue arabe. Les différentes réponses des élèves traduisent qu'ils ont été sensibilisés à cette langue et cette culture dans la mesure où leur réponses ont évolué. Ils n'ont plus les mêmes représentations qu'au départ. Enfin, les dessins les plus experts sont attribuables à notre élève bilingue qui a dessiné un tajine, une mosquée et il a écrit en arabe. Ces dessins sont, encore une fois, le symbole qu'il souhaite davantage se livrer sur les connaissances qu'il a sur sa culture et sa langue. Tout comme dans le premier questionnaire, lorsque les élèves écoutent une personne parler arabe, aucun ne la décrit négativement. En effet, onze élève ont peint positivement cette personne sous les termes « gentille, belle » et trois élèves ont été neutres. Les représentations sur l'écoute de la langue arabe est toujours positive, il n'y a pas eu d'évolution entre les deux questionnaires. Nous pouvons également noter qu'une élève a reconnu la langue arabe et l'a précisée sur son questionnaire.

Lorsque les élèves ont dessiné à propos de la langue italienne, douze élèves sur quatorze ont dessiné de la nourriture, à savoir une pizza et/ou des spaghettis. C'est bien supérieur aux sept élèves dans le premier questionnaire. La représentation des élèves est presque identique entre les deux questionnaires. Plus d'élèves ont dessiné la culture italienne à travers le côté culinaire. D'autres élèves, ayant des connaissances plus expertes ont dessiné des gondoles, le tableau de la Joconde, des glaces et la machine à voler de Léonard De Vinci, Venise. Ces réponses reflètent que certains élèves curieux sont allés faire des recherches sur l'Italie et la langue italienne pendant que nous travaillions dessus. Ce fait exprime que les séquences d'éveil aux langues les ont motivés à faire des recherches sur les pays et langues qu'ils aimaient bien et traduit l'impact de cette thématique dans le cadre hors scolaire. Peu de changements sont notables lors de l'écoute d'une personne parlant italien. En effet, cinq élèves décrivent la personne positivement contre huit au premier questionnaire, quatre sont neutres et cinq parlent dans des termes négatifs. Moins d'écopliers peignent positivement et négativement la langue italienne. En revanche, plus d'élèves sont neutres. Nous retrouvons les mêmes tendances que dans le premier questionnaire. Ainsi, les séquences d'éveil aux langues n'ont pas eu d'impact sur les avis concernant l'écoute de la langue italienne.

En ce qui concerne les représentations culturelles de la langue russe, tous les élèves ont dessiné quelque chose. Dans le premier questionnaire, sept élèves n'avaient rien fait. Encore une fois, les élèves ont dessiné des choses différentes. Deux élèves ont dessiné des poupées russes, trois une chapka, deux le drapeau de Russie, deux autres un jour de la semaine en russe, une élève le palais de Saint-Pétersbourg et un élève un désert de montagnes. Nous trouvons une diversification des dessins des élèves que nous n'avions pas dans le premier questionnaire. En effet, nous voyions uniquement des poupées russes et des paysages. Ici, les élèves dessinent des choses plus expertes qui relèvent de la culture et de la langue russe. Une réelle évolution est notable entre les réponses des deux questionnaires. D'une part, tous les élèves dessinent quelques choses et d'autre part, les dessins font preuve d'une réelle connaissance sur cette langue et ce pays. Une évolution est aussi notable lorsque les élèves écoutent une personne russe parler. Aucun élève ne juge négativement la personne contre deux élèves dans le premier questionnaire. Huit élèves écrivent des termes positifs et six sont neutres. Nous pouvons également citer qu'un élève a reconnu la langue russe et l'a écrite.

3.3.2.6 Synthèse de l'effet de l'éveil aux langues sur les représentations culturelles des langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe

Les dessins réalisés par les élèves sur les langues japonaise, arabe, italienne et russe traduisent une évolution dans les représentations des élèves. Dans toutes ces langues nous voyons apparaître des dessins de plus en plus experts relevant de caractéristiques culturelles et langagières dans chacune de ces langues. Nous pouvons dire que les séquences d'éveil aux langues ont permis aux élèves d'acquérir des connaissances sur ce qu'ils savaient peu ou mal. Ces connaissances ont été réinvesties dans le dessin. De plus, d'une manière générale, les élèves jugent moins négativement une personne lorsqu'elle l'entend parler dans ces langues. C'est un effet de la pédagogie d'éveil aux langues dans la mesure où nous avons sensibilisé les élèves à ces différentes langues. Ainsi, la comparaison entre les deux questionnaires alimente notre hypothèse de recherche selon laquelle l'éveil aux langues favorise une ouverture culturelle des élèves. C'est d'ailleurs l'un des objectifs de l'éveil aux langues. Ce qui avait été mis en avant dans le programme Evlang pour les classes multiculturelles, a également un effet sur une classe rurale.

3.3.2.7 La motivation des élèves à apprendre une langue

La motivation à apprendre une autre langue n'est plus unanime chez nos élèves. En effet, douze sur quatorze expliquent qu'ils ont envie d'apprendre une nouvelle langue. Lors du premier questionnaire, tous les écoliers souhaitaient apprendre une nouvelle langue. Après les séquences d'éveil aux langues, deux élèves ont évoqué qu'ils ne voulaient pas étudier d'autres langues jugeant que c'était trop long. Les séances d'éveil aux langues ont permis de faire prendre conscience aux élèves qu'étudier une langue c'est difficile et cela a découragé deux élèves. Ces derniers ainsi qu'un autre écolier ont précisé qu'ils avaient peur d'apprendre une langue. Cette réponse vient en amont des séquences d'éveil aux langues. Dans le premier questionnaire, une seule avait évoqué qu'elle avait peur d'apprendre une autre langue. Suite à cette séquence, elle a changé d'avis et se trouve motivée dans l'apprentissage des langues. Ces deux types de profil traduisent que nous avons créée, chez nos élèves, deux sortes de sentiment chez eux. Certains ont été rassurés dans l'apprentissage des langues et d'autres pas. Enfin, nous pouvons noter que onze élèves souhaitent apprendre, comprendre et parler une autre langue. Nos séquences d'éveil aux langues ont renforcé l'envie d'apprendre de nouvelles langues pour la majorité des élèves. Notons que c'est une des priorités de cette pédagogie. Sachant que tous les élèves étaient déjà motivés avant la mise en place des séquences, nous ne pouvons juger de cet objectif dans notre recherche. Quoi qu'il en soit, la majorité de nos élèves est ouverte pour étudier d'autres langues.

3.3.2.8 La représentation des situations de communications plurilingues

Concernant la manière dont nos élèves se représentent des situations de communications plurilingues, huit élèves choisissent l'image où les deux enfants jouent ensemble. Cinq parmi eux avaient déjà sélectionné cette image lors du premier questionnaire. Un seul élève a changé d'avis suite à la participation aux séances d'éveil aux langues, étant donné que les deux autres avaient complété les deux images. Les écritures qu'ils notent dans les bulles montrent la compréhension de la bande-dessiné par les élèves. En effet, un élève a écrit « *ce n'est pas grave si on ne se comprend pas* » et un autre « *il a dit qu'on était ses meilleurs amis* ». En revanche, il y avait seulement deux élèves qui avaient choisi l'image où les élèves ne jouent pas ensemble, dans ce questionnaire ils sont six. Parmi eux, une seule élève n'a pas changé d'avis et trois élèves avaient une vision des situations de communications plurilingues positives avant la séance d'éveil aux langues. Les deux autres élèves avaient complété les deux images, nous ne pouvons donc pas les analyser. De ce fait,

quatre élèves ont changé d'avis sur les situations de communications plurilingues entre les deux questionnaires. Aujourd'hui, trois élèves voient les situations plurilingues négativement, les résultats vont à l'inverse de ce que nous avons pensé. Les séquences d'éveil aux langues ont donc fait évoluer la représentation des situations de communications plurilingues dans le sens contraire de ce que nous avons espéré. Ce résultat est peut-être dû à une mauvaise passation du questionnaire sur ce point là. En effet, nous n'avons pas précisé aux élèves que l'histoire racontait une rencontre entre des enfants ne parlant pas la même langue. Ainsi, beaucoup d'élèves ont écrit dans les bulles une histoire différente. Il aurait été préférable de décrire la BD au sein de la consigne, pour clarifier l'exercice. Après les séquences d'éveil aux langues, l'ouverture culturelle, à travers une vision positive des situations de communications plurilingues, n'est pas présente dans notre étude.

3.3.2.9 La reconnaissance des langues.

A propos de la reconnaissance des langues, douze élèves reconnaissent entre zéro et trois langues parmi les cinq qui leur sont proposées. Seulement deux écoliers trouvent quatre langues. La performance des élèves est plus faible que dans le premier questionnaire. La séquence d'éveil aux langues n'a donc pas amélioré la discrimination des langues chez nos élèves. Leur plus faible score peut s'expliquer par le fait que les élèves ont essayé de mettre le nom de toutes les langues que nous avons travaillées durant ces quatre semaines, à savoir persan, arabe, russe, japonais, italien... Notons que nous n'avons pas travaillé sur toutes les langues présentes dans ce questionnaire. Ce résultat montre que pour reconnaître des langues, il faut que les élèves les aient entendues un certain nombre de fois et sur la durée. Ce que nous n'avons pas pu faire dans nos séquences d'éveil aux langues.

3.3.3 Synthèse sur l'effet éveil aux langues sur les élèves

Le profil de nos élèves a évolué après la mise en place des séquences d'éveil aux langues. L'analyse de ce deuxième questionnaire en comparaison avec le premier a pu mettre en évidence les effets de ces séquences. Ces dernières ont provoqué un enrichissement des connaissances des élèves sur les langues étudiées, à savoir japonaise, arabe, italienne et russe. Ce sont les effets de l'éveil aux langues les plus marquants. De plus, les langues qui ont été travaillées en classe, sont jugées moins négativement par les élèves. Ce qui montre que la connaissance engendre plus de positif envers des langues. De même, les écoliers utilisent une plus large variété de langues dans leur questionnaire. Pour l'ensemble des élèves, les séquences d'éveil aux langues ont notamment fait naître un attrait pour la langue italienne. Ils

parlent même de langue régionale ou de langue morte. Maintenant, la plupart d'entre eux maîtrisent la notion qu'une langue n'est pas associée à un pays. La majorité des élèves prône qu'il n'y a pas de langues plus importantes que d'autres et l'égalité des langues. Les élèves arrivent davantage à justifier leurs choix sur les langues qu'ils aiment moins. Après ces séquences, nos élèves sont toujours désireux et motivés pour apprendre de nouvelles langues. Aussi, ils se représentent positivement les situations de communications plurilingues. Pour l'élève bilingue, nous pouvons mettre en évidence qu'il éprouve une envie plus importante à se livrer sur sa langue et sa culture.

En revanche, les séquences d'éveil aux langues n'ont pas eu d'impact sur un certain nombre de points. Les réponses à ce deuxième questionnaire nous ont révélé l'importance des langues européennes dans l'esprit des élèves. Effectivement, ce sont celles que les élèves préfèrent et aiment. Pour certains, ce sont des langues qui sont les plus importantes dans le monde. Quatre semaines d'éveil aux langues n'ont pas suffi à faire apprécier aux élèves les langues moins connues. Ce sont ces langues qu'ils évoquent le moins aimée de par leur différence avec la nôtre. Nous pensons que ce travail autour des langues doit se faire sur le long terme pour observer une évolution sur ce point là. En outre, les séquences d'éveil aux langues n'ont pas eu d'impact sur la reconnaissance des langues. Les élèves ont reconnu les langues présentes dans leur biographie langagière telles que l'allemand, l'anglais et l'espagnole.

Si nous nous centrons sur l'élève qui était plutôt réticente aux séquences d'éveil aux langues, celles-ci ont eu un impact bénéfique sur elle. Même si elle reste toujours hostile aux situations de communications plurilingues, elle écrit avoir envie de parler d'autres langues. De plus, elle n'a plus peur d'apprendre des langues et précise qu'elle souhaite étudier, parler, chanter et écouter de nouvelles langues. Ces représentations de la peur ont disparu. Ces effets peuvent être attribuables aux séquences d'éveil aux langues. Elles ont rassuré cette élève. De plus, ces représentations concernant les langues japonaise, arabe, italienne et russe sont plus expertes. L'impact des séquences d'éveil aux langues est extrêmement positif pour cette élève, qui avait appréhendait l'étude autour des langues.

Voici un tableau de synthèses des réponses des élèves avant et après les séquences d'éveil aux langues.

Représentations évaluées	Synthèse des réponses des élèves	Effet de l'éveil aux langues
La biographie langagière des élèves	Nos élèves mentionnent avoir entendu et parlé des langues européennes telles qu'anglais, allemand et espagnol. Ils ne parlent pas des langues étudiées durant les séquences. Prise de conscience des élèves qu'un élève parle arabe. La majorité des élèves ne confond plus les langues et pays.	Les élèves comprennent ce que veut dire « être bilingue ». Ils comprennent qu'une langue peut-être parlée dans plusieurs pays.
L'avis des élèves sur les langues	La majorité des élèves pensent que les langues sont égales. Les langues préférées des élèves sont toujours l'anglais, le français et l'espagnol. Apparaît comme langue préférée l'italien. Les élèves apprécient moins les langues minorées étudiées durant l'éveil aux langues. Leurs justifications sont plus précises (je n'aime pas l'écriture). La moitié d'élèves évoque apprécier toutes les langues. N'apparaît plus les mots « <i>africain</i> » et « <i>spanille</i> »	Justification davantage objective sur les langues étudiées et moins basée sur les préjugés. Les élèves aiment plus de langues. Les élèves prônent l'égalité des langues, sans jugement de valeurs. Ils adoptent un langage plus expert. Pas d'effet sur les langues préférées : ce sont toujours les mêmes.
Les représentations culturelles sur les langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe	Les élèves font des dessins de plus en plus experts sur les caractéristiques culturelles et langagières des langues étudiées comme des écritures russe ou arabe, des maisons typiques...	Les élèves ont de meilleures connaissances sur les langues et cultures. Nous notons une ouverture culturelle plus importante.
La motivation des élèves à apprendre une langue	La majorité semble toujours vouloir apprendre d'autres langues. Deux élèves ne veulent plus étudier de langues. L'élève qui avait peur d'apprendre des langues, a maintenant envie.	Renforcer l'envie d'apprendre des langues. Deux élèves ont été découragés.
La représentation des situations de communications plurilingues	Huit élèves s'expriment positivement face à des situations de communications plurilingues, six négativement.	Davantage d'élèves voient négativement les situations de communications plurilingues.
La reconnaissance des élèves	Douze élèves reconnaissent entre zéro et trois langues. Deux écoliers reconnaissent entre quatre et cinq langues.	Pas de meilleure reconnaissance des langues pour les élèves.

Voici un tableau de synthèse des réponses des élèves après les séquences d'éveil aux langues et des effets de celles-ci.

Représentations évaluées	Synthèse des réponses des élèves avant la séquence d'éveil aux langues.	Synthèse des réponses des élèves après la séquence d'éveil aux langues.
La biographie langagière des élèves	Nos élèves ont tous entendu et parlé des langues européennes telles qu'anglais, allemand et espagnol. Ils ne parlent pas d'autres langues dans leur famille sauf un élève qui parle arabe. Un élève a des arrière grands-parents italiens. Ils confondent langues et pays.	Nos élèves mentionnent avoir entendu et parlé des langues européennes telles qu'anglais, allemand et espagnol. Ils ne parlent pas des langues étudiées durant les séquences. Prise de conscience des élèves qu'un élève parle arabe. La majorité des élèves ne confonde plus les langues et pays.
L'avis des élèves sur les langues	Les élèves pensent qu'il y a des langues plus importantes que d'autres (anglais et espagnol). Nos écoliers préfèrent les langues européennes telles que l'anglais, le français et l'espagnol. Ils apprécient moins les langues plus éloignées telles que le russe, l'arabe. Ils ne connaissent pas les termes précis des langues « africain », « spanille », « brésilien »... Les justifications des élèves se basent sur des ressentis « je n'aime pas », « c'est moche ».	La majorité des élèves pensent que les langues sont égales. Les langues préférées des élèves sont toujours l'anglais, le français et l'espagnol. Apparaît comme langue préférée l'italien. Les élèves apprécient moins les langues minorées étudiées durant l'éveil aux langues. Leurs justifications sont plus précises (je n'aime pas l'écriture). La moitié d'élèves évoque apprécier toutes les langues. N'apparaît plus les mots « africain » et « spanille »
Les représentations culturelles sur les langues et cultures japonaise, arabe, italienne et russe	Les élèves se représentent, de manière stéréotypée, les langues et cultures japonaise, arabe italienne et russe : ils dessinent de la nourriture et certains dessins renvoient à des stéréotypes comme des déserts, des poupées russes...	Les élèves font des dessins de plus en plus experts sur les caractéristiques culturelles et langagières des langues étudiées comme des écritures russe ou arabe, des maisons typiques...
La motivation des élèves à apprendre une langue	Tous nos élèves semblent motivés à apprendre une langue pour des raisons diverses comme le voyage ou le futur métier. Une élève évoque qu'elle a peur d'apprendre des langues.	La majorité semble toujours vouloir apprendre d'autres langues. Deux élèves ne veulent plus apprendre de langues. L'élève qui avait peur d'apprendre des langues a maintenant envie.
La représentation des situations de communications plurilingues	Huit élèves s'expriment positivement face à des situations de communications plurilingues, deux négativement et quatre sont neutres. Ceci peut être dû à la présence d'un élève bilingue dans la classe.	Huit élèves s'expriment positivement face à des situations de communications plurilingues, six négativement.
La reconnaissance des langues des élèves	Dix élèves reconnaissent entre zéro et trois langues. Quatre écoliers reconnaissent entre quatre et cinq langues.	Douze élèves reconnaissent entre zéro et trois langues. Deux écoliers reconnaissent entre quatre et cinq langues.

3.3.4 Etude de cas.

3.3.4.1 Analyse du questionnaire de Lucas après la séquence d'éveil aux langues.

Avant la mise en place des séquences d'éveil aux langues, nous avons analysé le questionnaire d'un élève de CM2. Nous allons maintenant analyser le questionnaire après qu'il ait participé à ces séances pour comparer l'évolution de ses réponses. Le détail de celles-ci se trouve en annexe.

Les séquences d'éveil aux langues ont permis à Lucas d'esquisser une définition d'une langue. En effet, lors du premier questionnaire il avait répondu par un exemple qui était le français. Ici, il évoque qu' « une langue est le langage qu'on parle dans les pays. » Pour lui, une langue est propre à chaque pays. C'est une définition qui prouve que l'élève a compris qu'une langue est partagée dans une communauté. De plus, il évoque le mot langage. Le langage renvoie à la manière d'exprimer des pensées et de communiquer au moyen d'une langue. La langue est donc l'outil du langage. Même s'il ne sait pas réellement ce qu'est le langage, sa définition est intéressante pour un élève de CM2. En effet, pour lui, une langue c'est une façon de communiquer dans un pays donné. Nous pouvons noter que cette définition se rapproche de la réalité.

Au sein de sa biographie langagière, Lucas évoque les mêmes événements que lors du premier questionnaire, sauf lorsqu'il décrit un événement. Il n'évoque plus son voyage en Espagne mais la journée au collège. Il passe donc d'un fait personnel à un fait scolaire.

De plus, cet élève écrit connaître quatre langues et trois pays. Contrairement à son premier questionnaire, il n'associe plus une langue à un pays. Nous pouvons remarquer qu'il note Espagne et Argentine pour la langue espagnole alors qu'au mois de décembre, il avait évoqué la langue espagnole pour l'Espagne et l'argentin pour l'Argentine. Précisons également, qu'il a noté une langue qu'il n'avait pas mentionné dans son questionnaire de décembre, à savoir le mandarin. C'est une langue non européenne que l'élève a eu l'occasion de fréquenter lors des séquences d'éveil aux langues.

Lucas répond de manière plus nuancée quand il lui est demandé s'il parle une autre langue que le français. Il coche toujours oui mais souligne qu'il parle l'anglais seulement en classe. Les séquences d'éveil aux langues lui ont donc permis de comprendre ce que voulait dire « parler une autre langue ». Il a assimilé qu'étudier une langue en classe ne voulait pas

dire la parler. Les premières séances sur la biographie langagière des élèves a donc eu un impact pour cet élève. Lucas précise qu'il connaît des personnes parlant une autre langue. Sa réponse est différente que dans son premier questionnaire où il évoquait des professeurs de collège. Ici, il répond que son camarade de classe parle arabe. Au mois de décembre, il disait qu'il connaissait les professeurs de collège. Sa réponse est plus personnelle et peut être encore une fois liée à la première séquence d'éveil aux langues. En effet, l'élève a pris conscience des langues parlées par son camarade lors du loto des langues. C'est ainsi qu'il note une personne plus proche que les professeurs pour répondre à la question.

Ensuite, nous discutons de l'avis de l'élève sur les différentes langues. Tout comme le premier questionnaire, Lucas affirme que toutes les langues sont égales et qu'il n'y a pas de langues plus importantes que d'autres ni de langues plus importantes que d'autres à apprendre. Les trois langues préférées de cet écolier sont le français, l'espagnol et l'anglais. Mis à part l'espagnol, les deux autres langues n'étaient pas présentes dans le premier questionnaire. Sa justification de son attirance pour l'espagnol s'avère être également la même, à savoir le souhait de parler en Espagne. Soulignons que l'élève a noté sa langue maternelle comme sa langue préférée. Il le justifie en disant que cette langue n'est pas difficile. Au regard du travail que nous avons mené pendant les séquences d'éveil aux langues et des situations de recherche proposées aux élèves, celui-ci pense que le français est une langue facile. C'est un regard égocentré parce qu'il ne s'imagine pas que pour un enfant étranger, il est dur d'apprendre la langue française. Enfin, il évoque la langue anglaise comme sa préférée. Sa justification nous a surprises. En effet, il a écrit « il faut l'apprendre ». Pour lui, cette langue est sa préférée car il n'a pas le choix de l'apprendre. Sa justification se ressent un peu comme une obligation. D'ailleurs, nous pouvons souligner qu'au mois de décembre, Lucas avait précisé que l'anglais était une des langues qu'il aimait le moins.

En ce qui concerne les langues qu'il apprécie le moins, cet élève mentionne le « Brésil », le chinois et le russe. Notons qu'il écrit un pays plutôt qu'une langue. Cette réponse était déjà présente dans le premier questionnaire et est influencée par sa passion pour le football. C'est la raison pour laquelle il écrit un pays plutôt qu'une langue. De plus, au Brésil, c'est le portugais qui est parlé. Il évoque que c'est une langue dure à apprendre. Nous ne savons pas comment il le sait, étant donné que nous n'avons pas travaillé cette langue. Ensuite, il décrit ne pas aimer le chinois parce qu'il n'ira jamais en Chine. Le chinois est une des langues que nous avons étudiée. Citons qu'il ne justifie pas avec des connaissances acquises durant les séances d'éveil aux langues mais qu'il ne souhaite pas aller en Chine. La participation aux

différentes activités ne lui ont pas donné envie d'apprendre cette langue et encore moins de visiter ce pays. A cet âge, cette réponse est peut-être due à l'éloignement entre la France et la Chine. Enfin, il évoque ne pas aimer la langue russe. Encore une fois, c'est une langue que nous avons étudiée en classe. Il précise qu'il n'aime pas la prononciation. Ici, il justifie par ce qu'il connaît et ce que nous avons travaillé, à savoir l'écoute de la langue russe.

Cet élève révèle ce que nous avons fait ressortir pour la majorité de nos élèves. Ainsi, ses langues préférées sont des langues proches de l'environnement de l'élève, des langues qu'il connaît. En revanche, les langues qu'il apprécie le moins sont celles éloignées de l'élève, qu'il ne connaît pas vraiment mis à part durant les séances d'éveil aux langues. Ces dernières n'ont pas permis de faire évoluer et apprécier les langues étudiées.

Parlons ensemble des représentations culturelles de cet élève sur la langue et la culture japonaise. Comme pour la majorité des élèves, ses représentations ont évolué. Rappelons qu'il avait dessiné de la nourriture asiatique telle que du riz, des spaghettis et un bonhomme aux yeux bridés, une fontaine et une pancarte. Si nous regardions ces dessins sans connaître à quel pays il fait référence, nous aurions pu répondre Chine, Japon, Corée du Sud... Ce qui n'est pas du tout le cas pour les dessins que Lucas a fait. Il a dessiné deux maisons traditionnelles, une de face, l'autre de haut et des sushis. Nous voyons les détails du toit d'une des maisons pour montrer la spécificité de l'architecture japonaise. Ses connaissances sur la culture japonaise ont donc accru grâce à une sensibilisation sur celle-ci dans les séquences d'éveil aux langues. Quand il écoute la langue japonaise, il émet un avis neutre car il décrit la personne qui parle de « *bizarre* ». Les séquences d'éveil aux langues ont permis de faire évoluer son avis. Effectivement, dans le premier questionnaire, il peignait la personne d'une manière négative. Dans les deux cas, il évoque que le débit de paroles est rapide.

Pour la langue et la culture arabes, Lucas a dessiné un tapis de prières. Ce dessin est tout à fait différent par rapport à ce qu'il avait fait en décembre. Il avait crayonné un drapeau du pays du Canada et une personne de couleur. Dessiner un tapis de prières évoque un amalgame entre arabe et musulman. Celui-ci s'explique par le fait que la seule personne arabe qu'il connaît est musulmane. Cette réponse n'est pas liée aux séquences d'éveil aux langues mais peut-être aux séances d'histoire qui ont été faites sur le thème de la naissance de l'Islam. Nous voyons un lien entre les différentes matières étudiées à l'école et les représentations culturelles des élèves. Comme dans le premier questionnaire, Lucas émet un

avis positif sur l'écoute de la langue arabe. Il écrit que la personne est « gentille, belle et positive ».

Concernant le mot italien, Lucas dessine une pizza et le drapeau de l'Italie. Au mois de décembre, il avait déjà griffonné une pizza. Les références culinaires sont toujours présentes mais ses représentations ont évolué car il dessine le drapeau de l'Italie. Cette image reflète une connaissance plus experte sur cette langue et ce pays. De la même façon que dans le premier questionnaire, cet écolier emploie des mots négatifs comme « méchante, pas très belle, négatif » pour qualifier la personne qui parle italien. Son avis n'a donc pas évolué avec la participation aux séquences d'éveil aux langues.

Enfin, le mot russe fait représenter à cet élève, un visage féminin, avec des cheveux blonds et des pommettes rouges. Nous trouvons le même style de dessin que dans le premier questionnaire, sauf que c'était un garçon. Ce dessin fait penser aux poupées russes. En revanche, il crayonne des choses supplémentaires, telles qu'un drapeau de Russie et du couscous. Le drapeau de la Russie montre que ses représentations ont évolué et qu'il est plus expert dans ce domaine. Par contre, le couscous n'est pas vraiment approprié pour la culture russe. Il a dû confondre avec la culture arabe. Lorsqu'il écoute la langue russe, il imagine une personne gentille et belle. C'est ce que nous avons noté dans le premier questionnaire.

De manière générale, les représentations culturelles sur les différentes langues ont évolué pour cet élève. Il dessine des choses plus expertes et moins naïves sur ces langues. Les séquences d'éveil aux langues ont donc permis d'enrichir ses connaissances en la matière. Cependant, nous pouvons remarquer qu'il y a eu peu d'impact de ces séquences sur l'avis de l'élève concernant les langues qu'il entend.

Relatif aux langues qu'il aimerait apprendre, Lucas répond par l'affirmative. Il l'affirme de la même manière que dans le premier questionnaire. En effet, il souhaite apprendre l'espagnol et l'allemand pour parler avec les autres dans les pays étrangers. Après la séquence d'éveil aux langues, ses réponses renvoient toujours aux langues européennes que Lucas devra choisir pour la LV2. Ce travail sur les différentes langues ne l'a pas incité à vouloir étudier d'autres langues, ce qui va dans le sens de ce que nous avons observé pour les élèves. De plus, il évoque qu'il a envie d'apprendre, de parler et de comprendre d'autres langues. Comme dans le premier questionnaire, cet élève est toujours motivé pour apprendre et ouvert aux autres langues.

En revanche, son avis concernant les situations de communications plurilingues a changé. En effet, il a choisi, dans ce questionnaire, les deux élèves qui ne jouent pas ensemble. C'est une réponse qui va à l'inverse des autres, notamment quand il évoque qu'il souhaite parler une autre langue pour voyager et donc pour partager une autre langue avec les autres.

Enfin, lors de l'écoute de différents extraits sonores, l'élève a reconnu l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Contrairement au premier questionnaire, il n'a pas reconnu la langue chinoise. Ces réponses traduisent que la reconnaissance des langues est fonction de la familiarisation avec celles-ci. Les séquences d'éveil aux langues n'ont pas eu d'impact sur ce domaine.

3.3.4.2 Synthèse du questionnaire de Lucas en aval des séquences d'éveil aux langues.

Cette étude de cas traduit tout à fait ce que nous avons pu observer pour la classe entière. Après les séquences d'éveil aux langues, Lucas est un élève qui arrive à définir ce qu'est une langue et qui pense qu'il n'y a pas de langues plus importantes que d'autres. De plus, il dénote une préférence pour les langues européennes plutôt que pour les langues éloignées. Les séquences d'éveil aux langues lui ont permis d'agrandir ses connaissances dans le domaine de plusieurs langues et de plusieurs pays. Cependant, les séquences d'éveil aux langues n'ont pas influencé sa reconnaissance de différentes langues. Dans tous les cas, il s'avère être motivé à apprendre de nouvelles langues.

3.4 Le questionnaire sur les compétences métalinguistiques des élèves en aval des séquences d'éveil aux langues.

3.4.1 Les conditions de passation

Ce questionnaire a été passé le vendredi 1e avril auprès de treize élèves. Les mêmes conditions de passation que le premier questionnaire sur les compétences métalinguistiques ont été respectées.

3.4.2 Présentation et analyse des différentes réponses des élèves.

Le même système de notation a été appliqué pour ce deuxième questionnaire. Un tableau d'analyse regroupant les différentes notes et moyennes est joint en annexe.

3.4.2.1 L'aspect métalexical

Pour l'aspect métalexical, les notes des élèves vont de 17/41 à 34/41. Le niveau des élèves est hétérogène mais moins que lors du premier test. En effet, la plus basse note est 17 et était de 6 en février. De même, deux élèves ont un résultat inférieur à la note moyenne qui est de 20,5/41, contre neuf au premier questionnaire. De ce fait, onze élèves ont un résultat supérieur à la moyenne. Les résultats de l'aspect métalexical sont donc bien meilleurs après les séquences d'éveil aux langues. De plus, la moyenne de la classe, sur cet aspect, est de 24,3/41. Rappelons qu'elle était de 18,6 au premier questionnaire. La moyenne de la classe sur le domaine métalexical a augmenté de presque six points, ce qui est non négligeable. Un effet des séquences d'éveil aux langues se retrouve dans les résultats de la compétence métalexicale des élèves.

Tout comme dans l'analyse du premier questionnaire, nous allons décrire plus en profondeur les trois sous catégories de l'aspect métalexical. La partie relative aux synonymes et dérivés est caractérisée par des notes comprises entre 9/19 à 18/19. L'étendue des notes des élèves est 9. Elle est moins importante que dans du premier questionnaire, les résultats sont donc plus homogènes. Tout comme le premier questionnaire, un seul élève a un score inférieur mais proche de la note moyenne qui est de 9,5/19. La moyenne de la classe est de 13,5/19 contre 12/19 lors du premier test. Nous pouvons noter une différence positive de 1,5 point qui peut être attribuable à la participation des élèves aux séquences d'éveil aux langues. Cette différence n'est pas très grande, étant donné que leurs résultats étaient déjà élevés au premier questionnaire. De plus, nous tenons à préciser que nous n'avons pas traité cette partie du programme pour ne pas venir fausser les résultats.

Remémorons-nous que la catégorie portant sur les origines des mots n'avait pas beaucoup été réussie par les élèves. Après la mise en place des séquences d'éveil aux langues, les notes des élèves s'échelonnent entre 4/15 et 9/15. Elles sont bien supérieures à celles observées dans le premier questionnaire. De même, l'étendue entre les élèves se trouve moins importante. Elle est de 5 au lieu de 7 auparavant. Dans le premier test, aucun élève n'avait la moyenne, sachant que la meilleure note était 7/15. Après les séances sur les langues, cinq

élèves ont une note supérieure à la note moyenne qui est de 7,5/15. Enfin, la moyenne des élèves est de 6,7/15 contre 3,5/15 en février. Nous pouvons noter un écart positif de presque trois points. L'amélioration des compétences des élèves sur l'origine des mots est spectaculaire. Elle ne peut être attribuable qu'aux séquences d'éveil aux langues dans la mesure où les élèves sont amenés à écrire l'origine des mots utilisés en français. C'est en parlant des différentes langues et cultures que les élèves ont amélioré cette capacité. De plus, nous pouvons préciser que lors de la correction des exercices, les élèves avaient écrit beaucoup de pays et de langues comparer au premier questionnaire. Lors de l'analyse du premier test, nous avons noté que les élèves ne disposaient pas de connaissances sur l'origine des mots étant donné que c'est un thème non traité à l'école primaire. Nous voyons qu'en l'explorant quelques semaines, les résultats sont visibles.

La troisième partie de l'aspect métalexical comporte des exercices d'intrus et de construction de mots. L'exercice sur les intrus a été, aussi, bien réussi par les élèves dans les deux questionnaires. En effet, la classe a une moyenne de 2/3. De même, l'exercice de grammaire sur la construction des mots est un peu mieux réussi dans ce deuxième questionnaire. La moyenne de la classe est de 1,8/4 contre 1/4 en février. Nous voyons là 0,8 point de différence entre les deux questionnaires. En outre, neuf élèves ont eu un score égal ou supérieur à 2/4 contre six élèves au premier test. Nous voyons une augmentation des résultats des élèves sur le point de la grammaire.

3.4.2.2 L'aspect métasyntaxique

Concernant l'aspect métasyntaxique, les notes des élèves s'étendent de 6/14 à 12/14, et sont nettement supérieures à celles analysé dans le premier questionnaire. En effet, la note minimale était de 2/14 et la note maximale de 9/14. La dispersion des notes est inférieure dans le deuxième questionnaire car l'étendue est de 6. De plus, onze élèves ont eu un résultat égal ou supérieur à 7/14. Donc, il n'y a qu'un seul élève qui a une note inférieure à la note moyenne. Dans le premier questionnaire, c'étaient sept élèves qui avaient un score en-dessous de la note moyenne. Encore une fois, nous voyons une énorme amélioration des résultats des élèves. Nous pouvons préciser que la moyenne de la classe, concernant ce domaine, est de 9,6/14. Rappelons qu'elle était de 5,7/14 lors du premier test. Ainsi, il y a écart positif de 3,9 points entre ces deux questionnaires. Les exercices relevant de l'aspect métasyntaxique des élèves a été nettement mieux réussi à la suite du travail sur l'éveil aux langues.

3.4.2.3 L'aspect métatextuel

Précisons que cet aspect avait été réussi par les élèves dans le premier questionnaire et que l'étendue était de 5. Au sein du test qui a suivi le travail sur les langues, la note minimale est de 3/6 et la note maximale de 6/6. L'écart des notes est donc de 3, les résultats des écoliers sont plus homogènes dans ce questionnaire. Nous pouvons mentionner que tous les élèves ont eu une note supérieure ou égale à la note moyenne de 3/6. En effet, la note minimale est la note moyenne. La note moyenne au premier test était de 4,3/6. Après les séances d'éveil aux langues, elle est de 4,4/6. Il y a une infime différence entre les résultats de cet aspect dans les deux questionnaires. Même si l'étendue est moins forte et que la note minimale est plus importante, la moyenne de la classe a une différence de 0,1/6. Ce qui traduit qu'il y a plus de notes extrême élevées dans le premier questionnaire que dans le deuxième. Dans ce dernier, nous trouvons des résultats davantage compris entre 3 et 4. Ainsi, nous pouvons préciser qu'un score de 4,4/6 est déjà très satisfaisant. Cependant, les séquences sur les langues n'ont pas permis d'augmenter sensiblement ce résultat.

3.4.2.4 L'aspect métaphonographique.

Cette catégorie s'est traduite dans le test par une dictée de douze sons proches. La plus faible performance est de 3/12 et la meilleure 11/12. L'étendue des notes est donc de 8, comme dans le premier questionnaire. Ainsi, les notes sont dispersées. Douze élèves ont un résultat égal ou supérieur à la note moyenne contre neuf au premier questionnaire. Il n'y a plus qu'un seul élève qui a obtenu un score inférieur à la moyenne. Ces résultats traduisent une amélioration des résultats des élèves. De surcroît, la moyenne concernant l'aspect métaphonographique est de 7,8/12. Elle était de 6,7/12 au premier test. Nous voyons une faible augmentation de 1,1 point entre les deux questionnaires. Cet accroissement peut traduire l'effet du travail autour des différentes langues et cultures faites durant quatre semaines.

3.4.3 Synthèse de l'effet éveil aux langues sur les élèves

En comparant ces deux questionnaires, nous nous apercevons que les nombres parlent d'eux-mêmes. En effet, tous les domaines de la métalinguistique travaillés dans ces exercices se sont améliorés dans le deuxième questionnaire. Même si les différences ne sont pas aussi importantes pour tous les domaines. Concrètement, nous pouvons noter une nette augmentation pour l'aspect métalexical et métasyntaxique. Ce sont les deux aspects qui

étaient les moins réussis par les élèves dans le premier questionnaire. Ainsi, les exercices sur les origines des mots ont eu la plus belle augmentation. Les séquences d'éveil aux langues améliorent donc ces questions d'étymologie de mots et d'emprunt. Ces domaines particuliers traduisent une évolution positive des séquences d'éveil aux langues sur les capacités métalinguistiques des élèves.

Voici un tableau récapitulatif des résultats des élèves.

Aspects évalués	Synthèse des résultats
Aspect métalexical	- Les exercices sur les synonymes et dérivés sont mieux réussis. - La partie traitant des origines sur les mots a été beaucoup mieux réussie - L'exercice de grammaire sur la construction des mots a été mieux réussi.
Aspect métasyntaxique	- Les exercices portant sur les accords dans le groupe nominal et entre le groupe nominal et verbal ont été mieux réussis.
Aspect métatextuel	- L'exercice sur le tri des genres de textes en différente langue a été également réussi.
Aspect métaphonographique	- La dictée de mots a été mieux réussie par les élèves.

Voici un tableau comparatif des réussites et échecs entre les deux questionnaires.

Aspect évalué	Types d'exercices	Résultat en amont d'Evlang	Résultat en aval d'Evlang
Aspect métalexical	- Synonymes et dérivés	REUSSITE	REUSSITE +
	- Origine des mots	ECHEC	REUSSI
	- Exercice de grammaire	ECHEC	REUSSI
Aspect métasyntaxique	- Accord groupe nominal et groupe nominal et verbal	ECHEC	REUSSI
Aspect métatextuel	- Tri genre textes	REUSSITE	REUSSITE +
Aspect métaphonographique	- La dictée de mots	ECHEC	REUSSI

3.5 Les séquences pédagogiques d'éveil aux langues

3.5.1 Les conditions de passation

Après avoir passé ces deux questionnaires, nous avons mis en œuvre nos séquences d'éveil aux langues avec le plus grand intérêt de tous les élèves. Nous avons pris la décision de faire nos séances d'éveil aux langues à la place de la LV1 à raison d'1h30 par semaine. Notre première séquence s'est déroulée durant la semaine du 1^{er} février au 5 février 2016.

Puis nos deuxième et troisième séquences se sont déroulées pendant les semaines du lundi 14 mars au lundi 28 mars 2016. Au sein de la deuxième et troisième séquence, les élèves ont beaucoup travaillé par groupe. Nous avons créé des groupes homogènes pour que chacun puisse participer. Les groupes d'élèves étaient les mêmes durant toutes ces séquences.

3.5.2 Première séquence

Durant la passation du questionnaire sur les représentations des différentes langues et cultures des élèves, nous leur avons expliqué qu'ils auraient l'occasion de travailler sur les différentes langues du monde. De ce fait, ils n'ont pas été surpris lorsque nous avons démarré la première séance. Lors de celle-ci, les élèves disposaient d'une carte du monde avec les différentes langues parlées selon les régions du monde. Les élèves se sont exprimés sur ce qu'ils voyaient. Les remarques des élèves nous ont montré le bien fondé de commencer l'éveil aux langues par cette séance. En effet, certains élèves ont évoqué qu'ils ne pensaient pas que la France était si petite dans le monde. Cette remarque traduit le fait que les écoliers ont des conceptions initiales sur la France, notamment en terme de grandeur, de puissance. Ces élèves pensent que la France est influente dans le monde et qu'elle y tient une place importante. De ce fait, lorsqu'ils voient que c'est un petit pays par rapport à d'autres, ils sont surpris. Ils ont donc une vision égocentrée du monde à travers la France. Ils n'ont pas conscience des autres pays dans le monde et de leur taille. Comme nous l'avons vu dans les questionnaires, les élèves parlaient d'une part, de l'Afrique comme d'un pays et d'autre part, de la langue africaine. En effet un élève a fait la remarque que l'Afrique était un grand pays. Celle-ci a permis de définir les termes de continent et de pays.

Enfin, en observant cette carte, les élèves se sont aperçus que bon nombre de pays d'Afrique parlaient le français. Ils étaient vraiment étonnés. Nous les avons donc invités à observer s'il n'y avait pas d'autres langues qui étaient parlées dans plusieurs pays. Ils se sont alors rendu compte que l'anglais, l'espagnol et d'autres langues étaient parlées dans beaucoup de pays. Ensuite, nous leur avons demandé les raisons de ce phénomène. Aucun élève n'a su répondre à cette question. Nous leur avons donc expliqué que les pays parlant d'autres langues avaient été colonisés par les pays européens et qu'ils avaient pour langue officielle, celle des colonisateurs. De ce fait, nous avons essayé de définir avec les élèves les termes de langues officielles, langues régionales et de langues mortes. En prenant l'exemple de la France, les élèves ont bien compris les différences. Toutes ces remarques ont permis de briser

les connaissances naïves des élèves pour qu'ils puissent avoir une représentation du monde la plus juste possible.

Après cet apport de connaissance, nous avons lu le texte du voleur de mots aux élèves. Ils se sont montrés très attentifs et ont résumé l'histoire. Ensuite une discussion s'est engagée sur les thèmes et les fonctions du langage. Les élèves ont réfléchi sur l'importance du langage dans la communication et sur les façons de lutter contre la disparition de certains mots comme l'expose le texte.

Dans la deuxième séance, les élèves ont joué au jeu du loto avec les langues. Les écoliers ont tous très bien participé au jeu et tous ont posé des questions à leurs camarades. Un élève a obtenu toutes les signatures et à signaler la fin de jeu. Le gagnant a eu le droit de poser les questions qui étaient agrandies au tableau à l'ensemble de la classe. Donc, un retour a été fait collectivement. A chaque question, les élèves qui ont répondu oui et qui auraient pu répondre oui lèvent la main. Ensuite, chaque élève citait le nom des langues et parlait de ses expériences. Ainsi, certains élèves ont compté jusqu'à six en arabe, italien, espagnol, anglais et allemand et dit bonjour dans ces mêmes langues. Concernant les expériences évoquées, un élève expliquait que ce sont ses arrières grands-parents qui lui ont appris les nombres ou quelques mots car ils parlaient italien. De plus, à la question « *connais-tu le nom de deux autres pays où l'on parle le français ?* », les élèves ont réinvesti ce que nous avons vu à la séance précédente. Ce qui montre que la connaissance est restée en mémoire de long terme. Grâce à cette séance, les élèves prennent conscience de la diversité culturelle et linguistique de la classe. En effet, les élèves ont évoqué leurs expériences et ils ont parlé d'autres langues. Ils ont été baignés dans leurs propres connaissances des langues et ont été parfois surpris de l'ensemble des connaissances de la classe. D'ailleurs, un élève nous a fait remarquer que la classe entière disposait de plein de ressources sur les langues. Nous pouvons noter que les questions de ce jeu reprennent celles du questionnaire qui leur a été soumis. Il est important de préciser que nous avons eu une correspondance entre les réponses au questionnaire et les réponses à ce jeu. Nous n'avons eu aucune surprise, ce qui est rassurant pour l'élaboration de notre mémoire.

Au sein de la dernière séance de cette séquence, les élèves ont dessiné leur fleur des langues. Pour cela, nous avons affiché au tableau le code couleur pour chaque pétale. Notons que chaque pétale rend compte de la biographie langagière des élèves. Les élèves devaient écrire les langues qu'ils parlent en rouge, les langues qu'ils ne parlent pas mais qu'ils

comprennent en violet, les langues qu'ils ne parlent pas mais qu'ils ont entendues en bleu et les langues qu'ils ne parlent pas mais qu'ils ont vu écrites en jaune. Individuellement, les élèves se sont mis à la tâche. Dans cette phase, il a été compliqué de définir, pour les élèves, ce qu'est « *parler une langue* ». Au départ, ils pensaient mettre anglais ou espagnol dans la mesure où ils connaissent quelques mots. Nous leur avons précisé qu'ils devaient inscrire les langues qu'ils parlent au même titre que le français. Selon le profil des élèves, nous avons des fleurs avec beaucoup de pétales et d'autres avec moins de pétales.

Une fois que la fleur des langues était réalisée pour tous les élèves, nous avons repris les fleurs et nous les avons redistribuées. De cette manière, chaque élève avait une fleur différente. Par manque de temps, nous n'avons pas élaboré des groupes comme il l'était prévu dans notre fiche de préparation et nous avons fait un travail oral plutôt qu'écrit. Puis, nous avons demandé aux élèves ce qui les surprenait le plus et le moins. Une discussion s'est alors engagée dans la classe. Les élèves ont exprimé leur ressenti par rapport aux fleurs qu'ils avaient devant eux. Les remarques se sont centrées sur divers aspects. Par exemple, un élève a évoqué sa surprise sur le fait qu'un autre élève parle arabe comme il parle français. En effet, il a dit qu'il savait que l'élève en question parlait arabe mais pas couramment et qu'il comprenait tout ce que l'on pouvait lui dire. La réalisation de ces fleurs a donc mis en évidence le bilinguisme d'un écolier. Certains élèves ont été surpris par la diversité des langues inscrites de leur camarade, en disant qu'il y en avait beaucoup, notamment pour les langues que les élèves ont entendues ou vues écrites comme le mandarin ou le japonais. Certains, ont même demandé ce qu'était la langue mandarin. Les élèves ont été moins surpris sur les langues parlées par la majorité de la classe, à savoir le français. Egalement, ils n'ont pas été étonnés par la présence de l'anglais, de l'allemand et de l'espagnol pour les langues que les élèves ont déjà entendues et vues écrites.

Cette séance a donc permis aux élèves de découvrir des langues qu'ils ne connaissaient pas, mais aussi de mieux connaître les contacts des langues de leurs camarades. Nous pouvons noter que les élèves ont bien participé et étaient actifs dans cette séance. Ils se sont montrés curieux par rapport aux connaissances en langue de leur camarade. Ces différentes fleurs ont été affichées au sein de la classe afin de créer le jardin des langues de la classe. Des photos de ce jardin sont disponibles en annexe. Enfin, dans la dernière partie de cette séance, nous avons présenté aux écoliers le dossier langue du monde. Ils ont complété la page de couverture et étaient ravis d'avoir un espace pour écrire les apprentissages qu'ils ont eus envie de garder.

3.5.3 Deuxième séquence

Rappelons que cette séquence avait pour thème les jours de la semaine en différentes langues. En première séance, dans un premier temps, nous avons distribué les jours de la semaine en quatre langues, à savoir russe, japonais, chinois et mongol à chacun des groupes. Notons que nous avons choisi de construire des groupes homogènes pour que chaque élève s'investisse dans son groupe et ne soit pas passif face à un élève qui trouve les solutions avant lui. Les élèves ont tout de suite compris qu'ils allaient avoir à classer ses langues. Cependant, ils ont eu plus de difficulté à trouver que ces étiquettes symbolisaient les jours de la semaine. Pour les mettre sur la voie, nous avons compté le nombre total d'étiquettes puis divisé en quatre. Il y avait donc sept étiquettes dans chaque langue. C'est alors que les élèves ont émis l'hypothèse que cela pouvait être les jours de la semaine et que nous allions pouvoir les classer dans l'ordre des jours de la semaine. Puis, les écoliers se sont mis au travail dans le classement des différentes langues. Les photos en annexe témoignent de l'activité et de l'enthousiasme des élèves. Pour élaborer ce classement, les élèves ont écrit leurs justifications sur une feuille. Ces dernières tournent autour de la même notion, celle de la ressemblance de signes et de lettres. Les élèves écrivent avoir classé ces langues selon la ressemblance entre les signes et certaines lettres. D'ailleurs, un groupe a précisé qu'ils ont repéré « *le signe d'une armoire* » pour la langue japonaise. Cette justification montre que les élèves de ce groupe sont partis de leur connaissance qu'ils ont transposée à des notions qu'ils ne connaissaient pas. Comme ils ne savent pas ce que ce signe signifie, ils donnent du sens en lui donnant une symbolique.

Après cette phase, les élèves ont été invités à écouter l'enregistrement de ces quatre langues pour vérifier leur classement et essayer d'ordonner les jours de la semaine. D'un œil externe, ce qui a été très intéressant c'est de les observer et les voir investis dans le classement de ces langues. Ils ont pris leur rôle à cœur et se comportaient comme des petits détectives. Certains répétaient les sons qu'ils entendaient et essayaient de lire la même chose, d'autres remarquaient que les sons entendus qui se répétaient, se traduisaient par les mêmes signes. Nous avons ensuite invité un élève à venir présenter le classement des langues et l'ordre des jours de son groupe. Ses camarades étaient conviés à faire part de leurs remarques. Au sein de cette discussion, les élèves ont noté qu'ils ont tous réussi à classer par série grâce aux répétitions de parties de mots qu'ils ont vues puis entendues. Grâce à l'écoute des langues japonaise et chinoise, chacun des groupes a remarqué que les écritures chinoises et japonaises disposaient de signes qui se répétaient dans chaque mot. Pour le japonais c'était la partie

finale qui se répétait et pour le chinois c'était le début du mot. C'est ce que l'élève avait tenté de justifier en repérant le signe « *de l'armoire* » qui revenaient à chaque fois en fin de mot. Ce lien entre l'écoute et l'écriture a permis aux élèves de se rendre compte que ces deux langues se lisent de gauche à droite. En observant les jours écrits en russe et la manière dont ils sont prononcés, un des élèves a évoqué le fait que nous n'entendions pas ce que nous croyions lire. En effet, dans la langue russe, nous retrouvons le même mot « *rapar* » qui ne se prononce pas du tout comme en français. Concernant la mise en ordre des jours, la majorité des élèves s'est aperçue qu'elle n'était pas possible car ils ne disposaient pas d'assez d'indices. Un groupe parlé du nombre de traits à la fin de chaque mot chinois et qu'ils avaient essayé d'ordonner selon cette logique. Ils avaient trouvé un fait intéressant et nous leur avons demandé de chercher ce que cela pouvait signifier. C'est alors qu'ils ont émis l'hypothèse que la fin du mot était un nombre. Nous avons relancé tous les groupes à classer les jours de la semaine en chinois sur la base des nombres de traits.

Enfin, nous avons distribué aux élèves des calendriers russe, chinois et japonais afin d'ordonner les jours de la semaine. En groupe, ils ont essayé de déchiffrer ces outils et ont ordonné en collant les jours de la semaine. Pour conclure cette séance, les élèves ont été sollicités à remplir leur dossier langues du monde. Au sein de la partie du dossier « *les mots et les phrases que j'ai appris des dossiers* », les élèves ont écrit des jours de la semaine en différentes langues qu'ils n'ont pas envie d'oublier. Par exemple, des élèves ont écrit en japonais « mercredi » et ils ont donné la traduction en français, comme nous pouvons le voir en annexe. D'autres élèves ont noté un nom de jour dans les quatre langues. Il y a des élèves qui ont préféré écrire en russe le jour samedi. Dans la partie « *mes découvertes sur les langues* », les écoliers ont noté qu'ils avaient découvert les jours de la semaine en japonais, russe, chinois et mongol. Un élève a d'ailleurs évoqué qu'il ne savait pas que la langue mongol existait. Nous voyons que le dossier langue du monde permet aux élèves de noter leur préférence et leur propre trace écrite. Certains vont préférer retenir des mots japonais, d'autres chinois, par exemple.

Dans la deuxième séance, les élèves ont d'abord écouté les jours de la semaine en persan. Tous ont évoqué qu'ils ne connaissaient pas cette langue. Ensuite, nous avons distribué aux élèves les noms des jours de la semaine dans cette même langue. Les élèves ont, dans un premier temps, tous mentionné que cette langue écrite était de l'arabe. Une fois les étiquettes en leur possession, les élèves ont dû comparer le son et la graphie. Pour les aider dans l'analyse, nous leur avons demandé de repérer, par groupe, les étiquettes correspondant

au premier et au dernier mot entendu. Trois groupes n'ont pas eu de difficultés à repérer ces deux mots. Un des élèves a expliqué à la classe que le premier mot entendu était « *shambé* » et que dans les cinq d'après on entendait aussi « *shambé* » à la fin du mot. De ce fait l'écriture qui est plus petite et qui se retrouve dans les cinq autres c'est le mot « *shambé* » qui est le premier jour de la semaine. A l'inverse, un autre élève nous a dit que le dernier mot est différent et nous entendons « *djomé* ». De ce fait l'étiquette qui va en dernier est celle qui ne se retrouve pas dans les autres jours de la semaine. Un groupe a eu des difficultés à comprendre cette notion, nous leur avons donc expliqué à plusieurs reprises pour qu'ils l'assimilent.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves de repérer sur les cinq autres étiquettes la partie que l'on entend en premier et celle que l'on entend en deuxième. Avec la connaissance graphique de « *djomé* », les élèves ont pu mettre en évidence qu'ils entendaient cette partie en deuxième position. D'eux-mêmes, les élèves n'ont pas fait le rapprochement que si nous entendions « *djomé* » en deuxième alors que cette partie de mot se trouve à gauche, cette écriture est de droite à gauche. Nous avons mis les élèves sur la voie en leur demandant quel était le sens d'écriture et de lecture de cette langue. C'est alors que les élèves nous ont répondu de droite à gauche. En établissant le lien entre la graphie et la phonie, les élèves ont compris que le persan était une langue qui s'écrivait de droite à gauche. Dans cette séance, les élèves ont fait preuve de curiosité en demandant où était parlée cette langue. Quelques élèves ont fait des hypothèses telles que la Turquie. Nous leur avons expliqué que le persan était parlé en Iran et dans certaines régions du Pakistan et de l'Afghanistan.

Puis, nous leur avons fait chercher où se trouvaient ces pays sur une carte. Suite à cet apport de connaissance, nous avons fait écouter aux groupes les nombres de un à cinq en persan. Sans leur avoir dit, les élèves ont trouvé qu'il s'agissait des nombres. Ensuite, nous leur avons fait réécouter la semaine en persan en leur demandant de comparer les deux séries. A la première écoute, les élèves n'ont pas réussi à comparer les deux séries. C'est pourquoi, nous les avons enchaînées trois fois pour qu'ils puissent repérer les mêmes sons entre les nombres et les jours de la semaine. Les élèves ayant trouvé levaient les mains et avaient hâte de dire leur hypothèse. L'un d'eux a exprimé que dans la deuxième série, celle des nombres, on entendait la même chose qu'au début des jours de la semaine. Nous avons donc demandé aux élèves ce que nous pouvions en déduire. Nous avons interrogé un élève qui nous a dit que les noms des jours de la semaine étaient numérotés car nous entendions les nombres ordonnés avant le mot « *shambé* ». Un autre élève a évoqué que c'était comme en chinois. Cette

remarque montre la capacité des élèves à faire des liens entre les langues et entre les différents apprentissages. Ensuite, nous avons précisé aux élèves que « *shambé* » signifiait samedi. De ce fait, par déduction, les élèves ont compris que la semaine se terminait un vendredi. Un écolier a fait remarqué qu'il était possible d'ordonner le premier jour de la semaine c'est-à-dire « *shambé* » pour samedi et le dernier jour de la semaine « *djomé* » pour vendredi.

Dans une dernière phase, nous avons demandé aux élèves de ranger les jours de la semaine à l'aide d'un calendrier persan. Nous avons décrypté ce calendrier afin que chaque groupe puisse coller les jours de la semaine dans le bon ordre. Les différents travaux des élèves sur les jours de la semaine en russe, japonais, chinois et persan ont été affichés dans la classe ainsi que les calendriers dans différentes langues, comme le traduisent les photos en annexe. La conclusion de cette séance s'est faite par une phase d'autonomie où les élèves ont complété leur dossier langues du monde. Au sein de celui-ci, la majorité des élèves a noté, dans la partie des mots à retenir, un nom de jour de la semaine en persan ainsi que sa traduction. Concernant leur découverte, les élèves ont écrit qu'ils ont appris les jours de la semaine et les nombres en persan. Certains ont précisé que c'était une langue « *à lire à l'envers* », d'autres ont évoqué que c'était une « *langue difficile* ». Dans ces deux cas, la manière de le dire est intéressante. Lorsque l'élève écrit « *à l'envers* », elle prend le sens de lecture du français pour l'endroit. De ce fait, les langues qui ne sont pas comme la sienne, sont à l'envers. En effet, elle aurait pu mettre que le sens de lecture était de droite à gauche. Pour les élèves qui ont évoqué que c'était une langue difficile, c'est certainement dû à ce sens de lecture qui est différent et au fait que les noms des jours de la semaine sont numérotés.

Au sein de la dernière séance sur ce thème, les élèves ont disposé d'une fiche comprenant quatre séries de nom de jours. Pour chaque série, ils ont entendu le même jour de la semaine en quatre langues différentes. A chaque fois, il y avait un intrus et les élèves devaient dire lequel et le justifier. Les élèves n'ont pas eu de mal à trouver les intrus et non plus à justifier. Par exemple, les élèves ont entendu pour la première série « *lunedì, lunes, luni et méindeg* ». Leur justification était que les trois premiers commençaient par le son « *lou* » ou « *lune* » sauf le dernier donc c'est l'intrus. Nous avons corrigé cet exercice collectivement puis parlé des ressemblances des autres jours.

Ensuite, nous avons distribué aux élèves un polycopié avec les jours de la semaine en langue italienne, espagnole et roumaine. Ils ont écouté attentivement ces trois langues et ont fait des remarques. Les élèves ont évoqué que les jours de la semaine se ressemblaient et

qu'ils ressemblaient au français. Nous les avons amenés à nous soumettre l'idée d'une racine commune entre ces langues en leur demandant pourquoi elles se ressemblaient. Les élèves ont donc été amenés à chercher ce qui pouvait expliquer un tel phénomène. Afin de vérifier leur hypothèse d'une origine commune, les groupes d'élèves ont cherché dans le dictionnaire le nom des jours de la semaine en français. Chaque groupe devait trouver un nom puis les plus rapides avaient un deuxième... Dans cette recherche, il nous paraissait intéressant de faire ressortir le sens du nom et l'origine latine. Alors, chaque groupe a donné sa définition et nous avons noté au tableau les termes clés de leurs recherches. Les élèves ont été invités à regarder au tableau et à faire des remarques sur l'origine de ces mots. Un des élèves a levé la main pour expliquer que l'origine des langues étudiées était le latin. Nous avons fait réfléchir les élèves en groupe sur les raisons de cette origine. Malgré l'étude de la romanisation de la Gaule cette année, les élèves n'ont pas fait le lien entre l'histoire du monde et les langues. Nous leur avons donc apporté comme connaissance que les Romains ont occupé la Gaule et une partie de l'Europe. De ce fait, les pays conquis ont été forcés de parler la langue des romains. Ce qui explique les légères différences entre ces langues c'est la modification de la langue latine dans le temps et l'espace. Lors de cette explication, les élèves se sont montrés très attentifs. D'autres élèves ont fait des remarques sur le fait que les jours de la semaine renvoyaient à des divinités ou des noms de planètes. Les élèves ont, dans cette séance cherché le point commun et l'origine de la langue de l'école. De plus, cette activité a permis de mieux comprendre ce qu'était la langue latine et l'importance d'étudier le latin notamment au collège. C'est une langue qui sert à mieux appréhender celle du français.

Pour conclure cette séance, les élèves ont rempli leur dossier langues du monde. Dans la partie des mots et phrases appris, les élèves ont noté des noms de jour de la semaine en italien, espagnol et roumain. Certains élèves ont inscrit l'origine latine des noms de jour de la semaine en français comme par exemple *lunae dies*. D'autres encore ont noté que jeudi avait pour lien le mot Jupiter. Dans la partie consacrée aux découvertes, les élèves ont écrit une multitude de choses différentes selon leur curiosité. Des élèves ont retenu que « *notre langue descend du latin* », d'autres, ont appris les jours de la semaine en italien, espagnol et roumain et d'autres encore que le lundi, mardi, mercredi, jeudi et vendredi se nomment comme ça en lien avec les planètes. Un élève a même mentionné le fait que les romains ont attaqué la Gaule et qu'ils ont donné leur langue. Une élève a précisé que l'origine du français, de l'italien, du roumain et de l'espagnol était la même. Ces multitudes de réponses montrent que les élèves n'ont pas envie de retenir la même chose et qu'ils sont plus sensibles à certaines choses selon

leurs intérêts. Pour certains, ce sont les planètes, pour d'autres, ce sont les romains et l'histoire. De ce fait, l'éveil aux langues dispose d'un champ d'enseignement large où les élèves enrichissent leurs connaissances dans plusieurs domaines non cloisonnés.

3.5.4 Troisième séquence

Cette séquence avait, pour thème de travail, les différents proverbes et locutions. Pour la première séance, dans un premier temps, nous avons distribué aux élèves une liste de locutions imagées de diverses langues traduites mot à mot en français. Les élèves ont regardé le document et fait des remarques sur ces expressions. En effet, ils ont signalé que les phrases évoquées souvent des animaux et qu'il y avait souvent les mots « *mieux vaut* ». En situation de recherche, les écoliers étaient par groupe et ont dû classer ces expressions selon leur sens. Il y avait deux sens différents et une colonne intrus. Les élèves se sont mis à discuter dans les groupes pour dégager le sens de ces expressions. Pour élaborer le classement, les élèves se sont davantage concentrés sur le vocabulaire utilisé. Ils n'ont pas eu de mal à trouver les expressions pour le premier sens, dans la mesure où elles reprenaient le vocabulaire de l'oiseau et également l'idée de pierre et de tir. Par exemple, cette première colonne comprenait les expressions « *tuer deux oiseaux d'un seul tir* » et « *tuer deux merles d'un même tir* ». Un groupe a mis toutes les expressions qui mentionnaient cette idée de pierre comme par exemple « *celui qui se moque de tout trouve une pierre* », alors que le sens avec les deux premières locutions est différent. Pour les expressions de la deuxième colonne, un groupe a mis dans cette colonne un classement par structure. Ils ont écrit toutes les phrases commençant par « *mieux vaut* » dans la première colonne, sans se soucier du sens. Il s'est avéré que ce classement était bon, nous avons demandé aux élèves de se concentrer sur le sens de ces expressions. Le classement de ce deuxième groupe a été plus difficile pour les élèves.

Nous pouvons noter que le groupe comprenant les élèves les plus performants a trouvé les bonnes expressions à mettre dans les deux colonnes. De ce fait, nous avons fait venir l'un de ces élèves au tableau pour expliquer leur classement au reste de la classe. Une discussion a eu lieu pour élaborer un classement collectif. Chaque groupe participait pour donner son argument. Un conflit socio-cognitif a eu lieu pour aboutir au bon classement. Après cette phase de structuration, les élèves se sont de nouveau mis en groupe pour travailler sur le sens des deux groupes d'expression. Ils étaient invités à formuler le sens de chaque groupe soit en essayant de le définir, soit en notant un proverbe français ayant le même sens. Un groupe a eu des difficultés à trouver le sens du premier groupe d'expressions, nous les avons aidés à

trouver le sens derrière les expressions. En revanche, les autres groupes ont réussi à formuler des réponses tout à fait adéquat comme par exemple « *il fait deux en un* » pour signifier le fait de faire deux choses à la fois. Le sens du deuxième groupe a été beaucoup plus difficile à trouver pour tous les groupes. Un groupe s'en est rapproché en notant « *mieux vaut avoir peu mais quelque chose* ». Le sens de ce deuxième groupe renvoyait au fait qu'il valait mieux en avoir moins tout de suite que d'attendre sans être sûr d'en avoir plus, plus tard.

Dans la dernière phase de cette séance, les élèves ont eu, à leur disposition, une liste de locutions françaises. À l'aide de celle-ci, ils ont dû trouver les expressions françaises qui comportaient les deux sens que nous venions d'étudier. Par exemple, pour le premier groupe, il s'agissait de mettre « *vouloir le beurre et l'argent du beurre* » et pour le deuxième groupe « *mieux vaut tenir que courir* ». Tous les groupes d'élèves ont eu beaucoup de difficultés à faire cette activité. Ils ne comprenaient pas toujours le sens des proverbes français. De ce fait, nous avons centré notre attention sur l'explication de quelques proverbes. Cette séance a été assez difficile pour les élèves, certains ont eu des difficultés à classer et trouver le sens des proverbes. Nous avons essayé, autant que faire ce peut, de les aider dans la compréhension de ces proverbes. Les élèves n'ont jamais eu l'occasion de travailler sur des locutions de ce type. Peut-être qu'un travail préparatoire aurait été nécessaire afin que les élèves s'engagent pleinement dans cette activité.

La séance s'est terminée par l'enrichissement de leur dossier langues du monde. Concernant la partie des mots et des phrases appris, les élèves ont noté quelques proverbes qui les intéressaient en différentes langues et leur traduction. Par exemple « *mattar des péjaro de un tiro* » qui signifie « *tuer deux oiseaux d'un même tir.* » De ce fait, chaque élève a noté son ou ses proverbe(s) préféré(s) dans son dossier. Pour la partie relevant des découvertes sur les langues, certains élèves ont écrit que chaque langue a ses proverbes et que plusieurs proverbes peuvent dire les mêmes choses. D'autres ont mentionné qu'ils avaient découvert des proverbes dans différentes langues dont en français que qu'ils ne connaissaient pas.

Dans la séance deux, une fiche comprenant des proverbes est distribuée aux élèves. À l'aide d'indices tels que les lieux, les coutumes et les animaux, les élèves ont dû compléter de quels régions ou pays venaient ces proverbes et ce qui leur a permis de répondre à la question. Nous avons mis en place des cartes au tableau pour qu'ils puissent venir voir où la Tamise se trouvait par exemple. Les photographies de cette séance sont disponibles en annexe. Les élèves ont travaillé par groupe et se sont montrés très motivés à trouver d'où provenaient ces

proverbes. Tels des espions, ils cherchaient les indices et allaient voir sur les cartes, le pays de cet indice. Par exemple pour le proverbe « *celui qui est parti à Séville a perdu sa place* ». Les élèves repéraient l'indice « *Séville* » et allaient chercher où se trouvait Séville pour noter dans leur case Espagne. Les élèves ont fait preuve de grande autonomie. Nous, nous passions de groupe en groupe pour discuter de leur choix. Etant donné que les groupes ont été construits de manière homogène, l'un d'eux avait des difficultés dans les autres séances. Ici un proverbe a posé question à tous les groupes, à savoir « *les filles et les huîtres feraient aux pierres faire du cidre* ». Un élève issu d'un groupe en difficultés nous a expliqué qu'il savait que l'indice était cidre et que la région était la Bretagne car ils y allaient souvent. Alors que tous les groupes étaient coincés sur ce proverbe, nous avons voulu mettre en valeur ses connaissances en donnant la réponse à tous les élèves qui ne trouvaient pas.

Ensuite, les élèves ont dû compléter leur fiche avec les langues précises et les dictons en langues étrangères. Les écoliers n'ont pas eu de difficultés à trouver la langue correspondant au pays, sauf pour les langues malinké et tamasheg. Concernant les dictons, pour pouvoir les replacer au bon endroit, les groupes ont élaboré des stratégies. Par exemple, certains cherchaient le mot indice avec une majuscule dans l'autre langue pour pouvoir s'assurer que c'était le bon dicton. Ils cherchaient alors le mot Séville en espagnol ou Tamise en anglais. Ils n'ont pas eu de mal à trouver la correspondance avec les langues européennes. Pour la langue arabe, les élèves ont réussi car ils se sont souvenus de l'écriture persane que nous avons étudiée et qui était affichée dans la classe. Ce comportement montre que les élèves savent chercher les indices pour répondre au problème posé sans demander l'aide du professeur. Par groupe, ils élaboraient des stratégies. En revanche, pour les langues malinké et tamasheg les élèves ont eu des difficultés. Nous les avons donc aidés en leur disant que la langue tamasheg disposée de symboles différents des lettres de notre alphabet.

Une correction collective a été faite. Durant celle-ci, les groupes ont expliqué comment ils avaient trouvé la correspondance entre la traduction mot à mot en français et le dicton dans la langue étrangère. L'un des membres du groupe de l'élève bilingue, nous a évoqué que ce dernier avait retrouvé le mot « *amusaient* » écrit en arabe. Nous avons donc demandé à cet élève s'il voulait bien lire le dicton en arabe, ce qu'il a fait, avec plaisir.

Dans une dernière phase, les élèves ont repris la liste des proverbes en français pour essayer de trouver les équivalences aux proverbes travaillés durant cette séance. Cette activité a été beaucoup mieux réussie que celle de la première séance. Nous pensons que les proverbes

étaient plus proches de l'univers des élèves comme par exemple « *qui va à la chasse perd sa place* », « *il n'a pas inventé l'eau chaude* », « *tous les chemins mènent à Rome* » ou bien « *quand le chat n'est pas là, les souris dansent* ». Les élèves ont été motivés à trouver les correspondances et tous les groupes ont réussi cet exercice. Certains groupes n'étaient pas d'accord entre eux, ils nous ont donc appelée. Nous leur avons évoqué que s'ils n'étaient pas d'accord, ils devaient discuter entre eux et argumenter avec leurs camarades pour les convaincre. C'est alors que les élèves ont défendu leurs hypothèses et essayé d'appuyer leurs idées. Chacun exposait ses arguments, comme dans un débat.

Nous avons clos cette séance par une discussion sur la difficulté de traduire des locutions de langues et cultures différentes. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur la différence entre les traductions mot à mot et les proverbes équivalents en français. Dans cette discussion, nous avons échangé à propos des locutions qui pourraient avoir plusieurs provenances comme par exemple le proverbe arabe « *quand les lions n'étaient pas là, les hyènes s'amusaient* ». Nous avons aussi parlé du fait qu'il y a, entre les cultures, des ressemblances et des différences. Les dissemblances renvoient aux spécificités de l'environnement. Un point important dans cet échange a été de mettre en évidence que la traduction mot à mot ne suffisait pas à éclairer le sens. En effet, les proverbes évoquent la culture et l'environnement des personnes les ayant créées. Pour pouvoir saisir le sens d'un dicton, il est nécessaire de faire une transposition et de parler de l'environnement dans lequel vivent les personnes comme par exemple, les lions, les hyènes dans les pays d'Afrique et le chat et la souris en France. En revanche, si nous connaissons la culture de l'autre, la compréhension des proverbes est plus facile comme par exemple « *tous les chemins mènent à Rome* » qui est une traduction mot à mot sans transposition.

Dans un dernier temps, les élèves ont complété leur dossier langues du monde. Au sein de la partie des mots et phrases apprises, les élèves ont noté des proverbes dans différentes langues, leur traduction et également des locutions en français. Encore une fois, les élèves ont inscrit les proverbes qu'ils ont préférés. De ce fait, chaque élève a un proverbe différent de celui de son voisin. Par exemple, l'élève ayant des arrières grands-parents italiens a marqué le proverbe en latin « *omnibus viis Roman pervenitur* » et l'élève qui parle arabe a écrit le proverbe en arabe. Ces faits traduisent bien que les élèves gardent pour trace écrite ce qui fait sens avec leur vie et ce qu'ils aiment. Dans la partie des découvertes faites, les élèves ont évoqué qu'ils ont pris connaissance des expressions en plusieurs langues et que le malinké et le tamasheg étaient une langue. L'élève bilingue de CM2 est allé plus loin dans sa réflexion

en spécifiant qu'ils avaient appris que les proverbes changeaient en rapport de la culture et du pays.

Durant la troisième et dernière séance d'éveil aux langues, les élèves ont joué à un jeu qui consistait à mimer, dessiner, créer et compléter les proverbes utilisés durant toute la séquence. Les élèves étaient toujours dans les mêmes groupes. Chacun leur tour, ils faisaient une épreuve. Au début du jeu, les élèves ne gagnaient pas beaucoup car ils ne connaissaient pas les proverbes ou ils ne s'en souvenaient plus très bien. Au fur et à mesure que nous avons continué le jeu, les élèves se rappelaient de mieux en mieux les proverbes, même ceux des autres pays. L'avantage de ce jeu est, qu'il a permis aux élèves, de s'approprier les proverbes et de les mémoriser. Il est vrai que ce jeu était très agréable à regarder, comme le traduisent les photographies en annexe. Les élèves étaient investis et déterminés à gagner. Ils prenaient plaisir à jouer avec la langue française mais aussi avec les proverbes et cultures des différents pays étudiés.

2.5.5 Synthèse de l'analyse des séquences

Au sein de chacune des séquences, les élèves se sont investis et ont éprouvé du plaisir à découvrir de nouvelles langues et cultures. Cet investissement se traduit par leur activité en classe et l'analyse que nous venons de faire. Mais au-delà de ces séances, les élèves ont été invités à faire des recherches sur les cultures japonaise et russe. Tous les élèves avaient fait leur recherche et ils voulaient venir les présenter au reste de la classe. De plus, une élève nous a amené un livre breton dans lequel il y avait une histoire en breton d'un côté et la même histoire en français de l'autre. Elle l'a apporté pour pouvoir le présenter au reste de la classe. Lorsqu'elle l'a présenté, les élèves étaient attentifs et curieux, ils l'ont tous feuilleté. Ce sont des petites choses qui traduisent un investissement et une motivation forte des élèves. L'analyse de ces séances montre une implication forte des élèves dans la pédagogie de l'éveil aux langues. Afin de vérifier si cet investissement est bien significatif, nous allons nous aider d'un outil d'observation.

Voici un tableau synthétique de l'ensemble des séances travaillées avec les élèves.

Séance	Thème	Objectifs	Hypothèses	Durée	Date	Bilan	Hypothèses vérifiées
S1	La géographie des langues	-Amener les élèves à comprendre qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays -Amener les élèves à faire le lien entre les langues parlées dans le monde et l'histoire de la colonisation -Amener les élèves à maîtriser les termes des langues et pays. -Amener les élèves à comprendre ce qu'est une langue.	-Observer et discuter autour d'un outil scientifique permet de faire évoluer les représentations des élèves. -Par l'étude du texte <i>le voleur de mots</i> , les élèves vont mieux savoir définir ce qu'est une langue.	30 min	3/2 /16	Élèves impliqués Participation active	Oui
S2	Loto des langues	-Faire constater aux élèves la diversité et la richesse des langues présentes dans la classe.	-Les élèves vont prendre conscience des langues parlées dans la classe et le réutiliser.	15 min	5/2 /16	Élèves investis dans le jeu	Oui
S3	Fleur des langues	-Amener les élèves à comprendre l'égale valeur de toutes les langues. -Faire découvrir aux élèves des langues.	-Les élèves vont considérer comme égales toutes les langues. -Les élèves vont connaître l'existence de nouvelles langues.	25 min	5/2 /16	Élèves curieux des biographies langagières.	Oui
S4	Les jours de la semaine (chinois, mongol, russe et japonais)	-Amener les élèves à observer les éléments des écritures non familières pour qu'ils repèrent ce qui peut distinguer ou rapprocher ces mêmes éléments les uns des autres -Amener les élèves à différencier des types d'écritures non familières. -Amener les élèves à repérer dans des mots de langues non familières la répétition d'une même partie de mot afin d'en déduire une règle de formation des mots par composition.	-Cette activité va accroître une ouverture culturelle des élèves. -Cette activité va développer des compétences métalinguistiques.	30 min	16/03/16	Élèves motivés dans la résolution des tâches	Oui
S5	Les jours de la semaine en persan	-Même objectif que S4.	Même hypothèses que H4.	45 min	18/03/16	Élèves impliqués dans la situation de recherche	Oui

S6	Les jours de la semaine (le latin)	-Amener les élèves à trouver l'origine du français, à savoir le latin.	-Les langues latine et italienne vont être valorisées et appréciées par les élèves.	30 min	21/03/16	Elèves curieux pour l'origine du français et l'histoire de la France.	Oui
S7	Sens des proverbes	-Amener les élèves à comprendre que lorsqu'une langue est passée dans une autre langue, la traduction n'est pas toujours suffisante pour accéder au sens.	-Cette activité va accroître une ouverture culturelle des élèves (les sensibiliser à d'autres langues et cultures). -Cette activité va développer les compétences métalinguistiques (en cherchant un sens aux proverbes).	30 min	22/03/16	Elèves investis dans leurs recherches. Difficulté à trouver du sens.	Oui
S8	Proverbes et cultures	-Amener les élèves à comprendre que chaque langue représente le reflet des cultures des communautés là où elle est parlée -Amener les élèves à prendre connaissance qu'une part des différences entre les langues a pour origine les différences entre cultures -Amener les élèves à interpréter que les différences entre langues sont la conséquence de différences culturelles. -Amener les élèves à faire des ressemblances et différences entre les cultures.	-Les élèves vont accéder à des éléments culturels sur des langues non familières (tamasheg). -Les élèves travaillent la langue par l'intermédiaire des indices des proverbes.	30 min	24/03/16	Travail de groupe important (argumentation, justification, frustration)	Oui
S9	Jeu proverbes	-Amener les élèves à prendre du plaisir à jouer avec la langue.	-Les élèves vont mémoriser certains proverbes et donc certains indices culturels sur les langues.	30 min	28/03/16	Elèves engagés dans le jeu. Travail de groupe.	Oui

3.6 L'investissement des élèves dans les séances d'éveil aux langues.

3.6.1 Les conditions d'observation

Ensemble, nous allons maintenant parler de l'investissement des élèves dans les séances d'éveil aux langues. Cette activité des élèves fait partie d'une de nos hypothèses selon laquelle les élèves vont se trouver davantage investis durant des séances d'éveil aux langues plutôt que durant des séances ordinaires. Pour pouvoir confirmer ou invalider cette hypothèse, nous allons nous aider de deux grilles d'observation. Pour une meilleure compréhension de l'analyse, les notations « - - » seront traduites par les mots : « très négatif », « - » par « négatif », « + » par « positif » et « ++ » par très positif. Chacune d'entre-elles se trouve en annexe et a été complétée par notre binôme professeur des écoles stagiaire. Précisons qu'elle est la deuxième maîtresse des élèves, ces derniers ne sont donc pas intimidés par la présence d'une personne extérieure. En effet, ils se sont comportés de manière totalement naturelle. Notre collègue est venue observer une séance d'éveil aux langues à mi parcours, à savoir celle sur les jours de la semaine en persan le mercredi 23 mars 2016 de 11h à 11h45. Concernant la séance ordinaire, notre binôme est venue observer une séance de géographie le vendredi 1^e avril de 11h à 12h. Cette dernière avait pour sujet « *les villes dans le monde* ».

²Dans les séances de géographie, les élèves travaillent par groupe de deux, de niveau plutôt homogène. Dans une première phase, les élèves ont rappelé ce que nous avons vu à la séance précédente. Puis, nous leur avons distribué deux feuilles, l'une comprenait différents documents sur le sujet traité et l'autre, les questions relatives aux documents. Nous les avons lus avec les élèves. Ensuite, ils travaillent en autonomie sur les documents, pendant que le professeur passe, auprès de chaque groupe, pour les aider et les rassurer. Etant donné le sujet de géographie, les élèves ont élaboré une carte des mégapoles mondiales. Enfin, une correction collective a été établie et les élèves ont copié la trace écrite.

3.6.2 Analyse des grilles d'observation

Tout d'abord, aucune différence, entre ces séances, n'est à mentionner concernant l'ambiance générale de la classe. En effet, au sein de ces deux séances, les domaines concernant la conduite du cours et le climat de la classe sont notés très positivement. En effet, dans ces séances, les cours se sont déroulés sans perturbation et les échanges, entre élèves, ont été amicaux et respectueux. Nous avons une classe où les élèves sont motivés et aiment aller à l'école. Ce cadre est propice aux apprentissages et se ressent au sein des deux séances.

En revanche, le domaine de la mise en activité des élèves fait ressortir des différences entre ces deux séances. Dans la séance d'éveil aux langues observée, les élèves sont plus souvent en activité, prennent plus souvent la parole et participent de manière plus pertinente que dans la séance de géographie. Tous ces items sont consignés avec un cran supplémentaire par rapport à la séance de géographie. Plus précisément, les deux premiers items sont notés très positivement et le dernier positivement. Cette différence signifie que les élèves sont plus actifs dans les séances d'éveil aux langues et qu'ils osent plus intervenir. Leur participation est d'ailleurs plus pertinente. Cette observation peut s'expliquer du fait que dans la séance sur les jours de la semaine en persan, et plus général dans les séances mises en œuvre dans l'éveil aux langues, les élèves sont confrontés à de réelles situations problèmes dont ils se sentent investis de résoudre. Ainsi, ils sont constamment en activité et en recherche de solutions. Par conséquent, ils sont plus motivés et prennent plus souvent la parole. Etant donné qu'ils sont en activité de recherche et qu'ils travaillent par groupe, lorsqu'ils participent, ils le font de manière plus pertinente parce qu'ils en ont parlé à trois élèves avant de le faire devant toute la classe. Leur participation est le fruit d'une recherche de groupe qui a été construite et élaborée. Au contraire, dans la séance de géographie, les élèves répondent par deux à des questions portant sur des documents. Le travail demandé est donc plus scolaire et moins attractif. De même, les élèves ont plus l'habitude de travailler de cette façon. C'est pourquoi ils font preuve de plus de passivité et de moins d'intervention. De plus, la participation des élèves, lors des mises en commun, est plus forte dans les séances d'éveil aux langues car chacun des groupes présente les résultats de sa recherche. De ce fait, la peur de l'erreur est peut être moins prégnante chez les élèves. Il n'y a pas vraiment de mauvaises réponses étant donné que souvent, plusieurs réponses, sont possibles et les justifications sont propres à chaque groupe. En revanche, dans la séance de géographie, la correction collective est davantage longue et traditionnelle. Un élève lève la main et présente la réponse du groupe, les autres élèves peuvent réagir mais il y a un moment où le verdict sur la réponse tombe au regard des documents. La peur de la réponse est donc plus forte dans cette séance, ce qui peut expliquer une participation moindre.

Relatif à la posture d'écoute, les élèves se montrent davantage à l'écoute dans les séances d'éveil aux langues. En effet, cet item est noté positivement dans la séance d'éveil aux langues et négativement dans la séance de géographie. Cette posture d'écoute renvoie à l'écoute des élèves pour les consignes mais aussi pour les mises en commun. Dans un premier temps, le fait que les élèves soient plus à l'écoute durant les mises en commun dans les

séances d'éveil aux langues, peut s'expliquer par le caractère ludique, participatif et répétitif de celles-ci. En effet, durant les mises en commun, chaque groupe présente ses trouvailles à l'ensemble de la classe et une discussion collective s'engage sur les avis des élèves où ils argumentent ensemble. Cette mise en commun s'apparente à un débat de classe où les élèves sont attentifs et à l'écoute de leurs camarades et moins du professeur qui s'efface. De plus, les mises en commun sont de courte durée mais reviennent souvent. Cette méthode permet de garder les élèves attentifs et à l'écoute.

Dans le domaine de l'engagement dans la tâche, des différences et des ressemblances sont à noter entre ces deux séances. Dans les deux cas, les élèves sollicitent l'aide des camarades positivement et l'aide du professeur très positivement. Quelles soient les séances, les élèves ont pour habitude de travailler en groupe et donc de solliciter l'aide de leurs camarades mais aussi celle au professeur. Pendant les deux séances, nous passons de groupe en groupe pour aider les élèves et les mettre sur les bonnes voies. De ce fait, ils nous sollicitaient quand nous venions voir leur travail en posant des questions, en demandant d'être rassurés. C'est une constante qui ne change pas selon les séances, les élèves ont pris pour habitude de travailler ainsi. Le travail de groupe nous paraît très important ainsi que celui de demander à l'enseignant de l'aide. Nous pouvons remarquer que les élèves se mettent plus rapidement au travail dans les séances d'éveil aux langues car l'item est noté très positivement au contraire de négativement dans la séance de géographie. Cet engagement plus rapide dans les séances d'éveil aux langues traduit de l'entrain pour les élèves à travailler sur ces séances. Ils ont hâte et aiment travailler sur les langues et cultures du monde. Ce fait peut être mis en corrélation avec notre propre observation. En effet, lorsque les élèves voyaient sur l'emploi du temps que nous allions travailler sur les langues et cultures du monde, ils étaient enthousiaste et avaient hâte.

De même, les élèves attendent moins passivement durant la séance d'éveil aux langues plutôt que la séance de géographie. L'observatrice a coché la case « - - » pour la séance sur les jours de la semaine et « - » sur la séance des villes dans le monde. Il est vrai que les élèves sont beaucoup sollicités quand ils travaillent sur les langues et ont toujours des tâches à accomplir en groupe. Ce travail en groupe rend les élèves actifs, ils discutent entre eux, manipulent, argumentent. Au contraire, dans la séance de géographie, les élèves sont plus enclins à se déconcentrer à la lecture de documents, à regarder ailleurs et penser à autre chose. Le groupe de travail à deux s'avère moins stimulant que le groupe de travail à quatre. Cette

passivité plus grande dans le cours de géographie peut aussi se traduire par un intérêt moins fort pour ces séances que pour celles d'éveil aux langues.

A l'item concernant le fait que les élèves fassent autre chose que la tâche attendue, notre binôme a coché très négativement pour la séance d'éveil aux langues. Pour la séance en géographie, elle a coché négativement. Ce qui traduit que les élèves ne faisaient pas du tout autre chose que la tâche attendue dans la séance d'éveil aux langues. En effet, les élèves travaillaient sur ce qui leur était demandé et essayaient de résoudre les problèmes qui leur étaient posés. En géographie, les élèves travaillaient aussi sur les questions qui leur étaient données mais ils étaient plus propice à la distraction et au fait de parler d'un autre sujet. Un dernier item était présent dans la grille d'observation à savoir, les élèves participent activement à la construction et à l'évaluation de leurs connaissances. Cet item n'a pu être observé que dans la séance d'éveil aux langues par l'intermédiaire du dossier langues du monde que les élèves avaient à compléter en fin de séance, en choisissant ce qu'ils voulaient garder comme trace. Cet item a été évalué très positivement.

Concernant le domaine de la consigne, l'adéquation de la tâche à la consigne donnée a été notée positivement pour la séance de géographie et très positivement pour la séance sur les langues. L'explication réside sans doute dans le fait que nous nous sommes appuyée sur un livre de pédagogie des langues écrit par Kervran (2012) qui reprend le projet européen Evlang (2003) pour donner les consignes et les tâches de cette séance. Au contraire, en géographie, nous ne nous sommes pas aidée d'ouvrages pédagogiques. Du coup, la consigne était peut-être moins claire.

Au sein du domaine du travail de groupe, l'observatrice a évalué positivement les deux séances. Dans chacune d'elles, les élèves travaillaient en groupe en ayant chacun un rôle, ils coopéraient et partageaient leurs idées en respectant la parole des autres membres du groupe. Il n'y a eu aucune différence de consigner à ce niveau là. Par ailleurs, nous pouvons observer que les élèves ont l'habitude de travailler en groupe. C'est sans doute la raison de cette note positive pour les deux séances. La seule différence réside dans le nombre d'élèves dans le groupe. Pour les séances de géographie, ils sont deux et pour les séances d'éveil aux langues quatre. Dans tous les cas, ils savent travailler ensemble et coopérer.

3.6.3 Synthèse de l'investissement des élèves durant les séances d'éveil aux langues

Cette comparaison entre les deux grilles d'observation nous a permis de mettre en évidence que les élèves étaient davantage en activité durant la séance d'éveil aux langues que pendant celle de géographie. De plus, les élèves s'engagent plus facilement et activement dans les tâches qui leur sont proposées en séance d'éveil aux langues et ils s'avèrent être plus motivés. Nous pouvons noter que même si l'écart entre ces deux grilles d'observation est faible, il n'est pas nul.

3.7 Retour d'expérience des élèves

Pour avoir l'avis des élèves sur cette expérience inédite, les élèves ont été invités à répondre à des questions portant sur ce qu'ils avaient vécu en séquences d'éveil aux langues. Dans un premier temps, ils devaient évoquer leurs activités préférées puis celles qu'ils ont le moins aimées. Enfin ils ont décrit un événement vécu durant les séances. Le retour sur le vécu des expériences est totalement différent selon les élèves et leurs intérêts. En effet, nous n'avons pas un profil type qui se dégage. Néanmoins, nous pouvons faire part des résultats obtenus. Trois élèves ont préféré l'activité du texte sur le voleur de mots, trois autres le travail autour du loto des langues. De plus, cinq écoliers ont aimé créer la fleur des langues, cinq ont apprécié travailler autour des jours de la semaine et quatre sur les proverbes. Nous pouvons inscrire qu'aucun élève n'a préféré l'activité sur le planisphère. Les élèves ont donc majoritairement aimé les activités sur la fleur des langues, les jours de la semaine et les proverbes. Les justifications concernant l'activité de lecture sont unanimes, les élèves ont aimé celle-ci parce que cela racontait une histoire. Pour l'activité sur le loto des langues, un élève évoque que c'était drôle et deux précisent qu'ils ont aimé voir les langues présentes dans la classe et partager nos connaissances. Ces justifications montrent qu'il est important de partir des langues de la classe. Les élèves ont apprécié parler d'eux et de leurs savoirs sur les langues. D'ailleurs nous pouvons mentionner que l'élève bilingue a écrit cette justification. Ce qui prouve qu'il a aimé partager son savoir avec ses autres camarades et qu'il est important de prendre en compte les langues présentes à la maison. Ce même type de justification se retrouve dans le travail autour des fleurs des langues. Concernant l'activité des jours de la semaine, les élèves évoquent qu'ils ont aimé associer le son aux lettres et donc aux jours de la semaine et qu'ils ont trouvé cela amusant. Ces justifications révèlent que les élèves ont aimé jouer avec les différentes langues à l'écrit comme à l'oral. Enfin pour l'activité

autour des proverbes, les élèves l'ont préférée parce qu'ils ont appris la culture des autres langues mais aussi d'où venaient les proverbes. Les écoliers ont apprécié travailler sur la culture des autres langues et chercher le proverbe associé au pays. L'intérêt de faire des activités différentes dans l'éveil aux langues réside dans le fait qu'à un moment ou un autre, nous allons toucher l'élève. Nous voyons que tous les élèves n'ont pas apprécié les mêmes activités ni pour les mêmes raisons. De plus, les justifications des élèves prouvent qu'ils ont retenu le travail que nous avons mené durant la période de l'éveil aux langues.

Concernant l'activité la moins aimée, six élèves évoquent celle autour du planisphère et des différentes langues parlées dans le monde. Tous les élèves justifient qu'ils n'ont pas aimé faire le lien entre les langues et les pays. Ils ont trouvé cela difficile. Un élève a écrit qu'il n'a pas aimé car « *il y avait des pièges* ». Les pièges, qu'il sous-entend, renvoient au fait qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays. Utiliser le mot « *piège* » traduit la difficulté, pour cet élève, d'accepter qu'une langue n'est pas liée à un pays spécifique. Même si cette activité a été moins aimée par les élèves, elle est essentielle. En effet, elle a permis de déconstruire les conceptions initiales des élèves sur les langues et pays. En outre, trois élèves évoquent avoir moins apprécié l'activité sur le voleur de mots dans la mesure où ils n'ont pas aimé travailler sur une histoire. Également, trois élèves n'ont pas adhéré à l'activité sur le loto des langues. Deux raisons principales à cela, l'une fait référence au fait que les élèves ne parlent pas d'autres langues donc qu'ils ne pouvaient pas beaucoup signer de cases et l'autre évoque que les élèves n'ont pas eu le temps pour gagner le jeu. Une des justifications montre qu'une élève a été gênée parce qu'elle n'a pas pu signer beaucoup de cases et de s'est rendu compte qu'elle ne connaissait pas beaucoup de langues. Nous pouvons noter qu'il s'agit de l'élève qui avait peur d'apprendre de nouvelles langues avant la mise en place de la séquence. Deux élèves ont moins aimé l'activité sur les jours de la semaine car ils ont trouvé difficile de classer les langues. Un élève n'a pas aimé créer sa fleur des langues, sans justification précise. En revanche, l'activité sur les proverbes n'a pas été mentionnée, elle a donc été appréciée par tous les élèves. Enfin, il est important d'évoquer que deux élèves ont précisé qu'ils ont tout apprécié dans ces différentes activités.

Globalement, les activités les plus appréciées des élèves sont celles de la fleur des langues et des proverbes. La majorité des élèves ont aimé faire un état des lieux des langues de la classe. Ils ont aussi préférée jouer avec la langue française autour des proverbes et de découvrir les cultures des différents pays. L'activité la moins appréciés est celle autour du planisphère. Une explication peut se faire par l'aspect plus traditionnel de ce cours. En effet, ils étaient moins actifs que dans les autres séances. C'est la richesse de la mise en place des séquences d'éveil aux langues, les élèves sont actifs et cherchent la solution aux problèmes qui leur sont posés et qu'ils s'approprient. Les séquences d'éveil aux langues donnent du sens à leurs apprentissages.

Lorsque les élèves doivent raconter un événement vécu dans les activités d'éveil aux langues, cinq d'entre eux évoquent la séquence sur les proverbes. La majorité d'écrit le jeu auquel ils ont mimé, dessiné et créé des proverbes. D'autres événements ont été évoqués, à savoir les jours de la semaine, les fleurs de langues, le loto des langues. Enfin, deux réponses vont venir clore ce retour d'expérience. Un élève n'a pas décrit un événement mais évoqué qu'il a appris beaucoup de choses durant les séances d'éveil aux langues et qu'il a aimé partager avec ses camarades. Cette phrase nous montre la richesse que peut apporter ces types d'activités. L'élève en question se rend compte qu'il a appris des choses dont il ignorait. De plus, il explique qu'il aime travailler en groupe et apprendre avec ses amis. Ce qui montre que la pédagogie utilisée dans ces séances plait à cet élève au point de le mentionner. La dernière expérience que nous allons évoquer est celle de l'élève bilingue. Il a décrit l'événement où il a lu en arabe devant toute la classe et évoque qu'il a aimé ce moment. Tout au long de cette étude, nous avons vu grandir, chez cet élève, l'envie de faire découvrir sa culture et sa langue aux élèves. Dans un premier temps, il était réservé et n'osait pas vraiment en parler comme s'il n'avait pas le droit. Après les séquences d'éveil aux langues où il a participé en nous faisant découvrir sa langue et sa culture, il est beaucoup plus ouvert et il confie plus, notamment dans son deuxième questionnaire. Le parcours de cet élève bilingue montre qu'il aime parler aux élèves de sa langue et de sa culture. Cet événement l'a marqué et touché au point de le préciser lorsqu'il doit décrire un seul événement de cette aventure.

Après avoir clos ces séquences d'éveil aux langues, les élèves nous ont réclamé de continuer de travailler autour de l'éveil aux langues. De plus, certains écoliers nous ont demandé s'ils pouvaient prendre leur cahier d'éveil aux langues pour montrer le travail que nous avons fait à leurs parents. Ces faits montrent un engouement fort de ces élèves pour ces activités au point qu'ils veulent partager leur vécu et leurs connaissances avec leurs proches.

3.8 Retour d'expérience de l'enseignant.

Nous avons ressenti beaucoup de plaisir à travailler sur cette thématique avec nos élèves. En effet, ils ont été très réceptifs et motivés du début à la fin. Les activités d'éveil aux langues permettent de travailler d'une autre manière les différentes langues et le français. Effectivement, les langues que nous étudions viennent toujours se comparer au français. Ainsi, les élèves sont amenés à se poser des questions sur la langue française ce qu'ils ne pourraient pas faire sans ces types de séquences.

Plus que travailler autour des langues, la pédagogie que sous-entend l'éveil aux langues est un outil de formation professionnelle. Nous faisons travailler les élèves par groupe, en autonomie grâce à des situations de recherche. Par conséquent, nous avons pris conscience que la motivation des élèves est beaucoup plus grande et que le travail de groupe a un intérêt immense. Les élèves discutent, argumentent ensemble pour construire leurs connaissances. Le professeur a un rôle de guide et s'efface sous les hypothèses des élèves. Ce n'est plus le professeur qui détient la connaissance mais l'ensemble des élèves qui tentent de construire leurs connaissances. Travailler autour de l'éveil aux langues nous a permis de prendre en considération cette pédagogie plus vivante et de vouloir l'étendre à d'autres matières. C'est un mode de fonctionnement qui marche réellement et qui motive les élèves.

De plus, nous avons l'impression que ces différentes activités ont permis aux élèves d'être plus autonomes, de grandir et de mûrir. Voir l'évolution des élèves est aussi quelque chose d'exceptionnel. Au départ, ils confondaient beaucoup les langues, les pays, et étaient égocentrée sur la France et le français. Au fur et à mesure des semaines, ils ont fait preuve d'une ouverture culturelle et se sont montrés plus curieux envers les langues et les cultures des autres. De surcroît, travailler autour des séquences et de la philosophie de l'éveil aux langues permet de prendre en compte les langues que parlent les élèves dans leur univers familial. Il est important de prendre en compte les connaissances des élèves dans la mesure où ils ne sont pas vierges de tout savoir. Ils peuvent nous apporter des outils, des idées, des exemples. D'ailleurs, c'est ce que nous avons vécu lorsque l'élève bilingue a lu un proverbe arabe à toute la classe ou quand une élève a ramené un livre en breton. Les élèves construisent leur savoir en prenant en compte leur identité et ce qu'ils sont.

En outre, les activités d'éveil aux langues permettent de donner du sens aux apprentissages en faisant du lien entre les disciplines. Par exemple, nous avons réinvesti le travail sur la culture arabe en histoire lors de l'étude du thème des croisades où il y a eu des échanges entre les cultures arabes et européennes, notamment pour les chiffres. Cette expérience nous a montré qu'il y a une possibilité de mener un projet interdisciplinaire grâce à l'éveil aux langues pour donner du sens aux apprentissages des élèves et pour les motiver.

En revanche, les mises en œuvre des séances nécessitent une préparation importante. Etant donné que nous n'avons aucune formation en la matière, nous avons dû préparer les séances en profondeur, écouter les langues, les regarder pour pouvoir se mettre à la place des élèves et comprendre ce que nous attendions d'eux. De même, cette pédagogie est différente et peu répandue, en tant qu'élève nous n'avons jamais participé à ce type d'activité. Alors, il est parfois difficile d'avoir un regard expert sur le travail des écoliers et de répondre à leurs nombreuses questions. Concrètement, nous ne sommes pas formée à ce type de travail. Nous avons tenté de gérer ces séquences du mieux que nous avons pu sans avoir toutes les compétences requises. Une formation visant à travailler les compétences socioculturelles, sociolinguistiques et métalangagière aurait permis une mise en œuvre plus facile de ces séquences. De même, nous n'étions pas à l'aise sur la manière d'aider les élèves s'ils ne trouvaient pas, parfois nous ne savions pas comment les guider pour les aider. Une formation concernant la mise en place de cette pédagogie et la manière de guider l'élève sans lui donner les réponses en favorisant sa réflexion aurait été utile pour ce travail d'éveil aux langues mais aussi pour étendre notre pratique professionnelle à cette modalité de travail.

3.8 Conclusion du chapitre

Cette analyse a permis de mettre en évidence les bienfaits de l'éveil aux langues sur nos élèves. Ceux-ci sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, les représentations des élèves autour des langues et cultures étudiées ont évolué. De même, leur ouverture envers les différentes langues s'est accrue. Désormais, ils jugent que les langues sont égales. De même, les élèves s'avèrent être motivés pour apprendre de nouvelles langues. L'objectif de l'éveil aux langues sur l'ouverture est présent pour nos élèves issus de milieu rural. Ensuite, la capacité métalinguistique de nos élèves s'est également améliorée dans tous les domaines. Ce résultat montre sensiblement que le travail de l'éveil aux langues n'a pas que pour visée les élèves bilingues. Le fait de travailler sur différentes langues favorise une décentration qui améliore la langue de scolarisation. De plus, l'éveil aux langues permet une transposition de

la réflexion faite dans ces séances pour les séances de français. Ainsi, l'éveil aux langues améliore inéluctablement les compétences en français des élèves monolingues de milieu rural. Enfin, la comparaison de nos grilles d'observation a traduit un impact positif de cette pédagogie sur l'investissement des élèves. Ce qui veut dire que l'approche socioconstructiviste sous-jacente à cette pédagogie fonctionne et peut-être transposable à d'autres apprentissages. Au travers de notre recherche, nous avons tenté, à notre échelle, de montrer que l'éveil aux langues était une pédagogie innovante, positive pour tous les élèves d'une société multiculturelle comme la nôtre, sans exception.

Conclusion

Au sein de ce mémoire nous avons travaillé autour de la problématique de la mise en œuvre de séances d'éveil aux langues comme ouverture d'éducation culturelle, dans une classe rurale. Notre question de recherche qui découle de cette problématique est la suivante : En quoi la prise en compte de différentes langues et cultures au sein d'une classe rurale peut-elle être bénéfique pour tous les élèves de celle-ci ? L'intérêt de travailler sur cette thématique réside dans le fait de travailler l'éveil aux langues comme un domaine d'enseignement et de mesurer ses effets collatéraux sur nos élèves qui ne sont pas habitués à être sensibilisés à différentes langues. En effet, toutes les recherches sur le thème de l'éveil aux langues se centrent sur la prise en compte des différentes cultures et langues présentes dans la classe. Travailler ce thème dans une classe rurale n'implique pas une visée intégrative pour les élèves bilingues mais seulement d'ouverture à l'autre et de réflexion sur la langue de l'école. Au vu de nos différentes lectures, nous avons pris conscience de l'impact évident des séances d'éveil aux langues pour les élèves bilingues. En revanche, rien n'est précisé sur la portée de ces séances sur des élèves monolingues habitant dans une zone rurale.

C'est pourquoi nous avons décidé de centrer notre recherche sur ce public, afin d'étudier un nouvel horizon de la pédagogie de l'éveil aux langues. Trois hypothèses ont rythmé notre recherche. La première évoquait que les élèves issus de la classe rurale et ayant participé à des séquences d'éveil aux langues aient une meilleure compréhension du français, notamment par l'intermédiaire des compétences métalinguistiques travaillées durant les séances. La deuxième hypothèse postulait que ces mêmes élèves auraient une participation plus accrue aux séances d'éveil aux langues. Dans une troisième hypothèse, nous avons présumé que les élèves aient une ouverture culturelle plus importante aux différentes langues et cultures du monde. Afin de répondre au mieux à cette problématique et de vérifier nos

hypothèses, nous avons mis en place une recherche action. Au sein de celle-ci, nous avons élaboré trois séquences d'éveil aux langues. Dans le but de mesurer ces effets, nous avons fait passer deux questionnaires sur les représentations des élèves des différentes langues et cultures. L'un a été fait en amont de la séance et l'autre en aval. De même, sur le même principe, nous avons fait passer deux questionnaires concernant la compétence métalinguistique. Deux grilles d'observation ont été complétées pour pouvoir comparer une séance d'éveil aux langues et une séance ordinaire.

Concernant les résultats obtenus, il s'avère que les élèves ont de meilleures performances en français après la séquence d'éveil aux langues. D'ailleurs, la différence de notes entre les deux questionnaires est conséquente. D'après l'analyse des deux grilles d'observation et du déroulement des séquences, il apparaît que les élèves participent davantage dans les séances d'éveil aux langues. Puis, la comparaison des deux questionnaires sur les représentations culturelles des élèves a révélé une ouverture plus grande des écoliers sur les différentes langues et cultures et une curiosité plus importante. Au travers de ce mémoire, nous pouvons donc valider nos trois hypothèses de recherche.

Cependant, des nuances à ces résultats peuvent être apportées. Tout d'abord, nous pouvons préciser qu'en amont des séquences d'éveil aux langues, les élèves étaient motivés et disposaient d'une ouverture aux situations de communications plurilingues. C'est un facteur important à prendre en compte car si cela n'avait pas été le cas, l'éveil aux langues n'aurait peut-être pas eu les mêmes résultats. En effet, nous pouvons noter qu'un élève bilingue est présent dans la classe depuis toujours. Même si ce dernier n'a jamais exposé ses langue et culture, les élèves sont sensibilisés à sa présence. Ainsi, dans un milieu rural où aucun élève n'est bilingue, les résultats ne seront peut-être pas les mêmes. Concernant les compétences métalinguistiques, nous pouvons nuancer ces résultats en précisant que l'impact des séquences s'est ressenti fortement sur deux domaines, à savoir l'aspect métalexical et métasyntaxique. De plus, ces compétences ne doivent pas se traduire qu'en termes de scores et de tests. C'est une dimension qui s'étend à l'étude de la langue, en classe et en termes de réflexion. Enfin l'investissement des élèves peut être contrasté par le fait que les séquences ne sont pas faites sur une longue durée, les activités proposées étant nouvelles pour les élèves et donc motivantes.

Relatif à l'étude des questionnaires de Lucas, elle nous a permis de focaliser notre recherche sur un cas d'étude qualitatif concernant les représentations des différentes langues et cultures. Nous avons pu suivre son évolution. Bien que ce soit un élève ouvert et désireux d'apprendre de nouvelles langues, et ce, même avant l'éveil aux langues, des évolutions sont notables. En effet, il arrive à définir des langues et fait évoluer ses représentations sur les différentes langues étudiées. Cette étude de cas a mis en avant ce que nous avons conclu pour l'ensemble de la classe. C'est pourquoi, il avoue préférer les langues européennes. Ainsi, dans notre recherche, une énorme nuance réside dans l'absence de changement sur les langues préférées des élèves. Malgré l'éveil aux langues, ils préfèrent les langues valorisées par la société et auxquelles ils sont habitués. Nous émettons l'hypothèse que l'étude de l'éveil aux langues de la maternelle au cycle 3 pourrait faire évoluer les représentations des élèves sur ce point et faire émerger, dans la tête de tous, que les langues et les cultures sont égales. Ainsi, des recherches sur le long terme de la maternelle au CM2 seraient susceptibles de révéler des effets plus importants pour les élèves. Ainsi une étude longitudinale pourrait être envisagée. Dans celle-ci, des élèves de 3 ans à 11 ans, suivant des séances d'éveil aux langues régulières, pourraient être comparés à des écoliers sans cette pédagogie. Nous serons donc amenée à voir l'impact de l'éveil aux langues sur le long terme concernant les compétences métalinguistiques, les représentations culturelles et l'investissement au travail.

Au sein ce mémoire, nous avons également vu l'évolution de la prise en compte de la langue arabe pour l'élève bilingue. Celui-ci s'est beaucoup plus livré sur sa langue avec engouement. Aussi, l'élève parlant un peu italien, grâce à ses arrière grands-parents, a partagé ses connaissances avec l'ensemble des élèves. L'analyse des différents attitudes et comportements de ces deux élèves traduit l'importance de prendre en compte les langues et cultures de la classe malgré le milieu rural. Ainsi, la prise en compte de la diversité des élèves n'est pas cantonnée aux classes multiculturelles.

Ce parcours de recherches nous a permis de faire le lien entre la théorie et la pratique. En effet, nous avons élaboré des recherches sur l'éveil aux langues avant de le mettre en place dans notre propre classe. Ce travail de recherches nous a sensibilisée aux bonnes attitudes et aux bons comportements à adopter dans ce type de séances. En effet, nous étions persuadée, quelques soient les résultats de notre étude, de l'importance réelle et de la nécessité de travailler autour des différentes langues et cultures auprès de nos élèves pour leur ouverture

culturelle. C'est grâce à nos lectures sur la prise en compte des langues des élèves, que nous avons été ouvertes aux langues parlées dans la sphère familiale et à leur prise en compte au sein même de la classe.

En revanche, des difficultés ce sont posées en termes de contenu. Nous avons dû travailler les contenus des séances en amont pour comprendre ce qui était attendu des élèves et pour essayer de les aider au mieux. Ce travail n'a pas toujours suffi à répondre de manière adéquate à leurs questions mais surtout à les aider sans leur donner la réponse. En effet, il a été difficile de mener la réflexion du groupe dans le sens voulu, notamment quand ils ne voyaient pas où nous voulions en venir. C'est ce qui nous a le plus déstabilisée dans la mise en œuvre de ces séances. Comme dans tous les enseignements, une formation sur cette pédagogie nous semble intéressante à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Plus généralement, dans ce parcours de recherches, nous avons eu des difficultés à analyser les questionnaires sur les représentations des langues, sachant que les réponses des élèves étaient différentes les unes des autres. Nous pensons avoir posé des questions trop ouvertes, ce qui permet difficilement de dresser le profil de nos élèves.

Nos résultats ont pour intérêt de montrer que la pédagogie de l'éveil aux langues n'est pas destinée à des situations de classes bilingues. D'ailleurs, existe-t-il des situations de classes monolingues ? Nous le croyions avant cette recherche. Cependant, lorsque nous avons été sur le terrain, il s'est avéré que des élèves avaient des origines et connaissaient d'autres langues. Cette recherche nous a montré que toutes les situations de classe sont propices à cet enseignement. En effet, nous avons eu l'occasion de découvrir la culture de nos élèves et de mieux les connaître. Cette pédagogie permet de prendre en compte l'intégralité de l'élève. Dans une classe rurale, l'effet des situations d'éveil aux langues a été vérifié sur la compétence métalinguistique, sur la motivation des élèves et sur leur ouverture au monde. C'est tout l'intérêt de notre recherche. De plus, cette pédagogie permet de susciter l'envie, chez les élèves, d'apprendre de nouvelles langues. Sur le plan scientifique, l'éveil aux langues peut-être proposé comme un enseignement à part entière avec une visée plutôt générale et non plus cantonnée à l'intégration des élèves bilingues et comme une réponse aux inégalités sociales.

Outre les intérêts de notre recherche, celle-ci comporte également des limites. Ainsi, les résultats observés sur la compétence métalinguistique ne peuvent être attribuables qu'aux séquences d'éveil aux langues. Durant ces deux mois entre les deux passations, nous avons continué de travailler autour du français avec les élèves. Même si nous avons fait attention de ne pas traiter les thèmes présents dans ce questionnaire, les compétences des élèves ont évolué positivement grâce au travail mené en classe et en français. D'autres vecteurs peuvent venir expliquer cette différence positive entre les deux questionnaires. Relatif aux questionnaires sur les représentations des élèves, nous avons vu que certaines conceptions ne changent pas. Certains élèves pensent toujours qu'il existe des langues plus importantes que d'autres et l'ensemble des élèves avoue préférer les langues européennes. Ainsi, les langues minorées sont moins aimées par les élèves, et ce, malgré nos séquences. La différence que nous avons clairement vue s'est faite autour des représentations des langues et cultures que nous avons étudiées avec les élèves à savoir, japonais, arabe, italien et russe.

Au-delà de notre recherche, nous pouvons nous poser la question de la mise en place trace écrite. Quelle est la place de la trace écrite dans les apprentissages ? Nous ne nous attendions pas à réfléchir sur cet aspect. Travailler autour de l'éveil aux langues et de la mise en place du dossier nous a amenée à questionner cette trace écrite. En effet, après chaque séance, aucune trace écrite n'était faite en classe entière contrairement à toutes les autres matières, y compris l'anglais. Les élèves notent ce qu'ils ont envie de retenir. Cette action participe à la construction de leur savoir, ils décident ce qu'ils souhaitent immortaliser. Ainsi, nous avons vu que chaque élève inscrit ce qu'il veut en fonction de ses intérêts et qu'il le fait très sérieusement. C'est pourquoi, les élèves souhaitent montrer ce dossier à leurs parents et le garder pour ne pas oublier ce qu'ils ont découvert. En tant qu'enseignant, nous avons trouvé cette méthode très enrichissante. Nous avons été étonnée que les élèves le complètent avec grand sérieux et qu'ils y accordent autant d'importance. C'est ce qui nous a fait réfléchir sur la place de la trace écrite et sur la généralisation de ce moyen comme construction du savoir des élèves. En élaborant leur trace écrite, les élèves réfléchissent sur les activités faites, donnent du sens aux apprentissages et sont les principaux acteurs de leur construction du savoir. Ainsi, la trace écrite et le retour individuel sur les activités sont-ils un bon support pour les apprentissages ?

L'élaboration de ce mémoire a été un énorme outil de formation pour nous. La mise en œuvre de ces activités nous a enrichies culturellement mais aussi pédagogiquement. Cette expérience nous a permis de faire évoluer notre pratique vers des modes de pédagogie plus attrayants pour les élèves et donc de transférer les démarches utilisées dans l'éveil aux langues, à savoir la situation problème, la phase de recherche et la synthèse dans d'autres disciplines. Pour notre pratique professionnelle, ce mémoire nous a montré qu'il est plus intéressant de travailler avec les élèves en pensant à les faire chercher et travailler en groupe. De plus, notre recherche nous a sensibilisée à établir du lien entre les disciplines, le travail autour de la culture et des langues est un très bon vecteur pour cela. En effet, il serait intéressant de travailler avec les élèves en pensant que le travail autour de l'éveil aux langues couvre différents champs disciplinaires. C'est le lien entre les différentes disciplines qui permet de donner du sens aux apprentissages des élèves. Au vu de ce que cela nous a apporté, nous conseillons à tous les professeurs de s'essayer à cette pratique innovante qu'ils soient dans des classes plurilingues ou monolingues.

Concernant notre perspective professionnelle, nous avons pris la décision de poursuivre ce travail sur les langues pour les années à venir car nous le jugeons très utile. Il est intéressant d'élaborer un tel travail pour faire réfléchir les élèves sur la langue de scolarisation, pour leur ouverture culturelle et pour leur motivation. Ce mémoire nous a permis de nous rendre compte de l'importance de la prise en compte des différentes cultures et langues des élèves mais aussi que l'éveil aux langues est un enseignement à part entière, extrêmement positif à la fois pour nous, enseignants et pour les élèves. Pour la perspective scientifique, nous avons mis en évidence que les effets d'éveil aux langues, dans une classe rurale, étaient positifs. Il serait intéressant de penser à ce profil d'élèves lors des recherches sur l'éveil aux langues. De ce fait, une étude à plus grande échelle sur ce thème pourrait valider statistiquement ce que nous avons tenté de faire au sein de ce mémoire, ce qui pourrait permettre également l'extension de cet enseignement à tous les professeurs des écoles quelque soit leur lieu d'enseignement. Cette extension pourrait se traduire en termes de formation pour les futurs professeurs des élèves. Il est vrai qu'une formation permettrait de sensibiliser les professeurs à ce type de pédagogie mais aussi de nous donner des conseils pour la mise en place des activités.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Antropos.
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (DESC/CIT (98) 35).
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Balsiger, D., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J-F., Perregaux, C. *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Bertheliet, R. (2006). *Enfants migrants à l'école française*. Paris : L'Hamarttan
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 13-17.
- Candelier, M. (2003). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. Dans F.Heyworth *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues, La contribution du Centre européen pour les langues vivantes, 2000-2003*, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe, Strasbourg, 19-32.
- Conseil de l'Europe, (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
p129.http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V., Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Strasbourg : Conseil de l'Europe.
<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> [28 février 2016]
- Dabène, L. (2003). Préface. Dans M. Candelier. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 12-17.
- Dasen, P-R., Perregaux, C. (2002). *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- De Goumoëns, C., Nuguerol, A., Perregaux C., Zurbringgen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. Dans Candelier. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 12-17.
- Education et ouverture aux langues à l'école. (2003). *Le voleur de mots*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du tessin : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
http://www.irdp.ch/activites_eole/voleur_mots.pdf [28 novembre 2015]

- Gaonac'h, D. (2002). L'enseignement précoce des langues étrangères. *Sciences Humaines*, 123, 16-20.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Puf.
- Grandcolas, B., Vasseur, M-T. (1999) Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant, Réflexions interactives pour la formation, *Socrates-Lingua Action A* no. 25043-CP-2-97-FR-Lingua-LA.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les cahiers de l'Acedle*, 4, 65-81.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Hamarttan
- Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport – n°2009-082 septembre 2009. 97, 151, 158, 159.
- Kervran, M. (2012). *Les langues du monde au quotidien, cycle 3*. CRDP de Bretagne, collection Au quotidien, 2006.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans Blanchet, P., Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Archives contemporaines, 153-155.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Hachette.
- Morand, E., Verrien, C., Ramjanall, S. (2012) *L'éveil aux langues du monde*. HAL : Archives ouvertes <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00737403/document> [16 mars 2015]
- Moscovici, S. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Perrefort, M., 1997, «Et si on hachait un peu de paille?, Aspectslinguistiques des représentations langagières», *Tranel* 27, 51-62.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin VALS/ALSA*, 67, 101-110.
- Vergnes, J. (2005). *L'éveil aux langues et aux cultures à l'école primaire : pourquoi et comment ?* CRDP de Montpellier. <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/0/05a0006/05a0006.pdf> [16 mars 2015]

Sitographie

Académie d'Orléans. *Les ateliers de lecture au cycle 3*. [On line] http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/outils/litterature-lecture/Ateliers_Lecture/Ateliers_lecture_Tableau_mise_en_oeuvre.pdf [30 novembre 2015]

Académie d'Orléans. *Le vocabulaire au cycle 3. Pourquoi ? Comment ?*, [On line] http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/bourges2/2013/animation_p%C3%A9dagogique_2013/vocaC3site.pdf [28 novembre 2015]

Académie de Poitiers. Grille d'observation des élèves, [On line] <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article414> [02 décembre 2015]

Académie de Toulouse. *Politique éducative, Enseignement des langues vivantes*, [On line] <http://web.ac-toulouse.fr/web/dsden-haute-garonne/6519-veille-aux-langues.php> [03 décembre 2015]

Cenicienta. Les familles de mots, [On line] <http://cenicienta.fr/wp-content/uploads/Telechargements/CM/PDT/fiches-francais/vocabulaire/Exos-PDT-vocabulaire-G1.pdf> [28 novembre 2015]

Ministère de l'éducation nationale. *Observation de la situation d'apprentissage*, [On line] http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:20m5AGrMUZgJ:cache.media.education.gouv.fr/file/GAAP/91/8/grille_observation_classe_VD_402918.docx+&cd=6&hl=fr&ct=clnk&gl=fr [02 décembre 2015]

Glottopol. Laboratoire Dysola. Molinié M. (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés, [On line] <http://glottopol.univ-rouen.fr/index.html>. [16 mars 2016]

Pass éducation. *Emprunts aux langues étrangères – Exercices – Vocabulaire*, [On line] <http://www.pass-education.fr/exercices-de-vocabulaire-cm1-cycle-3-emprunts-aux-langues-etranangeres/> [30 novembre 2015]

Pass éducation. *Synonymes – Exercices – Vocabulaire*, [On line] <http://www.pass-education.fr/exercices-de-vocabulaire-cm1-cycle-3-les-synonymes/> [30 novembre 2015]

Annexes

Annexe n°1 : Fiche de préparation séance 1 de la séquence « introduction à l'éveil aux langues ».

Niveau CM1-CM2	Titre de la séance : Géographie des langues – Le voleur de langues			Date : 03/02/2016
Discipline Eveil aux langues	Séance 1			
Objectifs de la séance : Objectifs disciplinaires: -Prendre conscience de l'importance de la langue pour la communication et l'identité du groupe. -Prendre conscience de la richesse culturelle que représente la diversité des langues et réfléchir sur les conséquences de la disparition d'une langue. -Prendre conscience de différents mécanismes dans la formation du lexique d'une langue (néologie, emprunts) -Comprendre les fonctions du langage -Développer les compétences métalinguistiques Compétences du socle commun visées par la séance : Compétence 1 : Maîtrise de la langue française : -Dégager un thème d'un texte -Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre) -S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques : -Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue		Connaissances et capacités mises en œuvre (Pré-requis) : -Ecouter et participer à l'oral -Communiquer et travailler en équipe Attitude mise en œuvre : -Respecter des autres et de leurs avis.		
Besoins individuels / difficultés possibles : Accepter une nouvelle matière, différente des autres.				
Matériels : Polycopié conte, questions, carte du monde et des langues parlées.				
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Taches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 : Découverte, échange et mise en commun (05 minute)	Collective orale	1)Les questions suivantes sont posées aux élèves : quel est le statut d'une langue régionale, qu'est-ce qu'une langue officielle, qu'est-ce qu'une langue morte ?	✓ Les élèves émettent des hypothèses et discutent entre eux sur ces notions.	

<p>Temps 2 : Questionnement (10 minutes)</p>	<p>Collective</p>	<p>1)Le PE met au tableau une carte du monde et la carte où sont parlées les langues du monde. Demander aux élèves <i>ce qu'ils voient</i>.</p> <p>2)Le PE leur demande s'il y a d'autres pays où l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand sont parlés dans le monde.</p> <p>3)Demander aux élèves s'ils savent combien il existe de langues parlées dans le monde. Dire aux élèves qu'il en existe environ 5000 langues (connues et moins connues) parlées dans le monde.</p> <p>4)Le PE pose la question aux élèves : « Comment expliquer que certaines langues comme le français, l'anglais et l'espagnol soient parlées dans des pays très éloignés de la France, du Royaume-Uni et de l'Espagne ? »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faire des liens entre les langues parlées dans le monde et ce que qu'ils savent en histoire (notamment la colonisation) ✓ Comprendre qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays. ✓ Les connaissances en Histoire de certains élèves sont utilisées pour répondre au questionnaire induit par la carte, les discussions s'engagent. 	<p>Interroger les élèves plus en retrait, les aider à participer sur ce nouveau thème</p>
<p>Temps 3 : Lecture du conte « le voleur de mots » + réponse aux questions. (15 minutes)</p>	<p>Groupe ¾ écrit et correction collective</p>	<p>1)Dans un premier temps, la lecture du conte est faite par le PE</p> <p>2)Les élèves expriment leurs sentiments généraux à propos du conte.</p> <p>3)Les élèves prennent ensuite connaissance du Document élève 2 et y répondent par groupe. Le PE passe dans les groupes pour aider les élèves.</p> <p>4)Mettre en commun les différentes réponses et noter au tableau les différentes propositions des protagonistes du conte + discussion sur le thème général du conte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ecouter le conte Le voleur de mots et en comprendre l'énigme. ✓ Résumer le conte en répertoriant les différentes propositions faites par les personnages. ✓ Les élèves écoutent le conte «Le voleur de mots» qui les amène à une première réflexion à propos du rôle de la communication et de l'importance de partager un ou des codes communs. Un exercice (Doc. El. 2) leur permet ensuite de s'assurer de leur compréhension et de mettre en évidence l'articulation du récit 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aider les élèves à répondre.

		<p>5) Une discussion peut ensuite être menée sur le thème général du conte. Selon l'intérêt des élèves, quelques unes des questions suivantes peuvent être développées</p> <p>a) <i>Que se passerait-il si tous les mots de toutes les langues disparaissaient? Comment pourrait-on alors communiquer ?</i></p> <p>b) <i>Si Michael, le voleur de mots, avait décidé de faire disparaître les mots les plus utilisés de la langue française, lesquels aurait-il volé?</i></p> <p>c) <i>Si Michael avait décidé de faire disparaître les mots qui se réfèrent au ciel et aux astres, lesquels aurait-il volés ?</i></p> <p>d) <i>Quels sont leurs mots préférés ? Ceux qu'ils ne voudraient absolument pas qu'on leur vole ? Et ceux qu'ils seraient contents de voir disparaître ?</i></p>	<p>✓ Réponses à trouver sur le conte :</p> <p>Laura propose : d'inventer de nouveaux noms.</p> <p>Sandro propose : De chercher dans la même langue d'autres façons de nommer les mêmes choses ; en d'autres termes, de chercher des synonymes.</p> <p>Louise propose : de donner des mots que l'on utilise dans sa propre région, où l'on parle un français un peu différent (idée de la variation régionale).</p> <p>Michael propose : de chercher tous les mots de la terre, dans toutes les langues du monde (idée de l'emprunt linguistique).</p> <p>A votre avis, comment Maria a-t-elle deviné que Michael était le voleur de mots ?</p> <p>Maria a deviné car, lorsque Michael a pris la parole, il a utilisé plusieurs mots qui avaient été volés (parole, rossignol, lucioles, lumière,...) et que les autres villageois ne pouvaient donc plus utiliser</p> <p>✓ Réponse Discussion :</p> <p>b) (les articles ; les verbes : être, avoir, faire, aller, etc. ; les adjectifs : petit, grand, beau, bon, vieux, etc.</p> <p>c) Etoile, lune, planète, voie lactée, satellite, cosmos, soleil, astronaute, éclipse, constellation, comète, etc. D'autres thèmes à choix : mer, forêt, école, musique, livre, etc.).</p>	
--	--	--	--	--

Annexe n°2 : Fiche de préparation séances 2 et 3 de la séquence « introduction à l'éveil aux langues ».

Niveau CM1-CM2	<u>Des langues de l'enfant aux langues du monde</u> <u>Séance 1 et 2</u>		Date : 05/02/2016
Discipline Eveil aux langues du monde.			
Objectifs de la séance : <u>Objectifs disciplinaires:</u> -Faire preuve de curiosité pour les langues -Avoir conscience de la diversité des langues présentes dans la classe -Valoriser la richesse des contacts linguistiques avec d'autres langues que le français Compétences du socle commun visées par la séance : Culture humaniste : Faire acquérir aux élèves des repères sur le sens de l'identité et de l'altérité, la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés ». Favoriser « la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et l'ouverture au monde ». Compétences sociales et civiques : Favoriser le développement du « bien vivre ensemble » en société dans le respect des autres et des règles collectives, pour préparer les élèves à « une vie civique responsable ».		Connaissances et capacités mises en œuvre (Pré-requis) : Attitude mises en œuvre : Ecoute et concentration	
Besoins individuels / difficultés possibles : Difficultés à se décentrer.			
Matériels : Photocopies, feuilles A4 blanches			
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Taches et procédures de l'élève Réponses attendues
Temps 1 : Situation de jeu (10 minutes)	Individuelle	Distribuer un document par élève. 1)Faire lire à haute voix ou silencieusement par les élèves les 9 questions que chaque élève doit poser à ses camarades. Enoncer la règle du jeu : « <i>Nous allons jouer à un jeu qui ressemble au loto. Le but est d'avoir rempli le plus vite possible toutes les cases du document par une signature (celle des élèves qui répondent oui). Vous devez obtenir des signatures d'au moins 3 personnes différentes. Lorsqu'un élève aura une signature dans chacune des 9 cases et qu'il aura annoncé « gagné », tout le monde s'arrêtera.</i> » Attention, ne pas prendre en compte uniquement les langues apprises à l'école. Vous pouvez maintenant poser vos questions et obtenir vos signatures.	✓ S'investir dans la tâche Poser des questions et obtenir les signatures.

<p>Temps 2 : Synthèse - structuration (05) minutes)</p>	<p>Collective</p>	<p>Au tableau, afficher les 9 cases du jeu agrandies. Charger le gagnant de poser les questions à toute la classe. Après la lecture de chaque question, demander qui aurait pu répondre oui et signer. Compter le nombre de réponses positives.</p> <p>Demander aux élèves de citer le nom des langues et d'évoquer leurs expériences. Amener les élèves à faire un bilan en soulignant la richesse des contacts linguistiques qu'ils ont évoqués et la diversité des langues présentes dans la classe.</p>	<p>Etre attentif et participer</p>
<p>Temps 3 : Construction d'une fleur (10 minutes)</p>	<p>Collective</p>	<p>1)Distribution fiche élève question + affichage des codes couleurs. 2)Les élèves la remplissent. 3)Chaque élève va dessiner sa fleur en reprenant le nom des langues inscrites dans la fiche-élève. Vous devez écrire un seul nom par pétale et colorier chaque pétale en respectant le code couleur. Vous pouvez avoir plusieurs pétales de la même couleur. Enfin chacun signera et datera sa fleur.</p>	<p>Créer sa fleur et répondre aux questions</p>
<p>Temps 4 : Dialogue dans les différents groupes (05 minutes)</p>	<p>Groupe</p>	<p>1)Former des groupes de 4 élèves Distribuer à chaque groupe 4 fleurs qui ne sont pas celles du groupe. Sur une feuille, faire 4 colonnes qui correspondent aux 4 couleurs. Dans chaque colonne, inviter les élèves à faire la liste des langues qui figurent sur les fleurs et indiquer, à côté de chaque langue, le nombre de fois où elle apparaît. 2)Pour faire parler les élèves, demander : « <i>Qu'est-ce qui vous surprend le plus ?</i> <i>Qu'est-ce qui vous surprend le moins ?</i> <i>Qu'est-ce que vous aimeriez savoir encore ?</i> « <i>Quelles sont les langues que vous voulez apprendre ?</i> » »</p>	<p>Découverte possible par les élèves de langues dont ils n'avaient jamais entendu parler.</p>
<p>Temps 5 : Noter ce qui semble important (10 minutes)</p>	<p>Collective</p>	<p>1)Expliquer aux élèves qu'ils vont garder une trace de leur travail sur l'observation réfléchie des langues dans un dossier. 2)Demander aux élèves « <i>vous allez réfléchir à ce que vous voulez conserver et l'écrire dans votre dossier et à qui il peut être destiné.</i> » 3)Mettre en commun les idées et insister sur les éléments importants : - aider les élèves à sélectionner et organiser les documents et les connaissances sur les langues du monde. -leur permettre de prendre la mesure de leur apprentissage et de leur progrès 4)Présenter le dossier et ses différentes parties en insistant sur le fait que c'est un outil individuel. Il y aura des moments en classe où vous allez pouvoir le remplir et chez vous aussi, vous allez pouvoir l'agrémenter)</p>	<p>Valoriser son répertoire langagier.</p>

Annexe n°3 : Fiche de préparation séance 1 de la séquence « les langues, jour après jour ».

Niveau CM1-CM2	Les langues, jour après jour Séance 1		Date : 16/03/2016
Discipline Eveil aux langues du monde			
Objectifs de la séance : Objectifs disciplinaires: -Observer avec attention les éléments composant des écritures non familières, afin de repérer ce qui distingue ou rapproche ces éléments les uns des autres. -Distinguer entre plusieurs types d'écritures non familières. -Repérer dans un texte écrit en langue non familières (à écriture familière ou non) la répétition d'une même partie de mot. -Déduire de l'observation de cette répétition un principe de formation des mots par composition Compétences du socle commun visées par la séance : Culture humaniste : Faire acquérir aux élèves des repères sur le sens de l'identité et de l'altérité, la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés ». Favoriser « la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et l'ouverture au monde ». Compétences sociales et civiques : Favoriser le développement du « bien vivre ensemble » en société dans le respect des autres et des règles collectives, pour préparer les élèves à « une vie civique responsable ».		Connaissance et capacité mise en œuvre (Pré-requis) : Décentration Attitude mises en œuvre : Ecoute et concentration	
Besoins individuels / difficultés possibles :			
Matériels : Photocopies			
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Taches et procédures de l'élève Réponses attendues
Temps 1 : Mise en situation (05 minutes)	Groupe de 3/4	1) Distribuer à chaque élève les étiquettes des quatre séries de jours, ainsi qu'une feuille A3, de la colle et des feutres. Leur demander s'ils peuvent deviner de quoi il s'agit et ce qu'il faudra en faire.	✓ Il y a des écritures qu'on a déjà rencontrées, d'autres non ✓ Il s'agit des jours de la semaine ✓ On va les classer par langue (et vérifier qu'il y en a bien sept par langue) et essayer de les mettre dans le bon ordre.
Temps 2 : Situation de recherche	Groupe de 3/4	1) Consigne « Vous allez classer ces noms de jours langue par langue, et vous justifierez votre classement par écrit. » Laisser aux élèves le temps de coller les séries sur leur feuille et de préparer	Travailler en groupe pour répondre à la consigne demandée

(20 minutes)		<p>leurs justifications.</p> <p>2)Consigne « Vous allez écouter l'enregistrement de ces quatre langues autant de fois que nécessaire pour vérifier votre classement par série et ordonner les jours de chaque semaine. »</p> <p>→ Plage 11 à 14.</p> <p>A ce stade, si cela n'a pas encore été fait, on donnera le nom des langues afin de faciliter le dialogue ultérieur à leur propos. (Cf. Doc enseignant).</p>	
<u>Temps 3 :</u> <u>Synthèse -</u> <u>structuration</u> <u>(10 minutes)</u>	Collective	<p>1)Inviter un élève à venir proposer et justifier le classement et l'ordre des jours de son groupe en s'appuyant sur ce qui a été écrit par le groupe. Laisser les autres élèves exprimer leurs remarques.</p> <p>2)Si l'hypothèse concernant la présence de nombre dans les mots chinois est émise, faire compter les traits et ordonner les jours sur la base de ce décompte.</p> <p>3)Proposer aux élèves d'utiliser un calendrier authentique pour effectuer la mise en ordre des jours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il y a, à chaque fois, deux langues qui utilisent des signes d'écriture du même type ✓ Diverses références aux connaissances déjà acquises sur ces écritures, hypothèses sur le nom des langues. ✓ Le classement par série est possible (grâce aux répétitions de parties de mot). Mais la mise en ordre des jours de la semaine en russe n'est pas possible (pas de répétition de partie de mot). ✓ Les 2 langues à écritures très différentes de la nôtre (idéogrammes, écriture sino-japonaise) ont des signes qui se répètent dans chaque mot pour le japonais, c'est la partie finale qui se répète et pour le chinois c'est le début du mot. ✓ La partie qui se répète en chinois est bien au début du mot et en japonais, elle est bien à la fin du mot : ces 2 langues se lisent donc bien de gauche à droite, comme le français ✓ Pour le chinois, la fin du mot est un nombre. Une des langues en écriture est moins différente que la nôtre (russe). On a une partie qui se répète dans chaque nom de jour en finale. On lit de gauche à droite aussi. Mais on n'entend pas du tout ce que l'on croyait lire.
<u>Temps 4 ;</u> Noter ce qui nous semble important	Individuelle	Les élèves complètent leur dossier langues du monde.	Chaque élève note ses découvertes silencieusement.

Pour la séance suivante : Les élèves font une recherche sur la découverte culturelle du pays de leur choix parmi ceux travaillés (cuisine, habillement) qui viendront présenter en début de séance suivante.

Annexe n°4 : Fiche de préparation séance 2 de la séquence « les langues, jour après jour ».

Niveau CM1-CM2	Les langues, jour après jour <i>Séance 2/3</i>		Date : 18/03/2016
Discipline Eveil aux langues du monde	Objectifs de la séance : Objectifs disciplinaires: -Observer avec attention les éléments composant des écritures non familières, afin de repérer ce qui distingue ou rapproche ces éléments les uns des autres. -Distinguer entre plusieurs types d'écritures non familières. -Repérer dans un texte écrit en langue non familières (à écriture familière ou non) la répétition d'une même partie de mot. -Déduire de l'observation de cette répétition un principe de formation des mots par composition Compétences du socle commun visées par la séance : Culture humaniste : Faire acquérir aux élèves des repères sur le sens de l'identité et de l'altérité, la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés ». Favoriser « la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et l'ouverture au monde ». Compétences sociales et civiques : Favoriser le développement du « bien vivre ensemble » en société dans le respect des autres et des règles collectives, pour préparer les élèves à « une vie civique responsable ».		Connaissance et capacité mises en œuvre (Pré-requis) : Décentration Attitude mise en œuvre : Ecoute et concentration
Matériels : Photocopies			
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tache et procédures de l'élève Réponses attendues Médiation
Temps 1 : Mise en situation (10 minutes)	Individuelle puis groupe $\frac{3}{4}$	1) Ecoute sans étiquettes « <i>Vous allez écouter les noms de jours dans une langue que nous n'avons jamais rencontrée : le persan.</i> » Faire écouter le nom des jours en persan et laisser les élèves exprimer leurs premières impressions.	✓ C'est une langue en écriture non familière qui ressemble à l'arabe. ✓ On entend 7 mots, le premier c'est « shambé ». Dans les 5 suivants, on entend « shambé » à la fin du mot. Le dernier mot est différent on entend « djomé » ✓ C'est une écriture de droite à gauche comme l'arabe,

		<p>→Plage 15.</p> <p>2)Ecoute avec étiquettes. Distribuer à chaque groupe un jeu d'étiquettes découpées. Faire écouter à nouveau l'enregistrement. Demander aux élèves d'exprimer leurs impressions.</p> <p>3)Comparaison son/graphie. Demander aux élèves -de repérer les étiquettes qui correspondent au 1^{er} et au dernier mot entendu (shambé et djomé). -de repérer sur les 5 autres étiquettes, pour chaque mot, la partie que l'on entend d'abord, puis celle que l'on entend ensuite. Faire écouter l'enregistrement à nouveau.</p> <p>4)Inqiquer que le persan (ou farsi) est parlé en Iran mais aussi dans certaines régions du Pakistan et de l'Afghanistan. Faire chercher sur une carte où se trouve l'Iran et la Turquie. Expliquer les ressemblances avec l'arabe (écriture djomé) par la proximir& historique, religieuse et géographique.</p>	<p>l'hébreu... puisque la partie semblable, que l'on entend en fin de mot « shambé » se trouve à gauche dans l'écriture. On retrouve bien à l'écrit ce mot tout seul : c'est celui qu'on avait entendu en 1^{er}.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hypothèses et/ou questions sur le pays dans lequel on parle le persan. ✓ Si arabophone, rapprochement entre « djomé » et « el djouma ».
<p><u>Temps 2 :</u> Situation de recherche (20 minutes)</p>	<p>Groupe de 3/4</p>	<p>1)Faire écouter les nombres de 1 à 5 en ne disant pas de quoi il s'agit. → Plage 16 Demander à chaque groupe de consigner ses hypothèses et remarques par écrit. Faire réécouter la semaine en persan. Demander aux élèves de comparer les 2 séries. Recueillir les remarques. → Plage 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ On entend la même chose qu'au début des jours, avant « shambé » ✓ Si proposition de la numération de 1 à 5 ne vient pas, le dire. Comme en portugais, les noms de jours sont numérotés.
<p><u>Temps 3 :</u> Synthèse - structuration (10 minutes)</p>	<p>Collectif</p>	<p>1)Poser la question « que peut-on en déduire ? »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les noms des jours de la semaine sont numérotés puisqu'on entend les nombres ordonnés avant « shambé ». ✓ On ne peut pas classer ces jours à l'écrit parce qu'on ne sait pas écrire les chiffres en persan.

		<p>2) Dire aux élèves que « shambé » signifie samedi.</p> <p>3) Permettre aux groupes d'ordonner la série à l'aide du doc authentique (calendrier) et le coller :</p> <p>Pour le calendrier :</p> <p>1^e ligne : noms des jours de droite à gauche.</p> <p>2^e ligne : leur traduction en anglais</p> <p>3^e : les chiffres correspondant aux mois persan</p> <p>4^e : même type de chiffre mais des jours du mois arabe</p> <p>5^e : les jours du mois grégorien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si la semaine commence un samedi, elle se termine un vendredi. ✓ On peut donc ordonner le premier et le dernier jour « shambé » samedi et le dernier « djomé » vendredi. ✓ Shambé ça ressemble à samedi.
Temps 4 : Noter ce qui nous semble important	Individuel	Les élèves complètent leur dossier langues du monde.	Chaque élève note ses découvertes silencieusement.
<p>S'il reste du temps : Page 17 : nom de jours en arabe (demander si ressemblance avec persan).</p>			

Annexe n°5 : Fiche de préparation séance 3 de la séquence « les langues, jour après jour ».

Niveau	Les langues, jour après jour	Date : 21/03/2016
---------------	-------------------------------------	--------------------------

CM1-CM2

Séance 3/3

Discipline

Eveil aux langues du monde

Objectifs de la séance :

Objectifs disciplinaires:

- Reconnaître à l'écoute et par l'écrit l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.
- Concevoir les langues et les cultures comme des mondes non clos, partageant et échangeant des éléments.

Compétences du socle commun visées par la séance :

Culture humaniste : Faire acquérir aux élèves des repères sur le sens de l'identité et de l'altérité, la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés ».
Favoriser « la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et l'ouverture au monde ».
Compétences sociales et civiques : Favoriser le développement du « bien vivre ensemble » en société dans le respect des autres et des règles collectives, pour préparer les élèves à « une vie civique responsable ».

Connaissance et capacité mise en œuvre (Pré-requis) :

Décentration

Attitudes mises en œuvre :

Ecoute et concentration

Besoins individuels / difficultés possibles :

Matériels : Photocopies

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Taches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 : Exposé (05 minutes)	Individuelle puis groupe $\frac{3}{4}$	1) Certains élèves présentent les cultures qu'ils ont trouvé sur la Russie et le Japon.	✓ Les élèves complètent et interagissent entre eux.	
Temps 2 : Mise en situation (10 minutes)	Individuelle	1) Proposer aux élèves de jouer au jeu de l'intrus et leur distribuer la fiche-élève 1. Donner pour consigne : « Vous avez devant vous quatre séries de noms de jours. Pour chaque série, vous allez entendre le		

		<p>même jour dans quatre langues différentes, et dans chaque série, il y a un intrus. Cochez-le et justifiez votre choix. »</p> <p>2) Distribuer aux élèves la fiche-élève 2 et les inviter à vérifier leurs réponses.</p> <p>3) Distribuer à chaque élève le document élève doc 3 et faire écouter les trois langues.</p> <p>4) Demander aux élèves comment on peut vérifier leurs hypothèses d'une origine commune.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les élèves réussissent sans difficulté à trouver l'intrus (mėindeg, Dienstag) ✓ Par opposition à l'intrus, ils soulignent les ressemblances dans la formation des autres jours. ✓ Les noms de jours se ressemblent dans toutes ces langues. ✓ Tous ces noms de jours ont une racine commune, et elle ressemble à celle du français. <p>Proposition attendue : on peut chercher dans un dictionnaire.</p>
<p><u>Temps 3 : Situation de recherche (10 minutes)</u></p>	<p>Groupe 3/4</p>	<p>1) »Vous allez chercher dans le dictionnaire chacun des noms de la semaine en français et les noter sur une feuille : une par groupe. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lundi signifie le jour de la lune et vient du latin lunae dies. ✓ Mardi signifie le jour de Mars et vient du latin martis dies ✓ Mercredi signifie le jour de Mercure et vient du latin mercuri dies ✓ Jeudi signifie le jour de Jupiter et vient du latin jovis dies ✓ Vendredi signifie le jour de Vėnus et vient du latin veneris dies

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Samedi signifie le jour de Sabbat et vient du latin sambati dies (sabbatum) Dimanche signifie le jour de Dieu et vient du latin ecclésiastique dies dominicus.
<u>Temps 4 : Synthèse - structuration</u>	Groupe 3/4	<p>1) Inviter les groupes à donner les définitions et leurs conclusions. Comparer les réponses (des variations peuvent apparaître en fonction du dictionnaire)</p> <p>Attention : si le latin n'est pas proposé par les élèves, il faudra donner cette information en précisant que c'était la langue des romains.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toutes ces langues ont la même origine : latin ✓ C'était la langue parlée par les romains : les Romains ont occupé la Gaule ainsi qu'une grande partie de l'Europe ; ils ont donc « obligé » les Gaulois et les peuples des pays occupés à parler leur langue. ✓ Le latin s'est modifié au fil du temps et dans l'espace pour donner une variété de langues. <p>Certains de ces noms sont des noms de planètes ou de divinités.</p>
<u>Temps 5 :</u> Noter ce qui nous semble important	Individuelle	Les élèves complètent leur dossier langues du monde.	Chaque élève note ses découvertes silencieusement.

Annexe n°6 : Fiche de préparation séance 1 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? ».

<u>Niveau</u> CM1-CM2	Faut-il donner sa langue au chat ?	Date : 22/03/2016
---------------------------------	---	--------------------------

Discipline Eveil aux langues du monde	Séance 1/3			
Objectifs de la séance : Objectifs disciplinaires: -Savoir que lors du passage d'une langue à une autre, il ne suffit pas toujours de traduire mot à mot pour accéder au sens. Compétences du socle commun visées par la séance : Culture humaniste : Faire acquérir aux élèves des repères sur le sens de l'identité et de l'altérité, la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés ». Favoriser « la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et l'ouverture au monde ». Compétences sociales et civiques : Favoriser le développement du « bien vivre ensemble » en société dans le respect des autres et des règles collectives, pour préparer les élèves à « une vie civique responsable ».			Connaissance et capacité mise en œuvre (Pré-requis) : Décentration Attitude mises en œuvre : Ecoute et concentration	
Matériels : Photocopies				
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Taches et procédures de l'élève Réponses attendues	
Temps 1 : Mise en situation (05 minutes)	Individuelle	1) Distribuer la liste des locutions imagées (fiche élève 1) sans donner aucune explication. 2) Demander aux élèves de faire des remarques.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ les langues (c'est telle ou telle langue : les mots finissent par... ; on l'a déjà vu.) ✓ La structure des phrases ✓ Les champs lexicaux (c'est sur les animaux ; il y a des chiffres) ✓ Les expressions et constructions récurrentes (il y a souvent « mieux vaut ») ✓ Le sens global (il y a plusieurs phrases qui veulent dire pareil mais dans plusieurs langues) 	
Temps 2 : Première phase de recherche (10 minutes)	Groupe de ¾	1) Distribuer la fiche-élève 2 et demander aux élèves de faire l'activité 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tri selon le lexique (par exemple les 3 catégories obtenues sont : toutes les phrases avec les oiseaux, celles qui ont des chiffres mais pas d'oiseaux, les autres...) ✓ tri selon la structure (par exemple les 3 catégories obtenues 	

			<p>sont : toutes les phrases qui commencent par « mieux vaut », celle qui commence par un verbe, les autres)</p> <p>tri selon le sens (voir tableau imagé)</p>
<p><u>Temps 3 : Synthèse</u> <u>- structuration</u> <u>(10 minutes)</u></p>	<p>Groupe 3/4</p>	<p>1)Demander à un rapporteur par groupe de venir afficher le tableau obtenu et d'expliquer les choix.</p> <p>2)Demander à chaque groupe de réexaminer son choix, au vu des conclusions de ses camarades et de la discussion. Se mettre d'accord sur une version collective.</p>	<p>Si un classement sémantique n'intervient pas, lors du rapport des groupes ou de la discussion qui suit, orienter les élèves vers ce tri par sens.</p>
<p><u>Temps 4 : Deuxième situation de recherche</u></p>	<p>Groupe 3/4</p>	<p>1)Demander aux élèves de faire l'activité 2.</p> <p>2)Distribuer la liste de locutions imagées (fiche élève 4). Distribuer la fiche-élève 3 et demander aux élèves de la compléter. Mise en commun : chaque groupe expose ses propositions.</p>	<p>✓ Les réponses peuvent prendre la forme d'une reformulation (exemple : pour le premier groupe de proverbes « faire deux choses à la fois) ou d'expressions connues des enfants dont le sens leur semble proche (exemple pour le premier groupe de proverbes : « vouloir le beurre et l'argent du beurre. »</p> <p>La discussion met à jour la possibilité d'avoir plusieurs expressions pour la même sens.</p>
<p><u>Temps 5 ;</u> Noter ce qui nous semble important</p>	<p>Individuel</p>	<p>On peut clore la séance sur l'élucidation de la locution du titre du support : faut-il donner sa langue au chat ? Correction des exercices Les élèves complètent leur dossier langues du monde.</p>	<p>Chaque élève note ses découvertes silencieusement.</p>

Annexe n°7 : Fiche de préparation séance 2 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? ».

Niveau
CM1-CM2

Faut-il donner sa langue au chat ?

Date : 24/03/2016

Discipline Eveil aux langues du monde	Séance 2/3			
Objectifs de la séance : <u>Objectifs disciplinaires:</u> - Savoir que chaque langue est le reflet de la (ou des) culture(s) de la (ou des) communauté(s) dans laquelle (lesquelles) elle est parlée. - Savoir qu'une partie des différences entre les langues proviennent de différences entre cultures. - Interpréter certaines de ces différences entre langues comme la conséquence de différences d'ordre culturel. - Savoir qu'il existe entre les cultures à la fois des différences et des ressemblances. Compétences du socle commun visées par la séance : Culture humaniste : Faire acquérir aux élèves des repères sur le sens de l'identité et de l'altérité, la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés ». Favoriser « la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et l'ouverture au monde ». Compétences sociales et civiques : Favoriser le développement du « bien vivre ensemble » en société dans le respect des autres et des règles collectives, pour préparer les élèves à « une vie civique responsable ».				Connaissance et capacité mise en œuvre (Pré-requis) : Décentration Attitude mise en œuvre : Ecoute et concentration
Besoins individuels / difficultés possibles :				
Matériels : Photocopies				
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes		Taches et procédures de l'élève Réponses attendues
Temps 1 : Mise en situation (05 minutes)	Individuelle	1) Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir trouver d'où proviennent des locutions imagées dans différentes langues en utilisant « des indices ». 2) Faire découvrir de quel type d'indices il va pouvoir s'agir (lieux, coutumes, animaux...) en demandant aux élèves quels éléments d'une locution peuvent caractériser sa		✓ Pour mettre les élèves sur la voie, prendre des exemples de locutions en français (Paris ne se fait pas en un jour, donner une réponse de Normand).

		provenance.	
<u>Temps 2 :</u> Première phase de recherche (10 minutes)	Groupe de ¾	<p>1) Distribuer les documents pour la recherche (atlas, dictionnaires contenant les noms propres, posters, brochures touristiques...)</p> <p>2) Distribuer la fiche-élève 1 et demander à chaque groupe de compléter les colonnes « indices » et « région-pays ».</p> <p>3) Distribuer la fiche-élève 2.</p> <p>Demander à chaque groupe de compléter la fiche élève 1 à l'aide des étiquettes découpées de la fiche élève 2.</p>	Trouver les indices ne posent en général pas de problème. La colonne pays est parfois complétée par le nom d'une langue.
<u>Temps 3 : Synthèse - structuration</u> (10 minutes)	Groupe 3/4	1) Mettre les résultats en commun : chaque groupe présente le résultat de sa recherche. La discussion qui en découle permet d'aboutir à la réponse attendue.	Si un classement sémantique n'intervient pas, lors du rapport des groupes ou de la discussion qui suit, orienter les élèves vers ce tri par sens.
<u>Temps 4 : Deuxième situation de recherche</u>	Groupe 3/4	1) Distribuer la fiche élève 3. Demander aux élèves de reprendre la fiche élève 4 de la première séance et de choisir dans la liste la locution en français qui leur semble correspondre au sens de chacune des locutions en langues étrangères.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bien souvent une locution pourrait avoir plusieurs provenances (se référer en particulier au proverbe arabe et au proverbe touareg) ✓ Cela veut dire qu'il y a entre les cultures à la fois des ressemblances et des différences dues à la spécificité de l'environnement (les chameaux sont très importants pour les touaregs ; en français, l'animal équivalent est le cheval).

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les dictons parlent souvent de l'environnement dans lequel vivent les peuples qui les ont créés et de leur mode de vie ; que pour rendre compte d'une réalité culturelle, on doit donc souvent passer par une transposition, car la traduction mot à mot n'est pas suffisante pour éclairer le sens (ainsi le lion et la yenne deviennent chat et souris en français) ✓ que ces transpositions entraînent parfois des pertes qui empêchent une compréhension absolue si l'on ne connaît pas la langue et la culture (ainsi l'expression latine Omnibus pervenitur a été conservée en français alors que les proverbes d'autres langues et cultures plus éloignées ne peuvent être compris directement.
<p>Temps 4 : Noter ce qui nous semble important</p>	<p>Individuelle</p>	<p>1) Engager la discussion sur la difficulté de la traduction des locutions de langues-cultures différentes à partir de la comparaison entre les traductions mot à mot et les locutions équivalentes dans la langue de l'école.</p> <p>Les élèves complètent leur dossier langues du monde.</p>	<p>Chaque élève note ses découvertes silencieusement.</p>

Annexe n°8 : Fiche de préparation séance 3 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? ».

<p>Niveau CM1-CM2</p>	<p>Faut-il donner sa langue au chat ? <u>Séance 3/3</u></p>	<p>Date : 28/03/2016</p>
<p>Discipline Eveil aux langues du monde</p>		

Objectifs de la séance :**Objectifs disciplinaires:**

- Savoir que chaque langue est le reflet de la (ou des) culture(s) de la (ou des) communauté(s) dans laquelle (lesquelles) elle est parlée.
- Savoir qu'une partie des différences entre les langues proviennent de différences entre cultures.
- Interpréter certaines de ces différences entre langues comme la conséquence de différences d'ordre culturel.
- Savoir qu'il existe entre les cultures à la fois des différences et des ressemblances.

Compétences du socle commun visées par la séance :

Culture humaniste : Faire acquérir aux élèves des repères sur le sens de l'identité et de l'altérité, la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés ».

Favoriser « la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et l'ouverture au monde ».

Compétences sociales et civiques : Favoriser le développement du « bien vivre ensemble » en société dans le respect des autres et des règles collectives, pour préparer les élèves à « une vie civique responsable ».

Connaissance et capacité mise en œuvre (Pré-requis) :

Décentration

Attitude mise en œuvre :

Ecoute et concentration

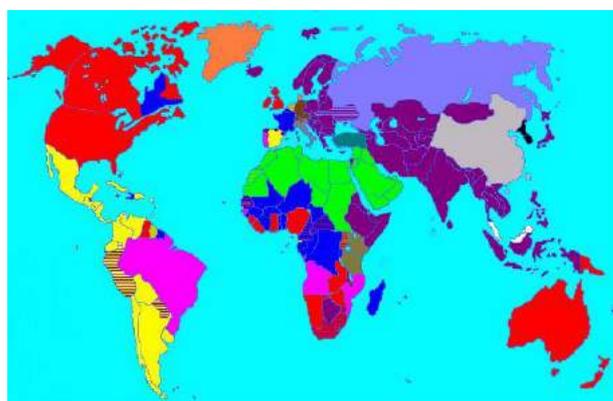
Besoins individuels / difficultés possibles :**Matériels : Photocopies**

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tachse et procédures de l'élève Réponses attendues
Temps 1 : Mise en situation (05 minutes)	Individuelle	1)Les élèves expliquent ce que nous avons fait lors de la dernière séance. 2)Expliquer aux élèves que cette séance est destinée à jouer au jeu « faut-il donner sa langue au chat ? ».	✓ Les élèves écoutent attentivement et se remémorent ce que nous avons fait à la dernière séance.

<p>Temps 2 : Mise en situation (10 minutes)</p>	<p>Groupe de 3/4</p>	<p>1)Mettre les élèves en groupes et distribuer à chacun un exemplaire des fiches-élèves 1 et 2.</p> <p>2)Expliquer qu'ils vont devoir reconstituer des locutions déjà rencontrés dans les séances précédentes à partir des locutions fractionnées présentées sur la fiche.</p> <p>3)Une fois cette activité terminée,mettre les résultats en commun et expliquer aux élèves qu'au cours du jeu ils vont devoir mimer, dessiner, compléter et créer des locutions à partir de celles-ci.</p>	<p>Les élèves complètent les locutions imagées grâce aux fiches à leur disposition.</p>
<p>Temps 3 : Jeu (20 minutes)</p>	<p>Groupe 3/4</p>	<p>1)Montrer le matériel de jeu et demander aux élèves d'en déduire les règles du jeu, puis lire ensemble la règle du jeu.</p> <p>2)Annoncer qu'ils vont maintenant pouvoir jouer et distribuer tout le matériel de jeu.</p>	<p>Cf. Fiche.</p>
<p>Temps 4 ; Noter ce qui nous semble important (10 minutes)</p>	<p>Individuelle</p>	<p>Les élèves complètent leur dossier langues du monde.</p>	<p>Les élèves notent dans leur dossier des langues ce qu'ils ont appris.</p>

Demander aux élèves de faire des recherches pour vendredi : arabe et italien : vie quotidienne, coutume, lieux, cuisine, croyance, faune, flore...
Recueillir des dictons et des proverbes dans la ou les langues de la famille.

Annexe n°9 : Documents pédagogiques séance 1 de la séquence « Introduction à l'éveil aux langues. »



Regional	Arabic	Danish	German
English	Russian	Turkish	Dutch
Spanish	Chinese	Malayan	Italian
French	Portuguese	Kiswahili	Korean

Script audio

Audio 1 (CD 1 / page 23)

Lecture du conte « Le voleur de mots »

Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pouvait le retrouver. Quand le voleur s'emparait d'un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres.

Au commencement, les gens ne s'en rendaient pas compte, car les mots que le voleur prenait ne leur manquaient pas trop. Un jour, le voleur entendit un enfant demander un ballon couleur vert émeraude. Émerauve, émerauve... il aima tant ce mot qu'il l'emporta. Depuis cet instant, cet enfant, comme tous les autres, ne pouvait alors plus que demander un ballon vert.

Un autre jour, le voleur entendit que des gens parlaient des rossignols. Rossignol, rossignol... C'était un mot magnifique pour son trésor ! Alors il mit le mot « rossignol » dans son sac et, à partir de ce jour, pour les gens, les rossignols ne furent plus que des oiseaux.

Quelques jours plus tard, il vola le mot « luciole ». Les paysans ne savaient plus comment désigner cet insecte ; ils décidèrent alors de le nommer « insecte de lumière ». Mais il vint un jour où le voleur emporta le mot « insecte », puis le mot « lumière ». Alors les paysans ne surent plus comment nommer les petits insectes de lumière ni tous les autres insectes.

La situation commençait à devenir grave, car, peu à peu, les gens oublièrent le nom de la lune, de la montagne et des arbres. À force de perdre tant de mots, les gens ne parlaient presque plus, parfois parce qu'ils ne trouvaient plus les mots et d'autres fois par peur de dire des mots qu'ils perdraient à tout jamais et ne pourraient plus prononcer. Cette contrée devenait chaque jour un peu plus triste ; les gens ne pouvaient plus dire ce qu'ils sentaient ni ce qu'ils pensaient.

Un jour pourtant ils décidèrent de chercher une

solution. Ils se réunirent tous sur la place du village. Mais aucun d'entre eux ne pouvait commencer à parler, car ils ne pouvaient pas demander la parole. Le voleur avait volé le mot « parole » !

Laura, qui était une personne très décidée, commença pourtant à parler sans demander la permission et proposa d'inventer de nouveaux noms pour les choses chaque fois que l'on perdrait un mot.

– Si nous perdons le mot « guitare », dit-elle, nous pourrions dire « tarimbe »... Qui voudra nous voler un tel mot ?

– Je ne suis pas d'accord, dit Sandro. Qui va choisir comment s'appelle chaque chose ? Qui décidera comment les nommer ? Je propose que, lorsque nous perdons un mot, nous en utilisons un autre qui veut dire la même chose. Par exemple, on pourra dire « mignon » au lieu de « joli », ou encore « automobile » au lieu de « voiture ».

Louise fit une autre proposition :

– Je peux vous prêter les noms que l'on utilise chez moi, dans mon pays. Je viens du Québec, au Canada. On y parle aussi français, mais un français un peu différent, et nous avons des mots que le voleur ne connaît certainement pas. Chez nous, une voiture, c'est un « char », pour faire des achats nous disons « magasiner » et les myrtilles, ce sont des « bleuets ».

– Ce que tu dis est très bien, dit Lucas. Mais si nous prenons toujours d'autres mots, nous finirons par perdre notre langue. Et si nous prenons tes mots, il arrivera la même chose à ton peuple ! Qui nous rendra tous les mots que nous sommes en train de perdre ? Comment nommerons-nous les choses que nous ne pouvons plus dire ? Comment pourrions-nous vous aider s'il vous arrive la même chose ?

Les paroles de Lucas firent réfléchir tout le monde. Que se passerait-il si un jour il ne restait plus de mots pour les choses ? Et qui sait si sans les mots, les choses ne se perdraient pas ? Peut-être que s'ils ne pouvaient plus nommer les petits détails, les gens ne pourraient plus les voir, ou les distinguer. Et, comment différencieraient-ils un sac d'une sacoche si un de ces deux mots venait à manquer ? Soudain, entre le silence et la

Annexe n°10 : Document pédagogique séances 2 & 3 de la séquence « Introduction à l'éveil aux langues. »

Parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille ?	Sais-tu compter jusqu'à 6 dans d'autres langues ?	Connais-tu le nom de deux autres pays où l'on parle le français ?
Sais-tu dire « bonjour » dans d'autres langues ?	Voudrais-tu apprendre d'autres langues ?	Connais-tu au moins deux copains qui parlent d'autres langues ?
Regardes-tu la télé dans d'autres langues que le français ?	As-tu déjà vu un livre écrit dans une écriture différente de celle du français ?	As-tu déjà entendu chanter une chanson dans d'autres langues que le français ?

Annexe n°10 : Documents pédagogiques séance 1 de la séquence « les langues, jour après jour. »

Des noms de jour de la semaine en russe, mongol, japonais et chinois :

Даваа гараг .
Среда .
木曜日 .
星期三 .

Баасан гараг .
星期一 .
土曜日 .
星期日 .

Calendriers et éphémérides japonais, russe et chinois.

Décembre 2005 乙酉年十一月大1日始, 十二月小31日始

Dim 日	Lun 一	Mar 二	Mer 三	Jeu 四	Ven 五	Sam 六
				1 11.1	2 2	3 3
4 4	5 5	6 6	7 7	8 8	9 9	10 10
11 11	12 12	13 13	14 14	15 15	16 16	17 17
18 18	19 19	20 20	21 21	22 22	23 23	24 24
25 25	26 26	27 27	28 28	29 29	30 30	31 12.1

1987

СССР	ЯНВАРЬ JANUARY	ФЕВРАЛЬ FEBRUARY	МАРТ MARCH	АПРЕЛЬ APRIL	МАЙ MAY	ИЮНЬ JUNE	МОСКВА
Пн.	5 12 19 26	2 9 16 23	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25	1 8 15 22 29	Mo.
Вт.	6 13 20 27	3 10 17 24	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26	2 9 16 23 30	Tu.
Ср.	7 14 21 28	4 11 18 25	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27	3 10 17 24	We.
Чт.	1 8 15 22 29	5 12 19 26	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28	4 11 18 25	Th.
Пт.	2 9 16 23 30	6 13 20 27	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29	5 12 19 26	Fr.
Сб.	3 10 17 24 31	7 14 21 28	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30	6 13 20 27	Sa.
Вс.	4 11 18 25	1 8 15 22	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31	7 14 21 28	Su.
	ИЮЛЬ JULY	АВГУСТ AUGUST	СЕНТЯБРЬ SEPTEMBER	ОКТАБРЬ OCTOBER	НОЯБРЬ NOVEMBER	ДЕКАБРЬ DECEMBER	
Пн.	6 13 20 27	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28	Mo.
Вт.	7 14 21 28	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29	Tu.
Ср.	1 8 15 22 29	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30	We.
Чт.	2 9 16 23 30	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31	Th.
Пт.	3 10 17 24 31	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25	Fr.
Сб.	4 11 18 25	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26	Sa.
Вс.	5 12 19 26	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27	Su.

БЮРО МЕЖДУНАРОДНОГО МОЛОДЕЖНОГО ТУРИЗМА «СПУТНИК»  SPUTNIK, THE INTERNATIONAL YOUTH TRAVEL BUREAU OF THE USSR

Annexe n°12 : Documents pédagogiques séance 3 de la séquence « les langues, jour après jour. »

Fiche élève sur le jeu de l'intrus :

Dans chaque série, tu vas entendre le même jour dans 4 langues différentes.
Un des jours est un intrus : coche-le et justifie ton choix.

série 1

L1	L2	L3	L4

Justifie ta réponse :
.....

série 2

L1	L2	L3	L4

Justifie ta réponse :
.....

série 3

L1	L2	L3	L4

Justifie ta réponse :
.....

série 4

L1	L2	L3	L4

Justifie ta réponse :
.....

Les noms de jours de la semaine en italien, roumain et espagnol :

italien	espagnol	roumain
lunedì	lunes	luni
martedì	martes	marți
miercoledì	miércoles	miercuri
giovedì	jueves	joi
venerdì	viernes	vineri
sabato	sábado	sâmbătă
domenica	domingo	duminică

Annexe n°13 : Documents pédagogiques séance 1 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? »

Les locutions imagées de différentes langues traduites mot à mot :

- 1 Espagnol *Matar dos pájaros de un tiro* (tuer deux oiseaux d'un seul tir).
- 2 Anglais *A bird in hand is worth two in the bush* (mieux vaut un oiseau en main que deux dans le buisson).
- 3 Espagnol *Mas vale un pájaro en ma no que ciento volando* (mieux vaut un oiseau dans la main que cent qui volent).
- 4 Breton *Lazhan div voualc'h gant an hevelep tenn* (tuer deux merles d'un même tir).
- 5 Italien *Meglio un uovo oggi che una gallina domani* (mieux vaut un œuf aujourd'hui qu'une poule demain).
- 6 Hongrois *Aki nevet talál követ* (celui qui se moque de tout trouve une pierre).
- 7 Breton *Gwell eo ur c'had tapet evit teir o redek* (mieux vaut un lièvre pris que trois qui courent).
- 8 Anglais *To kill two birds with one stone* (tuer deux oiseaux avec une seule pierre).
- 9 Breton *Gwellh eo eur ger taved Eged daou lavared* (un mot tu vaut mieux que deux mots dits).
- 10 Italien *Prendere due piccioni con una fava* (prendre deux pigeons avec une fève).
- 11 Malgache *Aleo mirhi na-n-kely toy izay mand ry fotsy* (mieux vaut manger très peu le soir que se coucher sans rien avaler et manger le lendemain).
- 12 Espagnol *Cuando uno no quiere, dos no barajan* (quand l'un ne veut pas, deux ne peuvent jouer aux cartes).

Fiche élève activités 1 et 2 :

Activité 1

Recopie dans le tableau ci-dessous les numéros des phrases correspondant aux indications de chaque colonne.

Premier groupe de phrases de même sens	Deuxième groupe de phrases de même sens	Intrus

Activité 2

Maintenant, essaie de formuler le sens des phrases de chaque groupe.

Premier groupe :

.....

Deuxième groupe :

.....

Les locutions imagées françaises :

Quelques locutions imagées françaises

Abondance de biens ne nuit pas
À chacun sa vérité
À chaque jour suffit sa peine
À malin, malin et demi
Les bons comptes font les bons amis
Ce que femme veut, Dieu le veut
C'est bonnet blanc et blanc bonnet
Chose promise, chose due
Deux avis valent mieux qu'un
Faire d'une pierre deux coups
Un homme averti en vaut deux
Il faut semer pour récolter
Il faut de tout pour faire un monde
Il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu
Il n'a pas inventé l'eau tiède
Il n'y a pas de fumée sans feu
Le mieux est l'ennemi du bien
Mieux vaut tenir que courir
Quand le chat n'est pas là, les souris dansent
Qui va à la chasse perd sa place
Tel est pris qui croyait prendre
Toute vérité n'est pas bonne à dire
Tous les chemins mènent à Rome
Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras
Vouloir le beurre et l'argent du beurre

Fiche élève activité 3 :

À l'aide de la liste des locutions imagées de la fiche-élève 4, essaie de trouver des équivalents en français pour chaque groupe de phrases :

Premier groupe :

.....
.....

Deuxième groupe :

.....
.....

Annexe n°14 : Documents pédagogiques séance 2 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? »

Fiche activité 1 :

TRADUCTION MOT À MOT	INDICE	RÉGION/PAYS	LANGUE	DICTON
Celui qui est parti à Séville a perdu sa place.				
Si tu dis que l'éléphant est grand, la grande brousse est plus grande que lui.				
Il n'a pas mis le feu à la Tamise !				
Tous les chemins mènent à Rome.				
Quand les lions n'étaient pas là, les hyènes s'amusaient.				
Les filles et les huîtres feraient aux pierres faire du cidre.				
Sur trois chameaux, il y en a un qu'on peut dresser, un qu'on ne peut pas dresser et un qui est dressé d'avance.				

Liste des langues : breton, malinké (langue d'Afrique noire), anglais, espagnol, tamasheg, arabe, latin.

Fiche activité 2 :

Voici les dictons dans leur langue d'origine.
Découpe chaque dicton et chaque nom de langue et replace chaque étiquette dans la case correspondante de la fiche 1.

Langue	Dicton
✂ ... Breton	Ni i ko sama yé bun, wulabaa wo lé yé bun à ti
Malinké	He hasn't set the Thames on fire !
Tamasheg	Omnibus viis Romam pervenitur
Arabe	Ar merc'hed hag an istr A rafe d'ar vein ober chistr
Espagnol	⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮ ⋮⋮⋮⋮
Latin	غابت السباع و لعيت الضباع
Anglais	Quien fue a Sevilla perdió su silla

Fiche activité 3 :

LANGUE	PROVERBE	TRADUCTION MOT À MOT	LOCUTION ÉQUIVALENTE EN FRANÇAIS
Espagnol (castillan)	<i>Quien fue a Sevilla perdió su silla</i>	Celui qui est parti à Séville a perdu sa place.	
Malinké	<i>Ni ko sama yé bun, wulabaa wo lé yé bun à ti</i>	Si tu dis que l'éléphant est grand, la grande brousse est plus grande que lui.	
Anglais	<i>He hasn't set the Thames on fire !</i>	Il n'a pas mis le feu à la Tamise !	
Latin	<i>Omnibus viis Romam pervenitur</i>	Tous les chemins mènent à Rome.	
Arabe	غابت السباع و لعبت الضباع	Quand les lions n'étaient pas là, les hyènes s'amusaient.	
Breton	<i>Ar merc'hed hag an istr A rafe d'ar vein ober chistr</i>	Les filles et les huîtres feraient aux pierres faire du cidre.	
Tamasheg (Touaregs)	ⵉⵍⵍⵉⵎ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔ	Sur trois chameaux, il y en a un qu'on peut dresser, un qu'on ne peut pas dresser et un qui est dressé d'avance.	

Annexe n°15 : Documents pédagogiques séance 3 de la séquence « Faut-il donner sa langue au chat ? »

Fiches activité 1 :

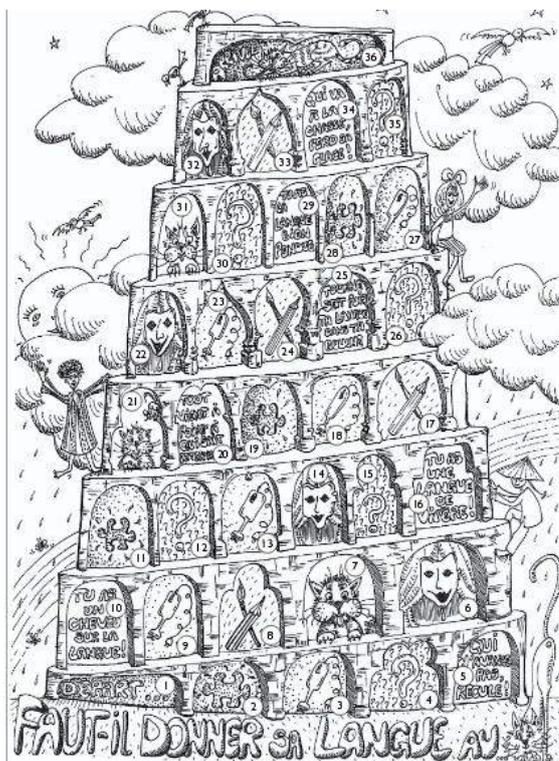
Mieux vaut un oiseau dans la main	
Mieux vaut un œuf aujourd'hui	
Il n'a pas inventé	
Qui va à la chasse	
Tuer deux oiseaux	
À malin	
Un tiens vaut mieux	
Il n'a pas mis le feu	
Les filles et les huîtres	
Mieux vaut un oiseau en main	
Quand le chat n'est pas là	
Prendre deux pigeons	
Sur trois chameaux, il y en a un qu'on peut dresser	

Découpez chaque étiquette et collez-la à l'emplacement adéquat sur la fiche-élève 1.

✂ ...

Dieu le veut	l'eau chaude
trouve une pierre	avec une fève
que trois qui courent	que cent qui volent
chose due	les souris dansent
perd sa place	deux coups
les souris dansaient	que deux dans le buisson
malin et demi	mènent à Rome
à la Tamise	qu'une poule demain
en vaut deux	pour faire un monde
que deux tu l'auras	d'un même tir
la grande brousse est plus grande que lui	d'un même tir
vaut mieux que deux mots dits	peut corriger la nature
feraient aux pierres faire du cidre	que courir
	un qu'on ne peut pas dresser et un qui est dressé d'avance

Plateau du jeu « Faut-il donner sa langue au chat » :



Cartes du jeu « Faut-il donner sa langue au chat » :

Mieux vaut un oiseau dans la main que cent qui volent Mimer	Mieux vaut un œuf aujourd'hui qu'une poule demain Mimer	Tier deux oiseaux avec une seule pierre Mimer	Mieux vaut un lièvre pris que trois qui courent Mimer	Donner sa langue au chat Mimer	Quand le chat n'est pas là, les souris dansent Mimer	Faire d'une pierre deux coups Mimer	Mieux vaut tenir que courir Mimer
Si tu dis que l'éléphant est grand, la brousse est plus grande que lui Dessiner	Il n'a pas mis le feu à la Tunisie Dessiner	Tous les chemins mènent à Rome Dessiner	Sur trois chameaux, il y en a un qu'on peut dresser, un que tu ne peux pas dresser et un qui est dressé d'avance Dessiner	Quand les lions n'étaient pas là, les hyènes dansaient Dessiner	Quand le chat n'est pas là, les souris dansent Dessiner	Donner sa langue au chat Dessiner	Tier deux merles d'un même tir Dessiner
Qui va à la ... perd sa ... Compléter	Mieux vaut un ... que trois qui ... Compléter	Celui qui se moque ... trouve une ... Compléter	Si tu dis que l'éléphant est grand, la grande ... Compléter	Ce que ... veut, ... le veut Compléter	Il faut de ... pour faire ... Compléter	Un ... vaut mieux que deux ... Compléter	A ..., ... et dont Compléter
Celui qui est parti à Séville a perdu sa place + tous les chemins mènent à Rome Mélanger	Quand le chat n'est pas là, les souris dansent + ce que femme veut, Dieu le veut Mélanger	Mieux vaut un œuf aujourd'hui qu'une poule demain + Qui va à la chasse, perd sa place Mélanger	Donner sa langue au chat + Tier deux merles d'un même tir Mélanger	Celui qui se moque de tout trouve une pierre + qui va à la chasse perd sa place Mélanger	Un homme averti en vaut deux + un lièvre vaut mieux que deux tu l'auras Mélanger	Mieux vaut un lièvre pris que trois qui courent + un homme averti en vaut deux Mélanger	Mieux vaut tenir que courir + Mieux vaut un oiseau dans la main que cent qui volent Mélanger

Annexe n°16 : Le dossier langues du monde

Prénom

Nom

Ville

Pays

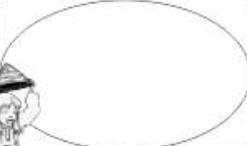
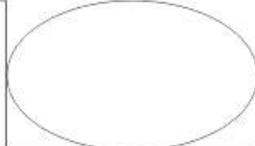
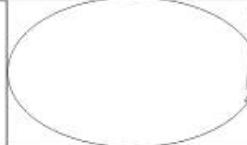
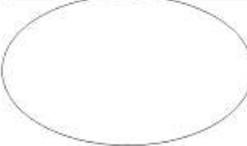
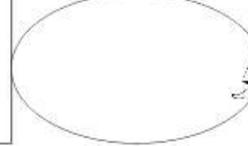
20..... - 20.....

MON DOSSIER LANGUES DU MONDE



LES MOTS ET LES PHRASES QUE J'AI APPRIS

Ici, tu peux noter les mots et les phrases que tu as appris dans une autre langue et que tu ne voudrais pas oublier.

MES DÉCOUVERTES SUR LES LANGUES

Chaque fois que tu feras une découverte importante par rapport aux langues, note tes remarques et observations sur cette page. Explique pourquoi c'est quelque chose d'important pour toi.

 <i>J'ai découvert que...</i>










Annexe n°17 : Questionnaire sur les représentations des différentes langues complété par Lucas.

1- Selon toi, qu'est-ce qu'une langue ?
Une langue est le Français par exemple.

2- As-tu déjà eu l'occasion de parler ou chanter une autre langue que le français ?
 OUI NON

Si OUI, quelle langue, à quel âge et avec qui ?
L'Allemand et l'Anglais à 10 ans et avec les collègues.

3- As-tu déjà eu l'occasion d'entendre parler ou chanter quelqu'un une autre langue que le français ?
 OUI NON

Si OUI, quelle langue, à quel âge et avec qui ?
Anglais et Allemand à 10 ans avec des collègues.

4- Décris un événement de ta vie où tu as parlé ou chanté une autre langue que le français ou bien écouter quelqu'un parler ou chanter une autre langue que le français.
J'ai parlé et chanté une autre langue en Espagne et à 8 ans.

5- Combien de langues connais-tu ? Ecris leur nom ainsi que le pays où elles sont parlées.

Espagne → Espagnol 1. Allemagne → Allemand 2.
Portugal → Portugais 3. Argentine → Argentin 4.
Chine → Chinoise 5. Japon → Japonais 6.
Angleterre → Anglais 7. Brésil → Brésilien(ne) 8.

6- Parles-tu une autre langue que le français ?

OUI

NON

Si OUI, laquelle, lesquelles ?

L'anglais et un peu l'Allemand.

7- Connais-tu des gens qui parlent une autre langue que le français ?

OUI

NON

Si OUI, laquelle, lesquelles ?

Je connais les professeurs d'anglais, d'espagnol et d'Allemand.

8- Aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ?

OUI

NON

Pourquoi ?

La me deservira si je vis en Espagne

Si OUI, quelle langue (ou quelles langues) aimerais-tu apprendre ? Pourquoi ?

l'Espagnol, le latin, l'Allemand et l'Anglais.

9- Penses-tu qu'il y est une ou des langues plus importantes à apprendre que d'autres.

OUI

NON

Pourquoi ?

Les langues sont toutes égales.

Si OUI, laquelle ? Lesquels ?

10- Penses-tu qu'il y est des langues plus importantes que d'autres ?

OUI

NON

Pourquoi ?

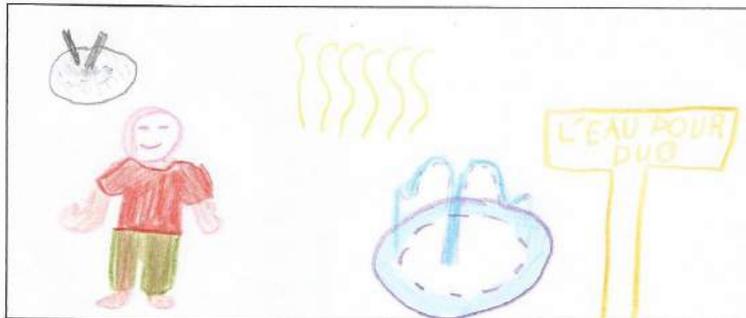
11- Quels sont tes 3 langues préférées ? Pourquoi ? Ecris-les dans l'ordre de tes préférences.

1. l'Espagnol parce que je vais souvent en Espagne
2. l'Allemand parce que c'est facile
3. l'Arabe ; pour parler avec Inès et Zohairah.

12- Quelles sont les 3 langues que tu aimes le moins ? Pourquoi ? Ecris-les dans l'ordre en finissant par celle que tu aimes le moins.

1. l'Anglais : c'est dur
2. le Brésilien : je n'ai jamais vu Brésil
3. l'Argentin : je ne comprend aucun mot.

13- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « japonais ».



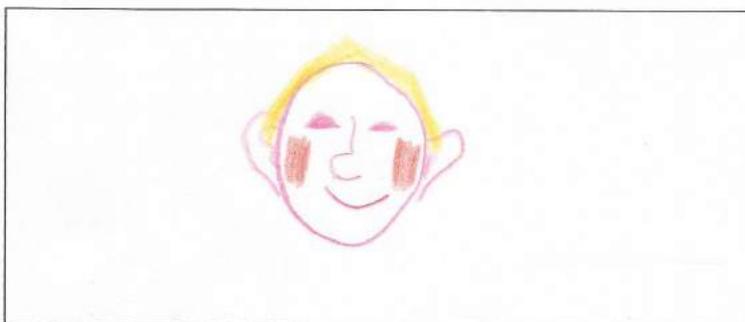
14- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « arabe».



15- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « italien».



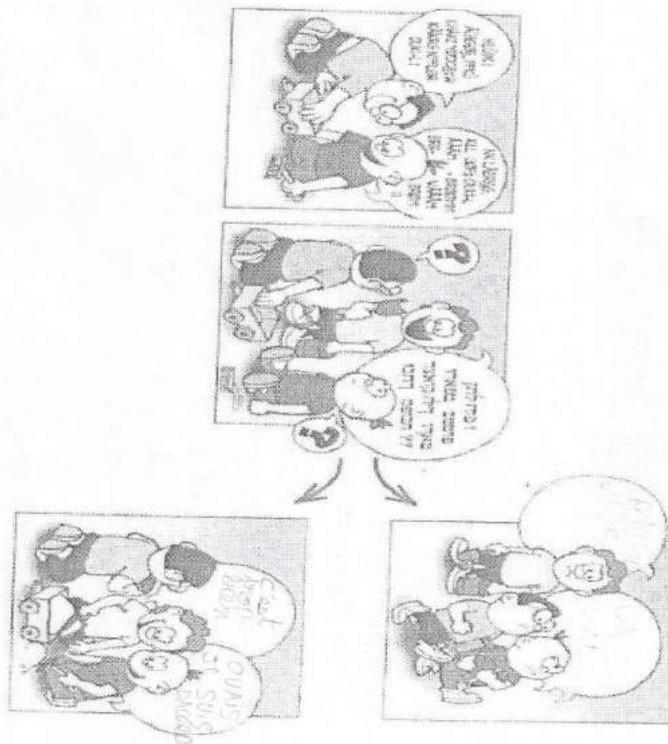
16- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « russe».



17- Après lecture de chacune de ces phrases, indique ton degré d'accord ou de désaccord. Entoure la réponse qui te correspond le plus.

- a. J'ai peur d'apprendre d'autres langues
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- b. J'ai envie de parler d'autres langues
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- c. J'ai envie d'apprendre d'autres langues
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- d. J'ai peur de parler d'autres langues
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- e. J'ai envie de comprendre d'autres langues
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- f. J'ai peur de comprendre d'autres langues
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- g. J'aime entendre des langues étrangères.
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- h. J'aime comprendre les langues étrangères
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- i. J'aime parler dans des langues étrangères
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- j. J'aime chanter dans des langues étrangères
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.
- k. J'aime apprendre des langues étrangères
Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

18- Voici une BD. Cette BD raconte une petite histoire avec des enfants qui ne parlent pas la même langue. Il y a deux images possibles pour la fin de l'histoire. Tu dois choisir une des deux images et écrire quelque chose dans les bulles.



19- Ecoute les différents extraits sonores. A chaque extrait sonore, selon toi, de quelle langue

s'agit-il ?

1. Allemand
2. Anglais
3. Chinois
4. Espagnol
5. Russe

20- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

Mlle, jolie, leonarde, gentil, chereuse long

20- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

jolie, dur, bien, gentil, chantant.

21- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

un peu méchante, rapide, un peu belle

21- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

pas très chantant, son rapide et dur

22- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

geroise, fille, très méchante.

22- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

rapide

23- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

gentle très gentil sensible.

23- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

pas très dur, facile à comprendre.

Annexe n°18 : Tableau des résultats sur le test des compétences métalinguistiques en amont des séquences d'éveil aux langues.

N° questions	Question 1 Aspect métalexical	Question 2 Aspect métalexical	Question 3 Aspect métalexical	Question 4 Aspect métalexical	Question 5 Aspect métalexical	Question 6 Aspect métalexical	Question 7 Aspect métalexical	Question 8 Aspect métalexical	Question 9 Aspect métalexical	Question 10 Aspect métatextuel	Question 11 Aspect métatextuel	Question 12 Aspect métasyntaxique	Question 13 Aspect métaphonographique
Elève 1	5/6	1/3	3/5	3/5	2/7	2/4	3/4	2/3	1/4	1,5/6	5/8	1/6	6/12
Elève 2	5/6	0/3	5/5	2/5	0/7	0/4	2/4	2/3	¼	6/6	2/8	4/6	5/12
Elève 3	5/6	0/3	3/5	3/5	0/7	1/4	0/4	3/3	1/4	6/6	3/8	6/6	7/12
Elève 4	5/6	1/3	5/5	0/5	2/7	0/4	2/4	1/3	3/4	0/6	3/8	2/6	11/12
Elève 5	5/6	1/3	3/5	3/5	1/7	0/4	0/4	0/3	2/4	1/6	1/8	5/6	5/12
Elève 6	6/6	0/3	5/5	3/5	2/7	0/4	0/4	2/3	2/4	2/6	5/8	4/6	7/12
Elève 7	5/6	1/3	2/5	3/5	2/7	0/4	1/4	2/3	3/4	2/6	3/8	4/6	7/12
Elève 8	5/6	0/3	5/5	3/5	2/7	2/4	2/4	3/3	1/4	3/6	5/8	5/6	7/12
Elève 9	5/6	1/3	4/5	4/5	0/7	0/4	0/4	2/3	0/4	4/6	4/8	6/6	6/12
Elève 10	3/6	0/3	4/5	5/5	3/7	1/4	3/4	3/3	2/4	4/6	2/8	5/6	7/12
Elève 11	0/6	0/3	0/5	3/5	1/7	0/4	0/4	2/3	0/4	2/6	0/8	4/6	4/12
Elève 12	6/6	3/3	5/5	5/5	1/7	3/4	3/4	3/3	3/4	2/6	5/8	4/6	12/12
Elève 13	4/6	0/3	5/5	5/5	1/7	2/4	2/4	2/3	0/4	0/6	3/8	6/6	4/12
Moyenne sous-aspect	12/19				3,5/15			2/3	1/4	2,6/6	3/8	4,3/6	6,7/12
Moyenne aspect	18,6/41									5,7/14		4,3/6	6,7/12
Note min/max par aspect	6/41 32/41									3/14 9/14		1/6 6/6	4/12 12/12

Annexe n°19 : Questionnaire sur les représentations des différentes langues complété par Lucas après la séquence d'éveil aux langues.

1- Selon toi, qu'est-ce qu'une langue ?

une langue est le langage qu'on parle dans les pays.

2- As-tu déjà eu l'occasion de parler ou chanter une autre langue que le français ?

OUI

NON

Si OUI, quelle langue, à quel âge et avec qui ?

en l'anglais, et l'allemand et l'espagnol, à 10 ans, l'anglais et l'allemand avec les collégiens, et la maîtresse.

3- As-tu déjà eu l'occasion d'entendre parler ou chanter quelqu'un une autre langue que le français ?

OUI

NON

Si OUI, quelle langue, à quel âge et avec qui ?

l'anglais, l'espagnol et l'allemand, à 10 ans avec les collégiens et la maîtresse.

4- Décris un événement de ta vie où tu as parlé ou chanté une autre langue que le français ou bien écouté quelqu'un parler ou chanter une autre langue que le français.

Quand nous avons été au collège, nous avons chanté une chanson en allemand, c'était vraiment dur mais bien.

5- Combien de langues connais-tu ? Ecris leur nom ainsi que le pays où elles sont parlées.

Trois : l'anglais, l'espagnol et mandarin
Angleterre Espagne Argentine Chine

6- Parles-tu une autre langue que le français ?

OUI

NON

Si OUI, laquelle, lesquelles ?

Oui l'anglais mais un petit peu en
classe.

7- Connais-tu des gens qui parlent une autre langue que le français ?

OUI

NON

Si OUI, laquelle, lesquelles ?

Zachariah, il parle arabe

8- Aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ?

OUI

NON

Pourquoi ?

Car quand je vais dans les pays étrangers, c'est plus facile.

Si OUI, quelle langue (ou quelles langues) aimerais-tu apprendre ? Pourquoi ?

J'aime bien. J'aimerais bien apprendre l'Espagnol et l'Allemand.

9- Penses-tu qu'il y est une ou des langues plus importantes à apprendre que d'autres.

OUI

NON

Pourquoi ?

Non, les langues sont tous pareil.

Si OUI, laquelle ? Lesquels ?

10- Penses-tu qu'il y est des langues plus importantes que d'autres ?

OUI

NON

Pourquoi ?

Bon, les langues sont tous pareil sauf la prononciation.

11- Quels sont tes 3 langues préférées ? Pourquoi ? Ecris-les dans l'ordre de tes préférences.

1. Français : Car se n'est pas dur

2. Espagnol : Pour parlé en Espagne

3. Anglais : Car il faut l'apprendre

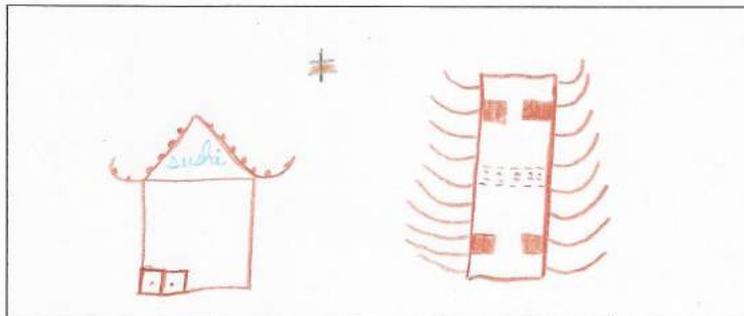
12- Quelles sont les 3 langues que tu aimes le moins ? Pourquoi ? Ecris-les dans l'ordre en finissant par celle que tu aimes le moins.

1. Brésil : C'est très dur à apprendre

2. Chinois : Je ne n'irai jamais en Chine

3. Russe : je n'aime pas la prononciation

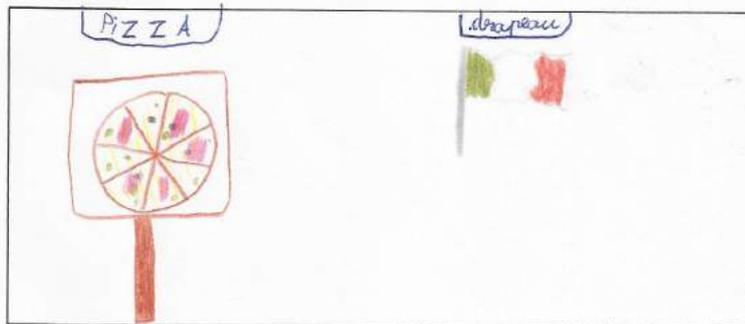
13- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « japonais ».



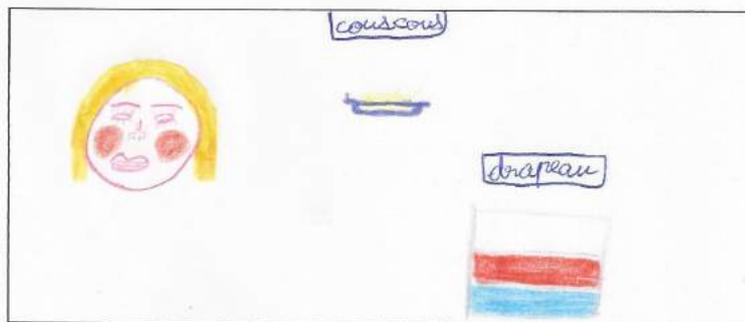
14- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « arabe».



15- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « italien».



16- Dessine la chose à laquelle tu penses quand tu entends le mot « russe».



17- Après lecture de chacune de ces phrases, indique ton degré d'accord ou de désaccord. Entoure

la réponse qui te correspond le plus.

a. J'ai peur d'apprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

b. J'ai envie de parler d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

c. J'ai envie d'apprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

d. J'ai peur de parler d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

e. J'ai envie de comprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

f. J'ai peur de comprendre d'autres langues

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

g. J'aime entendre des langues étrangères.

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

h. J'aime comprendre les langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

i. J'aime parler dans des langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

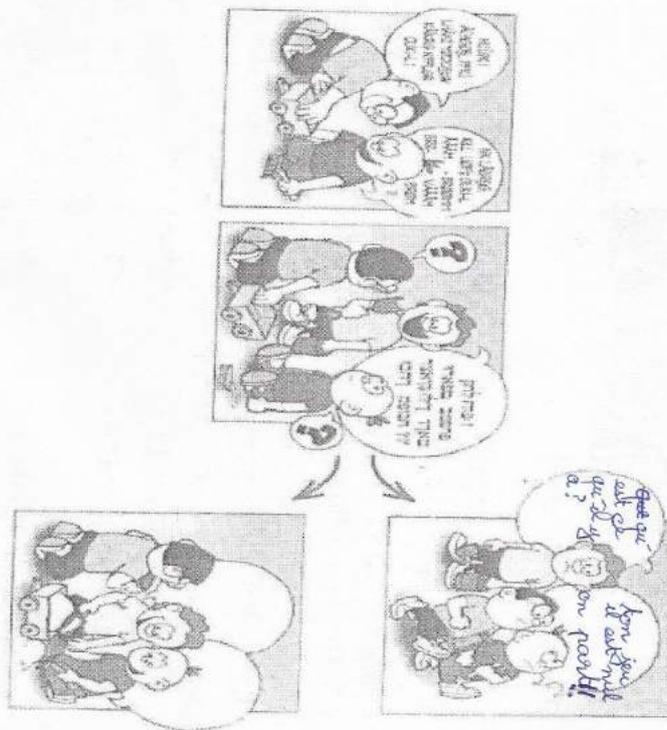
j. J'aime chanter dans des langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

k. J'aime apprendre des langues étrangères

Pas du tout d'accord/ pas d'accord / d'accord/ tout à fait d'accord.

18- Voici une BD. Cette BD raconte une petite histoire avec des enfants qui ne parlent pas la même langue. Il y a deux images possibles pour la fin de l'histoire. Tu dois choisir une des deux images et écrire quelque chose dans les bulles.



19- Ecoute les différents extraits sonores. A chaque extrait sonore, selon toi, de quelle langue s'agit-il ?

1. Allemand
2. Anglais
3. Japonais
4. Espagnol
5. Chinois

20- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

Adulte, gentille, belle, positif.

20- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

Rapide, répétitive.

21- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

Par très belle, méchante, négatif.

21- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

Rapide

22- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

biggare

22- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

très très rapide, assez égu.

23- a) Ecoute la personne parler, donne des adjectifs pour qualifier cette personne.

lelle, gentille, pas très physique.

23- b) Ecoute à nouveau la personne parler, donne des adjectifs concernant la langue parlée par la personne.

Lente, elle prend son temps

Annexe n°20 : Tableau des résultats sur le test des compétences métalinguistiques en avant des séquences d'éveil aux langues

N° questions	Question 1 Aspect métalexical	Question 2 Aspect métalexical	Question 3 Aspect métalexical	Question 4 Aspect métalexical	Question 5 Aspect métalexical	Question 6 Aspect métalexical	Question 7 Aspect métalexical	Question 8 Aspect métalexical	Question 9 Aspect métalexical	Question 10 Aspect métatextuel	Question 11 Aspect métatextuel	Question 12 Aspect métasyn- taxique	Question 13 Aspect métaphono- graphologi- que
Elève 1	5/6	1/3	2/5	3/5	1/7	3/4	3/4	3/3	2/4	4/6	6/8	4/6	9/12
Elève 2	6/6	0/3	5/5	5/5	0/7	2/4	2/4	2/3	0/4	5/6	4/8	4/6	6/12
Elève 3	5/6	0/3	2/5	2/5	2/7	2/4	2/4	3/3	3/4	2/6	6/8	5/6	8/12
Elève 4	6/6	2/3	5/5	5/5	2/7	3/4	3/4	2/3	3/4	6/6	7/8	5/6	9/12
Elève 5	6/6	0/3	3/5	2/5	2/7	2/4	1/4	1/3	1/4	2/6	5/8	3/6	6/12
Elève 6	5/6	0/3	4/5	3/5	1/7	3/4	2/4	2/3	2/4	6/6	5/8	5/6	10/12
Elève 7	5/6	1/3	2/5	3/5	2/7	0/4	1/4	2/3	3/4e	2/6	3/8	4/6	7/12
Elève 8	6/6	1/3	5/5	3/5	2/7	3/4	3/4	3/3	2/4	4/6	8/8	6/6	10/12
Elève 9	6/6	1/3	4/5	5/5	2/7	2/4	2/4	2/3	2/4	6/6	6/8	5/6	8/12
Elève 10	6/6	0/3	5/5	3/5	3/7	2/4	3/4	3/3	2/4	4/6	4/8	4/6	8/12
Elève 11	6/6	0/3	3/5	1/5	1/7	2/4	3/4	1/3	0/4	3/6	4/8	3/6	3/12
Elève 12	6/6	2/3	5/5	5/5	2/7	3/4	4/4	3/3	4/4	4/6	8/8	4/6	11/12
Elève 13	6/6	1/3	5/5	2/5	2/7	4/4	3/4	2/3	0/4	1/6	5/8	4/6	7/12
Moyenne par sous- aspect	13,5/19				6,7/15			2/3	1,8/4	2,6/6	3/8	4,3/6	6,7/12
Moyenne par aspect	24,3/41								9,6/14		4,4/6	7,8/12	
Note min/max par aspect	17/41 34/41								6/14 12/14		3/6 6/6	3/12 11/12	

Annexe n°21 : Le jardin des langues de la classe.



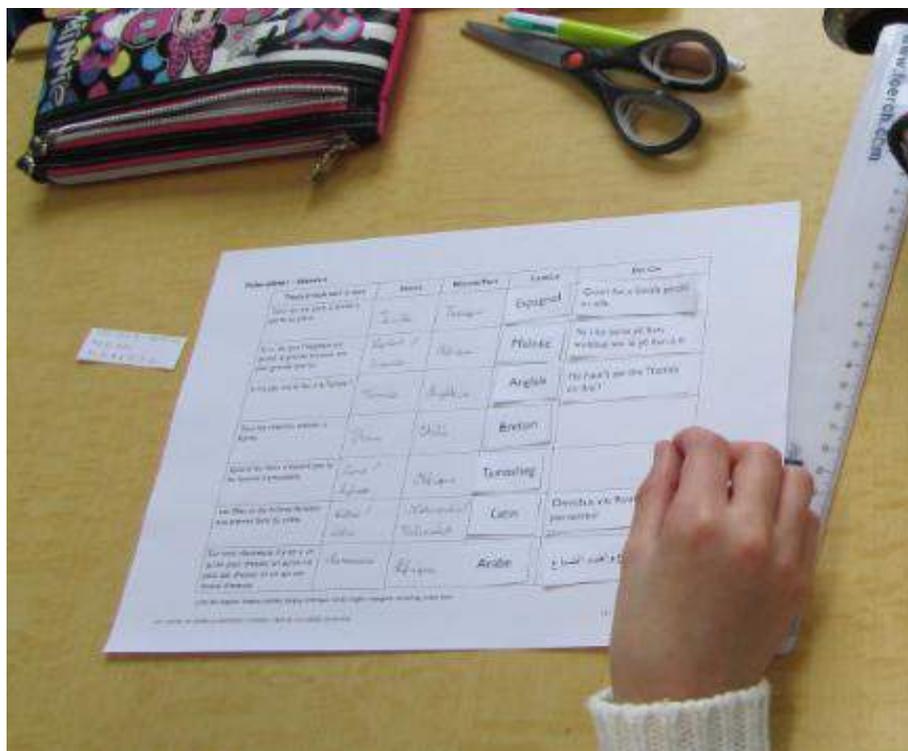
Annexe n°23 : Photos des affichages de la classe.



Annexe n° 24 : Photo de la séance où les élèves font un tri des proverbes.



Annexe n°25 : Photos sur la séance de recherche de l'origine des proverbes.



Annexe n°26 : Photos de la dernière séance d'éveil aux langues sur le jeu des proverbes.



Annexe n°27 : Grille d'observation de la séance d'éveil aux langues

Grille d'observation d'une séance d'éveil aux langues.

Domaines	Items	--	-	+	++
Conduite	Le cours de déroule sans perturbation				X
Climat, ambiance de classe	Les échanges entre les élèves sont amicaux et respectueux.				X
Mise en activité	Les élèves sont souvent en activité				X
	Les élèves prennent souvent la parole				X
	Les élèves participent de manière pertinente			X	
Posture d'écoute	Les élèves se montrent attentifs et à l'écoute			X	
Engagement dans la tâche	Les élèves se mettent au travail immédiatement				X
	Les élèves attendent passivement	X			
	Les élèves font autre chose que la tâche attendue	X			
	Les élèves sollicitent l'aide des camarades			X	
	Les élèves sollicitent l'aide du professeur				X
	Les élèves participent activement à la construction et à l'évaluation de leurs connaissances.				X
La consigne	Adéquation de la tâche à la consigne donnée				X
Travail de groupe	Les élèves travaillent en groupe en ayant chacun un rôle, ils coopèrent et partagent leurs idées en respectant la parole des autres membres du groupe			X	

Annexe n°28 : Grille d'observation de la séance de géographie

Grille d'observation d'une séance de géographie

Domaines	Items	--	-	+	++
Conduite	Le cours de déroule sans perturbation				X
Climat, ambiance de classe	Les échanges entre les élèves sont amicaux et respectueux.				X
Mise en activité	Les élèves sont souvent en activité			X	
	Les élèves prennent souvent la parole			X	
	Les élèves participent de manière pertinente		X		
Posture d'écoute	Les élèves se montrent attentifs et à l'écoute		X		
Engagement dans la tâche	Les élèves se mettent au travail immédiatement		X		
	Les élèves attendent passivement		X		
	Les élèves font autre chose que la tâche attendue		X		
	Les élèves sollicitent l'aide des camarades			X	
	Les élèves sollicitent l'aide du professeur				X
	Les élèves participent activement à la construction et à l'évaluation de leurs connaissances.				
La consigne	Adéquation de la tâche à la consigne donnée			X	
Travail de groupe	Les élèves travaillent en groupe en ayant chacun un rôle, ils coopèrent et partagent leurs idées en respectant la parole des autres membres du groupe			X	