

INSPE Académie de Limoges

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Premier degré

MEEF Professeur des Écoles

2023/2025

L'enseignement plurilingue à travers les comptines



Constance Roux

Stage filé effectué tous les jeudis (2024-2025)

Stage massé effectué pendant quatre périodes de trois jours (2024-2025)

Mémoire encadré par

Jill Salomon

Maître de conférences en didactique de l'anglais



Remerciements

Mes premiers remerciements se tournent vers ma directrice de mémoire Madame Jill Salomon, qui a fait preuve de bienveillance tout au long de ces deux années de recherche. Sa disponibilité et ses conseils m'ont permis d'enrichir mes recherches.

Je remercie Cécile Lapellegerie, Professeure des Écoles, de m'avoir permis de donner des cours en langues étrangères tous les jeudis de cette année scolaire afin de mener au mieux ma recherche. Je souhaite également remercier les vingt-quatre élèves de Grande Section qui ont permis de rendre cette recherche passionnante grâce à leur enthousiasme tous les jeudis.

J'adresse également mes remerciements à Christelle Leniaud, Professeure des Écoles à Châteauneuf-la-Forêt qui m'a accueillie lors du stage massé et qui m'a permis d'effectuer des séances en langues étrangères et à sa classe de vingt-deux élèves de CM2.

Je souhaite également remercier ma camarade Morgane Roubinet qui a été là pour me soutenir sur ce projet et m'apporter de précieux conseils. Merci d'avoir fait preuve de bienveillance et de curiosité à l'égard de ma recherche et de m'avoir soutenue tous les jeudis. Je remercie également Callista Nenert et Flavie Muzart de leur engouement face à la passation des questionnaires.

Enfin, je souhaite adresser toute ma reconnaissance à ma famille qui a suivi toutes les étapes de ma recherche et qui a su me soutenir pendant ces deux années.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction.....	8
1. Partie théorique	10
1.1. Généralités sur le plurilinguisme.....	10
1.1.1. Définitions	10
1.1.2. Plurilinguisme et pluriculturalisme au cœur de notre société.....	10
1.2. Le plurilinguisme au sein de l'éducation	12
1.2.1. Au niveau européen	12
1.2.1.1. Les recommandations européennes	12
1.2.1.2. Le plurilinguisme dans les écoles européennes.....	12
1.2.2. Le plurilinguisme au sein de l'école française.....	13
1.2.2.1. La place actuelle du plurilinguisme dans l'école française	13
1.2.2.2. Les programmes scolaires	14
1.2.2.2.1. Les programmes de 2021 de l'école maternelle :	14
1.2.2.2.2. Les programmes de 2020 de l'école élémentaire :	15
1.2.3. Le plurilinguisme : avantage ou inconvénient ?	15
1.3. La mémorisation et les comptines	17
1.3.1. La mémorisation	17
1.3.1.1. La mémoire sensorielle	18
1.3.1.2. La mémoire à court terme	18
1.3.1.3. La mémoire à long terme.....	19
1.3.1.4. Les trois types de mémoire	19
1.3.2. Les comptines pour l'apprentissage des langues vivantes.....	19
1.3.2.1. Les difficultés liées à l'apprentissage des langues étrangères.....	21
1.3.2.2. Comment les comptines sont abordées au sein de l'école ?	22
1.3.3. Les comptines favorables à la mémorisation	23
1.3.3.1. Le plaisir, un moteur de mémorisation	23
1.3.3.2. Le geste, un facteur important de compréhension et de mémorisation.....	24
1.3.4. Mise en place d'un enseignement plurilinguistique à travers les comptines à gestes au sein de l'école.....	25
2. Partie méthodologique	27
2.1. Le choix d'une problématique.....	27
2.2. La problématique	27
2.2.1. Le contexte de recherche	28
2.3. La perception du plurilinguisme en milieu scolaire	28
2.3.1. Analyse des questionnaires	28
2.3.1.1. Analyse du questionnaire des ATSEM.....	29
2.3.1.2. Analyse du questionnaire des enseignants en maternelle	30
2.3.1.3. Analyse du questionnaire des enseignants en élémentaire	31
2.3.1.4. Analyse générale des questionnaires.....	32
2.3.1.5. Les recommandations pour une meilleure intégration du plurilinguisme.....	33
2.4. Présentation du projet.....	33
2.4.1. Séquence d'espagnol en Période 1	34
2.4.1.1. Paroles de la chanson	34

2.4.1.2. Analyse de la séquence	34
2.4.1.2.1. Recueil des représentations des élèves sur les langues	34
2.4.1.2.2. Disposition dans la classe.....	35
2.4.1.2.3. L'apprentissage de la chanson	36
2.4.1.2.4. Entraînement à la tâche finale	37
2.4.1.2.5. La tâche finale.....	37
2.4.1.2.6. Réinvestissement.....	38
2.4.2. Séquence d'anglais en Période 2	38
2.4.3. Paroles de la chanson	38
2.4.3.1. Analyse de la séquence	38
2.4.3.1.1. Préparation de la séquence	39
2.4.3.1.2. Disposition dans la classe.....	39
2.4.3.1.3. Découverte et traduction.....	39
2.4.3.1.4. Apprentissage des paroles	40
2.4.3.1.5. Apprentissage parallèle	40
2.4.3.1.6. Déblocage de l'apprentissage des paroles	41
2.4.3.1.7. Entraînement à la tâche finale	41
2.4.3.1.8. La tâche finale.....	42
2.4.4. Analyse globale des séquences menées.....	42
2.4.5. Un projet interdisciplinaire.....	43
2.4.5.1. Rituel d'accueil	43
2.4.6. Séance menée en classe de CM2	45
2.4.6.1. Séance sur la chanson « Row row row your boat »	46
2.4.6.1.1. Conception de la séance	46
2.4.6.1.2. Disposition dans la classe.....	47
2.4.6.1.3. L'apprentissage de la chanson	47
2.4.6.1.4. Compte rendu de la séance.....	50
2.4.7. Comparaison entre l'apprentissage en GS et en CM2 et pistes de solutions.....	50
2.4.7.1. Les différences dans l'apprentissage entre les GS et les CM2	50
2.4.7.2. Les points communs dans l'apprentissage entre les GS et les CM2	52
Conclusion.....	54
Références bibliographiques.....	55
Annexes	58

Table des illustrations

Figure 1: tableau des emprunts aux langues étrangères.....	11
Figure 2: types de mémoires.....	18
Figure 3: pyramide d'Edgar Dale.....	24
Figure 4: analyse des ATSEM – sensibilité au plurilinguisme.....	29
Figure 5: analyse des enseignants en maternelle – freins et opportunités	30
Figure 6: langues parlées / mise en place enseignement plurilingue	31
Figure 7: analyse des freins et opportunités pour le plurilinguisme	32
Figure 8: apprentissage sans pastille en Période 1	35
Figure 9: apprentissage avec pastilles en Période 1.....	35
Figure 10: représentation finale chanson espagnole devant les autres élèves	37
Figure 11: apprentissage sans pastille en Période 2	39
Figure 12: entraînement pour la représentation finale de la chanson anglaise devant les parents	41
Figure 13: les drapeaux à l'accueil.....	44
Figure 14: disposition des élèves dans la classe	47
Figure 15: les élèves en groupes pour le canon	49
Figure 16: les élèves qui se bouchent les oreilles.....	50

Table des tableaux

Tableau 1: association gestes et paroles	46
--	----

Introduction

Comme le disait Gilbert Dalgalian ¹: « *Les langues, ça ne fonctionne pas comme les vases communicants. Les langues ne sont jamais en concurrence. Plus on en apprend et plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues. Il y a un effet cumulatif. L'apprentissage d'une langue ne nuit pas à l'apprentissage d'une autre langue ; c'est tout le contraire* ».

Dans notre société, de nombreuses langues existent. Avec la mondialisation et l'intensification des échanges, de nombreuses langues ou groupes linguistiques se retrouvent ainsi en interaction, contribuant à la diversité linguistique. Face à une société linguistiquement hétérogène, il est important que l'école s'adapte et progresse en accord avec la société de son époque. Il est ainsi pertinent de s'intéresser aux mesures qu'adoptent les écoles afin de faire face à cette diversité linguistique, notamment en adoptant un enseignement plurilinguistique.

Ayant fait une licence d'espagnol, je me suis rendue compte à quel point l'apprentissage d'une langue pouvait être laborieux. Cependant, le fait d'en apprendre une nouvelle a facilité l'apprentissage d'autres langues, notamment concernant la finesse auditive pour entendre de nouvelles syllabes, la mémorisation plus rapide de vocabulaire et la facilité à communiquer avec d'autres groupes qui ne parlent pas la même langue. Apprendre une nouvelle langue est devenu un plaisir avant tout, et c'est ce que je souhaite mettre en avant dans la didactique des langues. Une langue étrangère ne devrait pas être perçue comme une simple matière ou même une contrainte, mais bien comme un plaisir et une opportunité de s'enrichir.

L'enseignement des langues peut être compliqué chez les jeunes enfants, mais il est cependant utile au développement de ces derniers. Trouver une façon de l'enseigner afin de rendre plus agréable l'apprentissage peut faciliter la mémorisation. De cette façon, nous pouvons nous appuyer sur les comptines et les chansons comme véritables outils didactiques à l'école primaire. Au cours de ce mémoire, je souhaite mettre en avant la place de l'enseignement plurilinguistique à travers les comptines et les chansons à gestes.

¹ Gilbert DALGALIAN, directeur pédagogique de l'Alliance Française de Paris, linguiste spécialiste du bilinguisme précoce.

Pour commencer, il présentera une partie scientifique. Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord de brève définition afin de mieux comprendre le terme de « plurilinguisme », nous verrons également comment cette notion est mise en place au niveau européen, mais aussi au niveau français au sein des écoles. Par la suite, nous chercherons à comprendre quelles sont les conséquences du plurilinguisme sur le développement du jeune enfant. À posteriori, nous nous focaliserons sur l'impact que les comptines et les chansons peuvent avoir afin de faciliter la mémorisation de langues étrangères, en passant notamment par l'utilisation de gestes. Toute cette partie sera construite autour d'apports de recherches.

Enfin, je poursuivrai cette partie théorique avec une partie méthodologique, dans laquelle j'exposerai les mises en œuvre au sein de classes, mais également les retours de questionnaires à destination d'enseignants du premier degré et d'ATSEM. Cette partie méthodologique aura pour objectif de répondre à une problématique spécifique qui est :

Comment mettre en place un enseignement plurilinguistique en classe à travers les comptines et les chansons à gestes ?

1. Partie théorique

1.1. Généralités sur le plurilinguisme

1.1.1. Définitions

Le plurilinguisme est un mot très utilisé dans notre société actuelle, il est donc important avant de commencer de savoir de quoi il s'agit.

De nombreux termes existent et sont souvent utilisés à mauvais escient. Afin de mieux les comprendre et de percevoir leur différence, nous allons voir la signification des termes plurilinguisme, multilinguisme et bilinguisme.

Le plurilinguisme est utilisé pour « définir une personne qui est capable de communiquer dans plusieurs langues », au moins trois. Pour être qualifié de plurilingue, il suffit d'être en mesure de communiquer avec d'autres interlocuteurs, pas nécessairement de parler couramment.

Le bilinguisme est le fait de parler couramment deux langues. Quand les langues maîtrisées couramment sont au nombre de trois, on parle de trilinguisme. Lorsque l'on parle couramment plus de trois langues, on utilise le terme polyglotte.

Le multilinguisme est « utilisé pour décrire la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même groupe social ou d'un même territoire ». Une personne ne peut donc pas être qualifiée de multilingue, mais bien de plurilingue.

1.1.2. Plurilinguisme et pluriculturalisme au cœur de notre société

Commençons par un point historique afin de comprendre l'origine du terme plurilinguisme. Cette notion est apparue au cours du XIX^e siècle et était perçue de manière négative dans la société. Le plurilinguisme a commencé à être étudié aux États-Unis à partir des années 1960 et s'est inscrit dans un courant de réflexion, porté par Joshua Fishman ² qui a cherché à relier les fonctions sociales avec les pratiques langagières.

En France, jusqu'à la Révolution de 1789, plusieurs dialectes sont parlés par les Français, régis selon trois groupements : la langue d'oïl, la langue d'oc ou la langue franco-provençal. Ce n'est qu'à partir de la Révolution, que la Convention décrète le français comme seule langue de la République, on parle donc d'une France monolingue. Cependant, la langue

² Joshua Aaron FISHMAN, sociologue américain. Il a travaillé sur la sociologie du langage, la planification linguistique, l'éducation bilingue et les liens entre langage et ethnicité.

française s'est formée grâce à l'emprunt de nombreuses autres langues, voici un tableau présentant les emprunts aux langues étrangères dans la langue française³.

Langue étrangère	Nombre	Pourcentage sur 10 931 mots
Grec ancien †	3776	34,5 %
Anglais	2510	22,9 %
Italien	1198	10,9 %
Allemand	598	5,4 %
Arabe + autres langues afro-asiatiques	528	4,8 %
Espagnol	461	4,2 %
Francique †	368	3,3 %
Langues d'Asie	262	2,3 %
Néerlandais	249	2,2 %
Langues slaves	173	1,5 %
Gaulois †	147	1,3 %
Langues amérindiennes	135	1,2 %
Portugais	117	1,0 %
Persan (iranien/farsi)	83	0,7 %
Normand †	78	0,7 %
Turc	75	0,6 %
Langues scandinaves (suédois, norvégien, danois)	47	0,4 %
Langues africaines (wolof, swahili, etc.)	35	0,3 %
Langues créoles	26	0,2 %
Autres langues non mentionnées	65	0,5 %
TOTAL - Source: Le Robert 2010	10 931	100 %

Figure 1: tableau des emprunts aux langues étrangères

Nous pouvons donc dire qu'il y a besoin de plusieurs langues pour en former une. Une langue qui semble unilingue est donc en réalité plurilingue.

De nos jours, les immigrations sont de plus en plus fréquentes, de telle sorte que plusieurs langues sont parlées et coexistent au sein d'un même territoire. Ceci va permettre un échange langagier mais également culturel entre les individus. Un territoire pluriculturel avec des individus plurilingues va donc apparaître au fur et à mesure des années. De plus, les échanges à l'étranger, étant de plus en plus fréquents, vont pousser les personnes à découvrir de nouvelles langues, mais également la culture de pays différents, participant de la même manière au plurilinguisme et au pluriculturalisme de chacun.

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme prennent une part de plus en plus importante au sein de notre société. C'est pour cette raison, que nous devons adapter les enseignements à l'école afin que les élèves soient en phase avec la société dans laquelle ils vivent.

³ Source : *Les emprunts de la langue française*
https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s92_Emprunts.htm

1.2. Le plurilinguisme au sein de l'éducation

1.2.1. Au niveau européen

1.2.1.1. Les recommandations européennes

Le Conseil de l'Europe a publié un rapport écrit par Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate intitulé *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (2009). Ce rapport aborde la relation qui existe entre la compétence de communication et le pluralisme linguistique et culturel dans l'enseignement des langues. Selon ce rapport, les compétences plurilingues et pluriculturelles ne sont pas encore reconnues à l'école. Il souligne également le fait qu'il existe une pluralité langagière et culturelle au sein de notre société qui est de plus en plus présente et donc qu'il est important d'intégrer une diversité linguistique dans les enseignements. La compétence plurilingue est en constante évolution, car elle aborde la diversité linguistique et culturelle, mais aussi la mobilité géographique. Ce rapport aborde le fait que l'école est un lieu ouvert au plurilinguisme soulignant néanmoins les limites de l'école, face à la construction de ces compétences langagières. Il indique qu'il est important de plus promouvoir la compétence plurilingue et pluriculturelle et qu'il faut plus d'innovations et de réflexions face à ce sujet dans les systèmes éducatifs.

1.2.1.2. Le plurilinguisme dans les écoles européennes

Le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire, présente le plurilinguisme comme « une compétence inégale et évolutive, où les ressources de l'apprenant/utilisateur dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente de leurs ressources dans une autre langue. » (CECR 2021). Selon le CECR il est primordial de mettre en avant le plurilinguisme, car il permet de développer deux points importants :

- Il conduit à « une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans l'organisation linguistique de langues différentes » (CECR 2009)
- Il permet « d'affiner les connaissances sur le savoir-apprendre ainsi que les capacités à entrer en relation avec d'autres personnes et de nouvelles situations ». (CECR, 2009)

Au niveau européen, le plurilinguisme est fortement conseillé, mais pas encore mis en place dans tous les pays, ni même dans tous les établissements scolaires d'un pays dans lequel il est enseigné.

Selon une étude menée et publiée le 23 février 2017 par Eurostat, l'Office statistique de l'Union européenne. En cycle 1, la langue étrangère la plus enseignée est l'anglais, la seconde est le

français, vient ensuite l'allemand en troisième position. **(Annexe 1 : langues étrangères étudiées)** Ceci permet de montrer à quel point le choix d'enseignement linguistique est restreint. Notre société regroupe près de 7 000 langues différentes, mais seulement trois sont principalement enseignées. Pour progresser dans l'enseignement plurilinguistique, prendre en compte toute cette diversité serait un départ.

1.2.2. Le plurilinguisme au sein de l'école française

Le plurilinguisme étant présent au sein de l'Union Européen, le système éducatif français a petit à petit développé l'importance des langues étrangères dans son enseignement. L'enseignement des langues étrangères apparaît dorénavant dès le cycle 1.

1.2.2.1. La place actuelle du plurilinguisme dans l'école française

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, a redéfini le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, faisant apparaître très clairement le mot « culture » dans son intitulé. Comme le mentionne l'article L312-9-2 section 3 ter, « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ». Ceci a permis une avancée sur le plan linguistique, reconnaissant toutes les langues. Ceci facilite également l'inclusion linguistique et culturelle de tous les enfants au sein même de l'école.

Comme l'a écrit Michel Dollé dans son ouvrage *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, « la France se distingue par une grande réticence à s'engager dans cette voie [la prise en compte du bilinguisme] tant au niveau des structures d'accueil du petit enfant qu'à l'école. » Selon lui, cela est dû à « des schémas culturels profondément ancrés dans la tradition républicaine, qu'il conviendrait de dépasser si l'on veut progresser ». (DOLLÉ, p.61, 2013). Cela montre que l'Éducation Nationale tente d'intégrer progressivement le bilinguisme et le plurilinguisme au sein de l'école, mais qu'il manque de moyens.

Ainsi, en France, en 2021, le département de langue française de France Éducation International a créé l'infographie *Pour une école plurilingue*. En effet, l'école joue un rôle majeur pour promouvoir les langues et donc le plurilinguisme dans les établissements scolaires. **(Annexe 2 : infographie Pour une école plurilingue)**. Cette infographie montre l'importance des langues dans notre société.

1.2.2.2. Les programmes scolaires

Les programmes scolaires sont également ouverts vers le plurilinguisme, proposant « une ouverture à l'altérité et à la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues » (DJIMAA, p.14, 2016-2017). En 2016, le terme « plurilinguisme » apparaît dans les programmes scolaires officiels, sous cette forme : « Le système éducatif dispense un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant de plurilinguisme et la diversité culturelle sur le territoire. » (B.O n°39 du 22/10/2015)

1.2.2.2.1. Les programmes de 2021 de l'école maternelle :

Parmi les cinq domaines d'apprentissage proposés, le premier est intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », ceci permet de souligner l'importance et la place majeure que peuvent occuper les langues au sein du cycle 1.

Dès la maternelle, nous retrouvons une partie consacrée à « Éveiller à la diversité linguistique » (B.O n°25 du 24/06/2021), qui apparaît dans la sous-partie « L'oral » (§ 1.1). Dans cette partie les programmes nous précisent que dès l'école maternelle, les « élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent ». Ce qui est préconisé par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, est de mettre en place une démarche pédagogique centrée autour de quatre points principaux :

- « L'apprentissage en jouant
- L'apprentissage en réfléchissant
- L'apprentissage en s'exerçant
- L'apprentissage en mémorisant et en se remémorant » (n°2019-086 du 28/05/2019)

L'éveil aux langues est important au cycle 1 car « il constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire » (n°2019-086 du 28/05/2019). De plus, la valorisation des langues d'origines des élèves est recommandée afin « d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. » (Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle).

1.2.2.2. Les programmes de 2020 de l'école élémentaire :

Comme l'indique la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République : « tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère » et que « l'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP ». (education.gouv.fr : les langues vivantes étrangères et régionales). De ce fait, à l'école élémentaire, les langues vivantes (étrangères ou régionales) constituent une matière à part entière et doivent être enseignées une heure et demie par semaine aux élèves.

Selon le programme scolaire officiel, le cycle 2 « contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. La langue orale est la priorité » (B.O n°31 du 30/07/2020). L'objectif à la fin de l'école élémentaire est que les élèves aient acquis le niveau A1 du CECRL⁴. Ce niveau A1 signifie qu'ils doivent être « capables de communiquer simplement avec un interlocuteur qui parle distinctement » (education.gouv.fr : les langues vivantes étrangères et régionales).

De manière générale, nous remarquons que l'école est ouverte face à la question de la diversité linguistique, mais aussi qu'elle prend en compte la diversité de ses élèves et donc culturelle, pour proposer une éducation prenant en compte chaque élève. De plus, comme l'a écrit Isabelle Peretz dans son ouvrage *Apprendre la musique ; Nouvelles des neurosciences* (2018) : « L'apprentissage d'une seconde langue se fait plus aisément avant la puberté » (p.51, 2018). Ainsi, promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dès le début de la scolarisation semble donc important pour faciliter son apprentissage.

1.2.3. Le plurilinguisme : avantage ou inconvénient ?

Les études scientifiques sur le plurilinguisme « examinent les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition, la production et la compréhension des langues, ainsi que les interactions sociales et culturelles qui façonnent les pratiques linguistiques dans des contextes multilingues. » (2024) Comme l'énonçait le B.O n°5 du 12/04/2007 : « L'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté ». (p.24)

Plusieurs avantages liés au plurilinguisme ont été reconnus :

- Le premier avantage est celui de l'apprentissage d'autres langues. En effet, il a été prouvé que lorsque l'on maîtrise plusieurs langues, il est plus simple d'en apprendre d'autres.

⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues : base européenne pour l'enseignement des langues

- Le second avantage est celui de l'accent. Comme l'expliquent Dr Michèle Mazeau et Dr Alain Pouet dans leur ouvrage *Dans le cerveau de mon enfant* : « Le cerveau du nouveau-né est capable de distinguer tous les sons et discriminer toutes les fines différences de toutes les langues » (2018), ce qui participe au fait qu'un enfant peut parler presque sans accent, si cette langue est entendue dès le plus jeune âge.
- Le troisième avantage est lié à la sociabilisation. Il a été prouvé scientifiquement que des enfants qui grandissent dans un environnement plurilingue « pouvaient plus facilement se projeter à la place des autres » et que ces « enfants plurilingues ont démontré plus de capacité à intégrer les questions de perspective dans leur comportement » (NeuroNation).
- Enfin, un autre avantage que reconnaît le *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle* est que « l'éveil à la diversité linguistique favorise le développement des capacités métalinguistiques des élèves, la conscience phonologique, la construction du lexique, la compréhension de la syntaxe et l'introduction à l'écrit. » (p.14, 2023)

Cependant, un inconvénient pourrait être remarqué. Une étude a observé le nombre de mots que connaissaient les enfants plurilingues et monolingues. Les résultats ont démontré que « les enfants plurilingues possédaient un nombre moins élevé de mots que les enfants monolingues. De plus, leurs QI étaient en moyenne plus bas que les enfants qui n'avaient grandi que dans un environnement monolingue » (NeuroNation). Mais, peu de temps après, cette étude est revenue sur ces résultats, en expliquant que les enfants choisis ne provenaient pas du même milieu social. Les enfants plurilingues venaient de familles modestes alors que les enfants monolingues, eux venaient de familles aisées. Ceci pourrait expliquer cette différence, en réalité, il s'agirait plutôt « d'une différence du nombre de mots connus venant de l'environnement social. » (NeuroNation)

De manière générale, on peut donc en conclure que le plurilinguisme aurait plus de bénéfices sur les enfants que d'inconvénients. Il semble donc évident et primordial de développer ces compétences plurilingues qui pourraient améliorer et faciliter les apprentissages futurs tout au long de la scolarité, et même de la vie des élèves. Comme le précise Jean-Claude Beacco : « L'éducation plurilingue n'est pas un impératif de nature idéologique : celle-ci contribue de manière significative à de meilleurs apprentissages des langues et elle entend faire que les apprenants ne considèrent pas les cours de langue comme une matière scolaire mais bien comme une ressource pour le développement personnel et la communication entre les personnes. » (p.13,14, 2017).

1.3. La mémorisation et les comptines

1.3.1. La mémorisation

Comme dans tout apprentissage, le mémoire rentre en jeu. Ainsi pour commencer, nous allons chercher à comprendre comment fonctionne notre cerveau pour mémoriser. La mémorisation fonctionne autour de trois étapes principales :

L'encodage : il s'agit du « processus qui transforme un événement ou un fait en une trace mnésique ». (Tulving, 1983). Autrement dit : « on donne l'information à mémoriser et on cherche comment la traiter » (Amiot⁵, 2024)

Le stockage : il s'agit de « toutes les stratégies mises en place pour garder l'information » (Amiot, 2024). Cette étape permet d'organiser et de consolider les connaissances. Ces dernières pourront être réutilisées dans des situations appropriées. Toutes les informations ne sont pas stockées.

La récupération : cette étape est la dernière. L'information est apprise et nous devons faire appel à nos souvenirs pour récupérer l'information. Lors de cette étape, si la récupération ne se fait pas, c'est ce que l'on appelle le « trou de mémoire ». (**Annexe 3 : la mémorisation**). Lors de cette étape, trois types d'exercices peuvent être mis en place :

- **Le rappel libre** = il s'agit de demander à un individu de redonner des informations qu'il a apprises auparavant.
- **Le rappel indicé** = il s'agit de demander à un individu d'apprendre une liste, mais en lui donnant des indices d'apprentissage.
- **Le rappel par reconnaissance** = on présente deux listes, une première qui contient des mots appris et une autre avec des mots non appris. L'individu doit se souvenir lesquels il a appris et lesquels non.

⁵ Leslie AMIOT, MCF Psychologie et Éducation. INSPE de Limoges

De plus, nous avons souvent tendance à parler de « la mémoire », mais en réalité, il en existe plusieurs, on parle donc « des mémoires ». Voici un schéma qui représente ces différents types de mémoires.

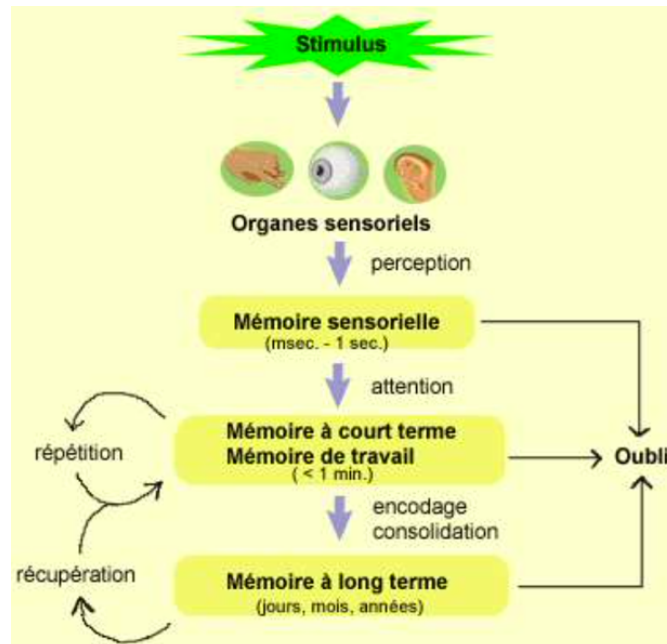


Figure 2: types de mémoires

1.3.1.1. La mémoire sensorielle

Cette mémoire repose sur les cinq sens, qui sont : l'odorat, le goût, le toucher, la vue et l'ouïe. Dans les apprentissages scolaires, cette mémoire se centre notamment sur la vue et l'audition. Lors de cette phase, on ne garde l'information qu'un millième de seconde. Cette étape permet de trier les informations avant de continuer vers la mémoire à court terme.

1.3.1.2. La mémoire à court terme

Ce type de mémoire est surtout lié aux capacités attentionnelles : le stress, la fatigue peuvent jouer un rôle sur le dysfonctionnement de cette mémoire. La mémoire à court terme est divisée en deux sous-systèmes : la mémoire de travail et la mémoire immédiate. Lors de cette phase, on ne garde l'information que quelques minutes. Une fois que les informations sont encodées, elles vont être envoyées dans la mémoire à long terme.

1.3.1.3. La mémoire à long terme

La mémoire à long terme permet de retenir un nombre illimité d'informations sur une durée illimitée, on peut donc garder l'information pour des jours, des mois voire des années. Cette mémoire est organisée en deux sous-systèmes : la mémoire implicite (non-déclarative) et la mémoire explicite (déclarative).

1.3.1.4. Les trois types de mémoire

Il existe différents types de mémoires qui permettent de placer les informations dans la mémoire à long terme. Nous retrouvons :

- La mémoire visuelle : il s'agit de retenir une information vue.
- La mémoire auditive : il s'agit de retenir une information entendue.
- La mémoire kinesthésique : il s'agit de retenir une information ressentie.

Chaque individu possède un type de mémoire différent, c'est pour cette raison qu'il est important d'adapter nos enseignements pour répondre aux besoins de tous les élèves, quel que soit leur type de mémoire.

1.3.2. Les comptines pour l'apprentissage des langues vivantes

Les comptines sont un excellent moyen de travailler ces mémoires à tous les niveaux. Pour commencer, cherchons à comprendre ce que sont les comptines. Les comptines peuvent être définies comme une « formule que récitent les enfants pour déterminer, par le comptage des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leurs jeux », ou « une poésie enfantine simple et rythmée » (Larousse)

Les comptines sont abordées à l'école maternelle jusqu'au cycle 3 à travers les programmes d'éducation musicale, mais également des langues vivantes. « Les comptines :

- Appartiennent à la culture populaire ;
- Possèdent un rythme explicite et permet une initiation au repérage des syllabes ;
- Possèdent une structure répétitive souvent fondée sur des séries ;
- Possèdent des rimes ;
- Mettent en avant un contenu fantaisiste qui n'a pas toujours de sens. » (préparer le CRPE, 2016)

Les chansons, quant à elles, « sont la mise en mélodie d'un texte dont la forme ressemble souvent à la poésie ». (préparer le CRPE, 2016)

Les comptines sont des ressources exploitables pour l'apprentissage chez le jeune enfant, car elles sont sécurisantes pour les enfants, puisqu'elles sont présentes dès le plus jeune âge. Comme l'a écrit Barbara Abdelilah-Bauer⁶, « il est tout à fait possible de chanter des berceuses ou des comptines en anglais, chinois ou allemand en plus des chansons en français. [Cela] le familiarisera ainsi des sonorités différentes, éveillera sa curiosité un peu plus tard (...) Dans le cas de l'apprentissage précoce d'une langue, les méthodes directes, ludiques sont les mieux adaptées. » (p.182 2012) Isabelle Peretz vient compléter son idée en affirmant que « le nouveau-né ne fait pas de différence entre des paroles étrangères et des paroles parlées dans sa langue maternelle ». (p.88, 2018).

Cependant, comme le précise Christelle Dodane⁷ (2009) « dans la mesure où il [l'enfant] se spécialise sur les sons spécifiques de sa langue maternelle, l'enfant perd (...) une partie de sa capacité à discriminer finement de manière auditive et à produire vocalement les sons étrangers à sa langue maternelle ». Ce qui voudrait dire que l'apprentissage précoce des langues étrangères serait bénéfique et permettrait de rendre moins complexes les apprentissages à venir.

De plus, d'après Gautier et Lejeune (2008), les comptines aideraient à l'apprentissage d'une langue chez un nouveau-né pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elles permettent à l'enfant « de rester sensible aux rythmes et aux sons de la langue maternelle », ensuite elles jouent sur les intonations. De plus, elles « enrichissent le vocabulaire des enfants entre autres par la communication corporelle qu'elles induisent » et enfin, « elles accroissent les usages sociaux du langage grâce à la répétition menant l'enfant à une aisance pour engager des actes de parole. ».

Ils complètent leur idée en exprimant l'importance de l'usage des comptines pour l'apprentissage des langues étrangères, en écrivant : « Les comptines favorisent ainsi l'acquisition du langage à l'aide du rythme qui soutient le mouvement et aide l'enfant à mieux articuler et à mieux prononcer. Elles aident à mémoriser sonorités et mots. Il a d'ailleurs été montré ces dernières années (...) que le chant et notamment les comptines tenaient une place importante dans l'initiation à une langue ou plutôt dans l'imprégnation dès le plus jeune âge d'une langue étrangère. »

⁶ ABDELILAH-BAUER Barbara (2012) *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*

⁷ DODANE Christelle, maître conférence en Phonétique. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?* La clé des langues, ENS de Lyon, 2009

1.3.2.1. Les difficultés liées à l'apprentissage des langues étrangères

Selon Solange Naito (2002), les difficultés à apprendre une langue étrangère reposent sur trois facteurs principaux :

La première difficulté rencontrée serait liée à l'aspect culturel. Elle explique qu'il arrive que certains individus ne voient pas l'utilité d'apprendre une langue qui n'est pas parlée dans leur pays. Ce serait dépourvu de bon sens, dans la mesure, où cette langue étrangère ne leur serait d'aucune utilité dans leur pays. Cet aspect est un frein pour l'apprentissage de langues étrangères, car « le langage est aussi sensible que les végétaux. Il pousse et évolue en fonction de ses propres paramètres et du milieu dans lequel il se développe. » (Tomatis Alfred⁸, 1968)

Un second point qui peut être source de difficultés, concerne les méthodes académiques. Comme elle l'exprime, « la méthode la plus fréquemment employée dans les universités : celle de grammaire-traduction qui, si elle convient pour les langues mortes, ne convient aucunement pour une langue vivante et porte à la considérer non comme une langue mais comme une série d'exercices. » (Naito, 2002). Par-là on entend que les langues ne sont pas suffisamment réfléchies, nous apprenons uniquement les règles, mais rarement nous réfléchissons sur la raison de ces règles, ce qui permettrait de mieux les appliquer et donc par la même occasion de faciliter les apprentissages.

La troisième difficulté est liée à la linguistique, dans laquelle apparaît des « sous-difficultés ». Nous retrouvons des difficultés au niveau de la phonétique, notamment dans la différence de phonèmes⁹. En effet, toutes les langues ne comportent pas les mêmes phonèmes, il faut donc acquérir ses phonèmes qui sont inconnus dans la langue maternelle, il faudrait donc travailler avec des écoutes pour entendre et pouvoir répéter. Comme elle l'écrit, « cette écoute pourrait être complétée par des comptines, des chansons, des poèmes courts qui feraient faire des exercices de prononciation aux apprenants tout en leur donnant du plaisir. » (Naito, 2002). Une autre difficulté liée à la linguistique est celle de la grammaire, avec des formes qui n'existent pas forcément d'une langue à l'autre. Et enfin, il y a bien sûr la difficulté liée au vocabulaire, à ce niveau, plusieurs questions peuvent se poser : faut-il en apprendre peu ou beaucoup ? Comment l'introduire ? Quel niveau de langage utiliser ?... Beaucoup de questions auxquelles il n'y a pas forcément de réponse, l'enseignant doit adapter son enseignement au mieux pour trouver un bon équilibre afin de faire progresser tous les élèves. Comme l'a écrit Emmanuel Bigand : « il est préférable de répartir les pratiques sur la semaine plutôt que de concentrer tous les efforts en un seul jour. Séparer les moments d'étude par au

⁸ TOMATIS Alfred (1968), *L'oreille et le langage*

⁹ Un phonème est un « élément sonore du langage parlé, considéré comme une unité distinctive ».

moins un jour est plus efficace que de concentrer l'étude en un seul jour pour maximiser la consolidation de l'apprentissage. » (p.117, 2018).

Une autre difficulté que Solange Naito n'exprime pas, mais que Christelle Dodane (2009) indique, ce sont les difficultés liées à la musicalité. Il arrive que certaines langues soient plus musicales que d'autres, avec pour caractéristique de grandes variations de hauteur.

À la suite de ses recherches, il semble que l'écoute soit indispensable, permettant de discriminer les sons, d'affiner son écoute, remarquer et s'imprégner de la musicalité et de développer une conscience phonologique afin que les élèves puissent percevoir les différences entre différentes langues et faciliter leurs apprentissages linguistiques futurs. Mais l'écoute permet également d'apprendre du nouveau vocabulaire.

Dans la mesure où l'écoute est un point essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère, les comptines semblent donc adaptées.

1.3.2.2. Comment les comptines sont abordées au sein de l'école ?

Dans les programmes scolaires, les comptines sont abordées dans les trois cycles.

Au cycle 1, dans la partie « Éveiller à la diversité linguistique » apparaît la phrase : « Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils [les élèves] peuvent donner du sens (...), ils [les élèves] prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français ». (B.O n°25 du 24/06/2021)

Au cycle 2, les comptines sont abordées dans la progressivité autour de la thématique « l'univers enfantin » (p.23) présent dans la matière Langues Vivantes. Elles apparaissent également dans les repères de progressivité qui indiquent, qu'« au CP les élèves doivent reproduire un modèle oral simple extrait d'une comptine, d'un chant, ou d'une histoire (...). Au CE1, les élèves ont la capacité de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire (...). Au CE2, ils reproduisent la date, de courtes comptines, des chants, des poèmes. » (B.O n°31 du 30/07/2020, p.25).

Au cycle 3, les comptines sont abordées dans la matière des Langues Vivantes. Elles sont présentes dans le repère de progressivité au niveau A2, qui indique la compétence : « Le récit (contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines, etc...) dont l'élève doit suivre le fil est simple et court, mais les aides apportées sont moins nombreuses qu'au niveau A1 » (B.O n°31 du 30/07/2020, p.34). Les comptines sont également utilisées dans les « activités culturelles et linguistiques » (p.38)

1.3.3. Les comptines favorables à la mémorisation

Chez les jeunes enfants qui n'ont pas encore développé l'acte du langage, les comptines constituent une forme de communication, passant par des regards, des imitations et des gestes. Il est très courant de chanter une comptine en utilisant des gestes qui sont associés aux mots, ce qui permet une première mémorisation, en associant le geste à un mot. Au fur et à mesure du développement de l'individu, nous nous rendons compte que nous connaissons les paroles des comptines de notre enfance, même si cela fait plusieurs années qu'elles n'ont pas été entendues. Mais comment expliquer cela ?

Comme l'a écrit Emmanuel Bigand « l'écoute de la musique libère de la dopamine dans le cerveau, cette hormone de bonheur essentiel à toute forme d'apprentissage » (p.6, 2018). De plus, il indique que « la recherche du plaisir associé à la musique est probablement l'un des piliers de son apprentissage. En rendant l'apprentissage agréable, la mémorisation et la motivation à répéter l'expérience viennent s'inscrire dans les réseaux du cerveau par l'action notamment de la dopamine. » (p.13, 2018). On peut donc dire que le fait d'apprendre en musique facilite les apprentissages et entraîne donc de meilleurs résultats scolaires. Mais quels sont les facteurs permettant d'expliquer ce phénomène ?

1.3.3.1. Le plaisir, un moteur de mémorisation

Comme dit précédemment par Emmanuel Bigand, la dopamine se libère lorsqu'un individu écoute de la musique, ainsi une sensation de plaisir apparaît. Monique Désy Proulx¹⁰, complète cette idée en évoquant trois autres hormones qui pourraient être libérées lors d'une pratique musicale. Nous retrouvons :

- Les endorphines, qui permettent de réduire le stress et engendrent également une sensation de plaisir.
- La sérotonine qui va procurer une sensation de joie et de bonne humeur.
- Les ocytocines qui permettent d'accroître la confiance en soi

Si nous prenons en compte toutes les hormones libérées lors d'une pratique musicale, nous pouvons en conclure que les élèves prennent du plaisir lors de cette activité.

Or comme nous l'a dit Emmanuel Bigand, si un individu éprouve du plaisir, il aura plus de facilité à mémoriser.

¹⁰ DÉSY PROULX Monique, *Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants*

1.3.3.2. Le geste, un facteur important de compréhension et de mémorisation

Comme le précise Carole Le Hénaff dans son ouvrage *Carrefours de l'éducation* (2014) à la suite d'une recherche menée, l'apprentissage des comptines à l'école se base principalement sur de la compréhension et de l'écoute, mais très rarement le rythme est pris en compte. Elle explique qu'au-delà d'apprendre les paroles (dans une langue étrangère), il est important de prendre en compte d'autres aspects tels que le rythme et la gestuelle qui faciliteront l'apprentissage sur le long terme.

Pour appuyer ses propos, nous pouvons nous appuyer sur la pyramide d'Edgar Dale¹¹ qui hiérarchise les différentes méthodes d'apprentissages et leur conséquence sur la mémorisation.

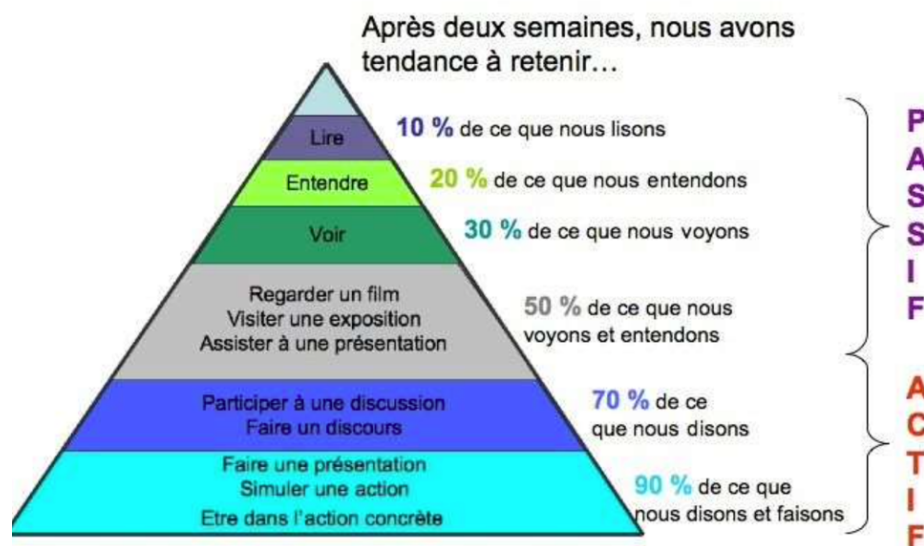


Figure 3: pyramide d'Edgar Dale

D'après les recherches qu'Edgar Dale a pu mener, si nous prenons uniquement l'utilisation de l'écoute de la comptine, l'élève ne retiendra que 20% de l'information deux semaines plus tard. Cependant en le faisant participer en chantant, il retiendra 70% de l'information, mais si en plus de cela, nous rajoutons l'action, en passant par les gestes, l'élève se souviendra de 90% de l'information deux semaines plus tard. Nous passons donc d'un apprentissage passif qui représente 20% à un apprentissage actif qui correspond à 90% de la mémorisation. Nous pouvons donc dire grâce à ses études, que les gestes ont un réel impact sur l'apprentissage et la mémorisation des notions.

De plus, chez le jeune enfant, le geste apparaît dès 8 mois alors que la parole arrive vers 10 mois. Ainsi, le geste doit être exploitable plus facilement, car le jeune enfant l'a découvert plus

¹¹ DALE Edgar (1900-1985), professeur et chercheur en éducation américaine.

tôt. Nous remarquons très souvent que les élèves de Petite Section (PS), arrivent facilement à reproduire les gestes de la comptine, malgré le fait qu'ils ne chantent pas encore. L'utilisation des gestes prouve que les élèves sont entrés dans l'apprentissage et comme l'a démontré Susan Goldin-Meadow¹², le geste est utile pour progresser, et il peut même parfois transmettre des informations qui sont absentes à l'oral.

Cependant, le geste utilisé doit être adapté, comme l'a précisé Alice Gomez lors de sa conférence intitulée *Le corps au centre des apprentissages*, il est primordial de choisir un geste iconique pour permettre une mémorisation. Par-là, elle entend qu'il est important de réaliser un geste correspondant au mot. Elle appuie ses propos en utilisant les recherches menées par Macedonia en 2014. Ainsi, le geste permettrait de mieux comprendre un terme, mais également de faire rentrer le vocabulaire dans la mémoire à long terme.

1.3.4. Mise en place d'un enseignement plurilinguistique à travers les comptines à gestes au sein de l'école

En mettant en place un apprentissage plurilinguistique à travers les comptines à gestes, ceci permettrait tout d'abord de toucher tous les élèves, car de cette façon, tous les types de mémoire sont activés et tous les élèves vont pouvoir apprendre et mémoriser plus facilement et rapidement. La mémoire auditive est active grâce à l'écoute des comptines et les mémoires visuelles et kinesthésiques vont fonctionner grâce à l'utilisation des gestes.

Cependant, le choix de la comptine reste primordial pour que l'enseignement soit adapté aux élèves et doit donc respecter des critères¹³ :

- L'âge des élèves
- L'articulation et la prononciation
- La difficulté : comme la longueur du texte ou le nombre de mots nouveaux
- Le vocabulaire
- Le thème
- Les structures syntaxiques

¹² GOLDIN-MEADOW Susan (2010), *Le rôle des gestes dans la création et l'acquisition du langage*

¹³ *Répertoire des possibles*. Académie de Nantes

L'enseignement plurilinguistique peut également être travaillé en interdisciplinarité, notamment avec l'éducation musicale en utilisant les comptines, comme nous en avons parlé dans ce dossier. Mais aussi avec les arts plastiques et la géographie pour la culture. De plus, nous pourrions très bien imaginer placer les comptines à gestes dans une langue étrangère lors des pauses actives.

Nous verrons dans la seconde partie de ce mémoire de recherche la mise en place qui a été effectuée en classe, afin de mettre en avant les éléments théoriques apportés dans cette partie.

2. Partie méthodologique

Afin de vérifier l'efficacité des comptines à gestes dans l'apprentissage des langues étrangères, une approche expérimentale a été adoptée. Cette seconde partie s'attardera à détailler les modalités de mise en œuvre de séquences en langues vivantes et à analyser leurs effets sur la mémorisation et l'engagement des élèves.

2.1. Le choix d'une problématique

Bien que le choix du sujet se soit imposé à moi comme une évidence, il a été plus difficile de trouver une problématique. J'ai donc entamé ma première année de recherche avec pour objectif d'explorer différents aspects du plurilinguisme, un sujet qui me tient particulièrement à cœur.

Au cours de cette année de recherche, j'ai eu l'opportunité d'effectuer différents stages, qui m'ont permis de faire émerger cette problématique. En effet, j'ai effectué majoritairement mes stages en classe de maternelle et je me suis aperçue qu'un élément très souvent utilisé était la comptine. Je me suis rendue compte que certains élèves qui ne parlaient pas au cours de la journée pouvaient chanter lors des moments de comptines. Cependant, tous les élèves ne chantaient pas et certains se contentaient de faire les gestes correspondant aux paroles de la chanson. J'ai trouvé ceci très intéressant, car malgré le fait que tous les élèves ne chantaient pas, tous les élèves étaient en lien avec la chanson.

De là, j'ai donc commencé à effectuer des recherches plus en accord avec l'impact et l'influence de la musique sur notre cerveau et ce que cela pouvait provoquer. Je me suis demandée si lier la difficulté d'apprentissage d'une langue étrangère avec la chanson, pouvait faciliter son apprentissage. De plus, la musique rythme notre vie quotidienne, pourquoi ne pas l'utiliser pour introduire un apprentissage ?

2.2. La problématique

Dans ce mémoire, j'ai donc orienté mes recherches et mes mises en place pédagogiques pour tenter de répondre à la problématique suivante qui est : « **Comment mettre en place un enseignement plurilinguistique en classe à travers les comptines et les chansons à gestes ?** »

2.2.1. Le contexte de recherche

J'ai eu l'opportunité d'effectuer deux séquences pédagogiques de langues étrangères au sein d'une classe de GS.

Pour effectuer ma recherche, j'ai réalisé une séquence autour de l'apprentissage d'une comptine espagnole en première période scolaire et une autre séquence pour une comptine anglaise en deuxième période scolaire.

Cette recherche a été complétée avec un rituel d'accueil quotidien pour dire « bonjour » en langue étrangère.

De plus, j'ai pu mener des séances en rapport avec mon sujet de recherche lors du stage massé que j'ai réalisé en classe de CM2. Je n'ai certes pas réalisé une séquence dans son entièreté, mais cela m'a permis de comparer et de voir l'évolution entre la GS et le CM2. En effet, l'apprentissage n'est pas le même et ne prend pas le même temps.

2.3. La perception du plurilinguisme en milieu scolaire

Ayant mené des recherches lors de la première année, j'avais hâte de découvrir si les recommandations étaient respectées et utilisées dans la mise en place d'apprentissage au sein d'une classe.

En effet, les recherches ont démontré qu'il était intéressant d'exploiter le plurilinguisme à l'école dès le plus jeune âge. Mais l'école met-elle réellement en place un enseignement plurilingue ? Ces recommandations sont-elles appliquées et applicables ? Les enseignants proposent-ils un enseignement plurilingue dans leur classe ?

Afin de répondre à ces multiples questions, j'ai proposé un questionnaire qui a été complété de manière anonyme aux enseignants du premier degré. J'ai également transmis un questionnaire aux ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) afin de savoir comment se faisait l'enseignement des langues dans les classes dans lesquelles elles ont travaillé.

2.3.1. Analyse des questionnaires

Le questionnaire comportait des questions, afin de connaître les langues parlées par les enseignants, le nombre d'enfants allophones dans la classe, la mise en place d'un enseignement plurilinguistique dans l'enseignement. Ce questionnaire avait pour but de répondre aux questions que je me posais, mais également de voir la réalité du terrain.

2.3.1.1. Analyse du questionnaire des ATSEM

Pour le questionnaire à destination des ATSEM, j'ai eu cinq réponses (**Annexe 4 : questionnaires ATSEM**). Voici ce qui ressort principalement du questionnaire.

- 1- 100% des ATSEM n'ont jamais vu la mise en place d'un enseignement plurilinguistique au sein d'une classe.
- 2- 100% des ATSEM estiment que le plurilinguisme est important.

Concernant les raisons de l'importance du plurilinguisme, nous retrouvons :

- Le développement de la communication
- Le développement de compétences utiles pour toute la scolarité. Avec une facilité d'apprentissage de langues étrangères.
- Une meilleure concentration
- Une ouverture au monde. Cette idée-ci représente 70% des réponses.

3- Les langues que les ATSEM ont vu enseigner de manière séparée sans plurilinguisme :

- Anglais 100%
- Espagnol 40%
- Langue des signes 20%

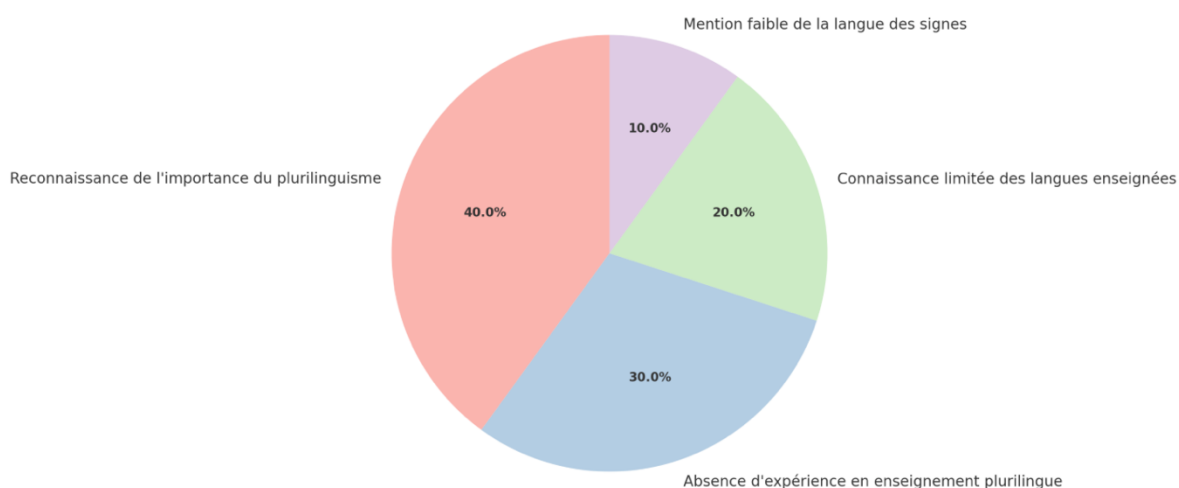


Figure 4: analyse des ATSEM – sensibilité au plurilinguisme

2.3.1.2. Analyse du questionnaire des enseignants en maternelle

Concernant le questionnaire destiné aux enseignants (**Annexe 5 : questionnaires enseignants**), j'ai relevé cinq questionnaires issus de la maternelle. Voici une analyse des réponses données :

- 1- Langues parlées par les professeurs
 - Anglais 100% avec une moyenne de « bonne maîtrise »
 - Espagnol 60% avec une moyenne de « maîtrise satisfaisante »
 - Allemand 60% avec une moyenne de « maîtrise fragile »
 - Roumain 20% avec une moyenne de « bonne maîtrise »

2- Nombre d'enfants allophones : 1

3- Mise en place d'un enseignement plurilingue

- OUI 20% à travers des chansons et des structures simples

Les enseignants remarquent des progrès concernant la mémorisation, mais aussi des facilités pour la conscience phonologique

- NON 80%

L'enseignement plurilingue n'est pas mis en place par peur pour une seule personne. Le manque de formation est ressorti pour 60%. Il y a également 40% des enseignants ne mettant pas en place un enseignement plurilinguistique qui pensent que le français est déjà difficile donc ils ne préfèrent pas passer aux langues étrangères.

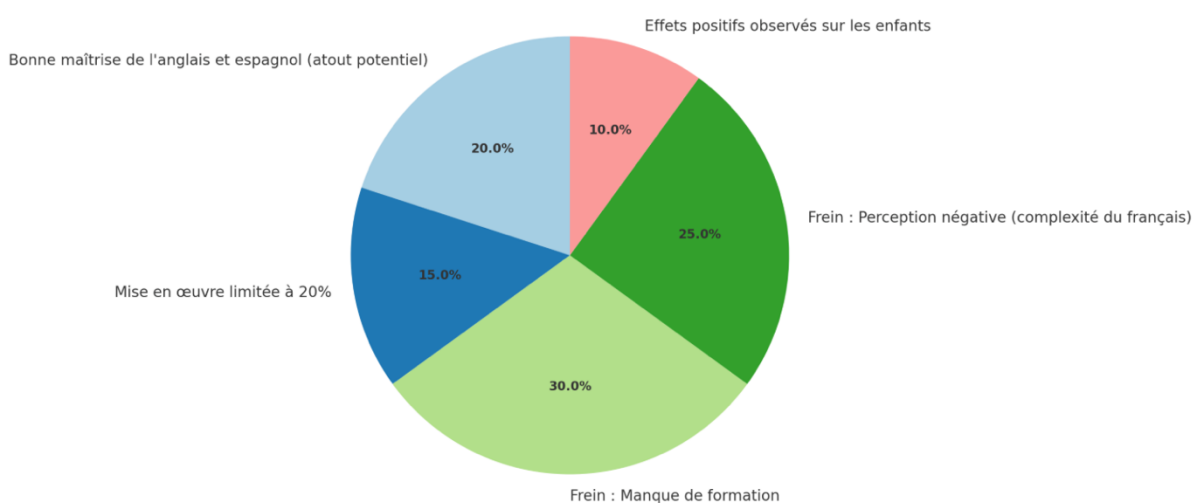


Figure 5: analyse des enseignants en maternelle – freins et opportunités

2.3.1.3. Analyse du questionnaire des enseignants en élémentaire

Pour ce qui est des enseignants en élémentaire, j'ai relevé sept questionnaires. Voici une analyse des réponses :

- 1- Langues parlées par les professeurs
 - Anglais 86% avec une moyenne de « maîtrise fragile »
 - Espagnol 58% avec une moyenne de « maîtrise satisfaisante »
 - Allemand 43% avec une moyenne de « maîtrise satisfaisante »
- 2- Nombre d'enfants allophones : 1 (Australie)
- 3- Mise en place d'un enseignement plurilingue
 - OUI 28% à travers des chansons, des jeux, des albums et des rituels

Les enseignants remarquent des progrès concernant la mémorisation. Les enseignants constatent aussi des améliorations pour la socialisation et l'apprentissage d'autres langues.

- NON 72%

L'enseignement plurilingue n'est pas mis en place par peur et pas manque de formation pour 100 % des réponses. Il ressort également le manque de temps qui ne permet pas cet enseignement.

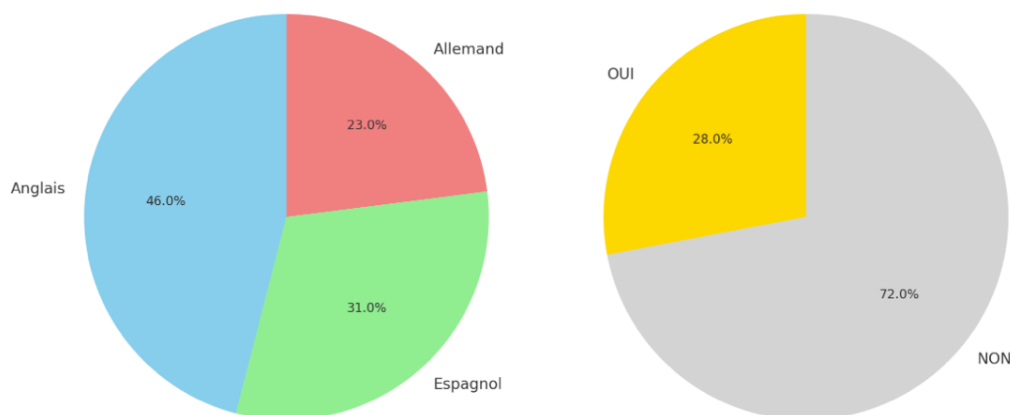


Figure 6: langues parlées / mise en place enseignement plurilingue

2.3.1.4. Analyse générale des questionnaires

Grâce aux retours des questionnaires, nous constatons que dans l'ensemble le plurilinguisme est perçu comme un avantage sur le développement personnel des élèves, mais que sa mise en place est encore trop faible.

Les enseignants mettant en place un enseignement plurilinguistique au sein de leur classe, observent des bénéfices, notamment autour de la mémorisation, la socialisation et la conscience phonologique. Cela montre bien que le plurilinguisme a des avantages et qu'il faudrait donc le même plus en place. Ce retour rejoint les conclusions du *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*, indiquant que le plurilinguisme favorise les capacités métalinguistiques des élèves¹⁴.

D'un point de vue globale, nous remarquons que 100% des enseignants sont favorables à l'intégration d'un enseignement plurilinguistique et que 100% des personnes ayant répondu, estiment qu'il faudrait une formation plus adaptée à cette problématique. Ce manque de formation constitue un frein à la mise en place de l'enseignement plurilinguistique en classe.

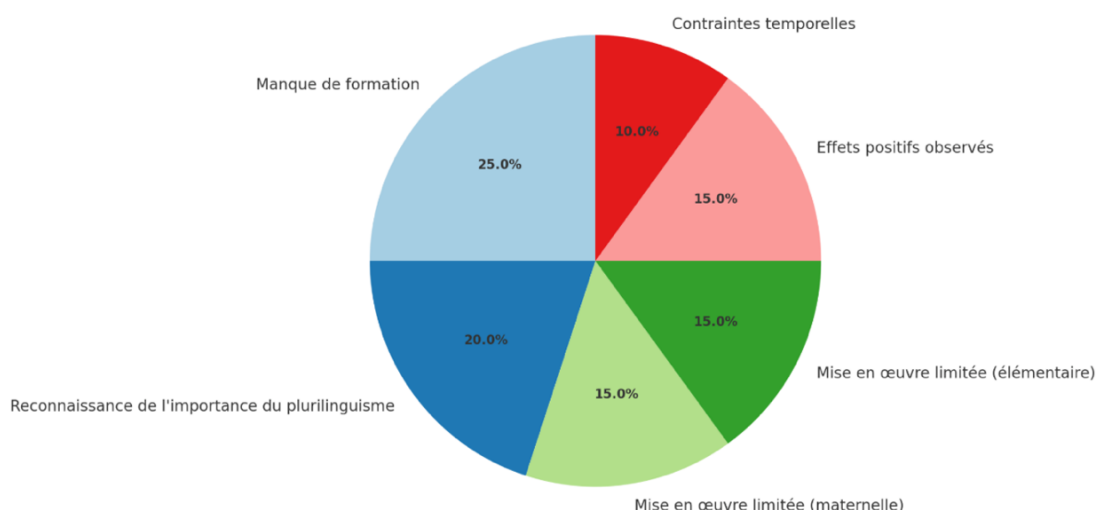


Figure 7: analyse des freins et opportunités pour le plurilinguisme

Grâce aux questionnaires, nous remarquons qu'il y a un décalage entre le cadre théorique et la réalité du terrain. On constate que la mise en place d'un enseignement plurilingue en classe reste encore marginale, ce qui confirme les observations de Michel Dollé selon lesquelles la France demeure réticente à s'engager pleinement dans cette voie, malgré les recommandations européennes¹⁵.

¹⁴ Voir page 16

¹⁵ Voir page 13

2.3.1.5. Les recommandations pour une meilleure intégration du plurilinguisme

Face au retour des enseignants et des ATSEM, nous pourrions proposer quelques recommandations, afin de faciliter la mise en place d'un enseignement plurilinguistique dans la classe.

- 1- Encourager des approches simples : le plurilinguisme peut être fait de manière simple, sans forcément posséder des compétences linguistiques élevées. En effet, le plurilinguisme consiste simplement à exposer les élèves à différentes langues étrangères. Cet enseignement peut se faire à travers des activités simples, ou même des rituels. Par exemple autour des chansons, de jeux...
- 2- Exploiter les contraintes temporelles : en effet, nous constatons qu'il y a certains enseignants qui ne font pas de plurilinguisme par contrainte de temps. Il faudrait montrer aux enseignants comment adapter son emploi du temps, avec la mise en place de cet enseignement à travers l'interdisciplinarité, durant lequel les langues viennent enrichir un autre apprentissage.
- 3- Valoriser et mettre en avant les résultats positifs : si nous mettons en valeur les progrès qui sont observés, cela motivera sans doute davantage d'enseignants.

2.4. Présentation du projet

Afin de mettre en application ma recherche et pour tenter de répondre à la problématique, j'ai réalisé une séquence d'espagnol (Période 1) et une séquence d'anglais (Période 2). J'ai décidé de travailler autour de chansons contenant du vocabulaire lié au corps humain. De ce fait, il me semblait donc plus facile de trouver une gestuelle adaptée à la partie corporelle indiquée. Pour cette partie-ci, le projet a été mené avec une classe de Grande Section (GS). Au cours de mes mises en place, j'ai opté pour deux méthodes différentes à chaque séquence. Je me suis posée une question au cours de cette recherche. **Est-il plus bénéfique d'apprendre les paroles, puis les gestes et d'introduire la musique par la suite ; ou tout faire d'un seul coup ?** En première période, j'ai mis en place la première partie de la question et en deuxième période j'ai répondu à la deuxième partie. Nous verrons donc quelle méthode est la plus bénéfique pour l'apprentissage des langues étrangères.

2.4.1. Séquence d'espagnol en Période 1

(Annexe 6 : Tableau de séquence d'espagnol en P1)

2.4.1.1. Paroles de la chanson

Hola hola con las **manos** (clap clap clap clap)
Hola hola con los **pies** (pum pum pum pum)
Hola hola con la **boca** (muac muac muac muac)
Con la **boca** otra vez (clac clac clac clac)
Hola hola con los **dedos** (snap snap snap snap)
Con el **pecho** aquí voy (bum bum bum bum)
Y después de saludarnos prometemos todos ser buenos amigos hoy
Ser buenos amigos hoy

*2

2.4.1.2. Analyse de la séquence

2.4.1.2.1. Recueil des représentations des élèves sur les langues

Cette séquence a débuté par un recueil des représentations des élèves concernant les langues étrangères. Voici ce qui est ressorti de cet échange.

- 1- Connaissez-vous des langues différentes du français ? La réponse des élèves a été directement l'Anglais, s'en est suivi l'Italien et enfin l'Afghan (dans la mesure où une élève afghane est dans la classe)
- 2- À quoi ça peut servir de parler plusieurs langues ? D'après les élèves, cela permet de communiquer avec d'autres personnes.
- 3- Est-ce-que vous savez quelle langue est utilisée comme repère dans la société ? La réponse instantanée a été le français, un second élève a répondu l'anglais.

Cet échange était assez complexe, car le vocabulaire des élèves en GS n'est pas forcément très développé. Nous ne pouvons pas non plus passer par l'écrit, ce qui aurait permis d'avoir la vision de chaque élève. En effet, par le biais de cet échange, je n'ai pu relever que quelques visions, car tous les élèves n'osent pas forcément prendre la parole.

2.4.1.2.2. Disposition dans la classe

Pour mener les séances, nous avons décidé avec la tutrice qu'il était préférable de mener les séances au coin regroupement, seul espace de la classe adapté à un apprentissage collectif. Pour agrandir au maximum l'espace, nous avons déplacé les bancs le plus proche possible des autres tables de travail.

Lors de la première séance d'apprentissage debout, je me suis rendue compte, que l'installation des élèves au coin regroupement debout était compliqué, prenait du temps et que les élèves ne savaient pas se placer seuls en occupant tout l'espace. En effet, les élèves étaient regroupés en tas, généralement le plus proche possible de moi, et à contrario de gros espaces étaient inoccupés.



Figure 8: apprentissage sans pastille en Période 1

À la suite de cette observation, j'ai donc demandé à l'enseignante titulaire de la classe si je pouvais mettre en place des pastilles au sol, afin de faciliter l'installation. L'enseignante a accepté, et nous nous sommes rendues compte que cela fonctionnait très bien et l'entièreté de l'espace était occupée. Chaque élève trouvait rapidement une place, ce qui permettait de perdre beaucoup moins de temps lors de cette phase d'installation. Nous avons même décidé de garder ce système-ci pour d'autres moments au coin regroupement.



Figure 9: apprentissage avec pastilles en Période 1

2.4.1.2.3. L'apprentissage de la chanson

Pour ce qui en est de l'apprentissage de la chanson, comme dit précédemment, j'ai commencé par l'apprentissage des paroles, puis introduit les gestes et enfin la musique.

Lors de la première séance, j'ai donné les paroles espagnoles de manière parlée, j'ai ensuite procédé à la traduction des paroles en français, afin que les élèves comprennent. Par la suite, lors de plusieurs séances, j'ai fait apprendre les paroles aux élèves, mais de manière parlée et assis au niveau du banc. L'apprentissage des paroles a été assez facile, mis à part la dernière phrase, qui était plus longue et plus complexe que les autres. Cependant, la mémorisation de l'ordre des paroles était assez compliquée. J'ai donc décidé d'y intégrer les gestes. Au moment où je les ai intégrés aux paroles, cela n'a rien changé à la mémorisation. Les gestes ont été mis en place avec les élèves debout au coin regroupement.

La mémorisation ne fonctionnant toujours pas, j'ai donc introduit la musique très rapidement. Ce moment fut la clef de la mémorisation de la chanson. Pour intégrer la musique, j'ai montré la vidéo aux élèves. J'ai trouvé cette vidéo pertinente, car elle montrait en quelque sorte le rendu final de la séquence. De plus, ce visionnage a été bénéfique, car j'ai certes introduit des gestes pour les paroles, mais tout le début de la chanson durant laquelle il n'y a pas de parole, les élèves ont par eux-mêmes reproduit la chorégraphie, en mettant les mains sur les hanches et en se balançant de droite à gauche.

Les élèves se sont imprégnés de la chanson en une seule séance. La séance suivante, les élèves connaissaient les paroles, les gestes, l'intonation, le rythme et tout dans le bon ordre. Cela prouve bien, comme évoqué dans la partie théorique, que la musique facilite la mémorisation et dans mon cas, surtout de l'ordre des paroles et des gestes. On pourrait cependant se questionner sur : « N'est-ce pas la vidéo qui a facilité la mémorisation ? ». En effet, c'est à la suite de l'écoute et du visionnage de la vidéo que la mémorisation a été effectuée.

Au bout de quelques séances et très rapidement, les élèves connaissaient la chanson. Cependant, avec ma tutrice et ma camarade, nous avons évoqué qu'il fallait essayer de travailler sur un autre point, afin de perfectionner le tout : la synchronisation et l'harmonie. En effet, nous avons constaté, que certains élèves allaient trop vite, d'autres pas suffisamment, des élèves chantaient beaucoup trop fort et nous n'entendions pas tous les élèves. Travailler sur ce point a également permis de travailler sur une problématique de la classe, qui est l'individualisme. J'ai donc demandé à certains élèves de chanter plus fort, à d'autres un peu moins, et surtout essayer de tous être en rythme. Pour réussir, il fallait que les élèves s'écoutent, ce qui est complexe, mais en fin de compte, ils ont réussi.

2.4.1.2.4. Entraînement à la tâche finale

Les élèves ont passé plusieurs semaines pour répéter la chanson, en la connaissant bien. J'ai donc décidé au bout d'un moment de leur donner un objectif final, afin de les motiver encore un peu. La tâche finale consistait à réaliser l'entièreté de la chanson avec les gestes, les paroles et le rythme devant les autres élèves de l'école.

L'avant-dernière séance, nous avons donc été dehors pour répéter la chanson en conditions réelles, car ce n'est pas la même chose de chanter dans la classe que de chanter en extérieur. Pour faciliter la disposition des élèves dans la cour de récréation et modéliser les pastilles, j'ai installé des cerceaux, facilitant la mise en place des élèves.

Les élèves ont chanté une première fois la chanson, mais comme prévu, ils n'ont pas chanté suffisamment fort. Pour le deuxième essai, je leur ai demandé de chanter un peu plus fort, afin de mieux les entendre. Sans grande surprise, ils n'ont pas chanté, mais crié, ce qui ne permettait pas de comprendre les paroles de la chanson. Ils ont donc fait un troisième essai, pour lequel je leur avais demandé de chanter un tout petit peu moins fort et de bien articuler pour que l'on comprenne. La troisième fois a été parfaite. Ces trois étapes étaient nécessaires et prévisibles. Les élèves ont testé pour ajuster leur voix.

2.4.1.2.5. La tâche finale

Concernant la tâche finale, initialement nous avions prévu de la réaliser dehors, d'où l'entraînement en extérieur la séance précédente, mais le temps ne le permettait pas et nous l'avons effectuée dans la salle de motricité. Ici aussi, j'avais placé des cerceaux au sol. Nous avons constaté que les élèves étaient fiers de montrer ce qu'ils savaient faire à leurs camarades et aux autres enseignantes. Cela a permis de leur donner un but et une motivation pour la fin de la séquence. Le résultat était très bien, tous les élèves étaient en rythme. Les gestes et les paroles de la chanson étaient parfaitement maîtrisés, rendant l'aboutissement de cette séquence très réussi.



Figure 10: représentation finale chanson espagnole devant les autres élèves

2.4.1.2.6. Réinvestissement

Nous nous sommes également aperçues que les élèves appréciaient énormément cette chanson, car ils la chantaient sur la route pour aller au gymnase, dans la cour de récréation et le matin au temps d'accueil dans la classe au coin regroupement.

En Période 2, les élèves continuaient de chanter la chanson espagnole dans la cour de récréation en réalisant des rondes chantées. Les élèves étaient fiers de venir nous montrer leur représentation au moment de la récréation. Lors de cette étape, les élèves se tenaient les mains, ainsi, il n'y avait pas de geste, mais certains élèves qui passaient derrière reproduisaient les gestes associés aux paroles.

2.4.2. Séquence d'anglais en Période 2

(Annexe 7 : Tableau de séquence d'anglais en P2)

2.4.3. Paroles de la chanson

Head, eyes, nose / Mouth, ears, chin / Arms, hands, fingers / Legs, feet, toes
This...is...ME! / Here we GO!
My **head**, my **eyes**, my **nose** / **This is ME!** / My **mouth**, my **ears**, my **chin** / **This is ME!**
This is ME! / This is ME! / This...is...ME!
Arms, hands, fingers / Legs, feet, toes
My **arms**, my **hands**, my **fingers** / Count with me! / **1,2,3,4,5,6,7,8,9,10!**
My **legs**, my **feet**, my **toes** / Count with me! **1,2,3,4,5,6,7,8,9,10!**
This...is...ME! / Here we GO!
This is ME! / This is ME! / This is ME! / This is ME!
This is ME! / This is ME! / This...is...ME!

2.4.3.1. Analyse de la séquence

Comme énoncé précédemment, pour ce qui est de la deuxième séquence, je n'ai pas réalisé l'apprentissage de la même manière, afin de répondre au mieux à la deuxième partie de ma question initiale, qui était pour rappel : Est-il plus bénéfique d'apprendre les paroles, puis les gestes et d'introduire la musique par la suite ; ou tout faire d'un seul coup ?

Pour cette séquence, j'ai donc opté pour un apprentissage simultané de toutes les notions qui sont les paroles, la musicalité et les gestes.

2.4.3.1.1. Préparation de la séquence

En amont de la première séance, lors de la préparation de la chanson, je me suis rendue compte que la chanson allait très vite et que j'avais moi-même des difficultés pour la rapidité de réalisation des gestes. J'ai donc opté pour le ralentissement de cette chanson en passant à une vitesse de 0,75 au lieu de 1. De ce fait, les paroles étaient toujours compréhensibles et la réalisation des gestes plus facile. Le but n'était pas de mettre les élèves en difficulté dans la réalisation des gestes.

2.4.3.1.2. Disposition dans la classe

Comme dit précédemment, en Période 1, nous avons constaté une difficulté d'installation homogène au niveau du coin regroupement pour l'apprentissage de la chanson. Nous avons donc installé des pastilles de couleurs. Cependant, les pastilles n'ont pas tenu et la grande majorité était décollée en Période 2. Néanmoins les élèves étaient en mesure de se positionner seuls en occupant tout l'espace, et nous n'avons donc pas eu besoin de remettre de pastilles pour cette période.



Figure 11: apprentissage sans pastille en Période 2

2.4.3.1.3. Découverte et traduction

La première séance était donc la découverte de l'entièreté de l'apprentissage. Pour ce faire, j'ai mis la chanson en fond avec un son fort pour que les paroles soient bien entendues de tous les élèves. En même temps que la chanson passait, je me suis positionnée devant les élèves et j'ai réalisé la chorégraphie que nous allions faire pour la séquence. J'ai décidé de ne pas montrer la vidéo, qui ne me semblait pas pertinente dans la mesure où la vidéo montre uniquement les parties du corps sans faire de « chorégraphie » entre chaque partie de corps

citée. À la suite de cette écoute, j'ai demandé aux élèves : « En quelle langue est cette chanson ? », ce à quoi tous les élèves ont répondu « l'anglais », et une élève a même rajouté « et pour dire bonjour, on dit Hello ». J'ai trouvé sa remarque très intéressante, car elle a fait toute seule le lien avec le rituel mis en place à l'accueil (**cf. 2.4.4.1**).

L'étape suivante a été sans doute la plus intéressante de la séance. Lors de cette étape, je suis passée à la traduction des paroles de la chanson. Le premier mot était « head¹⁶ », j'ai prononcé le mot à haute voix et j'ai montré ma tête en même temps et j'ai posé la question : « C'est quoi Head ? », les élèves ont tous répondu « tête » sans aucun souci. J'ai continué avec le deuxième terme de la chanson, mais à partir de là, les élèves ont commencé à traduire par eux-mêmes sans que je n'aie besoin de poser la question. La suite de l'étape a donc été : je montre une partie du corps en énonçant le terme à haute voix et les élèves font la traduction immédiatement. Certains élèves répétaient même le terme en anglais juste après, ce qui prouve qu'ils étaient bien dans une démarche d'apprentissage.

Pour les structures plus complexes, comme « This is me » et « Here we go », le simple geste a permis aux élèves de trouver seuls la signification. Cette étape a été plus longue et s'est faite par essais et ajustements.

On peut donc dire que l'étape de traduction des paroles a été faite entièrement par les élèves, ce qui n'était pas le cas lors de la chanson en espagnol.

2.4.3.1.4. Apprentissage des paroles

Concernant l'apprentissage des paroles, cela a été fait par découpage de la chanson. J'ai débuté par les deux premières phrases et je poursuivais la séance suivante en avançant un peu plus, mais en reprenant toujours les premières phrases apprises. L'apprentissage des paroles a été très complexe pour les élèves. Ils étaient en rythme, connaissaient les gestes, cependant les paroles n'étaient pas maîtrisées, mis à part le « Here we go » qui est plus dynamique que les autres gestes, puisqu'il fallait sauter. Cet apprentissage a été beaucoup plus long que pour la chanson en espagnol.

2.4.3.1.5. Apprentissage parallèle

Pour répondre à ce problème de mémorisation de termes de la chanson, j'ai opté pour un travail en parallèle. J'ai réalisé des flashcards (**Annexe 8 : exemple de flashcards**) avec les différentes parties du corps nommées dans la chanson. Je leur ai fait apprendre, tout d'abord

¹⁶ tête

dans le bon ordre et par la suite dans le désordre. Cet apprentissage n'a pas été mis en place dès la première séance, mais à partir de la deuxième. À chaque début de séance, nous revenions sur les mots de vocabulaire, qui correspondaient à ceux que nous allions chanter juste après.

J'ai constaté, qu'au bout de quelques séances, les élèves connaissaient les parties du corps sur les flashcards dans l'ordre. Pour ce qui est de la reconnaissance dans le désordre, c'était beaucoup plus complexe. Malheureusement, une fois que nous passions à la partie chantée, cela ne changeait rien concernant la mémorisation des paroles, alors qu'il s'agit des mêmes mots que les flashcards.

2.4.3.1.6. Déblocage de l'apprentissage des paroles

J'avais constaté en première Période, que lorsque j'ai montré la vidéo aux élèves, la mémorisation a été beaucoup plus facile. J'ai donc essayé de leur montrer la vidéo. À partir de là, la mémorisation a été beaucoup plus simple et les élèves arrivaient au bout de quelques jours à chanter les paroles dans le bon ordre. Pour rappel, en Période 1, je m'étais posée la question « N'est-ce pas la vidéo qui a facilité la mémorisation ? ». À la suite de la deuxième Période, je pense que la réponse pourrait être « Oui ».

2.4.3.1.7. Entraînement à la tâche finale

Pour la tâche finale, l'objectif était de faire une représentation de la chanson anglaise devant les parents. Pour l'entraînement, nous nous sommes donc mis en condition réelle, en allant dehors. J'avais installé des cerceaux pour que les élèves aient une place, car la mise en place reste plus complexe que dans la salle de classe. Nous avons répété plusieurs fois en extérieur, afin que les élèves trouvent le bon niveau sonore. Cet entraînement s'est réalisé dans les mêmes conditions qu'en Période 1.



Figure 12: entraînement pour la représentation finale de la chanson anglaise devant les parents

2.4.3.1.8. La tâche finale

Malheureusement, nous n'avons pas pu réaliser la tâche finale à cause de la grève. Afin de valoriser leur travail et de montrer ce que les élèves faisaient à l'école, nous avons publié sur le site de l'école, une vidéo, que nous avons faite lors d'un entraînement. Cela était loin d'être ce que j'espérais, mais il fallait s'adapter et essayer de montrer une production aux parents, malgré cet imprévu, et c'est la solution que nous avons retenue.

2.4.4. Analyse globale des séquences menées

D'un point de vue général, les deux séquences se sont bien déroulées, et les élèves sont rentrés dans l'apprentissage dès la première séance. J'ai constaté que la chanson en espagnole a été plus facile à apprendre pour les élèves par rapport à la chanson anglaise. Cette observation est sans doute liée à deux facteurs :

- Le rythme de la chanson : En effet, la chanson espagnole était plus entraînante que la chanson anglaise. De plus, sa rythmique se callait parfaitement sur le rythme de marche que les élèves avaient, notamment sur le chemin du gymnase. Ce qui a contribué à une poursuite d'apprentissage hors du temps de classe.
- Les conditions de la journée : En Période 1, les élèves avaient EPS au gymnase en fin d'après-midi, ce qui permettait de faire la séance le matin, lorsque les élèves étaient encore en forme. Cependant, en Période 2, les séances d'EPS avaient lieu en tout début de matinée. Nous avons constaté une certaine difficulté de concentration d'un point de vue général chez les élèves au cours des séances de l'après-midi. Mes séances de Langues Vivantes étant en fin de journée, les élèves étaient donc moins dans l'apprentissage.

Ces deux facteurs peuvent donc expliquer pourquoi la chanson en espagnole a été maîtrisée plus facilement et plus rapidement que celle en anglais.

Pour rappel, les deux séquences ont été menées afin de répondre à la problématique suivante :

Est-il plus bénéfique d'apprendre les paroles, puis les gestes et d'introduire la musique par la suite ; ou tout faire d'un seul coup ?

Après avoir mené les deux séquences, je peux dire que ni l'une ni l'autre n'est appropriée. Je pense qu'il est plus judicieux de commencer la séquence en introduisant les paroles et les gestes, car comme observé lors de la séquence d'anglais les gestes ont permis d'avoir accès au sens des paroles. Néanmoins la musique est à introduire peu de temps après pour

permettre de ne pas lasser les élèves, mais pas tout de suite afin de ne pas faire une surcharge cognitive comme constatée lors de la séquence d'anglais.

Ainsi, si je devais refaire une séquence sur l'apprentissage d'une comptine ou chanson à gestes en langue étrangère, je pense que j'opterais plus sur cette modalité de travail, c'est-à-dire intégrer les paroles et les gestes en même temps, pour finir par l'intégration de la musique.

De plus, cette modalité met en évidence le fait que les élèves sont plus engagés et enthousiastes lorsqu'ils chantent et bougent en même temps, illustrant ainsi le rôle du plaisir comme moteur d'apprentissage, comme l'a souligné Emmanuel Bigand avec l'impact de la dopamine sur la motivation et la mémorisation¹⁷.

Cependant, à la suite des séquences menées, je suis arrivée au même constat, que l'introduction de la vidéo aux élèves a permis le déclenchement de la mémorisation. Nous pouvons donc nous questionner sur « Pourquoi les vidéos sont-elles un élément déclencheur de mémorisation chez les jeunes enfants ? ». Cette question pourrait être traitée lors de recherches complémentaires et futures.

2.4.5. Un projet interdisciplinaire

Comme énoncé précédemment pour introduire le plurilinguisme dans une classe, il peut être intéressant de l'utiliser en interdisciplinarité. Pour rappel, l'interdisciplinarité a pour objectif de mêler plusieurs disciplines. Pour ma part, j'ai décidé d'introduire cette notion, lors du rituel d'accueil.

2.4.5.1. Rituel d'accueil

Le rituel d'accueil, se fait au niveau de la porte d'entrée de l'école. L'entrée des GS est différente des autres classes, ce qui a facilité la mise en place de ce rituel. Le premier jour, je me suis rendue compte que les élèves ne disaient pas forcément « bonjour ». Afin de demander aux élèves de dire « bonjour » et d'introduire en même temps les langues étrangères, j'ai instauré un rituel qui consiste à demander aux élèves de dire "bonjour » dans

¹⁷ Voir page 23

une langue étrangère. Des drapeaux sont affichés au niveau de la porte et les élèves montrent le drapeau et disent bonjour dans la langue correspondante.



Figure 13: les drapeaux à l'accueil

J'ai constaté plusieurs points positifs à la mise en place de ce dispositif :

- 1- Un « bonjour » obligatoire : en effet, même si le « bonjour » n'est pas dit en français, cela reste la même symbolique. De ce fait, toutes les enseignantes obtiennent donc un « bonjour » le matin, ce qui n'était pas le cas au début.
- 2- Une fierté pour les élèves : le rituel se faisant avec les parents, les élèves disent « bonjour » dans une langue étrangère et sont contents de montrer ce qu'ils connaissent à leurs parents. Ce système permet d'augmenter la confiance en soi.
- 3- Un lien entre famille et école : dans notre classe, nous avons une élève afghane qui a été scolarisée en début d'année pour la première fois. Cela ne faisait qu'une semaine qu'elle était arrivée en France. Pour faciliter son intégration au sein de la classe, j'ai introduit le « bonjour » dans sa langue maternelle qui est le pachto. Les deux premières langues intégrées ont été le français et le pachto. Lors du premier jour de rituel, nous avons vu des « étoiles » dans les yeux de cette jeune fille et de ses parents. Au bout de deux semaines, nous avons obtenu un « bonjour » en français, ce qui était une fierté.
- 4- Une liberté de choix : le fait de ne pas obliger l'élève à choisir une langue en particulier, laisse plus de liberté aux élèves. Les élèves plus fatigués à certains moments, peuvent se réfugier en disant « bonjour » dans leur langue maternelle.
- 5- Une envie de découvrir : comme dit précédemment, j'ai commencé avec le français et le pachto. Lors de l'introduction de la chanson espagnole, j'ai mis en place l'espagnol, puis l'anglais qui était ressorti lors du premier rituel. Ce qui fait un ensemble de quatre langues différentes. Au fur et à mesure, les élèves venaient avec des « bonjour » dans d'autres langues étrangères. J'ai obtenu « bonjour » en thaïlandais, en indonésien, en allemand et en portugais en fin de Période 1. J'ai donc débuté la Période 2 avec huit

« bonjour » différents et poursuivis en Période 3 avec un total de douze drapeaux différents.

- 6- Une socialisation entre les élèves : l'intégration des « bonjour » en différentes langues a permis de créer un lien entre les élèves au sein de la classe. En effet, les élèves francophones ont créé une relation rapide avec l'élève afghane en passant par un « bonjour » dans sa langue maternelle, permettant son intégration rapide au sein du groupe classe et la mettant par la même occasion en confiance. Ceci illustre les observations du Conseil de l'Europe sur le lien entre plurilinguisme et ouverture culturelle¹⁸.

Dans tous les cas, le « bonjour » était associé à un drapeau et introduit aux élèves au coin regroupement et répété plusieurs fois.

Tous les matins, ma camarade, a noté le nombre de « bonjour » donnés dans les langues. Après analyse de ces recueils, nous constatons qu'en Période 1, lors de l'apprentissage de la chanson en espagnole, le « bonjour » en espagnol est majoritaire. Et en Période 2, lors de la chanson anglaise, nous avons une majorité de « bonjour » en anglais. (**Annexe 9 : recueil des « bonjour »**)

2.4.6. Séance menée en classe de CM2

Au cours de mon stage massé j'ai également eu l'opportunité de mener des séances d'anglais pour une classe de CM2. J'ai demandé à la professeure m'accueillant s'il était possible de mener des séances qui se rapprochaient de mon sujet de mémoire, afin de compléter mes recherches, mais également de pouvoir comparer les différences entre des GS et des CM2. J'ai ainsi pu réaliser une séance d'anglais pour chaque stage, ce qui correspond à trois séances. Pour mener mes séances, j'ai tenté de répondre à une nouvelle question afin de compléter mes recherches effectuées en GS. La question était la suivante : « **Les gestes permettent-ils de faciliter la compréhension en langue étrangère ?** ».

La première séance consistait à apprendre des mots de vocabulaire liés aux parties du corps humain. Lors de cette séance, je n'ai pas eu recours à la chanson, c'est pour cette raison que je ne vais pas la développer.

¹⁸ Voir page 12

La deuxième séance avait pour objectif de faire apprendre la chanson « Jingle Bells » juste avant les vacances d'hiver.

Lors de la troisième et dernière séance, j'ai fait apprendre la comptine « Row Row Row Your Boat » en y intégrant des gestes. Je vais développer cette séance, qui me semble la plus intéressante dans cette recherche.

2.4.6.1. Séance sur la chanson « Row row row your boat »

2.4.6.1.1. Conception de la séance

Pour cette séance, j'ai choisi de faire apprendre la chanson « Row Row Row Your Boat » aux élèves. Je partais dans un apprentissage total, dans la mesure où la chanson était inconnue des élèves (mis à part pour une élève anglophone). Pour répondre à la question que je me posais, j'ai donc décidé d'intégrer des gestes qui se rapprochaient le plus possible des paroles. Voici l'association paroles et gestes que j'ai réalisé :

Tableau 1: association gestes et paroles

Paroles	Gestes
Row, row, row, your boat	Faire semblant de ramer
Gently down the stream	Balancer les bras doucement sur le côté
Merrily, merrily, merrily, merrily	Taper des mains sur chaque « Merrily » et sourire
Life is but a dream	Faire semblant de dormir pour faire penser aux rêves
Row, row, row, your boat	Faire semblant de ramer
Gently down the stream	Balancer les bras doucement sur le côté
And if you see a crocodile	Faire des lunettes avec ses mains
Don't forget to scream (Aaagh!)	Faire non avec le doigt et ouvrir grand les mains devant la bouche

2.4.6.1.2. Disposition dans la classe

S'agissant d'une classe de CM2, le coin regroupement n'est pas forcément propice pour un apprentissage en grand groupe classe. J'ai donc demandé aux élèves de décaler les tables afin de libérer tout un espace à l'avant de la salle, ce qui me permettait par la même occasion d'utiliser le tableau pour afficher les paroles de la chanson.

Par la suite, j'ai demandé aux élèves de s'installer pour occuper tout l'espace tout en arrivant à voir le tableau. Les élèves ont été en mesure de s'installer seuls sans avoir besoin d'intervenir pour les décaler pour occuper tout l'espace. La disposition des élèves, s'est faite très rapidement et de manière silencieuse, ce qui a permis de perdre moins de temps pour l'apprentissage de la chanson.

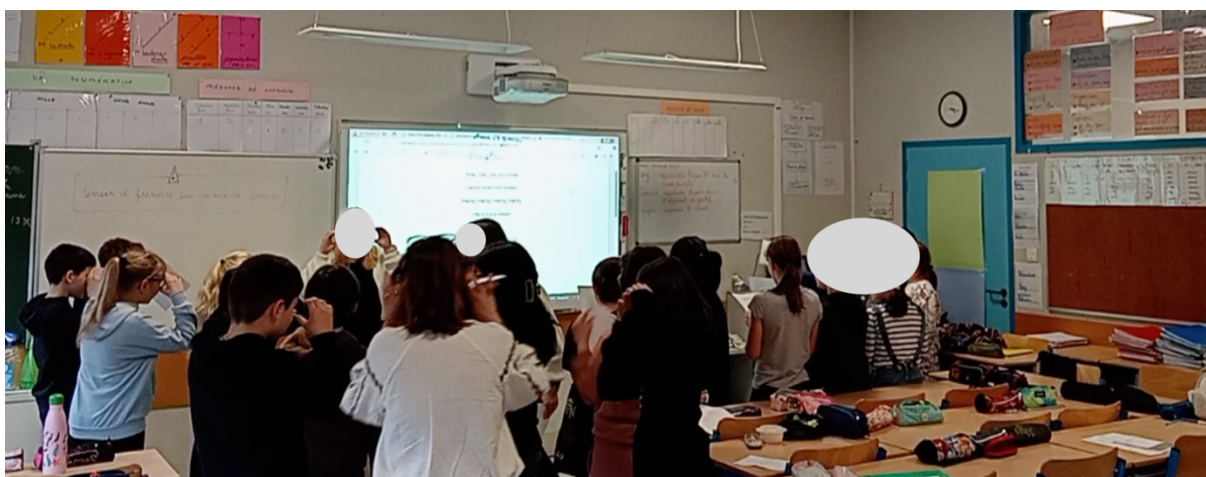


Figure 14: disposition des élèves dans la classe

2.4.6.1.3. L'apprentissage de la chanson

Pour apprendre la chanson, j'ai opté pour un travail en plusieurs temps.

Première étape : **Lecture des paroles**

J'ai demandé à l'élève anglophone si elle pouvait lire les paroles de la chanson en entier, afin que les autres élèves sachent comment se prononcent les paroles avec un véritable accent anglais. De plus, cela permet de mettre en valeur cette élève qui est assez timide dans les apprentissages.

Deuxième étape : **Apprentissage des paroles**

Pour leur faire apprendre et en même temps contrôler la prononciation des élèves, j'ai choisi de faire apprendre phrase par phrase. Lors de cette étape, je n'ai pas introduit de musicalité.

J'ai commencé par dire la première phrase, doucement et en exagérant la prononciation de chaque mot, à la suite, les élèves répétaient cette même phrase. Après avoir vu la première phrase, je suis passé à la deuxième, et ensuite, j'ai repris la première et la deuxième en même temps. J'ai effectué cette étape jusqu'à la fin des paroles de la chanson.

Troisième étape : **Introduction des gestes liés aux paroles**

Lors de cette étape, je me suis mise en posture d'enseignement. J'ai montré le geste que nous allions faire en même temps, que nous prononcerions la phrase. Je disais donc : « Pour la phrase « Row, row, row your boat », je vais faire comme ça », et je montrais le geste. J'ai réalisé cette opération, jusqu'à la fin des paroles.

Quatrième étape : **Apprentissage de la chanson avec les gestes**

Ce n'est que lors de cette étape que la musicalité est apparue. J'ai donc fait un premier exemple qui liait les paroles, les gestes et la musicalité. Par la suite, les élèves ont fait la même chose trois fois. Bien entendu, je n'ai pas laissé les élèves le faire seuls, j'étais tout comme eux en train de chanter et de faire les gestes.

Cinquième étape : **Compréhension des paroles**

Cette étape était la clef de la question que je me posais initialement. J'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient compris de manière générale, de cette chanson. Voici quelques retours que j'ai pu obtenir :

- « Je pense que l'on est sur un bateau, puisque l'on rame ».
- « Je pense que « dream » veut dire dormir ».
- « On voit un crocodile ».
- « Si on imagine que l'on est sur un bateau, on peut dire que l'on navigue tranquillement, parce que nos mouvements sont lents ».
- « « Merrily », ça veut dire « heureux », parce que l'on sourit ».

Après cette étape de recueil de compréhension des élèves, j'ai repris les paroles dès la première phrase, pour avoir la traduction dans l'ordre. Pour ce faire, je disais les paroles en anglais et je refaisais les gestes. À partir de là, les élèves faisaient des propositions de traductions, et je validais ou invalidais, mais les élèves se corrigeaient entre eux. Une fois que nous avons trouvé une traduction pour chaque phrase, j'ai répété les paroles, mais en français afin d'avoir le texte dans son intégralité.

Cependant, lors de cette étape, je me suis rendue compte, que malgré le fait que les élèves ne comprenaient pas les paroles, les gestes avaient permis d'obtenir une traduction et donc une compréhension assez proche de la traduction originale. Ceci me permet donc de répondre

à ma question initiale qui était : **Les gestes permettent-ils de faciliter la compréhension en langue étrangère ?** Ce à quoi je peux répondre « oui », car cela a été démontré lors de cette étape.

Sixième étape : Mémorisation des paroles

Cette dernière étape avait pour objectif de faire mémoriser la chanson aux élèves, j'ai donc opté pour une répétition de la chanson. Afin de varier les modalités d'apprentissage et de ne pas tomber dans la monotonie, j'ai joué avec les hauteurs et les timbres de voix. J'ai donc proposé de chanter en chuchotant, en parlant plus fort, avec une voix aiguë ou grave, en variant entre fort, parlé et chuchoté. Ces modalités ont permis aux élèves de connaître la chanson par cœur à la fin de la séance.

Lors de cette étape, certains élèves chantaient sans gestes, et d'autres élèves continuaient de faire les gestes.

Septième étape bonus : Le canon

Cette dernière étape était en bonus, mais j'ai tout de même réussi à la mener. J'ai demandé aux élèves de chanter la chanson, mais en canon. J'ai donc divisé la classe en quatre groupes en équilibrant le plus possible les voix. J'ai ensuite distribué les paroles à chaque élève, et là, les élèves se sont automatiquement mis en cercle entre eux afin de rester concentré uniquement sur sa partie.



Figure 15: les élèves en groupes pour le canon

Mon rôle lors de cette étape était de faire le chef d'orchestre, afin de lancer le top départ. Contrairement à ce que je pouvais croire, le canon a été parfait dès le premier essai. J'ai constaté que certains élèves se bouchaient les oreilles afin de rester dans leur bulle.

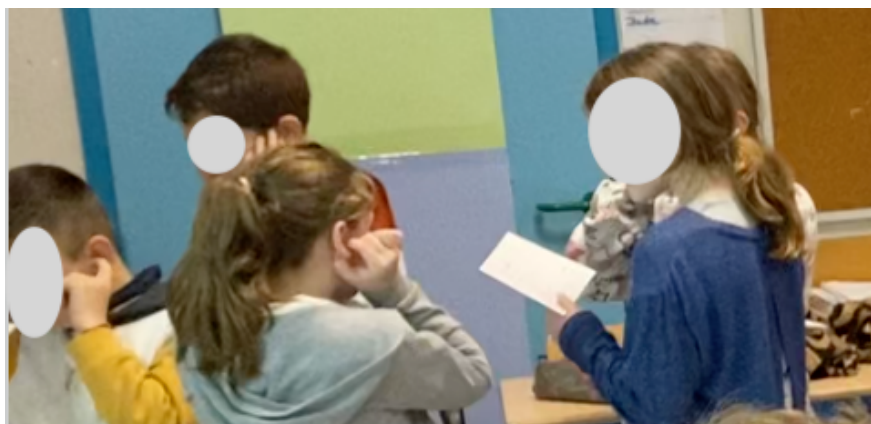


Figure 16: les élèves qui se bouchent les oreilles

2.4.6.1.4. Compte rendu de la séance

Après la séance, j'ai fait un retour avec la MAT (Maître d'Accueil Temporaire) et ma camarade. La MAT m'a conseillée de ne pas montrer les paroles immédiatement, car cela pouvait perturber la prononciation, car en effet, en anglais, les mots ne se lisent pas forcément comme ils s'écrivent. Mais nous avons été toutes les trois d'accord pour affirmer que les gestes avaient eu un réel impact aussi bien pour la mémorisation des paroles, mais aussi pour la compréhension de ces dernières. La MAT a poursuivi l'apprentissage du vocabulaire et des structures grammaticales simples, avec pour base cette chanson.

2.4.7. Comparaison entre l'apprentissage en GS et en CM2 et pistes de solutions

Pour terminer cette recherche, je pense qu'il est intéressant d'exposer les différences et les points communs au niveau de l'apprentissage d'une chanson entre une classe de GS et une de CM2.

2.4.7.1. Les différences dans l'apprentissage entre les GS et les CM2

Grâce aux séances et aux séquences que j'ai pu mener au sein de mes différents stages au cours de cette année de recherche, j'ai constaté de nombreuses différences entre les deux niveaux.

- L'installation :

La première grande différence réside dans la mise en place des élèves dans la classe pour l'apprentissage. En effet, pour des élèves de GS, l'installation et l'occupation de la totalité de l'espace ne sont pas innées, contrairement aux élèves de CM2, où l'installation se fait de manière naturelle, avec l'exploitation de tout l'espace.

Piste de solution : Je pense donc qu'il peut être intéressant d'installer des pastilles au sol pour les GS afin de faciliter la mise en place. De plus, au fur et à mesure de l'année, cet espace sera de plus en plus occupé dans sa globalité sans utilisation de repères. Cela permet en interdisciplinarité de travailler autour de la spatialité.

- La motricité et la coordination entre les gestes et les paroles :

J'ai remarqué que la vitesse et la précision des mouvements n'étaient pas identiques entre les deux niveaux. En effet, les CM2 sont plus habiles et peuvent effectuer des gestes plus rapides que des élèves de GS. En CM2, nous pouvons également jouer avec des gestes qui impliquent l'équilibre, ce qui est plus complexe avec des élèves de GS qui n'ont pas forcément encore trouvé leur équilibre, notamment sur un pied.

Piste de solution : Il peut être intéressant d'adapter les gestes et surtout la rapidité d'exécution de ces derniers en fonction du niveau des élèves. Je préconiserais sûrement plus des gestes simples pour des élèves de cycle 1. Pour des élèves de GS, il peut être aussi envisageable de réduire la vitesse de la chanson en passant de 1 à 0,75 par exemple.

- Le temps d'apprentissage :

Le temps d'apprentissage est une autre grosse différence entre les deux cycles. En effet, le temps d'apprentissage est beaucoup plus long chez les GS que chez les CM2. En effet, j'ai fait apprendre une chanson en 6 séances à des élèves de GS, contre 1 séance pour des CM2. Cela réside sans doute sur le temps d'attention qui est moins important chez des jeunes élèves. Je pense qu'il serait intéressant que proposer la séance que j'ai menée avec les CM2 aux élèves de GS afin de pouvoir faire une véritable comparaison entre les deux niveaux.

Piste de solution : Il me semble que le choix des chansons ou des comptines reste primordial. Les chansons doivent être accessibles au niveau des élèves sans pour autant être trop simples. Il est également très important de choisir des chansons qui sont chantées avec le véritable accent de la langue étrangère, afin que les élèves entendent les bonnes sonorités. Car, nous, enseignants, nous savons peut-être parler dans la langue étrangère, mais nous n'avons pas l'accent d'un natif.

- L'engouement pour les langues :

Ce dernier aspect est sans doute un aspect moins important, mais il est vrai que l'engouement vis-à-vis des langues étrangères est différent. J'ai eu l'impression que les élèves de GS étaient plus heureux face à l'apprentissage de langues étrangères. En effet, cela s'est ressenti au niveau du rituel d'accueil, où j'ai constaté que de nombreux élèves cherchaient d'autres langues pour dire « bonjour ». Je pense que cette différence est notamment liée au manque de confiance en soi et à la peur du regard et du jugement des autres, éléments plus présents chez des élèves de CM2.

Piste de solution : Il peut être envisagé en CM2 de travailler la confiance en soi autour d'activités variées. Mais je pense qu'il est primordial avant chaque séance de langues étrangères de rappeler qu'il est interdit de se moquer des camarades. Une affiche de règles à suivre pourrait être créée comme lors de séances de débat. Cela permet la responsabilisation de chacun, mais également de créer une atmosphère propice à l'apprentissage sans peur d'être jugé.

Autant de différences paraît cependant assez logique entre les GS et les CM2 dans la mesure où presque cinq ans séparent les deux niveaux.

2.4.7.2. Les points communs dans l'apprentissage entre les GS et les CM2

Les deux points communs dans l'apprentissage d'une chanson entre des élèves de GS et de CM2, étaient les deux points qui étaient au cœur de ma recherche.

- La musicalité et la gestuelle, facteurs de mémorisation :

J'ai constaté qu'entre les deux niveaux, la musicalité permettait la mémorisation des paroles, mais surtout de faciliter la mémorisation à long terme. En effet, les élèves de GS continuaient de chanter la chanson espagnole après quatre mois sans la retravailler. Pour les CM2, ils arrivaient à faire appel à la chanson « Shoulders, knees and toes » après un apprentissage que les élèves avaient effectués deux ans auparavant.

De plus, l'introduction des gestes en complément des paroles a permis un meilleur apprentissage des mots, ce qui confirme la hiérarchie établie par Edgar Dale dans sa pyramide de l'apprentissage, où l'action favorise une mémorisation plus efficace que l'écoute passive¹⁹.

¹⁹ Voir page 24

Conseil : Il s'agit là, de la preuve que la musique et la gestuelle sont un facteur de mémorisation à long terme, et qu'il est peut-être judicieux de les intégrer dans des apprentissages complexes, notamment dans celui des langues étrangères.

- La compréhension grâce aux gestes :

Au cours de cette recherche, j'ai également remarqué que les gestes étaient un moyen d'accéder à la traduction d'une chanson en langue étrangère et donc par la même occasion à sa compréhension. Je l'ai surtout constaté avec la classe de CM2, mais également avec les élèves de GS lors de la séquence d'anglais. Cela illustre l'idée émise par Alice Gomez dans ses recherches, selon laquelle il est primordial de choisir un geste significatif²⁰.

Conseil : Il est important de choisir des gestes qui se rapprochent le plus possible de la signification des paroles. L'objectif est de comprendre la signification d'un texte à travers les gestes.

Pour conclure, cette partie méthodologique a permis d'analyser l'apprentissage des langues étrangères à travers des expérimentations en classe de GS et de CM2. Pour les deux niveaux, l'organisation dans l'espace classe est un élément à prendre en compte et primordial dans la création de sa séquence afin de faciliter l'attention des élèves. Au cours de cette recherche, deux méthodes ont été testées : l'apprentissage séquentiel des paroles, gestes et musique puis un apprentissage simultané. Les expérimentations ont permis de montrer que ni l'une ni l'autre n'est optimale. Pour ma part, il me semble plus efficace de commencer par introduire les paroles et les gestes, puis intégrer progressivement la musique. Dans les deux cas, il a été prouvé que l'utilisation des vidéos et des gestes a facilité la mémorisation et la compréhension, confirmant ainsi leur importance dans l'apprentissage des langues étrangères. D'autre part, il peut être bénéfique de travailler en interdisciplinarité les langues étrangères, afin de créer de l'engouement chez les élèves.

²⁰ Voir page 25

Conclusion

Ce mémoire a permis de mettre en lumière l'importance de l'enseignement plurilingue dès le plus jeune âge, en s'appuyant sur les comptines et les gestes comme outils pédagogiques efficaces. L'étude théorique a montré que le plurilinguisme présente de nombreux bénéfices cognitifs et sociaux, facilitant notamment la mémorisation, la conscience phonologique et l'ouverture culturelle des élèves. L'analyse de terrain a confirmé l'intérêt des enseignants pour cette approche, tout en révélant des obstacles liés au manque de formation et de temps pour l'intégrer pleinement aux pratiques de classe. Face à ces constats, plusieurs recommandations ont été proposées pour favoriser l'apprentissage des langues vivantes en maternelle et en élémentaire : intégrer les comptines dans les rituels quotidiens, valoriser les langues des élèves et développer des formations adaptées pour les enseignants. Il apparaît essentiel de continuer à réfléchir à des stratégies pédagogiques accessibles et adaptées au contexte scolaire, afin que l'apprentissage des langues ne soit plus perçu comme une contrainte mais comme une opportunité d'épanouissement et de découverte du monde.

L'école a un rôle fondamental à jouer dans l'ouverture au monde et à la diversité linguistique. En plaçant le plaisir d'apprendre au cœur des apprentissages, nous permettons aux élèves de développer des compétences essentielles pour leur avenir dans une société toujours plus plurilingue et interculturelle.

Références bibliographiques

Documents officiels

1. Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>
2. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>
3. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
4. Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle (juin 2023) [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 18 décembre 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/50921/download?attachment>
5. Le plurilinguisme à l'école (2014) [Internet]. Académie de Paris. Consulté 23 novembre 2023, à l'adresse https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_923078/le-plurilinguisme-a-l-ecole-2014?details=true
6. Les enjeux du plurilinguisme précoce [Internet]. *CanoTech*. Consulté 16 décembre 2023, à l'adresse <https://www.canotech.fr/a/32893/les-enjeux-du-plurilinguisme-precoce>
7. Les langues vivantes étrangères et régionales [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 23 novembre 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
8. Recommandations pédagogiques [Internet]. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 18 mars 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

Podcast

1. Leconte A, Bossé E. Podcast interview « Le plurilinguisme, une chance pour l'École – Parlons pratiques ! #13. Consulté 30 novembre 2023, à l'adresse <https://extraclasse.reseau-canope.fr/parlons-pratiques-13-le-plurilinguisme-une-chance-pour-l-ecole>

Ouvrages

1. Beacco J.C, Tremblay C. *Plurilinguisme et éducation*. Observatoire européen du plurilinguisme ; 2017. 202 p ; Volume I. Consulté le 18 octobre 2023, à l'adresse <https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/plurilinguisme-et-education--9791022766722.htm>
2. Bigand E. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin ; 2018. 2008 p, Cerveau et Bien-Être
3. Dollé M. *Plurilinguisme et pluriculturalisme en France : Une nécessité confrontée au modèle républicain*. In *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune*

enfant. Érès ; 2013. p 61-68. Consulté le 23 novembre 23, à l'adresse <https://doi.org/10.3917/eres.helot.2013.01.0061>

4. Dr Mazeau M, Dr Pouet A. *Dans le cerveau de mon enfant : La révolution des neurosciences. Tout le développement de l'enfant de 0 à 6 ans*. Horay ; 2018. 208 p
5. Gauthier J.M, Lejeune C. *Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant*. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence ; 2008. p 413-421. Consulté le 18 décembre 2023, à l'adresse <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/74134/1/comptine.pdf>
6. Le Hénaff C. *L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : Modélisation et enjeux épistémiques*. Carrefours de l'éducation ; 2014. p 191-209. Consulté le 17 novembre 2023, à l'adresse <https://doi.org/10.3917/cdle.037.0191>
7. Peretz I. *Apprendre la musique : Nouvelles des neurosciences*. Odile Jacob ; 2018. 160 p

Mémoires

1. Bourne C. *Les comptines comme levier d'aide à la mémorisation*. Mémoire de Master de l'Université d'Orléans : Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, 2019, 49 pages. Consulté le 18 décembre 2023, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02366279/document>
2. Djimaa A. Plurilinguisme et École. Mémoire de master de l'Université de Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2016-2017, 96 pages. Consulté le 4 février 2014, à l'adresse <https://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/FINAL-Djimaa-MEMOIRE-résumé.pdf>

Articles

1. Candelier M. *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. Recherches en didactique des langues et des cultures*. Les cahiers de l'Acedle, 2008. Article 5. Consulté le 30 novembre 2023, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
2. Candelier M (coordinateur), Camilleri-Grima A., Castellotti V, De Pietro J.F, Lörinez I, Meissner F.J, Schröder-Sura A, Noguerol A. *À travers les Langues et les Cultures*, 2010, 126 p. Consulté le 16 novembre 2023, à l'adresse <https://carap.ecml.at/portals/11/database/carap-version3-fr-28062010.pdf>
3. Castellotti V. *Au-delà du bilinguisme : Quelle place en France pour une éducation plurilingue*. Peter Lang, Coll. "Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel ; 2008. p 169-189. Consulté le 12 avril 2024, à l'adresse <https://hal.science/hal-01390211>
4. Coste D, Moore D et Zarate G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. 1997. 48 p. Consulté le 23 novembre 2023, à l'adresse <https://rm.coe.int/168069d29c>
5. Lopez, P. J.-M. *Les comptines et le développement de l'enfant*. 2012. Consulté le 18 décembre 2023, à l'adresse https://www.latrottinettecarottee.com/medias/files/dossier_pedago/Les%20comptines%20et%20le%20développement%20de%20l'enfant.pdf

6. Monjo P, Peix R. *Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : Enjeux didactiques et pédagogiques*. Tréma ; 2014. Article 42. Consulté le 18 octobre 2023, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/trema.3167>
7. Naito S. *Études de linguistique appliquée : difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais* ; edt Éla. n°126 ; 2002. p.145 à 155. Consulté le 10 avril 2024, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-145.htm>

Sitographie

1. *Plurilinguisme Et Multilinguisme : Quelles Différences ?* (2021, avril 16). Consulté le 16 octobre 2023, à l'adresse <https://www.alphatrad.fr/actualites/plurilinguisme-multilinguisme-queelles-differences>
2. Plurilinguisme et multilinguisme : 5 différences à connaître - Traduc Blog. *Traduc.com*. Mis en ligne le 14 novembre 2022. Consulté le 18 octobre 2023, à l'adresse <https://traduc.com/blog/plurilinguisme-et-multilinguisme-differences/>
3. *Plurilinguisme : Chance ou risque?* | *NeuroNation*. (2017, avril 24) Consulté le 10 avril 2024 , à l'adresse <https://www.neuronation.com/science/fr/plurilinguisme-chance-our-risque/>
4. *Éducation plurilingue et interculturelle : Définition et principes fondateurs*. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. *www.coe.int*. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Consulté le 29 octobre 2023, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>

Cours

1. Amiot L. *CM Mémoire et mémorisation*. Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) premier degré. Université de Limoges. 2024

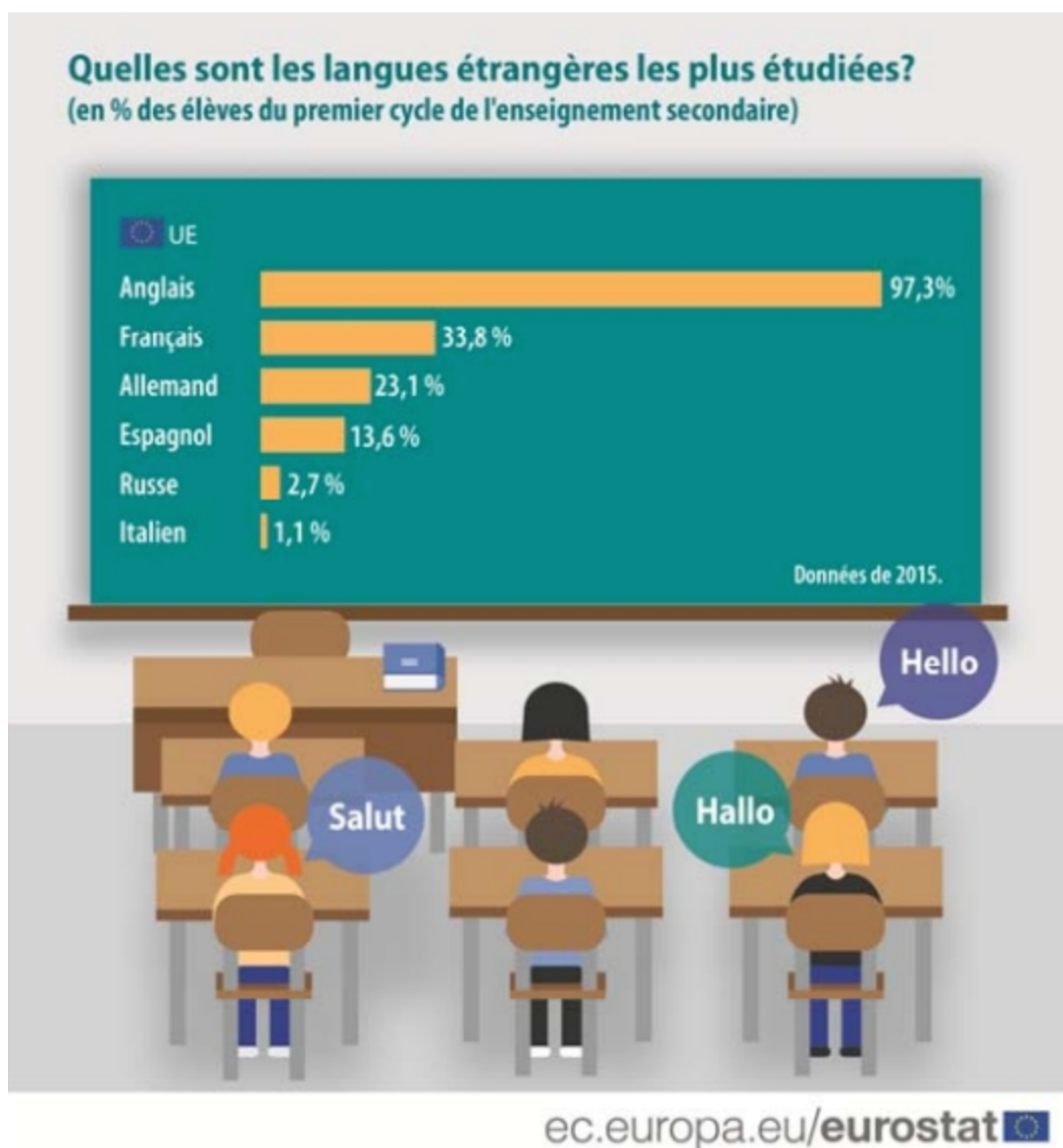
Conférences

1. Gomez A. Conférence *Le corps au centre des apprentissages*. Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) premier degré. Université de Limoges. 2024

Annexes

Annexe 1. Langues étrangères étudiées.....	59
Annexe 2. Infographie Pour une école plurilingue.....	60
Annexe 3. La mémorisation.....	61
Annexe 4. Questionnaire ATSEM.....	62
Annexe 5. Questionnaire enseignants.....	64
Annexe 6. Tableau de séquence d'espagnol en P1.....	67
Annexe 7. Tableau de séquence d'anglais en P2.....	70
Annexe 8. Exemple de flashcards.....	73
Annexe 9. Recueil des « bonjour ».....	74

Annexe 1. Langues étrangères étudiées



Pour une école plurilingue

Le bi/plurilinguisme : une situation commune dans le monde

Dans un monde de flux croissants (de biens, de personnes, de savoirs) et de plus en plus interconnecté, **tout enfant est exposé très tôt à une grande diversité de formes et de pratiques langagières** qu'il développe :



dans le cadre familial



et tout le long de sa scolarité.

Interdisciplinarité et plurilinguisme

Une langue ne s'apprend pas en excluant mais en s'appuyant sur l'autre ou les autres langues des élèves. **La classe est un espace de plurilinguisme** autorisé tout en ayant des objectifs langagiers et disciplinaires précis.

Travailler dans une dynamique plurilingue, c'est aussi **favoriser la collaboration et la coopération** entre :



- les enseignants de langues
- les enseignants de disciplines enseignées en langues étrangères (DNL)
- les enseignants en langue maternelle.

Prendre en compte les dimensions linguistiques des disciplines...



...c'est réduire les inégalités et les discriminations



et contribuer à la réussite de tous et à la cohésion sociale.

Chiffres clés

60%

de la population mondiale est bi/plurilingue.



40%

de la population mondiale parle plus d'une langue dans la vie de tous les jours

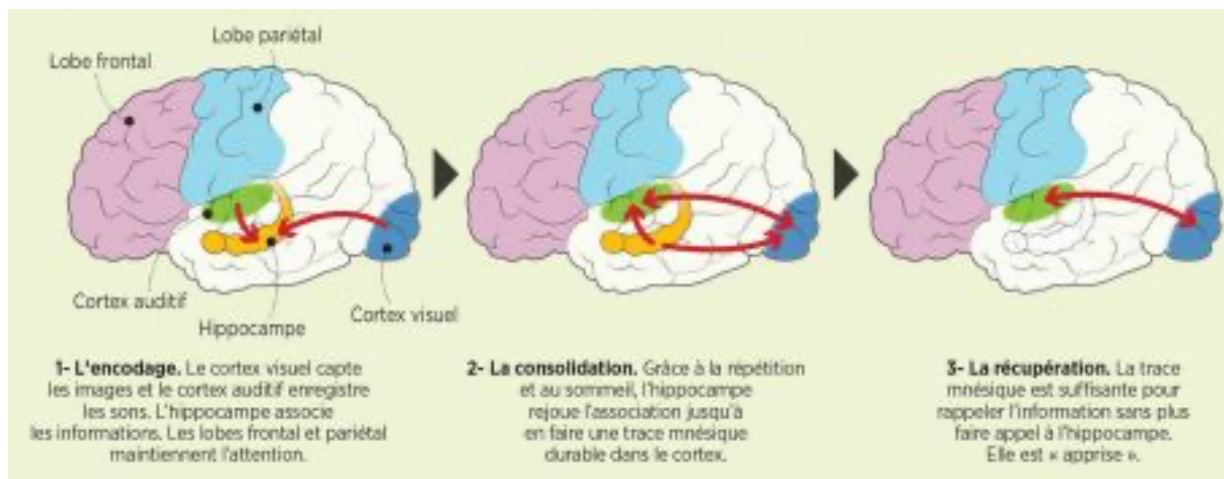


en France, près de

230 000

élèves sont inscrits dans plus de 4 500 sections européennes ou de langues orientales.

Annexe 3. La mémorisation



Annexe 4. Questionnaire ATSEM

Le plurilinguisme à l'école maternelle et élémentaire à destination des ATSEM

*Dans le cadre de mon projet de mémoire qui porte sur **l'enseignement du plurilinguisme à travers les comptines à gestes** au sein de l'école, je vous présente un questionnaire. Merci de répondre avec honnêteté afin de rendre ma recherche plus fidèle à la réalité au terrain. Ce questionnaire est anonyme, merci de cocher les cases qui correspondent à vos choix*

Le plurilinguisme est utilisé pour « définir une personne qui est capable de communiquer dans plusieurs langues », au moins trois. Pour être qualifié de plurilingue, il suffit d'être en mesure de communiquer avec d'autres interlocuteurs, pas nécessairement de parler couramment.

1/. Au cours de votre carrière avez-vous été dans une classe dans laquelle l'enseignant(e) proposait un enseignement plurilingue ?

☐

Oui

☐

Non

Si oui l'enseignant(e) avait quel(s) niveau(x) de classe ?

2/. Avez-vous des enfants ?

☐

Oui

☐

Non

Si oui, pour vous le plurilinguisme est-il important ?

☐

Oui

☐

Non

Pour quelles raisons ?

.....

.....

.....

3/. Si vous avez des enfants, ont-ils eu un enseignement plurilingue au cours de leur scolarité en primaire ?

☐

Oui

☐

Non

Si oui en quelle(s) classe(s) ?

Si oui avez-vous remarqué des progrès de votre/vos enfant(s) au niveau de :

- ☐ La concentration
- ☐ La mémorisation
- ☐ La sociabilisation
- ☐ L'apprentissage d'autres langues étrangères

4/. Si l'enseignant(e) ne proposait pas un enseignement plurilingue au sein de sa classe, quelles langues enseignaient-elle ?

- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Allemand
- ☐ Italien

Autre (précisez).....

Merci pour vos réponses et du temps
que vous avez accordé aux réponses de ce questionnaire
Constance ROUX M2 Meef PE Limoges

Annexe 5. Questionnaire enseignants

Le plurilinguisme à l'école maternelle et élémentaire à destination des professeurs

*Dans le cadre de mon projet de mémoire qui porte sur **l'enseignement du plurilinguisme à travers les comptines à gestes** au sein de l'école, je vous présente un questionnaire. Merci de répondre avec honnêteté afin de rendre ma recherche plus fidèle à la réalité au terrain. Ce questionnaire est anonyme, merci de cocher les cases qui correspondent à vos choix*

Le plurilinguisme est utilisé pour « définir une personne qui est capable de communiquer dans plusieurs langues », au moins trois. Pour être qualifié de plurilingue, il suffit d'être en mesure de communiquer avec d'autres interlocuteurs, pas nécessairement de parler couramment.

1/. Quel est votre parcours scolaire / professionnel ?

.....

.....

2/. Quelles langues parlez-vous et estimez votre niveau

1.

☐ Non maîtrisé	☐ Maîtrise fragile	☐ Maîtrise satisfaisante
☐ Bonne maîtrise	☐ Bilingue	

2.

☐ Non maîtrisé	☐ Maîtrise fragile	☐ Maîtrise satisfaisante
☐ Bonne maîtrise	☐ Bilingue	

3.

☐ Non maîtrisé	☐ Maîtrise fragile	☐ Maîtrise satisfaisante
☐ Bonne maîtrise	☐ Bilingue	

4.

☐ Non maîtrisé	☐ Maîtrise fragile	☐ Maîtrise satisfaisante
☐ Bonne maîtrise	☐ Bilingue	

2/. Vous-êtes :

☐ Enseignant(e) de maternelle

☐ Enseignant(e) d'élémentaire

Merci de préciser le/les niveau(x)

3/. Avez-vous des enfants allophones au sein de votre classe ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui, veuillez indiquer combien d'élèves

Si oui, veuillez préciser le pays d'origine des parents ou de l'enfant

.....

4/. Mettez-vous en place un enseignement plurilingue dans votre classe :

☐ Oui

☐ Non

Si oui, comment et à travers quelles activités le faites-vous ?

.....

.....

.....

Pensez-vous que la formation que vous avez suivie vous a permis d'aborder cette question du plurilinguisme ?

☐ Oui

☐ Non

5/. Si vous mettez en place un enseignement plurilingue voyez-vous de progrès de vos élèves au niveau de :

☐ La concentration

☐ La mémorisation

☐ L'apprentissage d'autres langues étrangères

☐ La sociabilisation

☐ La conscience phonologie

6/. Si vous ne mettez pas en place un enseignement plurilingue au sein de votre classe

- Est-ce par peur de ne pas maîtriser les langues étrangères :

☐ Oui

☐ Non

- Est-ce par rapport à un manque de formation des langues étrangères :

☐ Oui

☐ Non

- Autres raisons (expliquez)

.....

.....

Il est prouvé que le plurilinguisme permet de faciliter les apprentissages de d'autres langues étrangères, de mieux discriminer les sons et ainsi faciliter les futurs apprentissages liés à la phonologie et au lexique, et enfin faciliter la sociabilisation des élèves. De plus si l'enseignement plurilingue est combiné à la musique en y intégrant les gestes, nous rentrons dans une mémorisation active durant laquelle les élèves mémorisent jusqu'à 90% des apprentissages.

7/. Seriez-vous favorable à l'intégration d'un enseignement plurilingue au sein de votre classe ?

☐ Oui

☐ Non

8/. Pensez-vous qu'il faudrait une formation des enseignants adaptée à cette problématique ?

☐ Oui

☐ Non

Merci pour vos réponses et du temps
que vous avez accordé aux réponses de ce questionnaire
Constance ROUX M2 Meef PE Limoges

Annexe 6. Tableau de séquence d'espagnol en P1

LANGUES VIVANTES	CHANSON ESPAGNOLE	P1	CYCLE 1: GS
TÂCHE FINALE DES ÉLÈVES			
Tâche finale : flashmob devant les autres élèves de l'école			
OBJECTIFS GÉNÉRAUX	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES		
- Sensibiliser les élèves à l'écoute de chansons en langues étrangères - Développer des compétences d'écoute (affiner l'écoute et le travail de l'oreille) - Amener les élèves à chanter des chansons et comptines en langue étrangère	Domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions <u>Sous-domaine</u> : l'oral Domaine 2 : agir, s'exprimer comprendre à travers l'activité physique <u>Sous-domaine</u> : communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique Domaine 3 : agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques Domaine 5 : Explorer le monde		
ATTENDUS DE FIN DE CYCLE			
Domaine 1 : - Éveiller à la diversité linguistique Domaine 2 : - Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires avec ou sans support musical - Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de jeux chantés Domaine 3 : - Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive - Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance - Repérer et reproduire corporellement des formules rythmiques simples Domaine 5 : - Schéma corporel			
PRÉ-REQUIS			
Connaître les parties du corps en français			
CONNAISSANCES À ACQUÉRIR			
LEXIQUE			
<u>Parties du corps</u> : manos ; pies ; boca ; dedos ; pecho <u>Autre</u> : amigos			

PAROLES DE LA CHANSON			
Hola hola con las manos (clap clap clap clap) Hola hola con los pies (pum pum pum pum) Hola hola con la boca (muac muac muac muac) Con la boca otra vez (clac clac clac clac) Hola hola con los dedos (snap snap snap snap) Con el pecho aquí voy (bum bum bum bum) Y después de saludarnos prometemos todos ser buenos amigos hoy Ser buenos amigos hoy *2			
SÉANCES	OBJECTIFS	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
Séance 1 : 10' Introduction au plurilinguisme	-Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe de nombreuses langues dans le monde -La langue permet la communication et les échanges entre les personnes -Évaluer les connaissances des élèves sur le plurilinguisme	1/. Demander aux élèves : « Connaissez-vous des langues différentes que le français ? (Prendre appui sur la petite afghane). 2/. À quoi ça peut servir de savoir de savoir parler plusieurs langues ? → Attente des réponses des élèves (noter les propositions sur un cahier pour voir la représentation qu'ils ont) 3/. Est-ce que vous savez qu'elle langue est utilisée comme repère dans la société ? 4/. Apprendre à dire bonjour dans la langue de la petite afghane (permet de ne pas la dépayser = lien avec ses origines)	Enceinte et chanson à disposition
Séance 2 : 30' Introduction de la chanson espagnole et début d'apprentissage	Mémoriser les paroles d'une chanson en espagnol	Apprentissage d'au moins 4 phrases de la chanson uniquement en parlant. Ne pas faire écouter la chanson aux élèves. Apprentissage des paroles parlées sans introduire le rythme.	Paroles de la chanson, enceinte
Séance 3 : 20' Suite d'apprentissage de la chanson	Mémoriser les paroles d'une chanson en espagnol	Suite de l'apprentissage de la chanson. Ne toujours pas faire écouter la chanson.	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards
Séance 4 : 20' Suite de l'apprentissage de la chanson, en étant debout et avec le rythme	Mémoriser les paroles d'une chanson en langue étrangère en introduisant un rythme et les gestes debout	Apprentissage de la suite des paroles de la chanson en étant debout, et en mouvement avec les gestes. Mettre la musique en fond.	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards
Séance 5 : 20' Imprégnation de la chanson	S'imprégner de la chanson + s'entraîner pour la tâche finale	Les paroles et les gestes sont connus. Les élèves vont s'entraîner pour que cela devienne plus fluide et naturel	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards

Séance 6 : 20' Imprégnation de la chanson	S'imprégner de la chanson + s'entraîner pour la tâche finale	Les paroles et les gestes sont connus. Les élèves vont s'entraîner pour que cela devienne plus fluide et naturel. Entraînement en conditions réelles dans la cour de récréation	Paroles de la chanson, enceinte, cerceaux
Séance 7 : 20' Rendu final de l'apprentissage de la chanson	Réaliser la chanson en rendu final	Flashmob dans la cour de récréation	Paroles de la chanson, enceinte, cerceaux
DIFFÉRENCIATION ET DIFFICULTÉS POSSIBLES			
- Le nombre de mouvements (4) → Prévoir des flashcards si besoin - L'espace → Mettre en place des ronds au sol pour délimiter l'espace - La traduction → Traduire le texte pour que les élèves comprennent - Rappel des paroles → Rajouter des gestes si besoin, notamment pour la dernière phrase			

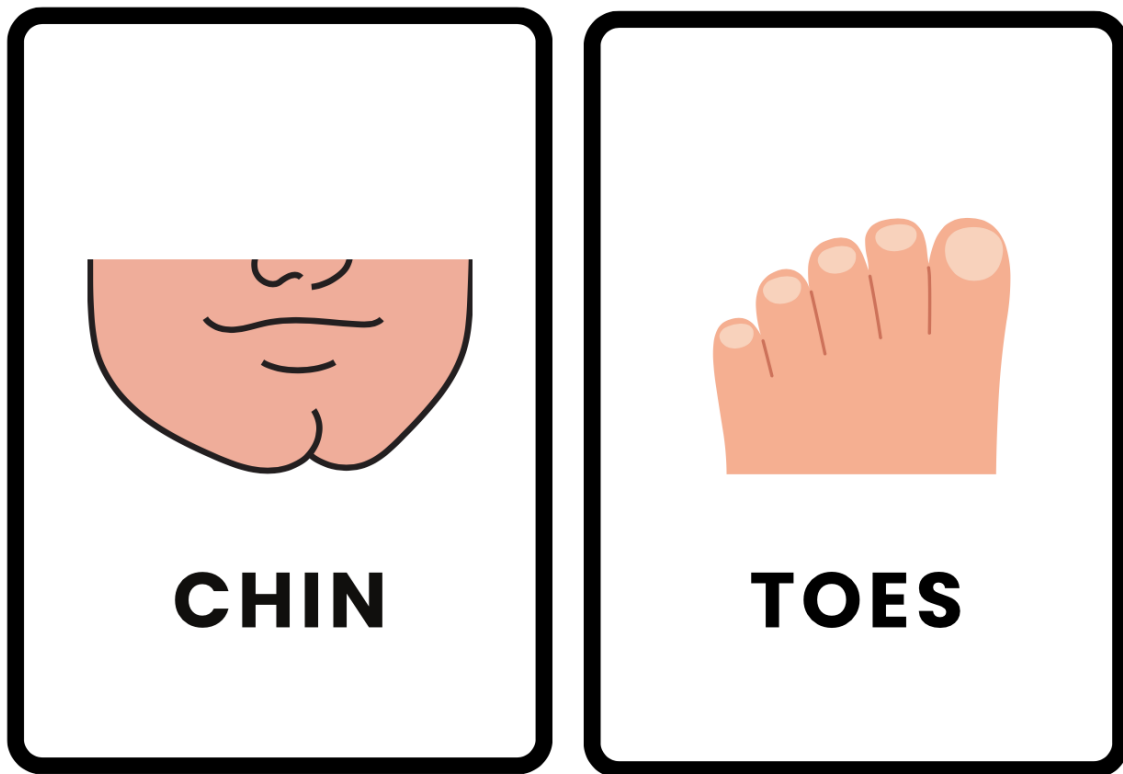
Annexe 7. Tableau de séquence d'anglais en P2

LANGUES VIVANTES	CHANSON ESPAGNOLE	P2	CYCLE 1: GS
TÂCHE FINALE DES ÉLÈVES			
Tâche finale : faire une représentation devant les parents			
OBJECTIFS GÉNÉRAUX	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES		
- Sensibiliser les élèves à l'écoute de chansons en langues étrangères - Développer des compétences d'écoute (affiner l'écoute et le travail de l'oreille) - Amener les élèves à chanter des chansons et comptines en langue étrangère	Domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions <u>Sous-domaine</u> : l'oral Domaine 2 : agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique <u>Sous-domaine</u> : communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique Domaine 3 : agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques Domaine 5 : Explorer le monde		
ATTENDUS DE FIN DE CYCLE			
Domaine 1 : - Éveiller à la diversité linguistique Domaine 2 : - Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires avec ou sans support musical - Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de jeux chantés Domaine 3 : - Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive - Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance - Repérer et reproduire corporellement des formules rythmiques simples Domaine 5 : - Schéma corporel			
PRÉ-REQUIS			
Connaître les parties du corps en français			
CONNAISSANCES À ACQUÉRIR			
LEXIQUE			
<u>Parties du corps</u> : head ; eyes ; nose ; mouth ; ears; chin; arms, hands; fingers, legs, feet, toes <u>Les chiffres</u>: one; two; three; four; five; six; seven; eight; nine; ten			

GRAMMAIRE			
Structure grammaticale : This is me			
PHONOLOGIE			
This : /ðɪs/			
PAROLES DE LA CHANSON			
Head, eyes, nose / Mouth, ears, chin / Arms, hands, fingers / Legs, feet, toes This...is...ME! / Here we GO! My head, my eyes, my nose / This is ME! / My mouth, my ears, my chin / This is ME! This is ME! / This is ME! / This...is...ME! Arms, hands, fingers / Legs, feet, toes My arms, my hands, my fingers / Count with me! / 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10! My legs, my feet, my toes / Count with me! 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10! This...is...ME! / Here we GO! This is ME! / This is ME! / This is ME! / This is ME! This is ME! / This is ME! / This...is...ME!			
SÉANCES	OBJECTIFS	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
Séance 1 : 20' Introduction de la chanson et début d'apprentissage	Prendre connaissance de la chanson et décrypter les paroles	1/. Dire aux élèves que l'on va apprendre une nouvelle chanson 2/. Faire écouter la chanson entière aux élèves (sans la vidéo → pas d'intérêt) 3/. Demander aux élèves ce que c'est comme langue étrangère 4/. Faire la traduction avec les élèves pour qu'ils comprennent 5/. Faire un premier jet → Deux premières phrases	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards
Séance 2 : 20' Suite d'apprentissage de la chanson	Mémoriser et apprendre la chanson en anglais	Apprentissage de la suite des paroles de la chanson en étant debout, et en mouvement avec les gestes. Mettre la musique en fond. Refaire les phrases de la séance précédente et aller jusqu'à la phrase 5	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards
Séance 3 : 20' Suite d'apprentissage de la chanson	Mémoriser et apprendre la chanson en anglais	Apprentissage de la suite des paroles de la chanson en étant debout, et en mouvement avec les gestes. Mettre la musique en fond. Refaire les phrases de la séance précédente et aller jusqu'à la phrase 7	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards
Séance 4 : 20' Revenir sur les phrases 6 et 7	Coordonner paroles et gestes pour les chiffres	Revenir uniquement sur les phrases 6 et 7 qui contiennent des chiffres. 1/. Commencer sans musique pour la coordination parole et gestes 2/. Intégrer avec la musique <u>Bonus si temps</u> : Refaire toute la chanson depuis le début	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards

Séance 5 : 20' Imprégnation de la chanson	S'imprégner de la chanson + s'entraîner pour la tâche finale	Les paroles et les gestes sont connus. Les élèves vont s'entraîner pour que cela devienne plus fluide et naturel	Paroles de la chanson, enceinte, flashcards
Séance 6 : 20' Imprégnation de la chanson	S'imprégner de la chanson + s'entraîner pour la tâche finale	Les paroles et les gestes sont connus. Les élèves vont s'entraîner pour que cela devienne plus fluide et naturel. Entraînement en condition réelle	Paroles de la chanson, enceinte, cerceaux
Séance 7 : 20' Rendu final de l'apprentissage de la chanson	Réaliser la chanson en rendu final devant les parents	1/. Entraînement 1 ou 2 fois 2/. Les élèves font la représentation de la chanson avec les gestes et les paroles aux parents	Paroles de la chanson, enceinte, cerceaux
<i>DIFFÉRENCIATION ET DIFFICULTÉS POSSIBLES</i>			
- Coordonner les gestes avec la parole - Rapidité de la chanson - Équilibre des élèves - Les nombres et être en accord entre ce qui est dit et ce qui est montré par les élèves			

Annexe 8. Exemple de flashcards



Annexe 9. Recueil des « bonjour »

PÉRIODE 1					
12/09	19/09	26/09	03/10	10/10	17/10
Français : 10	Français : 5	Français : 7	Français : 2	Français : 4	Français : 3
Afghan : 7	Afghan : 1	Afghan : 0	Afghan : 1	Afghan : 1	Afghan : 0
Anglais (pas mis) : 1	Anglais : 3	Anglais : 4	Anglais : 7	Anglais : 3	Anglais : 4
	Espagnol : 10	Espagnol : 7	Espagnol : 8	Espagnol : 4	Espagnol : 11
				Thaïlandais (pas mis) : 1	Allemand (pas mis) : 1
TOTAL (la moyenne) Français : 5 Afghan : 1,5 Anglais : 3,5 Espagnol : 8 Thaïlandais (pas mis) : 0 Allemand (pas mis) : 0					
PÉRIODE 2					
07/11	14/11	21/11	28/11	12/12	19/12
Français : 6	Français : 8	Français : 4	Français : 7	Français : 1	Français : 2
Afghan : 1	Afghan : 1	Afghan : 2	Afghan : 0	Afghan : 1	Afghan : 0
Anglais : 5	Anglais : 3	Anglais : 8	Anglais : 6	Anglais : 8	Anglais : 6
Espagnol : 3	Espagnol : 0	Espagnol : 2	Espagnol : 0	Espagnol : 4	Espagnol : 3
Indonésien (pas mis) : 1	Indonésien : 0	Indonésien : 0	Indonésien : 0	Indonésien : 0	Indonésien : 0
Portugais (pas mis) : 1	Thaïlandais : 2	Thaïlandais : 0	Thaïlandais : 0	Thaïlandais : 0	Thaïlandais : 0
	Portugais : 2	Portugais : 1	Portugais : 2	Portugais : 2	Portugais : 2
	Allemand : 0	Allemand : 0	Allemand : 0	Allemand : 0	Allemand : 0
	Hawaïen (pas mis) : 1				
TOTAL (la moyenne) Français : 5 Afghan : 1 Anglais : 6 Espagnol : 3 Indonésien : 0					

Thaïlandais : 0

Portugais : 2

Allemand : 0

Hawaïen (pas mis) : 0

L'enseignement plurilingue à travers les comptines

Ce mémoire explore l'enseignement plurilingue à l'école primaire à travers l'utilisation des comptines et des gestes. Après une partie théorique sur le plurilinguisme et la mémorisation, la recherche s'appuie sur des observations de terrain. La recherche propose des pistes pédagogiques pour intégrer plus efficacement les comptines dans l'apprentissage des langues vivantes.

Mots-clés : Plurilinguisme, comptines, chanson, mémorisation, enseignement des langues, gestes, apprentissage ludique, maternelle

Multilingual education through nursery rhymes

This thesis explores multilingual education in primary school through the use of nursery rhymes and gestures. After a theoretical section on multilingualism and memory, the research is based on field observations. It suggests pedagogical strategies to integrate nursery rhymes more effectively into language learning.

Keywords : Multilingualism, nursery rhymes, song, memory, language teaching, gestures, playful learning, kindergarten

