



HAL
open science

Plurilinguisme en maternelle et valorisation des élèves plurilingues

Marion Galland, Marie Vidal Gridaine

► **To cite this version:**

Marion Galland, Marie Vidal Gridaine. Plurilinguisme en maternelle et valorisation des élèves plurilingues. Education. 2017. dumas-01687160

HAL Id: dumas-01687160

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01687160>

Submitted on 18 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master MEEF mention 1^{er} degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017

**PLURILINGUISME EN MATERNELLE
ET VALORISATION DES ELEVES
PLURILINGUES**

MARION GALLANT MARIE VIDAL GRIDAINE

Directeur du mémoire : MME BORD

Assesseur : MME PEIX

Soutenu le : 24 MAI 2017

Sommaire

Introduction.....	1
1. Partie scientifique : la place du plurilinguisme, contexte et didactique.....	2
1.1. Le plurilinguisme : du contexte macroscopique au contexte local.....	2
1.1.1. L'Europe et la promotion du plurilinguisme.....	2
1.1.1.1. Le Conseil de l'Europe : s'ouvrir à la diversité pour construire l'unité.....	3
1.1.1.2. Le CECRL : une base européenne pour l'enseignement des langues.....	4
1.1.1.3. Le Portfolio Européen des Langues : une autobiographie linguistique.....	5
1.1.1.4. Questionnement.....	5
1.1.2. Le plurilinguisme dans le système éducatif français.....	6
1.1.2.1. L'évolution de la place du plurilinguisme à l'Ecole en France.....	6
1.1.2.2. Le plurilinguisme et les nouveaux programmes de l'école primaire....	8
1.1.2.2.1. Le nouveau socle commun : des langues aux langages.....	9
1.1.2.2.2. Le Cycle 1 : première approche du plurilinguisme.....	10
1.1.2.2.3. Le Cycle 2 : approche de la conscience métalinguistique.....	11
1.1.2.2.4. Le Cycle 3 : renforcement des compétences métalinguistiques..	12
1.1.3. Le contexte plurilingue local.....	12
1.1.3.1. Le département : un héritage plurilingue.....	12
1.1.3.2. Nos écoles.....	13
1.2. Les concepts en question : du plurilinguisme à l'éveil aux langues.....	15
1.2.1. Le plurilinguisme.....	15
1.2.1.1. Définition.....	15
1.2.1.2. Hiérarchie des langues.....	16
1.2.1.3. Aspect identitaire.....	17
1.2.1.4. Représentation du plurilinguisme à l'école.....	18
1.2.2. L'enseignement plurilingue.....	19
1.2.2.1. Stratégies de transmission.....	20
1.2.2.2. Pratiques alternées.....	20
1.2.3. L'éducation plurilingue.....	21
1.2.3.1. Statut de l'apprenant.....	22

1.2.3.2. Différentes approches didactiques.....	22
1.2.3.3. Approches plurielles.....	23
1.2.3.3.1. La didactique intégrée des langues.....	23
1.2.3.3.2. Les approches interculturelles.....	24
1.2.3.3.3. L’intercompréhension entre les langues.....	25
1.2.3.3.4. L’éveil aux langues.....	25
1.2.3.3.5. Les obstacles à la pratique des approches plurielles.....	27
2. Partie pratique : l’éducation plurilingue peut-elle valoriser les élèves plurilingues ?..	28
2.1. Présentation des dispositifs.....	28
2.1.1. Les portraits de langues.....	28
2.1.2. Les sacs à histoire.....	29
2.1.3. Les goûters interculturels.....	30
2.1.4. Les mascottes.....	31
2.1.5. La séquence interculturelle.....	32
2.2. Analyse pratique	33
2.2.1. Les portraits de langues.....	33
2.2.1.1. Dispositifs et supports.....	33
2.2.1.2. Déroulement.....	34
2.2.2. Les sacs à histoire.....	35
2.2.2.1. Supports et dispositifs.....	35
2.2.2.1.1. Classe de PS-MS.....	36
2.2.2.1.2. Classe de MS-GS.....	37
2.2.2.2. Déroulement.....	38
2.2.3. Les goûters interculturels.....	38
2.2.3.1. Dispositifs et supports.....	39
2.2.3.2. Déroulement.....	40
2.2.4. Les mascottes.....	42
2.2.4.1. Supports et dispositifs.....	42
2.2.4.2. Déroulement.....	43
2.2.5. La séquence interculturelle.....	43
2.2.5.1. Supports et dispositifs.....	44
2.2.5.2. Déroulement.....	45
2.3. Bilan.....	45

2.3.1. L'éducation plurilingue permet-elle aux élèves de prendre conscience du fait que leur compétence plurilingue est un atout ?.....	45
2.3.1.1. Prise de conscience du plurilinguisme.....	46
2.3.1.2. Renversement des représentations hiérarchisées des langues.....	46
2.3.1.3. Transmission culturelle et identitaire.....	47
2.3.1.4. Valorisation des élèves plurilingues.....	49
2.3.1.5. Implication des parents.....	49
2.3.2. L'éducation plurilingue offre-t-elle une ouverture culturelle et communicationnelle qui met en valeur les similitudes et l'équité entre les élèves.....	50
2.3.2.1. Ouverture culturelle et partage.....	50
2.3.2.2. Inclusion des élèves plurilingues.....	50
2.3.2.3. Changement des représentations.....	51
2.3.2.4. Démarche de compréhension.....	52
Conclusion.....	53
Bibliographie.....	54
Annexes	

Ce mémoire a pour thème le plurilinguisme en maternelle. Il repose la mise en œuvre de plusieurs dispositifs s'inscrivant dans une éducation plurilingue. Il s'agit d'aborder les langues en prenant en compte leurs enjeux culturel, identitaire, psycho-affectif, social et cognitif qui conditionnent l'attitude de tous les élèves face aux apprentissages. En développant une compétence plurilingue, ces-derniers devraient accéder à des compétences transversales comme la mise en réseau des connaissances et le vivre ensemble. Valoriser les élèves plurilingues serait donc bénéfique pour l'ensemble de la classe.

L'éducation plurilingue le permet-elle ?

This dissertation's theme is the multilingualism in nursery school. It is based on the use of some multilingual education methods. It concerns how to take the cultural, identity, psycho-emotional, social and cognitive issues into account when the languages are taken up. These issues can determine the pupils' learning process. Developing a multilingual skill should make them reach cross-disciplinary proficiencies as skills network and sociability. Consequently, to improve the multilingual pupils' standing would be beneficial to the whole of the class. Is the multilingual education the way to reach it?

Introduction

Nous avons choisi le thème du plurilinguisme afin de valoriser les élèves plurilingues de nos classes. En effet, ces élèves n'ont pas toujours conscience de l'atout que représente la maîtrise de plusieurs langues. Certains d'entre eux éprouvent des difficultés dans les apprentissages et une perte de confiance en soi. Ce plurilinguisme peut être vécu comme un obstacle de plus à surmonter alors qu'il représente un atout pour l'élève lui-même mais aussi pour l'ensemble de la classe.

Parallèlement, l'apprentissage des langues dans les programmes est de plus en plus valorisé : il fait partie intégrante du socle commun de connaissances, de compétences et de culture au même titre que toutes les autres compétences. Le plurilinguisme est donc considéré comme une compétence essentielle à acquérir au cours de la scolarité obligatoire.

Dans le souci de nous adapter au niveau de nos élèves de Cycle 1, nous avons choisi de mettre en pratique des dispositifs relevant de l'éducation et non de l'enseignement plurilingue. Ceux-ci s'inscrivent dans une démarche interdisciplinaire qui aborde conjointement les dimensions linguistique et culturelle pour prendre en compte le parcours personnel de chacun de nos élèves.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous interrogeons donc sur la manière d'inclure nos élèves plurilingues dans notre démarche didactique :

Comment l'éducation plurilingue peut-elle valoriser les élèves plurilingues ?

Cette problématique engendre d'autres questionnements, tel que comment leur faire prendre conscience du potentiel de leur plurilinguisme ? Quel impact cette valorisation pourrait-elle avoir sur l'ensemble de la classe ?

Nous avons choisi de traiter cette problématique selon trois pistes de travail que nous étayerons par un apport scientifique non exhaustif avant de mettre en place, dans le contexte de nos classes, une méthodologie visant à apporter une première ébauche de réponse.

1. A travers l'éveil aux langues, les élèves prendront-ils conscience du fait que leurs compétences plurilingues sont des atouts ?
2. L'éveil aux langues offrira-t-elle une ouverture culturelle et communicationnelle mettant en valeur les similitudes et l'équité entre les élèves ?

1. Partie scientifique : la place du plurilinguisme, contexte et didactique

1.1. Le plurilinguisme : du contexte macroscopique au contexte local

Avant de développer les notions clés, il semble nécessaire d'interroger la place du plurilinguisme dans l'environnement de nos élèves. Cet environnement s'inscrit dans un contexte local, national et européen.

1.1.1. L'Europe et la promotion du plurilinguisme

Le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne sont les deux acteurs principaux de la construction européenne. La Communauté Européenne a lancé divers programmes éducatifs, comme les programmes ERASMUS¹ et Lingua 2², pour valoriser le « multilinguisme³ » et améliorer l'apprentissage des langues. Par ailleurs, le Commissaire Européen au Multilinguisme est chargé d'élaborer une stratégie favorisant un plurilinguisme effectif des 23 langues officielles en Europe. La question linguistique n'est donc pas subsidiaire parmi les enjeux auxquels se confrontent la Communauté Européenne.

Parler de « construction » signifie que l'identité européenne n'est pas une réalité stable et clairement définie. Selon C. Clairis, toute volonté de faire l'unité entre les européens doit partir de leur diversité culturelle et linguistique. Cette diversité a fait l'objet d'une reconnaissance juridique progressive, essentiellement sur le plan linguistique : le traité de Lisbonne introduit dans la Constitution Européenne en 2009 le respect de la « diversité linguistique et culturelle » afin de veiller à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen.

Comme il l'est mentionné dans « Variété et enjeux du plurilinguisme⁴ », la langue est l'élément culturel le plus visible et le plus sensible politiquement, elle touche à l'identité nationale de chaque état et représente donc un enjeu politique, social et identitaire important.

¹ Le programme ERASMUS assure la mobilité des enseignants et des étudiants et vise une ouverture linguistique et culturelle des citoyens européens.

² Ce programme diffuse des instruments d'apprentissage et des outils d'évaluation des compétences linguistiques acquises.

³ Le multilinguisme tel qu'il mentionné par la Communauté Européenne fait référence à une zone géographique dans laquelle plusieurs langues sont utilisées comme langues de référence.

⁴ *Variété et plurilinguisme*, dir. Par C. Clairis, éd. L'Harmattan, Paris, 2010.

1.1.1.1. Le Conseil de l'Europe : s'ouvrir à la diversité pour construire l'unité

Le Portfolio européen des langues, l'un des outils didactiques mis en place par la Communauté Européenne pour promouvoir le plurilinguisme, livre une définition très précise du Conseil de l'Europe⁵ qui met clairement en lumière les enjeux du plurilinguisme dans ce contexte.

Enjeu politique puisque, d'une part, le respect et la valorisation des langues et des cultures s'inscrivent dans les valeurs démocratiques promues par la Communauté Européenne. D'autre part, l'intercompréhension linguistique et culturelle est la base de la construction d'une unité politique forte.

Enjeu identitaire visant, pour chaque citoyen, un sentiment d'appartenance européen qui viendrait englober les spécificités complexes d'une conscience identitaire individuelle.

Enjeu social afin de lutter contre une hiérarchisation culturelle et linguistique, source d'inégalités et de nombreuses discriminations.

Plusieurs dispositifs ont été mis en place afin de répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de parvenir à une plus grande unité parmi ses membres par l'adoption d'une démarche commune. En terme de politiques éducatives, le Cadre et le Portfolio sont les outils principaux qui influent sur l'approche du plurilinguisme dans nos classes.

1.1.1.2. Le CECRL : une base européenne pour l'enseignement des langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par le Conseil de l'Europe.

Publié en 2001, cet outil de promotion du plurilinguisme constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats et définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape. Néanmoins, ce n'est ni un manuel ni un référentiel de langues mais, d'après M. Freiss, le CECRL s'apparenterait plus à « une boîte à outils »⁶ pour la didactique des langues.

L'objectif didactique du Cadre est de faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants. Il s'agit de passer d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou

⁵ Cf. Annexes : 1.1. Définition du Conseil de l'Europe issue du Portfolio Européen des Langues (p.1)

⁶ « Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ? », Michel Freiss in Trema n°42 novembre 2014.

plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces-dernières.

D. Moore souligne qu'en intégrant la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle »⁷ comme un objectif d'apprentissage, les compétences linguistiques présentées par le CECRL ne sont plus uniquement mesurables en terme de compréhension ou d'expression. En effet, elles sont considérées « en construction » de manière modulaire et partielle. Par conséquent, la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un locuteur est considérée comme unique, modulable et mouvante. Elle lui sert à figurer son identité dans un espace-temps particulier. L'expertise plurielle est alors considérée comme un capital.

Le locuteur devient un « acteur social » susceptible d'activer les ressources de ce capital en fonction de chaque situation locale et d'en négocier les normes en fonction de ses propres catégorisations suivant qu'il se considère comme monolingue, plurilingue ou encore apprenant. L'enseignant est donc amené à s'adapter aux spécificités originales de chaque apprenant.

1.1.1.3. Le Portfolio Européen des Langues : une autobiographie linguistique

Le Portfolio Européen des langues est un document personnel en trois parties visant à encourager et à valoriser l'apprentissage des langues et les expériences interculturelles de toutes sortes. Il introduit la notion de parcours individuel dans l'apprentissage des langues, ce qui sous-entend la prise en compte des langues de référence des élèves plurilingues, même si celles-ci n'appartiennent pas aux langues-cibles du parcours scolaire. L'aspect biographique souligne également la dimension psycho-affective en jeu dans l'enseignement des langues. Cette dimension influe dès la maternelle lors de l'apprentissage de la langue de scolarisation ou bien dans le cadre d'une éducation aux langues.

Malgré ces dispositifs engageants, des doutes subsistent quant à la valorisation effective du plurilinguisme dans la Communauté Européenne.

1.1.1.4. Questionnement

L'Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP) soulève plusieurs carences en terme de politiques éducatives et plus généralement concernant la promotion du plurilinguisme dans les instances de la Communauté Européenne.

⁷ *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, études préparatoires*, de D.Coste, D. Moore et G.Zarate, éd. Du Conseil de l'Europ, cop.,1997.

En premier lieu, au sein même de ses institutions, la communauté européenne pratique le monolinguisme, avec une prédominance de l'anglais comme langue de travail (excepté au Parlement Européen), ce qui compromet la valorisation effective du plurilinguisme. La conséquence est la faible circulation des idées et de l'imaginaire collectif en Europe. D'après l'OEP, une telle circulation pourrait provoquer « un réveil culturel » européen.

En ce qui concerne l'éducation linguistique, l'Observatoire considère que le CECRL n'explique pas assez le fait que la langue doit être considérée comme une « langue de culture » et non comme un outil. Malgré la partie autobiographique du Portfolio Européen des Langues, les aspects évaluatif et curriculaire des outils proposés occultent la dimension culturelle, ce qui empêcherait la création d'un imaginaire collectif plurilingue et pluriculturel.

1.1.2. Le plurilinguisme dans le système éducatif français

Un système éducatif produit par une nation ou un état vise à construire une vision collectivement partagée de l'identité nationale pour induire un sentiment commun d'appartenance. Ce processus semble alors s'opposer à la découverte de l'altérité dont les langues étrangères sont porteuses. Mais certaines approches nationales intègrent les mémoires des groupes minoritaires à la mémoire nationale, créant une identité multiculturelle.

Deux approches s'opposent : d'une part une vision multipolaire et dynamique de l'identité, d'autre part une vision binaire confrontant citoyens et étrangers.

Un contexte démocratique est donc un prérequis pour que le système éducatif valorise une approche plurielle de l'appartenance.

Le système éducatif français est directement influencé par les politiques éducatives européennes et les outils didactiques mis en place par le Conseil de l'Europe. Ces politiques visent une ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Néanmoins, ce ne fut pas toujours le cas. Les programmes actuels témoignent encore d'un héritage monolingue prégnant.

1.1.2.1. L'évolution de la place du plurilinguisme à l'École en France

Toutes les politiques linguistiques confèrent un rôle important à l'école : elle peut reproduire un système de représentations ou bien le changer. D'après Pierre Bourdieu, l'efficacité du système scolaire dépend des pratiques des locuteurs, conditionnées par des rapports de pouvoir. La classe peut donc accueillir ou non le plurilinguisme : soit elle représente une communauté plurilingue à part entière dans laquelle les locuteurs plurilingues sont valorisés - leurs compétences linguistiques faisant l'objet d'observations et de réflexions - soit plurilinguisme n'est pas reconnu.

Une brève rétrospective permet de mieux comprendre la place du plurilinguisme dans le système scolaire actuel.

D'après le « Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme » de G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch, « le plurilinguisme inhérent à la société française a longtemps été rejeté et combattu par l'institution éducative qui, en tant qu'instrument d'inculcation de l'idéologie républicaine, a été historiquement mise au service de l'homogénéisation linguistique du pays. »

Pendant la III^{ème} République, l'école est un outil étatique pour franciser un territoire linguistiquement morcelé. Le règlement scolaire mis en place par le ministre Ferry impose le 6 juin 1881 le français comme seule langue en usage dans les classes. Dans les années 1880, la méthode « maternelle » proscribit strictement l'usage des langues premières des élèves (testée d'abord en Bretagne). Cette méthode est étendue aux colonies sous le nom de « méthode directe ». Les enfants surpris à parler une langue proscribée étaient affublés du « symbole » (objets divers) qui n'était autre qu'une marque « d'infamie ». L'enfant ne pouvait s'en débarrasser qu'en dénonçant un autre élève. Le dernier élève en possession du symbole écopait de la punition prévue pour ce qui était considéré comme un « délit ». Cette politique ostracisante est confirmée par la circulaire sur les idiomes locaux du 14 août 1925. Toutefois une mesure exceptionnelle destinée aux enfants de mineurs polonais du Nord et l'Est de la France implique le recrutement de moniteurs étrangers habilités à enseigner dans la langue des élèves. Dans tous les cas « il s'agissait, pour l'institution éducative, de transformer un corps hétérogène, perçu comme potentiellement dangereux pour l'unité nationale, en un tout homogène ».

La deuxième moitié du XX^{ème} siècle connaît un infléchissement progressif des positions officielles, qui se manifeste par la reconnaissance de certaines langues minoritaires (basque, catalan, occitan et breton). Leur enseignement demeure facultatif n'excédant pas une heure hebdomadaire (loi n°51-46 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux).

Les lois Habby de 1975 et Savary de 1984 étendent l'enseignement des langues régionales et ouvrent des filières bilingues en langues régionales. Des résistances politiques ont tenté de réaffirmer les motivations nationalistes du début du siècle : alinéa 2 de la Constitution ajouté en 1992 (« La langue de la République est le français »), refus de ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires en 1999, annulation en 2002 de l'enseignement immersif des langues régionales dans les écoles publiques initié en 2001.

Le statut des élèves issus de l'immigration véhiculé par les politiques linguistiques change dans les années 1970. « Le respect des cultures » et « le droit à la différence » s'inscrivent désormais dans les politiques éducatives qui adoptent une gestion différentialiste et particularisante en ouvrant des structures d'accueil pour élèves allophones (CLIN : Classes

D'Initiation et CLAD : Classes d'Adaptation). La France n'a pas pour autant renoncé à sa politique assimilatrice puisqu'elle exhorte les enfants issus de l'immigration à « s'intégrer ». Désormais les langues régionales moribondes ne sont plus considérées comme « une menace réelle pour l'unité de la République » contrairement aux langues de l'immigration qui « cristallisent un certain nombre d'inquiétudes liées au maintien de la cohésion nationale ».

Le 25 avril 2002, une circulaire marque un tournant : « aucune distinction ne peut être faite entre les élèves de nationalité française et les élèves de nationalité étrangère ». L'objectif est donc l'intégration par la langue de scolarisation. Les Elèves Nouvellement Arrivés seront donc inclus dans le parcours scolaire dit « ordinaire » en bénéficiant d'une formation supplémentaire en langue française. Cette circulaire offre alors une ouverture vers des approches métalinguistiques et métaculturelles.

Cependant, G. Zarate, Lévy et Kramsch indiquent qu'en 2004, élèves et enseignants sont encore sous l'influence des politiques monolingues. Les élèves plurilingues, par souci de se conformer à la norme en vigueur, de ne pas paraître différents, de ne pas être exclus par leurs camarades, ne recourent pas à leur langue maternelle dans l'enceinte de l'école, même s'il s'agit de parler à leurs parents. Le monolingisme scolaire n'est jamais remis en cause par ceux qui le pratiquent.

1.1.2.2. Le plurilinguisme et les nouveaux programmes de l'école primaire

D'après P. Escudé⁸, l'école nationale a traditionnellement pour objectif d'inculquer une langue unique et normalisée à tous les citoyens en dépit des compétences linguistiques et culturelles de chacun. Cette normalisation a trois conséquences : chasser de l'école la diversité linguistique, éliminer toute la légitimité sociale et politique des langues, façonner une représentation scolaire et sociale de la langue qui ne peut à son tour concevoir de variétés internes.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République⁹ marque un tournant quant au statut des langues vivantes étrangères et régionales à l'école. Outre la continuité de l'enseignement linguistique tout au long de leur scolarité, cette loi garantit aux élèves une ouverture au plurilinguisme :

« Les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. »¹⁰

⁸ *De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe*, Pierre Escudé, in *Trema* n°42 novembre 2014.

⁹ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.

¹⁰ Chapitre III (Le contenu des enseignements scolaires), Section 3 (L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales), Article 39.

La découverte de la diversité linguistique et la valorisation du plurilinguisme sont donc inscrites dans la loi de refondation de l'école, base des nouveaux programmes de maternelle et élémentaire.

1.1.2.2.1. Le nouveau socle commun : des langues aux langages

Le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture¹¹ présente tout ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Le Socle Commun, introduit par décret, répond à un enjeu social : transmettre à tous les élèves « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen »¹². A travers la transmission d'un savoir et d'une culture commune, l'Etat souhaite ainsi lutter contre les inégalités sociales et le décrochage scolaire pouvant conduire à l'isolement social. L'approche et le statut des langues dans le Socle Commun sont donc représentatifs de la place du plurilinguisme dans la société française actuelle, ou du moins témoignent du statut que le gouvernement souhaite conférer au plurilinguisme.

Le Socle Commun se compose de cinq domaines¹³ qui définissent les grands enjeux de formation tout au long de la scolarité obligatoire.

L'apprentissage linguistique est mentionné dans le premier domaine intitulé « Les langages pour penser et communiquer : comprendre et s'exprimer en utilisant quatre types de langages ». Le nouveau Socle Commun, en identifiant les langues vivantes comme des « langages pour penser », confère à celles-ci la possibilité de développer chez les élèves des compétences transversales à tous les apprentissages. La compétence plurilingue est désormais perçue comme un outil de catégorisation et de conceptualisation. Cela sous-entend que les langues vivantes peuvent être utilisées dans des apprentissages disciplinaires multiples¹⁴ car elles sont à la fois « des objets de savoir et des outils ». Elles ne sont donc plus vouées uniquement à des situations spécifiques de communication car il est mentionné que le domaine 1 donne accès « à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ».

Néanmoins, dans le détail, les objectifs de connaissances et de compétences dans le domaine des langues étrangères et ou régionales demeurent purement disciplinaires : compréhension et expression orales et écrites dans au moins deux langues différentes de la langue de scolarisation.

¹¹ B.O n°17 du 23 avril 2015, entré en vigueur en septembre 2016.

¹² www.education.gouv/cid2770/

¹³ Cf. Annexes : 1.2. Les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (p. 1).

¹⁴ Les langues vivantes peuvent être utilisées « dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités ».

Le Socle Commun mentionne des connaissances culturelles à acquérir dans les langues étudiées, ce qui fait référence aux prérogatives du Conseil de l'Europe et aux objectifs du Cadre Européen de Référence pour les Langues.

1.1.2.2.2. Le Cycle 1 : première approche du plurilinguisme

Les programmes de Cycle 1¹⁵ mettent l'accent sur le fait que l'école doit s'adapter aux besoins et au rythme des jeunes élèves. La priorité est d'accompagner l'enfant avec bienveillance dans son apprentissage des codes de l'école et du vivre ensemble en tenant compte du fait qu'il ne se repère pas encore dans le temps et l'espace. Tout apprentissage passe par une longue phase de découverte à travers le jeu, la résolution de problèmes, la répétition et la mémorisation. L'apprentissage des langues en maternelle ne s'apparente donc pas à un enseignement spécifique mais à la découverte de la diversité linguistique. Le plurilinguisme est directement visé par cette approche.

Les programmes de maternelle sont constitués de cinq domaines d'apprentissage¹⁶. Le premier domaine intitulé aborde différents aspects de l'apprentissage de la langue de scolarisation. Considéré comme transversal à tous les autres apprentissages, il se divise en deux grandes sous-parties : l'oral et l'écrit. L'oral est détaillé en plusieurs objectifs et éléments de progressivité. L'un de ces objectifs est intitulé « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Les notions en jeu, indispensables au futur apprentissage de la lecture, relèvent déjà de la métacognition et vont amener les élèves à adopter une posture réflexive. En effet, ceux-ci ne pourront accéder à une conscience phonologique qu'en se détachant du sens et du contexte du message pour ne se concentrer que sur le son, ce qui demande du recul par rapport à la situation vécue. Les élèves seront amenés à s'interroger sur cet outil qu'est la langue.

C'est dans cette partie du Domaine 1 que se trouve un très bref paragraphe dédié à « l'éveil à la diversité linguistique ». Il est mentionné que « les ambitions sont modestes » et aucun attendu de fin cycle n'y fait référence, ce qui montre que la place du plurilinguisme dans les programmes de maternelle reste discrète, pour ne pas dire anecdotique. Cependant, l'approche qui y est décrite va permettre aux élèves de commencer à développer une conscience métalinguistique¹⁷. En découvrant l'existence du plurilinguisme, c'est-à-dire en prenant

¹⁵ B.O. n°2 du 26 mars 2015.

¹⁶ Cf. Annexes : 1.3. Les cinq domaines d'apprentissage du programme de maternelle (p. 2).

¹⁷ **La conscience métalinguistique** demande de porter l'attention sur les formes du langage pour être capable de les manipuler. Le détour par d'autres langues favorise le développement de la capacité de décentration qui

conscience que « la communication peut passer par d'autres langues que le français », ils vont être amenés, d'une part, à identifier différentes sonorités (donc à développer leur conscience phonologique) et, d'autre part, à élaborer des premiers ponts¹⁸ entre les langues en participant à des situations « auxquelles ils peuvent donner du sens ».

1.1.2.2.3. Le Cycle 2 : approche de la conscience métalinguistique

Le CP se caractérise par l'entrée dans l'écrit et dans l'abstraction. L'apprentissage de la langue de scolarisation tient donc une place centrale dans les programmes de Cycle 2¹⁹. Ceux-ci se divisent en trois volets dédiés respectivement aux « spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux », aux « contributions essentielles des différents enseignements au socle commun » et aux « enseignements ».

Le premier volet, mentionne que des connaissances dites « intuitives » acquises en dehors de l'école doivent être utilisées comme « fondements des apprentissages explicites ». L'on peut alors en déduire que les connaissances linguistiques des élèves plurilingues, en tant que connaissances intuitives, peuvent être incluses dans une démarche didactique.

D'après le deuxième volet des programmes consacré aux attendus du socle commun, indique le Cycle 2 marque le point de départ de d'un enseignement disciplinaire des langues²⁰. La compétence plurilingue est tout de même visée à travers des « comparaisons occasionnelles avec le français », ce qui permettra aux élèves de développer des capacités métalinguistiques à travers la prise de conscience de l'atout que représente le plurilinguisme. Par ailleurs, les ressources d'accompagnement pour les langues vivantes en élémentaire précisent que l'enseignement des langues vivantes ne peut être efficace qu'en liant la dimension linguistique à la dimension culturelle.

Dans le troisième volet, l'enseignement des langues mentionne une approche culturelle qui n'apparaissait pas dans les anciens programmes. Cette approche pourrait être un moyen de valoriser les élèves plurilingues si les instructions ne se cantonnaient pas uniquement à la culture de la langue cible. Il ne s'agit donc pas de valoriser le pluriculturalisme mais de découvrir le multiculturalisme.

constitue un mécanisme clé dans l'étude de la langue de scolarisation. (Cf. Plurilinguismes et école, Danièle Moore, page 229).

¹⁸ **Les ponts entre les langues** sont des récurrences de langue à langue qui offre une méthodologie pragmatique permettant à l'apprenant de ne pas être arrêté par de légers changements graphiques ou sonores.

¹⁹ B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

²⁰ Les élèves doivent acquérir le niveau A1 des compétences langagières orales du CECRL, ce qui correspond à la maîtrise de compétences linguistiques spécifiques.

L'on peut donc noter que le plurilinguisme a désormais sa place dans l'enseignement des langues à travers le développement d'une conscience métalinguistique et par la découverte de la diversité linguistique. Cependant, les programmes de Cycle 2 n'évoquent pas explicitement la possibilité de faire appel aux élèves plurilingues pour enrichir l'enseignement linguistique et culturel de tous les élèves.

1.1.2.2.4. Le Cycle 3 : renforcement des compétences métalinguistiques

Les programmes²¹ fixent comme objectif principal au Cycle 3 de consolider les apprentissages fondamentaux engagés en Cycle 2, « à commencer par ceux des langages » dont fait partie l'enseignement des langues vivantes. L'aspect métalinguistique fait l'objet d'un apprentissage à part entière. Cette approche métacognitive va permettre aux élèves de prendre conscience et de construire leur parcours plurilingue.

Tout comme dans les programmes de Cycle 2, des compétences plurilingues sont visées à travers l'apprentissage des langues vivantes et notamment par des activités de réflexion et de comparaison des langues. Néanmoins, l'apprentissage culturel basé sur une approche multiculturelle et non pluriculturelle semble ne pas tenir compte de deux facteurs motivationnels importants dans l'enseignement des langues : les facteurs identitaire et psycho-affectif.

1.1.3. Le contexte plurilingue local

Le contexte macroscopique des politiques éducatives européenne et française encadre l'enseignement des langues dans nos écoles et influence notre approche du plurilinguisme. Cependant, cette approche va également dépendre de la place qu'occupe le plurilinguisme dans le contexte local.

1.1.3.1. Le département : un héritage plurilingue

Les Pyrénées-Orientales sont un département frontalier de l'Espagne qui, de par sa localisation, connaît un multiculturalisme et un multilinguisme important. Ce département, également appelé la Catalogne du Nord, se caractérise par la pratique d'une langue locale, appelée aussi langue régionale ou autochtone, qu'est le catalan. Cette langue est la langue officielle en Andorre et en Catalogne du Sud.

²¹ B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

D'après les travaux de Rita Peix²², la langue catalane représente un patrimoine culturel et un élément d'identité que partagent les différents territoires de langue catalane. Historiquement le catalan a été la langue propre en Catalogne du Nord jusqu'en 1659. Après la signature du Traité des Pyrénées qui a annexé les comtés Nord-catalans au Royaume de France, la langue officielle est devenue le français. La langue catalane était interdite à l'école jusqu'en 1951. En effet, la loi Deixonne²³ a autorisé pour la première fois l'enseignement des langues régionales à l'école mais elle est aujourd'hui abrogée. Depuis la circulaire Savary²⁴ a réintroduit l'enseignement du catalan à l'école primaire à titre expérimental.

La pratique du catalan comme langue de référence reste désormais marginale, c'est pourquoi il constitue un héritage culturel et linguistique que les politiques locales tentent de préserver.

1.1.3.2. Nos écoles

La partie pratique de ce mémoire se déroule dans deux contextes différents.

L'École maternelle de ~~Montesnot~~ est située en zone rurale et ne comprend que deux classes : une classe de TPS-PS-MS de 23 élèves et la classe de MS-GS²⁵ de 24 élèves dans laquelle les dispositifs d'éducation plurilingue ont été mis en place.

Les élèves n'ont jamais suivi de module d'enseignement ou d'éducation linguistique auparavant, excepté six d'entre eux (deux élèves de Moyenne Section et quatre de Grande Section) qui ont bénéficié d'une initiation à l'anglais dans le cadre de leurs activités extra-scolaires.

Deux élèves de Grande Section, Tamara et Haydan, utilisent le « gitan espagnol » comme de langue de référence dans leur environnement familial. Tamara est très investie dans les apprentissages et aide souvent son cousin Haydan qui est en grande difficulté. Au début de l'année, elle lui parlait parfois en gitan pour le rassurer. Après être resté mutique pendant plusieurs mois, Haydan ose désormais s'exprimer mais il a des difficultés de prononciation.

Deux élèves sont issus de familles plurilingues mais n'utilisent que le français comme langue de référence. Il s'agit de Lola, une élève de Moyenne Section, dont les parents et grands-parents parlent portugais et Redwan, un élève de Grande Section, dont la famille parle arabe.

²²*Enseignement du catalan et plurilinguisme*, Rita Peix, Ed. Presses universitaires de Perpignan, Coll. Etudes, 2015.

²³ n°51-46 du 11 janvier 1951

²⁴ n°83-457 de 1983

²⁵ 7 élèves de Moyenne Section et 17 élèves de Grande Section.

D'après le questionnaire²⁶ que j'ai fait passer dans les familles, treize élèves de la classe entendent fréquemment une ou plusieurs langues autre que le français en dehors de l'école. Cinq d'entre eux écoutent de l'anglais, neuf d'entre eux ont déjà entendu de l'espagnol, un élève entend parfois du catalan et une autre du portugais (mais il ne s'agit pas de Lola).

La majorité des parents ont un niveau « scolaire » qu'ils jugent correct en anglais et/ou en espagnol, l'un des parents parle le russe et un autre le serbo-croate.

Les questionnaires distribués dans l'autre classe de l'école ont révélé que quatre autres élèves sont issus de familles plurilingues : deux familles hispanophones, une famille utilisant le portugais comme langue de référence et une autre utilisant le berbère et l'arabe.

L'école maternelle des Platanes à Perpignan située en zone urbaine. Elle comprend trois classes dont la classe de Petite (9 élèves) et Moyenne Section (18 élèves). Un projet pilote d'éveil aux langues a été mis en place en octobre 2016 suite à la protestation des parents à cause d'une fermeture de classe à la rentrée. La Mairie de Perpignan avec la DSDEN espèrent ainsi valoriser l'école et augmenter les effectifs. Un intervenant plurilingue fait découvrir différentes langues à mes élèves de Petite et Moyenne section à raison d'une séance hebdomadaire de 30 minutes. Ils ont pour l'instant découvert la langue anglaise ainsi que la langue espagnole au travers de chansons, de jeux et l'intervention d'une mascotte. Pour les élèves de moyenne section, les séances se déroulent le mardi matin par groupe de 9 élèves. Les Petites sections ont leur séance le mercredi matin par groupe de 9 également.

Dans ma classe, plusieurs élèves présentent une origine étrangère avec un élève chilien et un élève d'origine mexicaine (père mexicain). De nombreux élèves ont des origines étrangères et entendent d'autres langues à la maison avec par exemple le catalan pour plusieurs élèves et notamment une enfant gitane, l'arabe pour un de mes élèves. Le reste du groupe n'a que peu de connaissances d'autres langues, ce qui peut s'expliquer par leur âge (entre 3 et 5 ans). Ce mélange d'origine au sein de la classe permet de donner du sens aux activités menées.

²⁶ Cf. Annexes : 1.4. Questionnaire à destination des parents d'élèves diffusés via le cahier de liaison (p. 2).

Au regard de cette première partie, nous pouvons noter que la place du plurilinguisme a considérablement évoluée. Nous sommes passés d'un plurilinguisme rejeté et combattu à une ouverture à la diversité linguistique et culturelle. C'est la construction de l'Europe qui a obligé à s'ouvrir à la diversité pour construire l'unité.

Les nouveaux programmes marquent un nouveau tournant et valorisent le plurilinguisme. Cependant, la place de ce dernier reste encore discrète.

L'importance du contexte local avec un héritage plurilingue important est à prendre en compte pour notre sujet d'étude. Après avoir défini le cadre de ce mémoire nous allons nous pencher sur certains concepts clés : le plurilinguisme et l'enseignement et l'éducation plurilingue.

1.2. Les concepts en question : du plurilinguisme à l'éveil aux langues

1.2.1. Le plurilinguisme

Le bilinguisme ou plurilinguisme d'un individu évoque souvent la maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues. Or, d'après D. Coste ²⁷, le stéréotype du bilingue ou du multilingue parfait correspond à « un locuteur fantasmé », notamment par le système scolaire.

L'apprenant ayant cette représentation va chercher à « se faire passer pour un natif » sans tenter d'opérer des liens entre les langues de son répertoire.

Cette représentation peut être réfutée pour de nombreuses raisons, la première étant que la « maîtrise » d'une même langue reste relative aux nuances et aux spécificités utilisées par chaque locuteur. Il est donc impossible d'identifier le niveau de maîtrise « parfait » d'un natif.

La notion de plurilinguisme n'est donc pas définie par la maîtrise parfaite et équivalente de plusieurs langues.

1.2.1.1. Définition

La notion de plurilinguisme telle que nous l'utilisons désigne la capacité pour un individu à utiliser plusieurs langues dans le cadre d'une communication courante.

Selon le linguiste autrichien Mario Wandruszka²⁸, toute personne est plurilingue car elle possède plusieurs langues dans sa langue maternelle : sa langue familiale, ses dialectes, sa langue standard, la ou les langues de spécialités acquise(s) au cours de sa vie professionnelle. De plus, toutes les langues possèdent des ponts vers d'autres langues auxquelles elles ont été

²⁷ *Les langues au cœur de l'éducation, principes, pratiques, propositions* sous la direction de Daniel Coste, EME et intercommunications, 2013.

²⁸ *Nuestros idiomas, comparables e incomparables*, M. Wandruszka, éd. Gredos, Madrid, 1976.

en contact au cours de l'histoire. La personne plurilingue a donc un accès de base à d'autres langues par « l'intercompréhension ».

Nous partons donc du postulat que tous les locuteurs ne sont pas par définition monolingues et sédentaires mais potentiellement mobiles et flexibles.

Par ailleurs, le plurilinguisme se caractérise par une densité biographique, une inscription familiale et générationnelle spécifique, des stratégies identitaires complexes élaborées dans un vécu transfrontalier. Les locuteurs plurilingues disposent alors d'un capital pluriculturel. Ils développent une capacité à interpréter et s'adapter à des énoncés linguistiques correspondant à des contextes culturels différents. C'est pourquoi le plurilinguisme implique de traverser les frontières linguistiques et culturelles en fonction des situations de communication.

Les langues qu'utilise un individu plurilingue appartiennent à un même répertoire langagier d'où il puise ses ressources communicationnelles. Elles sont hiérarchisées mais elles ne sont pas cloisonnées. Leurs frontières mouvantes varient selon le contexte socio-culturel de l'interaction.

1.2.1.2. Hiérarchie des langues

Les frontières entre les langues dépendent des représentations que les locuteurs en ont au cours de leur histoire personnelle. Certaines langues peuvent leur sembler plus prestigieuses que d'autres en fonction notamment de la taille et de la force des communautés locutrices ainsi que de l'intercompréhension des langues en contact. Les représentations des apprenants sont à prendre en compte lors de l'enseignement des langues car elles peuvent favoriser ou défavoriser leur apprentissage.

Les élèves plurilingues vont catégoriser les langues qu'ils utilisent en fonction des contextes. D'après D. Moore, la langue de scolarisation sert la plupart des besoins de communication dans la société environnante et leur apparaît le plus souvent comme la langue la mieux maîtrisée. Dans ce cas, la langue familiale n'est réservée qu'aux usages à l'intérieur de la famille immédiate et à quelques situations spécifiques liées à la vie en communauté élargie. Mais cette catégorisation n'est pas figée. Elle dépend de la stratégie linguistique familiale ainsi que du statut de l'enfant dans sa famille.

Face à cette catégorisation complexe du répertoire linguistique, certains élèves se réfugient dans l'apprentissage de la langue de scolarisation afin de redorer leur image de locuteur ou bien de défendre le secret qu'assure leur langue non enseignée en refusant de la

partager avec les non-initiés. D'autres, au contraire, ne s'investissent pas dans l'apprentissage de la langue de scolarisation de peur de trahir la langue et la culture de leurs parents.

Le processus de hiérarchisation des langues engendre une dévalorisation de certaines langues au profit d'autres au sein des communautés en contact. Des efforts de revalorisation sont alors difficiles. Enseigner les langues vivantes et aborder le plurilinguisme à l'école nécessitent de tenir compte des relations complexes entre les langues et la construction identitaire.

1.2.1.3. Aspect identitaire

Les pratiques sociales et les interactions permettent aux locuteurs de s'engager dans la construction et la négociation des multiples composantes d'une identité complexe. Les comportements langagiers sont un moyen pour les interlocuteurs de révéler et revendiquer leur identité. Pour G. Zarate²⁹, l'identité se constitue « comme un ensemble feuilleté de possibles qui s'actualise en s'adaptant au mieux aux potentialités linguistiques d'un marché instable ».

Cet enjeu identitaire influe sur l'utilisation du répertoire linguistique d'un locuteur plurilingue. Il élabore des stratégies pour négocier son identité entre le marché linguistique, la hiérarchie des langues et leurs réseaux sociaux³⁰.

Chaque réseau crée et diffuse des représentations qui orientent les pratiques des langues. La prise de conscience de ces réseaux par l'apprenant peut permettre d'en établir certaines règles susceptibles de favoriser l'appropriation de la langue cible. Le groupe-classe constitue un groupe « hétéro-constitué » au sein duquel les réseaux sont hétérogènes. La prise de conscience et la confrontation de tels réseaux vont mettre en place des représentations plus souples, favorisant l'apprentissage tout en réduisant les écarts des représentations entre enseignants et apprenants. Ces-derniers entrent ainsi dans un travail réflexif qui leur permet d'analyser les obstacles qui freineraient leur propre progression.

A travers les interactions au sein du groupe-classe, l'apprenant dessine et redessine son profil linguistique, « son territoire d'apprenant »³¹, c'est-à-dire « le contexte linguistique dans lequel se développent les processus d'acquisition d'une langue étrangère ». Le changement de territoire a lieu lorsque les échanges en classe permettent un changement d'expertise au profit des apprenants et échappe parfois à l'enseignant ou bien s'exerce entre les apprenants eux-mêmes. Tant que

²⁹ *D'une culture à d'autres, critères pour évaluer la structure d'un capital culturel*, Geneviève Zarate, 1998, page 150.

³⁰ Le **réseau social** d'un locuteur correspond à « la somme de ses relations individuelles avec d'autres personnes et les relations de ces autres personnes entre elles ». (Cf. Plurilinguismes et école Danièle Moore, page 33)

³¹ *La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation*, Bernard Py, in Aile, 2000.

l'enseignant maintient une posture dirigiste, les représentations ne peuvent évoluer. Lorsque l'enseignant lâche prise sur le guidage en induisant un dispositif interactionnel direct entre les élèves, ceux-ci prennent du recul vis-à-vis de leurs propres catégorisations et s'emparent de leur apprentissage en réaffirmant leur identité. D. Moore souligne que ce dispositif correspond à une « déritualisation » de l'enseignement linguistique.

1.2.1.4. Représentation du plurilinguisme à l'école

Alors que le système éducatif vise un parcours plurilingue en instaurant l'apprentissage des langues vivantes dès le plus jeune âge, la mise en place de démarches pédagogiques incluant le plurilinguisme et le pluriculturalisme des élèves se heurte encore³² à certaines résistances.

D. Moore évoque des représentations circulant parmi parents et enseignants quant à l'enseignement des langues aux jeunes enfants.

D'une part, construire un bilinguisme chez l'élève est valorisé s'il s'agit de langues cotées sur le marché linguistique. D'autre part, un apprentissage réussi de la langue de scolarisation serait compromis par la langue familiale des élèves plurilingues, perçue comme un fardeau.

Par ailleurs, le plurilinguisme est parfois mal perçu par les enseignants qui ne sont pas disposés à négocier leur territoire linguistique « expert ». Les usages linguistiques spécifiques sont alors considérés comme des fautes par les enseignants, surtout lorsqu'ils ignorent ces particularités.

De même, la langue de scolarisation, le plus souvent unique vecteur de la construction des savoirs disciplinaires, devient une langue « objectivée » et « sanctuarisée »³³. Le système est alors perçu comme homogène et unifiant malgré toutes les variations et les spécificités que la langue peut comporter. Toute langue est, dans ce contexte, perçue et pratiquée de façon normative, engendrant des formes d'insécurité linguistique, de décrochage, voire d'échec.

D. Coste propose de changer l'approche du plurilinguisme à l'école. Il s'agit d'abord d'en éliminer l'aspect élitiste pour le rendre inclusif. Un décroisement des langues ne peut être effectif, selon lui, qu'en valorisant les compétences plurilingues ainsi que les compétences transversales acquises à travers l'éducation linguistique. Les enseignements langagiers pourraient alors être conçus de manière holistique. Enfin, le développement de compétences

³² Les sources les plus récentes que nous avons utilisées évoquant les représentations du plurilinguisme à l'école remontent à 10 ans en arrière mais nous supposons qu'elles sont encore d'actualité.

³³ Les langues au cœur de l'éducation, principes, pratiques, propositions sous la direction de Daniel Coste, EME et intercommunications, 2013, page 25.

interculturelles irait de pair avec des politiques éducatives partiellement décentralisées, adaptées aux besoins spécifiques de chaque contexte.

Toutes ces mesures montrent que le plurilinguisme n'est pas un facteur suffisant pour assurer le développement de compétences linguistiques et métalinguistiques. D. Moore souligne que la mise en résonance des langues est cruciale pour transformer le plurilinguisme en atout. Des activités de coopération, de négociation de sens, de prise de conscience de différentes stratégies peuvent favoriser des approches des langues plus flexibles et inciter les élèves plurilingues à puiser dans leurs ressources linguistiques dont le potentiel est plus riche que celles des élèves monolingues.

Un cadre didactique qui associe l'expérience plurilingue, la culture métalinguistique et la culture éducative encourage une posture particulière qui développe des compétences diversifiées et des rituels privilégiés d'interaction. Seul ce cadre peut faire passer le plurilinguisme d'un simple potentiel à un atout déterminant.

1.2.2. L'enseignement plurilingue

L'enseignement des langues se définit avant tout en fonction de l'apprentissage de la langue majeure de scolarisation. Il s'agit de la langue officielle qui domine l'instruction car elle constitue la composante essentielle de la construction des savoirs scolaires. D. Coste souligne que sa charge symbolique véhicule l'inclusion et la cohésion sociale. L'introduction dans les apprentissages d'autres langues et cultures se confronte donc à cette langue dominante dans un rapport hiérarchisé.

L'enseignement des langues se base sur le postulat que chaque langue est autonome et indépendante des autres, créant une hiérarchisation entre les langues dites « faciles » et celles dites « difficiles » à apprendre.

L'enseignement plurilingue vise la maîtrise de compétences linguistiques spécifiques à travers le développement d'une compétence plurilingue. Il s'agit donc de mettre en résonance les langues et cultures cibles entre elles et avec la langue et la culture de scolarisation, pour que les élèves acquièrent des compétences métalinguistiques. Ainsi, en prenant du recul à travers la comparaison des langues qu'ils sont en train d'apprendre, les élèves devraient développer des compétences langagières et réflexives transversales. Ils deviendraient plus performants dans l'apprentissage des langues et des autres disciplines.

L'enseignement plurilingue est l'approche didactique préconisée par les programmes actuels de l'école élémentaire. Cependant, ces programmes très récents marquent un tournant

dans l'enseignement des langues, ce qui signifie que certaines pratiques scolaires sont encore attachées à une didactique plus ancienne³⁴.

1.2.2.1. Stratégies de transmission

Même s'il est très difficile de comprendre les stratégies de transmission des enseignants car elles évoluent et se mêlent à celles des apprenants au fil de chaque situation d'apprentissage, C. Bourguignon, B. Py et A.-M. Ragot³⁵ distinguent deux modes de transmission des connaissances linguistiques.

Les « transmissions initiatives » correspondent aux situations dans lesquelles l'enseignant conserve l'initiative de la transmission.

Les « transmissions réactives » sont les situations dans lesquelles l'enseignant répond aux sollicitations implicites et explicites des apprenants.

Par exemple, il arrive que l'apprenant utilise une autre langue pour focaliser l'attention de l'enseignant. La réaction de ce-dernier face à ces transgressions linguistiques peut se manifester de plusieurs manières.

Il peut refuser de recourir à une autre langue que la langue cible. Par conséquent, l'apprenant est incité à reformuler mais il risque de se décourager.

Ou bien il peut les accepter. Dans ce cas, la séance s'ouvre à une « réparation négociée et co-construite »³⁶. Apprenants et enseignant adoptent alors des stratégies adaptatives.

Le processus de réparation se compose de cinq phases :

Tout d'abord l'apprenant sollicite l'enseignant. Ensuite l'enseignant identifie la source du problème avant de proposer un élément réparateur. L'apprenant reformule ou répète la proposition. Enfin, l'enseignant valide l'intervention de l'apprenant.

Le choix stratégique de recourir aux transmissions réactives peut permettre à l'enseignant de mettre en place une pratique alternée des langues.

1.2.2.2. Pratiques alternées

L'alternance permet la prise en compte de différents points de vue dans le processus d'apprentissage et la circulation des savoirs. Elle favorise le décentrement linguistique et cognitif, le recours à des savoirs scolaires et non-scolaires diversifiés de l'altérité.

³⁴ Cf. Annexes : 1.5. Evolution didactique de l'enseignement des langues (p. 2).

³⁵ *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques*, C. Bourguignon, B. Py et A.-M. Ragot IRRSAE, Aoste, 1994.

³⁶ *Plurilinguismes et école*, Danièle Moore, page 165.

D. Moore distingue deux types d'alternances : les « alternances relais » qui servent à poursuivre le déroulement de la communication et les « alternances tremplins » qui se focalisent sur les moyens linguistiques servant à la transmission des informations.

L'enseignant peut également prévoir une séance basée sur l'alternance entre plusieurs langues. Il s'agit alors d'un rituel qui ouvre un espace plurilingue.

En acceptant de modifier les frontières de son propre territoire linguistique, l'enseignant crée une zone d'interaction où il peut co-construire avec l'apprenant des rapports entre systèmes, normes et tâches qui soutiennent l'apprentissage. Dans ce nouvel espace interactionnel le savoir se construit et les identités se négocient.

L'alternance des langues renforce, complexifie et affine la formation et l'élaboration de nouveaux concepts chez les jeunes enfants.

Elle produit également un effet de « défamiliarisation » à travers lequel les apprenants, en accédant à des représentations culturelles, sociopolitiques et historiques différentes, prennent du recul sur leurs propres représentations.

D. Moore ajoute qu'un travail comparatif d'enseignement de la civilisation peut permettre de favoriser la déstabilisation des stéréotypes et la relativisation de la culture de référence par la construction de nouvelles références à travers la compréhension de l'autre, l'interprétation et la mise en réseau des représentations des apprenants.

Les nouveaux programmes de l'école élémentaire se sont tournés vers une pratique alternée des langues cibles et de la langue de scolarisation mais elle doit rester ponctuelle puisque l'enjeu principal demeure l'acquisition de compétences linguistiques spécifiques. Dans le cadre de l'enseignement plurilingue, la compétence plurilingue représente un outil pour permettre aux langues de se renforcer les unes les autres et non un objectif d'apprentissage principal.

1.2.3. L'éducation plurilingue

L'éducation évoque « la formation des personnes, la construction des identités, la préparation à la vie active et à l'exercice de la citoyenneté responsable »³⁷. L'éducation relève donc des valeurs.

L'éducation plurilingue induit une éducation « à et par » la pluralité linguistique et culturelle ce qui recouvre à la fois la finalité (éduquer à) et la démarche (éduquer par). L'acquisition de la compétence plurilingue en est l'objectif principal.

³⁷ Les langues au cœur de l'éducation, sous la direction de Daniel Coste, 2013, page 8.

Cette éducation vise à développer chez les élèves un esprit critique en abordant les langues et les cultures en dehors des phénomènes communautaristes. Les élèves, en se repérant parmi ces phénomènes, vont partager un sens et des valeurs communes contribuant au vivre ensemble.

L'éducation plurilingue est la traduction éducative et formative d'une mise en valeur du multilinguisme sociétal et du plurilinguisme individuel. L'apprenant est ainsi considéré comme un locuteur. Ce locuteur est acteur de ses apprentissages.

1.2.3.1. Statut de l'apprenant

Dans le cadre de l'éducation plurilingue, l'apprenant, quel que soit son niveau de compétences, devient un acteur social en faisant acte de parole. Il se positionne différemment selon le thème du discours de ses interlocuteurs et il est capable de gérer de manière autonome l'évolution de la conversation même en ayant peu de compétences.

Le problème est que l'apprenant a tendance à « s'auto catégoriser » négativement³⁸ : il se considère comme un « non-natif » n'appartenant pas à la communauté socio-culturelle de la langue qu'il apprend. Il est également catégorisé par les interlocuteurs. Ce phénomène engendre un processus de « normalisation ». Il s'agit, pour un apprenant, de développer le plus possible les compétences linguistiques de la langue cible afin de se rapprocher du parler d'un natif idéalisé.

En situation d'apprentissage institutionnel, la normalisation est assistée par des enseignants dans un appareil pédagogique spécifique. Elle est vécue en terme de conflits, l'erreur étant qualifiée de « faute », et consiste en une lutte contre le désapprentissage, c'est-à-dire contre l'oubli des connaissances accumulées.

Dans un contexte communicationnel entre natifs et non-natifs, la normalisation prend la forme d'une négociation du sens « dans un effort de s'entendre ». Elle peut se passer sans discrimination ou bien mener à une mésentente. Considérer l'apprenant comme un acteur social implique donc d'avoir recours à des méthodes d'apprentissage interactionnelles.

1.2.3.2. Différentes approches didactiques

L'éducation plurilingue engendre différentes approches didactiques ayant pour point commun d'aborder à la fois des aptitudes langagières et méta langagières. Cela signifie qu'au-delà des compétences linguistiques travaillées dans chaque langue, l'un des objectifs principaux

³⁸ *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch, p 39.

sera le développement de compétences communicationnelles transversales réinvesties dans toutes les langues, y compris la langue de scolarisation.

Ces aptitudes favorisent le développement de l'interprétation critique des faits linguistiques et culturels, un regard réflexif sur les statuts sociaux des langues et des locuteurs, une ouverture à la diversité et à la pluralité, une motivation à l'apprentissage des langues.

Ces approches didactiques s'adressent à l'ensemble des élèves, donnent aux langues de référence de certains élèves un statut dans le travail de la classe en faisant profiter les autres de leurs échanges d'expertise et de la modification des cadres participatifs.

Ces approches présentent un cadre mettant en relation les langues et les cultures dans un processus d'ouverture et d'inclusion.

1.2.3.3. Approches plurielles

Cette dénomination proposée par M. Candelier désigne les démarches didactiques qui s'efforcent de mettre en relation des langues dans différents contextes d'apprentissage.

Les approches plurielles se fondent sur des efforts de décloisonnement et de mise en transversalité linguistique et disciplinaire à partir des répertoires linguistique et culturel de l'apprenant.

M. Candelier distingue quatre types d'approches plurielles : l'éveil aux langues, l'intercompréhension, les activités interculturelles et la didactique intégrée des langues.

1.2.3.3.1. La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues est une méthodologie de mise en relation des langues connues, enseignées et utilisées à l'école garantissant un apprentissage solide, économique, coordonné et renforcé des langues. Cette méthodologie holistique doit se construire selon les langues en présence, leurs caractéristiques et leurs typologies.

D. Coste souligne que la didactique intégrée des langues se base sur un travail important en amont, non cloisonné et concerté des enseignants en langue. Cette concertation peut résider en une simple coordination des enseignements mais elle peut aussi déboucher sur une collaboration plus approfondie. En effet, les enseignants qui le souhaitent peuvent élaborer une conception globale de leurs enseignements visant les objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle en développant des compétences réflexives et transversales. Cette recherche de convergences entre les langues se fonde sur une recherche systématique des points communs et des divergences entre au moins deux langues dans le respect des spécificités de chacune.

Cette approche offre à l'apprenant une économie cognitive en établissant des « passerelles » entre les langues tout en renforçant réciproquement les deux apprentissages de façon cohérente.

L'apprenant, à travers des stratégies de transfert est encouragé à prendre plus de risque sans craindre l'erreur ou l'échec. Il devient ainsi plus autonome dans ses apprentissages.

1.2.3.3.2. Les approches interculturelles

L'objectif majeur d'une démarche interculturelle est l'ouverture à la diversité et à l'altérité à travers un processus de décentration.

La conception de l'interculturel ne s'inscrit pas dans la dialectique « une langue – une culture ». Il s'agit d'une démarche de rencontre avec la culture de l'autre dans un processus d'objectivation. L'apprenant peut ainsi « relativiser les évidences » codées et complexes. Les outils utilisés sont l'analyse sociologique, anthropologique et sémiologique de la/des langue (s) et de la/des cultures du locuteur.

Cette approche passe par un processus de déconstruction de la culture comme une entité stable et homogène à laquelle ses membres se doivent d'être fidèles.

En partant des dimensions culturelles des langues, les apprenants prennent peu à peu conscience des éléments génériques et spécifiques de chaque système linguistique pour ensuite percevoir des analogies entre les langues. Celles-ci sont placées sur un même pied d'égalité en mettant à jour les points de convergence et de divergence pouvant engendrer des malentendus. Les apprenants sont placés dans une démarche d'observation participante active développant une attitude sociologique propice à la réflexivité.

A travers l'approche interculturelle, l'apprenant va faire appel à ses propres ressources acquises dans et hors du système scolaire pour comprendre le fonctionnement de la langue dans d'autres contextes.

Un exemple d'approche interculturelle est proposé par le manuel « Les langues du monde au quotidien » dédié au Cycle 1³⁹.

L'objectif est de faciliter l'appropriation du langage à la maternelle dans toutes ses dimensions et dans toutes ses variations. Les comparaisons entre le français et d'autres langues favorise une décentration qui facilite l'accès à la forme alors que l'attention des élèves de maternelle est le plus souvent focalisée sur le sens.

³⁹ *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle Cycle 1*, coord. M. Kervran, éd. Canopé, Rennes, 2013.

De plus, l'écoute d'une multiplicité de sonorités participe à l'éducation de « l'oreille », c'est-à-dire le repérage des phonèmes, essentielle à l'entrée dans l'écrit.

La démarche interculturelle permet de renforcer l'apprentissage du français tout en développant des capacités interculturelles et la découverte d'une conscience métalinguistique.

1.2.3.3.3. L'intercompréhension entre les langues

Il s'agit d'une approche favorable au processus d'appropriation des langues. L'apprenant est mis en confiance face à une langue inconnue pour devenir un « apprenant curieux ». Cette méthodologie est particulièrement adaptée à l'enseignement primaire.

Apparue dans les années 1990, cette didactique vise à étudier les contacts des langues habituellement normalisés par l'institution scolaire, niés ou refoulés.

L'intercompréhension repose sur le principe que nul individu ou communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues plurielles caractérisées par une dynamique de changement. La langue est alors considérée comme un espace ouvert en construction entre des variations constitutives et une normalisation nécessaire. Les langues fonctionnent en famille, dans un système cohérent et ouvert. L'intercompréhension traite de ce continuum.

Un travail de repérage organisé permet de mettre à distance et de systématiser des éléments communs des langues ainsi que les éléments spécifiques à chaque langue. L'élève apprend à regarder et à manipuler les langues, y compris sa langue de référence et à élaborer des ponts. Il se familiarise également avec les éléments morphosyntaxiques qui codent chaque langue, comme les codes différenciant le singulier du pluriel, le masculin du féminin.

D'après P. Escudé⁴⁰, l'approche didactique d'intercompréhension entre les langues n'est pas conseillée avant le Cycle 3. En effet, jusqu'à 7-8 ans, l'acquisition des structures du langage fonctionne majoritairement par l'imitation, l'intuition et l'instrumentalisation. Il est alors difficile d'accéder à la réflexivité induite par l'intercompréhension des langues.

1.2.3.3.4. L'éveil aux langues

L'idée principale est d'éduquer aux langues mais aussi aux différentes cultures par l'intermédiaire de corpus écrits et oraux (albums, comptines, etc.) dans différentes langues du monde. La comparaison de différentes langues pourrait permettre de faciliter les apprentissages dans la langue première mais aussi dans les langues étrangères. A ces activités s'ajoute la découverte des cultures des différentes langues.

⁴⁰ De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe, Pierre Escudé, in Trema n°42 novembre 2014, page 62.

Michel Candelier a élaboré une définition de l'éveil aux langues dans le cadre du programme EVLANG. D'après lui, il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner. Le travail engagé est global et comparatif. Il porte à la fois sur les langues « inconnues », sur la langue de scolarisation et sur l'éventuelle langue cible.

L'éveil aux langues vise donc le développement de la compétence plurilingue à travers une initiation aux langues. Les apprentissages spécifiques sur ou à propos de plusieurs langues sont des outils à l'acquisition de cette compétence. L'éveil aux langues produit également un phénomène de décentration favorable à l'émergence de compétences (méta)linguistiques.

Le projet EVLANG (« éveil aux langues ») a été coordonné par Michel Candelier en Europe de 1997 à 2001. Il a permis d'expérimenter différents supports dans des écoles primaires de cinq pays (France, Suisse, Autriche, Espagne et Italie). La finalité de ce programme était de contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.

Les trois principaux objectifs de ce projet sont le développement de représentations et attitudes positives, l'introduction d'aptitudes d'ordre métalinguistique, métacommunicatif et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non, le développement d'une culture linguistique.

Le bilan est plutôt positif. En effet, les activités visant à évaluer les attitudes⁴¹ et les aptitudes⁴² ont révélé chez les élèves une envie d'apprendre plusieurs langues et même des langues issues de l'immigration ou minorisées. Les élèves se sont donc majoritairement ouverts à la diversité culturelle et linguistique.

Néanmoins, les conclusions restent à nuancer car de nombreux paramètres (durée, niveau, contexte) étaient très différents d'une école à l'autre. De plus, plusieurs points restent à confirmer. L'ouverture à l'inconnu et les maniements syntaxiques n'ont pas pu être démontrés et le projet EVLANG n'a pas permis de développer des compétences dans la langue enseignée à l'école.

L'éveil aux langues propose donc une forme innovante d'éducation au langage et aux langues ainsi qu'un moyen d'intégration pour des élèves d'origine étrangère. Il offre également aux élèves une découverte culturelle du monde, ce qui s'inscrit dans le cadre des programmes et du Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture.

⁴¹ Plus précisément l'intérêt apporté à la diversité et l'ouverture à ce qui n'est pas familier.

⁴² Il s'agit spécifiquement de la mémorisation et la discrimination auditive.

1.2.3.3.5. Les obstacles à la pratique des approches plurielles

Les approches plurielles font l'objet d'expérimentations qui s'avèrent le plus souvent très positives mais restent pratiquées de manière confidentielle. Trois obstacles peuvent expliquer le manque de diffusion de l'éducation plurilingue dans le système éducatif français.

Le premier obstacle est d'ordre structurel : le système éducatif est encore constitué de disciplines cloisonnées, bien que la loi de refondation de l'école et les nouveaux programmes de l'école primaire visent la transversalité des compétences. Une vision holistique des langues ne prédomine pas encore, ce qui freine le développement de la compétence plurilingue.

Le deuxième obstacle, d'ordre didactique, découle du premier : les approches plurielles visant des compétences métalinguistiques ne répondent pas aux attentes élitistes véhiculées par certaines représentations du système éducatif. Cet héritage associe encore la réussite scolaire à une maîtrise parfaite et idéalisée de chaque discipline, sans prendre en compte la diversité des réalités individuelles des apprenants et leurs compétences acquises hors de l'école.

Le troisième obstacle découle de la hiérarchie sociopolitique des langues ; l'apprentissage de l'anglais prédominant semble plus légitime pour certains parents ou enseignants que l'apprentissage du roumain, du tchétchène ou de l'arabe.

Ce que nous retiendrons des concepts clés développés ici est que tous nos élèves sont potentiellement plurilingues, leurs représentations des langues et des méthodes d'apprentissage en général ne sont pas figées. Dans notre pratique, nous essaierons d'agir sur ces représentations, d'une part en valorisant toutes les langues de référence présentes dans le groupe-classe afin d'atténuer, voire d'annihiler la hiérarchisation des langues. En effet, elle peut constituer un obstacle pour des élèves plurilingues à cause des enjeux affectifs et identitaires qu'elles véhiculent.

D'autre part, l'éducation plurilingue induit une mise en réseau des connaissances et des compétences linguistiques et langagières ainsi qu'une attitude active et réflexive face à l'apprentissage. Une telle démarche méthodologique peut remettre en question la représentation que se font les élèves de l'apprentissage scolaire cloisonné à des disciplines imperméables. L'éducation plurilingue implique de faire appel à des connaissances et compétences acquises en dehors de l'école à travers des projets interdisciplinaires. En choisissant des approches didactiques les mieux adaptées à nos élèves de Cycle 1, nous espérons les ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et leur faire prendre conscience et confiance dans le potentiel de leur compétence plurilingue.

2. Partie pratique : l'éducation plurilingue peut-elle valoriser les élèves plurilingues ?

Cette partie du mémoire est dédiée à nos pratiques de classe concernant l'éducation plurilingue. Pour des raisons matérielles, ces pratiques s'étalent sur les périodes 4 et 5 de l'année scolaire, soit les mois de février à juin. Les niveaux de nos classes étant différents, nous n'avons pas toujours mis en place les mêmes dispositifs. Le contenu proposé aux élèves de Grande Section est donc plus dense que celui proposé aux élèves de Petite Section dont le langage et la capacité de concentration sont encore très limités.

2.1. Présentation des dispositifs

Aborder l'éducation plurilingue en Cycle 1 permet d'ouvrir précocement les élèves à la diversité et à l'altérité tout en luttant contre des représentations discriminantes de certaines langues et cultures.

Nous avons souhaité mettre en place plusieurs dispositifs s'inscrivant dans une approche d'Eveil aux langues ainsi que dans des approches interculturelles.

La plupart de ces dispositifs s'inscrivent dans un « Projet d'éducation plurilingue⁴³ ». Ils correspondent aux programmes de Cycle 1⁴⁴ bien que l'aspect pluriculturel que nous développerons ne soit présent qu'à partir du Cycle 2.

2.1.1. Les portraits de langues

Ce dispositif est utilisé pour introduire l'éducation plurilingue dans la classe de MS-GS de Montescot. Il relève d'une approche interculturelle car il vise l'ouverture à la diversité et à l'altérité à travers un processus de décentration tout en faisant prendre conscience du « droit à sa propre langue » et du renforcement de la diversité linguistique.

Chaque élève a une silhouette représentant son « Portrait de langues »⁴⁵. Les enfants dessinent leur(s) langue(s) sur la silhouette. L'activité comporte un aspect ludique : les enfants peuvent habiller les silhouettes, ajouter des cheveux et même « des chaussures linguistiques » aux pieds.

⁴³ Cf. Annexes : 2.1. Projet d'éducation plurilingue (p. 3).

⁴⁴ B.O. spécial du 26 mars 2015 : « A partir de la Moyenne Section, ils vont découvrir l'existence de langues parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques ou auxquelles ils peuvent donner du sens, ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français. »

⁴⁵ Cf. Annexes : 2.6. Portraits de langues (p. 15).

Ce procédé permet de saisir la richesse du plurilinguisme : plus les langues sont nombreuses, plus les portraits sont colorés. Les langues représentées ne sont pas hiérarchisées (1ère / 2nde langue) afin que les enfants représentent la signification que chaque langue a pour eux et non leur maîtrise de la langue.

Tous les portraits sont ensuite affichés pour provoquer une discussion visant à valoriser la diversité linguistique et culturelle ainsi qu'à développer un climat de classe bienveillant.

Ce dispositif constitue une introduction à l'éducation plurilingue intéressante car il permet de faire un état des lieux du plurilinguisme présent dans le groupe-classe tout en valorisant la diversité linguistique. De plus, les portraits de langues partent du vécu de chaque élève pour ensuite élargir le point de vue à celui du groupe-classe. Les élèves, très égocentrés en maternelle, sont donc facilement enrôlés par l'activité qui les amènera peu à peu à se décentrer de leur expérience individuelle pour prendre conscience de leur place dans le groupe-classe. En effet, chaque portrait de langue enrichit la culture commune de la classe, ce qui développe d'une certaine manière le vivre-ensemble.

Le portrait de langue n'est pas un dispositif habituellement mis en place en Cycle 1 car il demande aux élèves un degré d'abstraction élevé pour être capable de choisir une couleur et une partie du corps qui symbolise l'une des langues de leur répertoire. Néanmoins, l'aspect ludique et explicite de cette activité nous a semblé intéressant. Nous avons donc simplifié les attentes en rendant la symbolisation moins exigeante : la légende indiquera la langue en question et, si possible, la justification du choix de la couleur **ou** de la partie du corps.

« L'arbre des langues de la classe »⁴⁶, qui s'inscrit également dans une approche interculturelle, viendra compléter les portraits de langues. Il s'agit de construire un arbre dont chaque feuille représente une langue parlée (feuilles rouges), entendue (feuilles vertes) ou souhaitant être apprise (feuilles jaunes) par au moins un des élèves de la classe. Plus la diversité linguistique est présente dans la classe, plus l'arbre aura de feuilles.

L'arbre des langues permet donc de renforcer la cohésion du groupe-classe en mettant en commun le vécu des élèves, de lutter contre les représentations négatives des langues puisqu'il n'y a aucune hiérarchisation linguistique et bien sûr de valoriser la diversité linguistique et le plurilinguisme.

2.1.2. Les sacs à histoire

⁴⁶ Cf. Annexes : 2.7. L'arbre des langues (p. 18).

Le dispositif du sac à histoire s'inscrit dans l'Eveil aux langues et vise à valoriser la diversité linguistique du groupe classe en liant le milieu familial au milieu scolaire.

Il s'agit de faire passer dans les familles un sac contenant un album en français lu en classe, des jeux pour faire participer parents et enfants, une clé USB contenant la version audio du livre en français, un glossaire et un carnet pour recueillir les commentaires des parents. La clé USB a pour fonction de recueillir les traductions de l'album dans les langues vivantes que maîtrisent les parents. Le glossaire montrera la traduction de certains mots-clés de l'album dans ces différentes langues.

Les objectifs sont multiples. D'une part, il s'agit de valoriser les familles plurilingues qui apporteront une traduction et donc des connaissances linguistiques et culturelles à tous les élèves. Les enregistrements seront donc exploités en classe afin de comparer les différentes langues en soulignant les similitudes, d'encourager les élèves à entrer dans un processus de compréhension et de valoriser le plurilinguisme en leur donnant envie d'approfondir leurs connaissances et compétences.

D'autre part, il s'agit de souligner l'importance des compétences acquises en dehors de l'école pour préparer les élèves à l'utilisation de leur répertoire de langues. En effet, la mise en réseau de toutes leurs connaissances et compétences linguistiques leur permettra de développer, plus tard, leur compétence plurilingue.

Ce dispositif dépend de la participation et de l'appropriation de cet objet didactique par les familles. Celles-ci devront donc être informées⁴⁷ des enjeux du sac à histoire avant sa mise en circulation.

Le choix de l'album est également prépondérant : il doit être relativement simple pour pouvoir être traduit sans difficulté tout en éveillant l'intérêt des élèves.

L'album utilisé dans le sac à histoire de la classe de PS-MS s'intitule « Tougoudou l'escargot ». Il s'agit d'un ouvrage de littérature de jeunesse adapté pour le niveau des élèves de Petite Section dont l'exploitation permet une approche pluridisciplinaire.

L'album utilisé dans la classe de MS-GS s'intitule « Le livre du loup gentil et du loup méchant ». Il s'agit d'un récit élaboré par l'ensemble de la classe au cours de la première période, recopié et illustré pendant la deuxième période et enregistré durant la troisième période de l'année. Cet album a donc une valeur affective pour les élèves et leur famille, ce qui peut en faciliter l'appropriation. Par contre, le récit est long et parfois difficile à traduire à cause des

⁴⁷ Cf. Annexes : 2.4. Informations aux parents (p.12).

tournures de phrases ou du lexique parfois complexe. Il est donc proposé aux parents de n'en traduire qu'une partie.

2.1.3. Les goûters interculturels

Ce dispositif vise une ouverture à la diversité culturelle et linguistique du groupe-classe car il met les parents et les élèves plurilingues au cœur des situations d'apprentissage. Il s'inscrit donc dans une approche interculturelle.

Il s'agit, pour les élèves, de réaliser une recette à charge culturelle importante présentée dans la langue de son pays d'origine. Lorsque les élèves connaîtront plusieurs recettes, ils participeront à un goûter interculturel ouvert à toutes les familles.

Ce dispositif nécessite de nombreux prérequis concernant l'éducation au goût et l'élaboration de gâteaux. C'est pourquoi nous avons mis en place au cours de la troisième période dans nos deux classes un projet interdisciplinaire visant à acquérir les compétences nécessaires.

Les familles plurilingues sont incitées à participer à ces situations afin de valoriser le lien entre l'école et la famille, comme c'est le cas dans le dispositif de sac à histoire. L'intervention d'un parent d'élève plurilingue est très valorisante pour l'élève en question qui prend alors conscience de l'atout que représentent ses connaissances linguistiques et culturelles personnelles.

Par ailleurs, cette situation d'apprentissage est adaptée aux élèves de Cycle 1 : elle comporte un aspect ludique très motivant ainsi qu'une grande part de manipulation et d'échanges langagiers. Dans ce dispositif, la langue n'est pas seulement un objet d'apprentissage mais également un outil utilisé pour acquérir des compétences et des connaissances non linguistiques, tel que le préconise l'approche d'intercompréhension entre les langues. Cependant l'utilisation de la langue cible n'est pas assez prégnante⁴⁸ pour pouvoir assimiler ce dispositif à de l'intercompréhension.

Ce dispositif permet également de renforcer la cohésion de la classe à travers des expériences communes enrichissant la culture de la classe.

2.1.4. Les mascottes

Le dispositif des mascottes, expérimenté dans la classe de MS-GS, vise à encourager les élèves à entrer dans un processus de compréhension à travers une contextualisation des

⁴⁸ Seuls des mots vont être utilisés dans la langue cible et non des phrases complètes.

situations langagières et une comparaison entre les langues cibles et la langue de scolarisation. Cette approche s'inscrit dans de l'Eveil aux langues bien que les langues cibles soient des langues enseignées à l'école. En effet, ne maîtrisant que l'anglais et l'espagnol, je ne peux actuellement pas mettre en place ce dispositif dans des langues « que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ».

Les mascottes sont de petites peluches qui interagissent avec les élèves en s'adressant à eux en langue étrangère. La première mascotte appelée « Mr. Chicken » ne parle qu'anglais et la seconde, « La señora Blanca », ne s'exprime qu'en espagnol. Ces mascottes sont utilisées pour rappeler les règles de vie, animer les phases d'échauffement de motricité et des activités phonologiques ritualisées. Chaque mascotte est utilisée une semaine sur deux afin de créer un bain de langage tout en alternant les langues.

L'espagnol est une langue parlée et comprise par deux élèves plurilingues qui peuvent ainsi faire profiter les autres élèves de leur expertise.

2.1.5. La séquence interculturelle

Dans le cadre d'un projet interdisciplinaire sur le thème des émotions, une séquence issue du manuel d'éducation au plurilinguisme « Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle »⁴⁹ a été mise en place dans la classe de MS-GS.

Il s'agit de la première séquence de ce manuel intitulée « Jean qui rit, Jean qui pleure ». A travers la comparaison de plusieurs langues appartenant à la même famille, les élèves commencent à développer leur compétence plurilingue en comparant différentes façons de consoler un enfant selon les cultures présentées. Le thème de cette séquence a donc une charge émotionnelle importante, ce qui favorise l'enrôlement des élèves.

Diverses activités de comparaisons leur permettent d'entrer dans un processus de compréhension et de préparer le développement de la compétence plurilingue ainsi que l'utilisation du répertoire linguistique des élèves.

Les langues abordées sont des langues vivantes régionales et étrangères, « centrales » et « périphériques », sans distinction ni hiérarchisation.

La séquence débouche sur l'apprentissage de berceuses en langues étrangères ce qui nourrira le répertoire plurilingue des élèves.

⁴⁹ Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle Cycle 1, coord. M. Kervran, éd. Canopé, Rennes, 2013.

2.2. Analyse pratique

Cette partie présente les conditions de mise en œuvre de chaque dispositif d'éducation plurilingue et détaille les difficultés ainsi que les bénéfices rencontrés lors du déroulement des séances.

2.2.1. Les portraits de langues

Ce dispositif a été mis en place lors de la première semaine de la période 4 dans la classe de MS-GS de Montescot. Il a fait l'objet d'une différenciation entre les élèves de Moyenne et de Grande Section.

2.2.1.1. Dispositifs et supports

Les portraits de langues ont été réalisés dans le cadre d'un atelier dirigé regroupant cinq à sept élèves d'une durée de 20 minutes. Lorsque tous les groupes ont participé à cet atelier, une mise en commun collective a duré environ 10 minutes.

Le matériel distribué se composait de feutres de différentes couleurs, d'une fiche⁵⁰ contenant la consigne écrite⁵¹ et une silhouette à colorier ainsi qu'une légende à remplir.

La consigne a été donnée en trois temps : représenter les langues parlées, changer de couleur pour représenter les langues entendues puis changer à nouveau de couleur pour les langues désirant être apprises.

Lors de la mise en commun, les élèves ont été invités à s'exprimer librement à propos des portraits de langues puis des questions ont permis d'orienter les échanges :

Quels portraits sont les plus colorés ? Pourquoi ? Qui peut expliquer son choix de couleur ?

L'arbre des langues a été mis en place collectivement le lendemain lors d'une séance qui a duré environ 20 minutes. Les élèves avaient à leur disposition un roseau symbolisant le tronc, des feuilles de papier jaunes, oranges et vertes découpées en forme de feuilles d'arbre, du ruban adhésif et un marqueur noir.

Les élèves ont dicté le nom de la langue parlée sur un pétale vert, de la langue entendue sur un pétale jaune et de langue souhaitée sur un pétale orange puis ont collé le pétale sur l'arbre des langues.

⁵⁰ Cf. Annexes : 2.6. Portraits de langues (p. 15).

⁵¹ À destination des parents

2.2.1.2. Déroulement

Plusieurs difficultés ont été rencontrées lors du déroulement de cette séance. En premier lieu, le nombre de consignes a posé problème. En effet, il n'était pas possible de donner les trois consignes en même temps car les élèves ne les auraient pas retenues et les auraient confondues. Certains élèves avaient donc colorié presque l'intégralité de leur silhouette avant que la seconde consigne n'ait été donnée.

Le changement de couleur a également posé problème : chaque élève devait colorier un rectangle précis dans la légende pour indiquer à quelle consigne correspondait chacune des couleurs. Certains élèves n'ont pas prêté attention à cette consigne ou bien ont rencontré des difficultés à se repérer dans l'espace de la feuille. Ils n'ont donc pas colorié les rectangles correctement. D'autres, emportés par le plaisir du coloriage, sont sortis du cadre de la séance et ont ajouté des couleurs pour décorer leur silhouette. Pour y remédier, il aurait fallu faire le portrait de langues en deux ou trois fois afin de donner la possibilité à chaque élève de s'exprimer et d'anticiper ses choix.

Quatorze élèves ont lié une ou plusieurs parties de la silhouette à au moins une langue. La grande majorité a utilisé la bouche pour représenter le français en tant que langue parlée. Beaucoup d'élèves, craignant de se tromper, ont également choisi la main pour représenter le français car ils ont imité le modèle de référence. Contrairement à mes attentes, les oreilles n'ont pas servi à représenter les langues entendues.

La partie de la séance ayant engendré le plus de difficultés fut, comme il l'était prévu, la justification du choix des couleurs ou des parties coloriées. Seize des vingt-quatre élèves ne sont pas parvenus à trouver une signification à leur choix, la symbolisation étant peu accessible pour des enfants de cet âge. Le portrait de langue a donc servi, pour ces élèves, d'état des lieux de leur réalité plurilingue sans révéler leurs représentations des langues. L'aspect socio-affectif n'a donc pas été abordé.

Les huit élèves ayant justifié leurs choix ont rattaché au moins une langue à une dimension affective. Par exemple, les mains représentent l'anglais comme langue entendue pour un élève car son frère apprend l'anglais à l'école « en écrivant ». Un autre élève souhaiterait apprendre l'anglais pour aller travailler dans le laboratoire de sa mère qui parle anglais avec ses collègues. Il a donc utilisé la gorge pour symboliser l'anglais afin de « parler et respirer en anglais ». Les valeurs que donnent ces élèves aux langues de leur répertoire dépendent des liens positifs construits dans leur réseau social. Des dispositifs mobilisant la dimension affective, comme le sac à histoire ou bien le goûter interculturel, devraient donc être efficaces pour le développement de la compétence plurilingue.

Concernant les élèves issus de familles plurilingues, il semble que seuls les élèves utilisant plusieurs langues pour communiquer ont conscience de ce plurilinguisme. Les élèves parlant gitan ont symbolisé cette langue dans leur portrait de langues. Ceux qui n'utilisent que le français pour communiquer n'avaient pas conscience des langues faisant partie de leur répertoire : ils n'ont pas mentionné la langue utilisée par leurs parents.

Les portraits de langues ont permis une première prise de conscience du potentiel d'un répertoire linguistique riche : les élèves, en comparant les portraits, ont découvert la diversité linguistique et les bénéfices qu'elle pourrait leur apporter. Néanmoins de nombreux portraits n'étaient pas utilisables car leur aspect décoratif nuisait à leur lisibilité.

Aucun obstacle ne s'est manifesté lors de la séance d'arbre des langues⁵² car le guidage était très important. Cette activité a permis de mettre à jour certaines représentations quant au statut des langues : lorsqu'une élève plurilingue a énoncé le gitan comme langue parlée, une autre a exprimé spontanément une représentation négative vis-à-vis de cette langue⁵³. Le dispositif d'arbre des langues a permis de lutter contre cette hiérarchisation linguistique et culturelle. En effet, en mettant en valeur le fait que sans le gitan, l'arbre de la classe n'aurait pas beaucoup de feuilles et serait moins intéressant, le gitan a été perçu comme une richesse nécessaire à la diversité linguistique des élèves. L'élève qui était intervenue a finalement ajouté le gitan dans les langues qu'elle souhaitait apprendre en demandant à l'élève plurilingue de lui apprendre. Cette dernière a donc été valorisée et a commencé à percevoir son plurilinguisme comme un atout.

L'objectif de cette séance semble avoir été atteint grâce aux portraits de langues qui ont d'abord commencé à introduire une prise de conscience de l'atout que représente la diversité linguistique.

2.2.2. Les sacs à histoire

Ce dispositif a été mis en œuvre dans nos deux classes de façons différentes. L'album exploité dans la classe de PS-MS est un ouvrage adapté à l'âge des élèves intitulé « Tougoudou l'escargot ». L'album exploité dans la classe de MS-GS est un album inventé et réalisé par les élèves.

⁵² Cf. 2.7. L'arbre des langues (p. 18).

⁵³ Cf. Annexes : 2.7.2. Echanges lors de la réalisation (p. 19).

2.2.2.1. Supports et dispositifs

Les deux sacs à albums contiennent l'album exploité, une clé USB pour recueillir les enregistrements, deux jeux en lien avec le récit destinés à créer des échanges entre l'élève et sa famille, un glossaire et un mode d'emploi du sac à album.

Ce dispositif a pour objectif de valoriser toutes les langues : la langue de scolarisation mais aussi les langues de référence des enfants. Il s'agit aussi de développer la curiosité des enfants pour la lecture et les langues tout en établissant un lien entre l'école et la famille.

2.2.2.1.1. Classe de PS-MS

Nous nous sommes beaucoup interrogés quant au choix de l'album. Nous avons envisagé de sélectionner un récit traitant d'une thématique en lien avec l'éveil aux langues, comme le voyage ou la cuisine dans le monde. Nous avons également pensé à un récit véhiculant des valeurs semblables à celles de l'éducation plurilingue, à savoir l'ouverture aux autres et l'équité. Le choix d'un conte patrimonial qui existerait dans plusieurs cultures nous semblait pertinent.

Mon choix s'est finalement porté sur l'album d'Edouard Manceau intitulé « Tougoudou L'escargot » car ce support permet une complémentarité et une interdisciplinarité dans les apprentissages. De plus, cet album a l'avantage d'être accessible et attractif pour les Petites Sections et d'introduire également le graphisme avec les Moyennes Sections.

Il était aussi important d'utiliser un album court et simple pour impliquer les parents et pour que les élèves puissent eux-mêmes s'approprier l'histoire et la raconter.

Outre l'album et la clé USB, le sac à histoire de la classe de PS-MS contient un jeu de Memory réalisé avec les images du livre de l'album ainsi qu'une surprise, à savoir une peluche-marionnette d'escargot.

Selon le protocole que j'ai fixé, chaque famille dispose du sac à histoire pendant une semaine. Avant la distribution du sac, j'ai réalisé une lettre d'information pour les parents⁵⁴. Cette lettre permettait aux parents de connaître le projet et de savoir ce qu'il était attendu de leur part.

Cette lettre a été diffusée par l'intermédiaire du cahier de liaison à chaque parent. Une signature était demandée pour valider le principe du projet.

⁵⁴ Cf. Annexes : 2.4. Information aux parents (p. 11).

L'album a été introduit lors d'une séance de langage en présence de tous les élèves. Ce support a ensuite servi de lanceur d'activité pour le graphisme, et plus précisément le tracé de spirales.

Après la présentation du fonctionnement de ce dispositif aux parents ainsi que l'exploitation de l'album en classe, le sac a été présenté aux enfants puis distribuée à chacun.

Chaque retour fait l'objet de séances d'études et de langage. L'élève raconte ce qu'il a fait avec ses parents et ce qu'ils ont ajouté (glossaire et versions traduites dans la langue de la maison). Puis tous les élèves écoutent les différentes versions de l'histoire dans les différentes langues. L'étude du glossaire est plus spécifiquement abordée avec les MS après le retour de tous les sacs. On réalise ensemble une affiche qui permet de visualiser les différentes versions des mots traduits.

C'est aussi l'occasion de découvrir des ressemblances phonétiques entre des mots de différentes langues et de les comparer. Il s'agissait également de discriminer et reconnaître des phonèmes nouveaux grâce à l'écoute de l'histoire dans les différentes langues. Néanmoins la conscience phonologique des élèves de Petite Section est encore très peu développée, ce qui limitera cette partie de l'activité.

Les modalités d'organisation jouent également un rôle important dans le maintien des élèves en activité. En collectif au regroupement les élèves perdent vite l'attention. J'ai dû séparer les élèves par niveau pour mieux les impliquer dans les activités. Les élèves sont, à cet âge, très individualistes et centrés sur eux-mêmes.

2.2.2.1.2. Classe de MS-GS

L'album intitulé « Le livre du loup méchant et du loup gentil » a été réalisé par les élèves. Le sac à album est donc une occasion de montrer le travail des enfants à leurs parents. Ce livre véhicule par ailleurs une charge affective importante puisque tous les élèves s'y sont investis. L'album créé par les élèves est donc un support privilégié au dispositif de sac à histoire car les élèves se le sont déjà approprié.

L'album a d'abord été enregistré en français par les élèves puis je l'ai moi-même traduit en anglais pour pouvoir en illustrer l'utilisation. Trois mères d'élèves sont ensuite venues en classe le soir pour traduire des passages en espagnol en présence de leur enfant. Puis le sac a été distribué en priorité aux élèves issus de familles plurilingues.

Les traductions ont fait l'objet d'activités d'éveil aux langues : il s'agissait d'identifier la langue parlée puis d'essayer de reconnaître des mots clés en relevant des indices sonores.

Les autres supports du sac à histoire sont un jeu de Memory illustré par les dessins des élèves et des marionnettes représentant les personnages de l'histoire, un castelet ainsi qu'une lampe de poche. Le théâtre d'ombres est le réinvestissement d'un projet mis en œuvre pendant la période 2 autour des ombres.

Le sac contient également un carnet afin que les parents puissent décrire leur utilisation du sac. A ce jour, seule une famille a laissé un commentaire.

2.2.2.2. Déroulement

Nous avons rencontré plusieurs difficultés lors de la mise en œuvre du sac à histoire. C'est d'abord le dispositif en lui-même qui a posé problème pour certains parents de la classe de PS-MS à Perpignan. En effet, ces-derniers ne comprenant pas l'intérêt de développer une compétence plurilingue, craignaient que l'éveil aux langues ne nuise à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Cependant, la majorité des parents a été séduite par le projet. Plusieurs parents plurilingues se sont d'ailleurs très impliqués dans le projet.

La seconde difficulté liée également aux parents a concerné le respect du délai du sac à histoire. En effet, dans la classe de MS-GS les sacs à histoire en circulation doivent être ramenés dès le lendemain. Or, plusieurs familles les ont gardés plus d'une semaine, limitant leur diffusion.

Au cours de la présentation du sac à histoire, la difficulté majeure a été d'expliquer aux élèves de Petite Section ce qu'est une langue. La présence des élèves plurilingues ont permis d'illustrer ce concept en les prenant comme exemple. Les élèves de Petite Section sont désormais capables de citer plusieurs langues mais ne peuvent pas encore expliquer précisément de quoi il s'agit.

Lors de l'exploitation des traductions de l'album, il a été difficile de captiver l'attention des élèves les plus jeunes. Les séances étaient initialement prévues en groupe classe mais ce dispositif s'est avéré inefficace. La mise en place d'ateliers dirigés a permis aux élèves d'être beaucoup plus attentifs pour écouter leurs pairs ainsi que les diverses traductions de l'histoire. Ce dispositif a également facilité les échanges qui se sont avérés être plus riches que ceux produits en collectif.

2.2.3. Les goûters interculturels

Les goûters interculturels ont été mis en place au cours des périodes 4 et 5 dans la classe de MS-GS de Montescot. Il s'agit d'un dispositif coûteux en temps et difficile à gérer au niveau

matériel. Seulement quatre goûters ont donc été prévus. L'objectif relatif à l'éducation plurilingue est d'éveiller les élèves à la diversité linguistique et culturelle. Cependant cette situation permet aussi d'aborder le Domaine 5 des programmes (explorer le monde) en développant plusieurs compétences comme « Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation ».

2.2.3.1. Dispositifs et supports

La situation se divise en trois phases : une présentation de la recette et des ingrédients pendant 15 minutes en classe entière, la réalisation des gâteaux durant une heure environ au cours de laquelle les élèves sont répartis par groupes de six, le goûter en classe entière pendant 15 à 20 minutes.

Le matériel à disposition des élèves se compose des ingrédients et ustensiles nécessaires à la recette ainsi que d'une fiche recto-verso indiquant les dosages et la marche à suivre grâce à des photographies détaillées⁵⁵.

La première phase consiste en une découverte lexicale des ingrédients. La langue cible de la séance est alors un objet d'apprentissage. Ceux-ci sont tous installés sur une table au centre du coin regroupement afin que tous les élèves les voient.

Chaque ingrédient est nommé dans la langue visée et les élèves doivent deviner duquel il s'agit. Cela permet de les inciter à entrer dans un effort de compréhension en prenant des indices phonétiques lorsque la langue visée fait partie de la même famille que l'une des langues de leur répertoire. Il s'agit également de commencer à assimiler les sonorités en répétant les mots appris. Cette activité lexicale est ensuite reprise lors de la troisième phase.

Après que les élèves aient pris connaissance du matériel, ils sont répartis par groupes homogènes afin que chacun puisse bénéficier de la différenciation adéquate, ce qui favorise une participation équitable. Si les parents d'un élève issu d'une famille plurilingue participent à la séance, tous les groupes peuvent réaliser le gâteau en même temps. Sinon les groupes s'enchaînent tout au long de la journée dans un dispositif d'atelier dirigé.

Les élèves vont d'abord prendre connaissance de la recette en décrivant les différentes étapes ce qui leur permet de se répartir et d'anticiper les tâches. Chaque élève sera responsable du dosage de l'un des ingrédients ainsi que de l'une des étapes de la recette afin de développer leur autonomie. Lors de cette phase, il n'est pas exigé des élèves qu'ils utilisent les noms des

⁵⁵ Cf. Annexes : 2.9. Les goûters interculturels (p. 27).

ingrédients dans la langue visée. Néanmoins l'adulte référent du groupe est invité à communiquer dans cette langue.

Lors de l'élaboration des gâteaux, la langue vivante étrangère devient un outil d'apprentissage, ce qui favorise son assimilation.

La dégustation du gâteau est un moment de partage très important. Il permet de renforcer la cohésion du groupe-classe autour d'une expérience commune positive, ce qui favorise l'ouverture de tous à l'altérité. En effet, l'apprentissage du vivre ensemble est un prérequis à la compréhension de l'autre, la mise en valeur des similitudes et de l'équité. Chaque groupe est incité à évoquer l'une des étapes de l'élaboration du gâteau en soulignant les difficultés et les facilités rencontrées. A ce moment-là, il est demandé aux élèves d'utiliser et de répéter les mots qu'ils ont appris dans la langue visée qui redevient un objet d'apprentissage.

Pour vérifier leurs connaissances, les élèves font appel à l'expertise de l'élève plurilingue et de ses parents s'ils sont présents. Ceux-ci sont également incités à décrire le contexte culturel de la recette en répondant aux questions des élèves.

2.2.3.2. Déroulement

La première difficulté de ce dispositif est d'impliquer les parents des élèves. En effet, un déroulement optimal induirait une participation active de ces-derniers lors de l'élaboration des gâteaux. A ce jour, seule la recette des churros a pu être réalisée en présence de deux mères d'élèves parlant l'espagnol et le gitan. La grand-mère d'une élève d'origine portugaise ainsi que celle d'un élève d'origine marocaine se sont engagées à transmettre des recettes mais elles ne pourront pas être présentes.

Les familles n'ont pas toujours les moyens d'être réactives au bon moment et le manque de régularité peut engendrer une perte d'enthousiasme de la part des élèves. Pour pallier à ce problème, la première séance a ciblé l'anglais à travers l'élaboration d'une spécialité britannique : les scones. Aucun élève n'utilise l'anglais comme langue de référence, néanmoins six élèves suivent une initiation en anglais en tant qu'activité extra-scolaire et cinq élèves entendent fréquemment cette langue en dehors de l'école. Lors de la première phase, ces élèves ont donc pu faire part de leur expertise en identifiant les noms de certains ingrédients. Néanmoins, leurs connaissances culturelles étaient très limitées. Je suis donc restée le référent expert, ce qui ne m'a pas permis de changer de posture pour laisser les élèves co-construire leurs savoirs.

L'une des limites de ce dispositif réside dans les compétences du référent. En effet, lorsque les mères de deux des élèves de la classe sont venues élaborer des churros, l'un des groupes était guidé par l'ATSEM qui ne parle pas espagnol. Ce groupe n'a donc pas pu bénéficier du bain de langage offert aux autres groupes.

Une autre limite du goûter interculturel est la ponctualité de l'activité. Cette découverte linguistique et culturelle permet une première approche de la compétence plurilingue mais les connaissances culturelles et linguistiques ne sont pas stables. En effet, si elles ne sont pas réinvesties rapidement et régulièrement, elles risquent de disparaître du répertoire linguistique des élèves. Deux semaines plus tard, lors d'une séance d'évocation de la recette des scones, seulement deux élèves sur vingt présents sont parvenus à restituer quelques noms des ingrédients. De plus, tous ont eu beaucoup de mal à se souvenir du nom des gâteaux qu'ils avaient réalisés et mangés. La présence d'une affiche ou d'un album photo légendé témoignant de cette expérience permettrait peut-être de provoquer des échanges évocateurs réguliers, lors de rituels ou du temps d'accueil par exemple.

Malgré les difficultés à surmonter, ce dispositif demeure très bénéfique pour les élèves plurilingues. L'implication de leurs proches leur permet de faire le lien entre l'environnement scolaire et leur milieu familial, les autorisant à faire appel à des compétences acquises en dehors de l'école.

Lors de la confection des churros, les élèves ne pouvaient participer à la cuisson pour des raisons de sécurité. L'une des élèves dont la mère était impliquée dans cette séance a tenu à expliquer le procédé de la cuisson à toute la classe. A l'aide d'une réplique miniature de l'ustensile à churros et de pâte à modeler qu'elle avait ramenés, elle a fait une véritable démonstration en détaillant toutes les étapes de la cuisson. De sa propre initiative, cette élève a voulu faire profiter de sa connaissance personnelle aux autres, ce qui l'a valorisée en lui donnant un statut d'expert aux yeux de tous. Le goûter interculturel véhicule des valeurs de partage et de vivre ensemble qui favorisent ce type d'échanges.

Par ailleurs, le caractère exceptionnel et imposant tant au niveau du matériel que du temps consacré au goûter permet aux élèves de garder un souvenir plus prégnant de cette activité. Ainsi, même si le lexique spécifique abordé reste fragile, les connaissances culturelles peuvent être restituées plusieurs semaines après. Les élèves se sont souvenus que les scones sont consommés lors du « tea time » de 17h en Angleterre car ils en ont fait l'expérience. Ce dispositif, à travers une immersion culturelle, permet une réelle ouverture à la diversité culturelle et linguistique.

2.2.4. Les mascottes

Utilisées dans la classe de MS-GS, les mascottes font l'objet d'activités ritualisées à forte charge affective. En effet, les élèves se sont tout de suite attachés à ces peluches dont l'aspect leur rappelle leurs propres « doudous », objets transitionnels entre leur environnement familial et l'école. Lorsque l'une des mascottes n'est pas utilisée, les élèves réclament sa présence et demandent de la porter pour aller en salle de motricité. Ces supports sont donc très efficaces.

2.2.4.1. Supports et dispositifs

« Mr. Chicken » est une petite peluche jaune en forme de poussin et « La señora Blanca » est une petite peluche blanche en forme d'oie portant des lunettes de soleil et du rouge à lèvres. Ces deux peluches sont utilisées alternativement lors d'activités collectives ritualisées.

Leur fonction première est le rappel des règles de vie de la classe. Par exemple, l'une des consignes énoncées par le biais de La señora Blanca peut être : « Teneis tres segundos para sentarse en los bancos. Uno, dos...y... tres ».

De même, Mr. Chicken est utilisé pour passer des consignes telles que : « You've got ten seconds to be quiet and ready to go. One, two, three... Thank you, you can go now. »

Les mascottes permettent également de mettre en place une activité phonologique : plusieurs élèves sont nommés en respectant la prononciation de la langue cible. Si ces-derniers reconnaissent leur prénom, ils lèvent la main. Ils sont ensuite invités à nommer d'autres élèves en imitant la prononciation de la mascotte. Cette activité de discrimination auditive permet aux élèves de s'imprégner de la sonorité de la langue vivante visée, d'entrer dans un effort de compréhension tout en développant des compétences phonologiques indispensables à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Les mascottes sont également utilisées lors des séances de motricité pour entrer dans l'activité. Elles permettent de donner des consignes simples à travers lesquelles les élèves vont acquérir du vocabulaire en le vivant. L'une des consignes peut être : « When you can hear the bell ringing, you have to run as fast as possible ». Des gestes illustrant la consigne la rendent intelligible et peuvent être supprimés au bout d'un certain temps.

Toutes ces activités utilisent les langues cibles comme outils et non comme objets d'apprentissage ce qui rend l'assimilation plus efficace.

2.2.4.2. Déroulement

La seule difficulté rencontrée dans l'utilisation des mascottes et l'essoufflement rapide de l'activité. Bien que les élèves soient toujours très enthousiastes de manipuler les mascottes, l'utilisation quotidienne de ce dispositif rend les tâches moins attractives aux yeux des élèves. Il faut donc faire évoluer le type d'activités proposées pour continuer à surprendre et à intéresser les enfants dont la capacité de concentration est limitée.

La mascotte permettant d'aborder l'espagnol a été très bénéfique pour les deux élèves plurilingues de la classe. Au début de l'année, ces deux élèves, Tamara et Haydan, n'osaient pas utiliser leur langue de référence en classe. Lorsque la mascotte s'est adressée à Tamara, cette-dernière a engagé un dialogue en espagnol devant les autres élèves. Elle a acquis un statut d'experte et a joué le rôle de référent dans cette langue⁵⁶ a plusieurs reprises.

Haydan est un élève en difficulté, quasi mutique. Il n'a strictement rien dit pendant la période 1. Par la suite, ses très rares interventions se limitaient au chuchotement des mots « oui » et « non ». Ce n'est qu'après avoir introduit « la Señora Blanca » qu'il a commencé à s'exprimer en classe. Il a d'abord répété le nom de la mascotte puis, lors de l'atelier qui a suivi l'activité d'éducation plurilingue, il a participé en français. Le lendemain, j'ai utilisé la mascotte pour lui expliquer des consignes en espagnol et il lui a répondu en français. Dès lors, les interventions d'Haydan se sont multipliées. Il a pris confiance en lui et il est maintenant capable de parler face à tous les élèves au coin regroupement.

Le lien affectif qu'ont tissé les élèves avec ces mascottes permet d'instaurer un cadre bienveillant. Ils respectent les règles de vie énoncées dans d'autres langues tout en entrant dans une posture ludique. Certains transgressent légèrement les règles pour attirer l'attention de la mascotte et se faire rappeler à l'ordre car l'aspect des peluches et les sonorités des langues les font rire. Les transgressions restent ponctuelles car ils ne veulent pas que la mascotte ne soit plus utilisée. Comme l'attention des élèves est détournée de l'apprentissage de connaissances spécifiques de la langue cible, ils entrent dans une démarche de compréhension en faisant moins d'efforts de concentration que lors des séances interculturelles.

2.2.5. La séquence interculturelle

Cette séquence s'inscrit dans un projet interdisciplinaire ayant pour thème « les émotions ». Il s'agit de la séquence introductive de ce projet qui a ensuite concerné les domaines

⁵⁶ Cf. Annexes : 2.10.3. Echange entre Tamara et la mascotte nommée « La señora Blanca » (p. 30).

1, 2 et 3. Cette séquence est inspirée de la séance 1 du manuel intitulé « Les langues du monde au quotidien ». A partir de la comparaison de différents modes d'expression des émotions, les élèves sont amenés à prendre conscience des constantes et des variations linguistiques et culturelles de l'expression des émotions.

2.2.5.1. Supports et dispositifs

La séquence se compose de trois séances de 20 minutes, chacune mise en œuvre au coin regroupement en groupe-classe.

Le support principal est le DVD du manuel contenant des enregistrements audio, des photographies à exploiter et les traductions des textes et berceuses écoutées⁵⁷. Ces documents nécessitent donc un ordinateur et des enceintes pour être exploités.

La première séance intitulée « Rires et pleurs » est consacrée à des activités d'écoute et de discrimination auditive autour de deux émotions : la joie et la tristesse. Elle se compose de quatre phases de 5 minutes partant du vécu des élèves pour les amener à s'ouvrir vers d'autres façons d'exprimer les émotions.

Les élèves sont d'abord amenés à exprimer leur vécu quant aux deux émotions, puis ils identifient des sons non linguistiques (rires et pleurs) pour les associer à des représentations visuelles des émotions (portraits photographiés). Ces photographies véhiculent des informations quant à diverses cultures et peuvent faire l'objet d'une discussion quant aux similitudes culturelles. Les élèves écoutent ensuite la phrase « Pourquoi tu pleures ? » en italien, espagnol et provençal, les comparent et tentent d'identifier les mots semblables afin de faire émerger la notion de famille de langues.

La seconde séance s'intitule « La tristesse » et est dédiée à des activités de comparaison linguistique et culturelle à propos des différentes façons de consoler un enfant. Les élèves parlent d'abord de leur vécu, comparent ensuite la phrase « Ne pleure pas, ça va passer, ce n'est rien, ne t'en fais pas » en espagnol, grec et français afin d'en identifier les similitudes. A travers la prise d'indices sonores (paroles et intonation), les élèves ressentent une atmosphère et prennent conscience que les gens ressentent et expriment les mêmes émotions quelle que soit la langue parlée.

La troisième séance est consacrée à l'écoute de berceuses et la distinction des sonorités des langues. A la fin de la séance, les élèves choisissent deux berceuses qu'ils mémoriseront.

⁵⁷ Cf. Annexes : 2.11. La séquence interculturelle (p. 31).

Les langues, et plus précisément la compétence plurilingue, est ici un objet d'apprentissage. Cela demande aux élèves un effort de concentration conséquent, surtout pour les élèves de Moyenne Section qui ont plus de mal à rester calme longtemps en grand groupe car ils sont encore gênés par la collectivité et ont du mal à se canaliser.

2.2.5.2. Déroulement

Cette séquence interculturelle a été très bénéfique pour la mise en place des autres dispositifs d'éducation plurilingue. Les élèves étaient d'abord réticents à l'écoute de nouvelles sonorités et de mots inconnus. Mais le recours à des langues vivantes proches tant par la structure que par le lexique les a sécurisés. Peu à peu, les élèves sont entrés dans un effort de compréhension pour rechercher les similitudes linguistiques et culturelles. Ils ont commencé à développer leur compétence plurilingue.

La théâtralisation par le biais du poupon utilisé lors de la deuxième séance les a interpellés et enrôlés. Ils se sont beaucoup investis dans la séance, tous ont participé même si les élèves de Grande Section ont eu plus de facilité quant à la discrimination phonologique.

Le fait de ne pas suivre l'ordre des séances initialement prévu par le manuel, à savoir utiliser la séance 3 comme une séance d'ouverture, s'est avéré efficace. Les langues abordées lors de cette séance ne font pas toutes partie de la même famille que le français et auraient pu décourager les élèves. Au contraire, comme ces-derniers étaient en confiance, ils ont identifié le mot signifiant « maman » dans la berceuse chinoise sans que ce ne leur soit demandé. Les compétences développées lors de cette séquence ont pu être réinvesties pendant l'exploitation du sac à histoire.

2.3. Bilan

Bien que l'année scolaire ne soit pas terminée et que certains des dispositifs sont encore en cour à l'heure actuelle, nous pouvons d'ores et déjà faire un premier bilan de l'éducation plurilingue dans nos classes. Nos hypothèses de départ ont-elles pu être vérifiées ?

2.3.1. L'éducation plurilingue permet-elle aux élèves de prendre conscience du fait que leur compétence plurilingue est un atout ?

Considérer le plurilinguisme comme un atout est l'ultime étape d'une prise de conscience progressive tant au niveau de ses compétences, de son potentiel que de sa propre identité.

2.3.1.1. Prise de conscience du plurilinguisme

Le premier constat que nous pouvons faire est que les dispositifs d'éducation plurilingue ont permis à certains de nos élèves de prendre conscience de leur potentiel plurilingue. En effet, lors de l'élaboration des portraits de langue, deux élèves de la classe de MS-GS ont mentionné l'anglais comme « langue entendue ». Or, les questionnaires complétés par les familles ont révélé que ces élèves sont issus de familles plurilingues dont l'anglais n'est pas la langue de référence.

La famille de Lola est d'origine portugaise et celle de Redwan est d'origine marocaine. Ces deux élèves, parce qu'ils communiquent en français avec leurs parents, n'avaient pas conscience du potentiel plurilingue qu'ils pourraient développer. Le dispositif du sac à histoire a permis à leurs parents de se rendre compte de ce manque de transmission linguistique.

La mère de Lola m'a expliqué en me ramenant le sac, qu'elle ne s'était pas aperçue que sa fille ignorait le bilinguisme de ses proches. L'entretien avec cette élève⁵⁸ témoigne de sa prise de conscience et de son désir d'apprendre le portugais.

La réaction de Redwan est moins enthousiaste. Il a bien pris conscience du plurilinguisme de ses proches mais ne souhaite pas pour autant apprendre l'arabe. En effet, la langue utilisée par son entourage n'est pas valorisée car il ne s'agit pas de « l'arabe littéraire ». Le mot laissé dans le sac à histoire⁵⁹ mentionne que sa famille a d'abord traduit l'album sans l'enregistrer. Ils ont ensuite appelé un oncle de Redwan domicilié à Palavas pour qu'il traduise un passage en arabe littéraire qu'il est le seul à maîtriser. C'est ce passage en question qui a été enregistré sur la clé du sac à histoire. Les proches de Redwan considèrent donc que la langue qu'ils utilisent n'est pas assez « correcte » pour être écoutée à l'école.

2.3.1.2. Renversement des représentations hiérarchisées des langues

La représentation hiérarchisée des langues se retrouve dans d'autres familles que celle de Redwan.

Les parents d'Haydan et de Tamara, élèves d'origine gitane, ont d'abord indiqué « l'espagnol » comme langue parlée et entendue par leurs enfants. Lorsque la mère d'Haydan est venue en classe pour traduire et enregistrer un passage de l'album, elle a précisé que sa langue de référence est en réalité le « gitan espagnol », soit, d'après sa propre définition, « un mélange de gitan, d'espagnol et de français ». Elle n'avait donc pas osé le mentionner par écrit

⁵⁸ Cf. annexe entretien Lola

⁵⁹ Cf annexe mot

dans le questionnaire formel collé dans le cahier de liaison, considérant que le gitan est moins valorisé et valorisant que l'espagnol.

De même, les parents de Lola ont indiqué sur le questionnaire qu'ils parlaient anglais et espagnol mais ils n'ont pas mentionné le portugais. Cette langue qui n'appartient pas aux langues cibles du cursus scolaire n'a donc pas été jugée assez « intéressante » pour les élèves. Nous pouvons également supposer que cette famille ait omis de mentionner le portugais par souci d'intégration, mais je n'en ai pas eu la confirmation en interrogeant la mère de Lola.

Les questionnaires ont donc été révélateurs des représentations hiérarchisées des langues que se sont construites certains parents⁶⁰. Nous avons d'ailleurs rencontré quelques difficultés dans la classe de PS-MS avec la lettre aux parents. Un couple de parents a écrit un mot dans le cahier de liaison stipulant qu'il ne souhaitait pas que leur enfant apprenne d'autres langues que les langues latines ou éventuellement l'anglais. Face à ce problème, je les ai rencontrés en présence de la titulaire de la classe. Ce rendez-vous a permis de clarifier les enjeux du « Sac à Histoire », ce qui a rassuré cette famille.

Les dispositifs d'éducation plurilingue ont permis aux élèves issus de familles plurilingues de se construire de nouvelles représentations à travers lesquelles les langues ne sont pas hiérarchisées.

L'exemple de Tamara est le plus explicite. Cette élève n'a d'abord pas osé faire appel à son répertoire plurilingue lors de la réalisation de l'arbre des langues. En parlant avec la mascotte, elle se mettait nerveusement la main sur la bouche à la fin de chaque phrase, comme si ce qu'elle disait était interdit ou incorrect. Ses représentations cloisonnaient l'utilisation des langues en fonction du contexte : le français était la langue de l'école et le gitan espagnol la langue de la maison. Elle s'est finalement autorisée à mettre en réseau ses connaissances en s'apercevant que son répertoire plurilingue était valorisé en classe. Dès le moment où ses compétences linguistiques n'ont plus été hiérarchisées, Tamara s'est positionnée en experte de la langue et a changé de statut aux yeux de tous. Elle a semblé apprécier ce changement car elle a continué à traduire les consignes même lorsque ce n'était plus nécessaire. Cette élève a désormais pris l'habitude de piocher librement dans son répertoire linguistique ; je l'ai récemment entendue s'exclamer « oh my god » en réaction à une tâche difficile à réaliser.

⁶⁰ Cf. Annexe : 2.5. Réponses aux questionnaires

2.3.1.3. Transmission culturelle et identitaire

Le goûter interculturel et le sac à album ont impliqué les familles dans une démarche de transmission culturelle et identitaire à laquelle nous ne nous attendions pas.

En recevant le sac à histoire, les parents de Lola ont découvert qu'elle n'avait pas conscience de ses origines portugaises. Lors de l'entretien, cette élève m'a expliqué que ses parents ont prévu un voyage au Portugal pour lui transmettre un héritage culturel et peut-être linguistique. Le sac à histoire a également permis à Lola d'interroger sa grand-mère sur ses souvenirs du Portugal, renforçant ainsi son identité pluriculturelle.

Le mot laissé par la famille de Redwan témoigne également que le sac à histoire est un vecteur de transmission culturelle et identitaire. Toute la famille de cet élève s'est réunie pour participer à la traduction et aux jeux proposés dans le sac. Avant la mise en place de ce dispositif, cet élève n'avait pas conscience du plurilinguisme de ses proches. Lors de l'écoute en classe de la traduction, il a dit être fier que sa famille ait participé, bien qu'il ne comprenne pas la langue. Ce dispositif lui a permis de prendre conscience de son identité pluriculturelle.

Lors de la confection des churros, les mères des élèves présentes nous ont expliqué que cette recette a toujours été réalisée par leur père. Dans leur culture familiale, les churros sont cuisinés en très grosse quantité pour être partagés. Pour l'occasion, le grand-père de Tamara et d'Haydan a transmis son savoir-faire à ses filles afin qu'elles puissent elles-mêmes le transmettre aux élèves de la classe.

Tamara et Haydan ont toujours eu conscience de leur plurilinguisme car il s'agit d'un aspect important de leur identité familiale. Le goûter interculturel a donc été très important pour ses deux élèves et leur famille. Les parents de ces élèves ont manifesté dès le début de l'année leur désir de participer aux événements scolaires afin de faire accepter leur pluriculturalisme. Une certaine méfiance à l'égard de l'école posait des problèmes d'apprentissage à leurs enfants. D'une part, l'insécurité d'Haydan engendrait une attitude mutique et introvertie faisant obstacle à l'entrée dans les apprentissages. D'autre part, les absences répétées de Tamara ne lui permettaient pas de progresser aussi rapidement qu'elle l'aurait pu.

La participation de sa mère et de sa tante au dispositif d'éducation plurilingue a permis de rassurer Haydan en donnant une place à son identité pluriculturelle et plurilingue au sein de la classe. L'utilisation de la mascotte a également joué un rôle important pour établir ce lien qui lui manquait. Depuis, Haydan est entré dans les apprentissages, s'implique dans la vie de classe et s'est ouvert aux autres élèves.

2.3.1.4. Valorisation des élèves plurilingues

Les dispositifs d'éducation plurilingue ont permis de valoriser les élèves plurilingues. En faisant appel à leur expertise, les autres élèves ont pris conscience des compétences particulières des enfants plurilingues et leur ont accordé un respect et statut nouveau.

Au début de l'année, j'ai surpris certains à dévaloriser Haydan parce qu'il ne parlait pas. Après la participation de sa famille au sac à histoire et surtout au goûter interculturel, les autres élèves ont pris conscience de l'atout que représente ses compétences et ses connaissances linguistiques spécifiques. Lors des séances de motricité, Haydan sert de référent pour effectuer les déplacements dictés par « La señora Blanca ».

Tamara a également ce statut d'expert en espagnol. Pendant la récréation, il lui arrive d'apprendre des mots à ses camarades. Elle traduit les consignes de la mascotte et m'aide parfois à en transmettre. Je lui ai par exemple demandé comment se disait « donnez-vous la main » en espagnol. Elle m'a répondu en gitan espagnol « darse la moussya ». A ce moment-là, j'ai choisi d'accepter sa proposition en négociant mon propre territoire linguistique afin de lui permettre de maintenir son statut d'experte aux yeux des autres élèves.

L'éducation plurilingue a également valorisé les élèves issus de familles plurilingues lors de l'écoute des traductions du sac à histoire. Ils ont pu expliquer à toute la classe les conditions des enregistrements et ont prêté beaucoup plus attention aux spécificités linguistiques en écoutant la voix de leur proche. Le fait d'évoquer leur expérience et de répondre aux questions des autres était très valorisant. Ces élèves se sont dits très fiers que leur famille ait participé à la traduction. En conjuguant les dimensions identitaire et affective, le sac à histoire permet de faire prendre conscience des bénéfices du plurilinguisme qui apparaît alors comme un atout.

2.3.1.5. Implication des parents

Les parents ayant participé à la traduction de l'album se sont beaucoup investis pour leurs enfants : ils ont voulu livrer des enregistrements de qualité et n'ont pas hésité à passer beaucoup de temps à chercher la meilleure traduction possible.

De manière générale, la représentation des parents reste conditionnée par l'enseignement des langues qu'ils ont reçu. En effet, leur recherche de perfection correspond à l'image du bilingue idéal véhiculée par l'enseignement des langues à l'époque où ils étaient eux-mêmes élèves. Je leur ai pourtant expliqué que les spécificités linguistiques étaient intéressantes et qu'ils n'avaient pas à livrer une traduction littéraire de l'album. Aucun, excepté la mère parlant le gitan espagnol, n'a pu se résigner à n'utiliser que son répertoire linguistique.

Certains parents ne faisant pas confiance à leurs propres compétences linguistiques n'ont finalement pas osé traduire l'album.

La crainte de ne pas être à la hauteur des exigences scolaires s'est également ressentie lors de l'organisation des goûters interculturels. Les grands-mères des élèves sollicitées pour venir transmettre une recette aux élèves se sont désistées de peur de ne pas être à la hauteur. Elles ont préféré faire les gâteaux chez elles et transmettre la recette écrite.

2.3.2. L'éducation plurilingue offre-t-elle une ouverture culturelle et communicationnelle qui met en valeur les similitudes et l'équité entre les élèves

Cette hypothèse est plus difficile à vérifier car elle concerne l'ensemble de nos élèves. Certains indices nous permettent cependant de tirer des conclusions positives.

2.3.2.1. Ouverture culturelle et partage

Le goûter et la séquence interculturels sont les dispositifs qui ont offert le plus efficacement une ouverture culturelle à tous les élèves tout en développant la coopération et le vivre ensemble.

D'une part, l'élaboration des gâteaux a permis aux élèves de vivre des expériences culturelles immersives. En Cycle 1, les élèves ont besoin avant tout de manipuler pour comprendre et s'exprimer. Toute notion doit être contextualisée pour pouvoir ensuite être catégorisée. En réalisant et dégustant un gâteau culturellement significatif, les élèves se sont ouverts à une culture différente à travers une activité attrayante, ludique et fédératrice. Ce dispositif qui utilise les compétences linguistiques et culturelles comme des outils permet une assimilation efficace de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

D'autre part, la séquence interculturelle s'est avérée pertinente car elle partait du vécu des élèves : leurs émotions. Outre la compétence plurilingue, elle a permis de développer leur sensibilité et leur empathie qui sont des prérequis à la valeur d'équité.

2.3.2.2. Inclusion des élèves plurilingues

Dans nos deux classes, certains de nos élèves plurilingues étaient un peu exclus à cause de leurs difficultés à maîtriser la langue de scolarisation.

L'exemple de l'élève gitane de la classe de Maternelle des Platanes montre que les dispositifs d'éducation plurilingue ont favorisé une certaine équité parmi nos élèves. Tout

comme Haydan dans la classe de MS-GS, cette élève ne parle pas bien le français ce qui engendre des difficultés de communication avec les autres élèves. Cette situation l'a un peu écartée, voire exclue du reste de la classe.

L'écoute de l'album traduit en catalan par son père l'a considérablement valorisée aux yeux des autres élèves. Ils ont pris conscience de son plurilinguisme et de l'origine de ses difficultés de communication. Depuis cette séance elle semble moins isolée dans la cour de récréation et parvient à participer aux jeux des autres enfants.

Le changement d'attitude des élèves face aux élèves plurilingues témoigne que ceux-ci sont entrés dans un processus de compréhension de l'autre en recherchant les similitudes et l'échange sans se focaliser sur les différences qui les séparent. En ce sens, nous pouvons parler d'équité entre les élèves car les différences culturelles et linguistiques ne constituent plus des barrières infranchissables cimentées par des représentations hiérarchisées des langues.

2.3.2.3. Changement des représentations

Les élèves plurilingues n'ont pas été les seuls à avoir découvert de nouvelles représentations des langues en dehors de toute hiérarchisation. Comme il l'a été mentionné dans le déroulement de l'arbre des langues, des élèves avaient une représentation négative de certaines langues telles que le gitan. Les divers dispositifs leur ont permis d'appréhender toutes les langues équitablement.

La séquence interculturelle s'est achevée par le vote de la berceuse à apprendre. Les élèves avaient le choix entre une berceuse en roumain, chinois, vietnamien, malgache et français. Leur premier choix s'est porté sur le roumain alors que cette langue ne fait pas partie des plus valorisées. Ils auraient également pu choisir le français car la langue de scolarisation est survalorisée par certains parents. Ce choix donne un indice quant aux nouvelles catégorisations des élèves, sans pour autant constituer une preuve indiscutable.

En effet, même si l'attitude de nos élèves a changé au cours des séances, ceux-ci demeurent perméables aux représentations véhiculées dans leurs réseaux sociaux. Du point de vue de certaines familles, notamment à l'école des Platanes, l'éducation plurilingue reste un apprentissage secondaire. Après plusieurs discussions avec les parents des élèves de PS-MS à l'occasion du retour du sac, ceux-ci déclarent être séduits par le projet mais le considèrent comme secondaire. La priorité est donnée à la langue de scolarisation. Cette survalorisation du français semble encore plus marquée chez les parents d'origine ou de nationalité étrangère. Ils souhaitent l'inclusion de leurs enfants par la maîtrise du français.

L'élève chilien de la classe de Maternelle des Platanes a d'ailleurs réagi négativement face à l'éveil aux langues mené par un intervenant. « C'est nul l'anglais » a-t-il affirmé sans autre explication. Cet élève bilingue, malgré le fait qu'il ait été valorisé par le sac à histoire, continue à considérer que le français est une langue plus importante que les autres.

2.3.2.4. Démarche de compréhension

La première réaction des élèves à l'écoute de langues inconnues a été le refus de comprendre. Comme ils ne reconnaissaient pas ces nouveaux sons, ils ne pensaient pas pouvoir les comprendre et se contentaient de dire « je comprends rien ».

En introduisant des langues proches du français, les séances interculturelles ont amené progressivement les élèves vers une écoute plus attentive, la prise d'indices sonores et finalement un effort de compréhension.

L'écoute des traductions du sac à album a été mise en place, dans la classe de MS-GS, après que la séquence interculturelle soit terminée. Les élèves n'ont donc pas adopté une attitude fermée en écoutant de l'espagnol ou de l'arabe. Certains d'entre eux se sont impliqués dans une démarche de compréhension approfondie en discriminant les sons pour identifier le mot « loup ». De plus, le fait que les élèves reconnaissent les voix des mères de certains de leurs camarades a octroyé à ce dispositif une charge affective les enrôlant davantage.

Cette recherche systématique de sens montre que les élèves considèrent toute langue comme un mode de communication similaire au leur et non « étranger » qu'ils cherchent à s'approprier.

Les résultats des dispositifs d'éducation plurilingue dans nos classes de Cycle 1 sont dans l'ensemble très positifs. Nos élèves plurilingues ont sans conteste été valorisés et ont pris conscience de l'atout que représente leur plurilinguisme. La première hypothèse est donc validée. Il nous a été plus difficile de définir si les similitudes et l'équité entre nos élèves ont été mises en valeur par l'ouverture culturelle et communicationnelle dont ils ont fait l'objet. En effet, il semble que leur attitude face aux langues ait évolué positivement et que les élèves plurilingues soient mieux inclus dans la classe. La deuxième hypothèse peut donc être validée d'après nos observations. Néanmoins nous ne pouvons être certaines que tous nos élèves aient pris conscience des similitudes et de l'équité qui existe entre les langues et les cultures.

Conclusion

Après quatre mois de pratique, le bilan de ce travail est positif.

Les élèves plurilingues ont été valorisés grâce aux dispositifs mis en œuvre.

A travers cette ouverture culturelle et linguistique, tous les élèves ont pu coopérer en vivant des situations plaisantes qui leur ont donné envie d'apprendre. Tous ont découvert le potentiel de la compétence plurilingue qu'ils pourront développer plus tard, à condition de poursuivre cet apprentissage.

En effet, nos élèves sont en Cycle 1, les plus jeunes n'ayant que 3 ans. Nous ne disposons à ce jour d'aucun recul permettant d'assurer que les compétences plurilingues et pluriculturelles développées au cours de ces derniers mois perdureront.

Nous pensons qu'une telle démarche nécessiterait d'être pratiquée tout au long de l'année scolaire. Un suivi sur le cycle permettrait aux élèves de maintenir et stabiliser leurs acquis en les réinvestissant. Cela sous-entend d'impliquer d'autres enseignants dans ce projet. Un travail d'équipe permettrait d'alléger la charge matérielle que demande certains dispositifs en partageant le matériel et en collaborant à sa réalisation.

Les prolongements que nous avons envisagés concerneraient des séances ritualisées. Il pourrait s'agir, par exemple, de la découverte quotidienne d'une phrase en langue vivante afin d'habituer les élèves à entrer dans un effort de compréhension et de discrimination phonologique.

Un projet à l'échelle de l'école nous permettrait d'approfondir la découverte des cultures de nos élèves plurilingues en ajoutant des entrées thématiques plus variées.

Multiplier les situations utilisant différentes langues comme outils d'apprentissage permettrait à nos élèves d'approfondir et de réinvestir leurs acquis plurilingues de façon efficace. Néanmoins, cette démarche a pour limite nos propres compétences linguistiques. Aborder le plurilinguisme demande donc un investissement en amont de la part des enseignants mais les résultats n'en sont que plus payants : les élèves développent des compétences métacognitives transversales le vivre ensemble ce qui améliore grandement le climat de classe.

Bibliographie

Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, études préparatoires, de D.Coste, D. Moore et G.Zarate, éd. Du Conseil de l'Europ, cop.,1997.

L'éveil aux langues à l'école primaire : Eulang, bilan d'une innovation européenne, M. Candelier Bruxelles : De Boeck, DL 2003.

Plurilinguismes et école de D. Moore, éditions Didier, collection langues et apprentissage des langues, Paris 2006.

Variété et enjeux du plurilinguisme, sous la direction de C. Clairis, éd. L'Harmattan, 2010, Paris.

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme de G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch,
Les langues au cœur de l'éducation, principes, pratiques, propositions, sous la direction de Daniel Coste, EME et intercommunications, 2013.

Enseignement du catalan et plurilinguisme, Rita Peix, Ed. Presses universitaires de Perpignan, Coll. Etudes, 2015.

Articles :

Les langues à l'école primaire : quelles articulations ? N.Auger, J. Sauvage in Les Langues Modernes, n°4/2007.

Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ? M. Freiss in Trema n°42 novembre 2014.

De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe, Pierre Escudé, in Trema n°42 novembre 2014.

Accueillir la diversité des apprenants. Agencer la pluralité des modes d'enseignement, Marisa Cavalli in Tréma n°42 novembre 2014.

L'intercompréhension au cycle 3 : quels enjeux pour la maîtrise des langues ? L'exemple d'Euromania. De Gauthier Couffin in in Trema n°42 novembre 2014.

Le parler plurilingue comme ressource d'apprentissage de Luci Nussbaum in Trema n°42 Novembre 2014.

Manuel :

Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle Cycle 1, coord. M. Kervran, éd. Canopé, Rennes, 2013.

Documents officiels :

Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture. B.O. n°17 du 23 avril 2015

Programmes de l'école maternelle : B.O officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Programmes de l'école élémentaire : Le B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Sitographie :

Séminaire L'enseignement des langues vivantes, Eduscol :

<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

CECRL :

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

Annexes

1. Partie scientifique

1.1. Définition du Conseil de l'Europe issue du Portfolio Européen des Langues

« Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale qui réunit 47 pays membres. Son siège permanent est à Strasbourg. Sa mission première est de renforcer l'unité du continent et de protéger la dignité des citoyens en veillant au respect des valeurs fondamentales : la démocratie, les droits de l'Homme et la prééminence du droit. L'un de ses objectifs principaux est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne. Pour cela, le Conseil de l'Europe promeut la compréhension mutuelle entre les citoyens européens et soutient la diversité linguistique et culturelle. »

1.2. Les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.

Comprendre et s'exprimer en utilisant quatre types de langages : langue française, langue vivante étrangère ou régionale, langage mathématiques, scientifiques et informatiques, langages des arts et du corps.

Domaine 2 : Les méthodes et les outils pour apprendre.

Apprendre à apprendre, seul ou collectivement, en classe ou en dehors : accès à l'information et à la documentation, outils numériques, conduite de projets individuels et collectifs, organisation des apprentissages.

Domaine 3 : Formation de la personne et du citoyen.

Transmettre les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution : apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, formation morale et civique, respect des choix personnels et des responsabilités individuelles.

Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.

Donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique : approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers, curiosité et sens de l'observation, capacité à résoudre des problèmes.

Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique : compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, interprétation des productions culturelles humaines, connaissance du monde social contemporain.

1.3. Les cinq domaines d'apprentissage du programme de maternelle (B.O. n°2 du 26 mars 2015)

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Domaine 2 : Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques.

Domaine 3 : Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques.

Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée.

Domaine 5 : Explorer le monde.

1.4. Questionnaire à destination des parents d'élèves diffusés via le cahier de liaison

Dans le cadre d'un projet sur l'éveil aux langues dans la classe de Moyenne et Grande section, nous vous demandons de bien vouloir remplir ce questionnaire. Vos réponses nous guideront dans le choix des langues abordées en classe.

1. Quelle(s) langue(s) votre enfant parle-t-il en dehors de l'école ?

2. Quelle(s) langue(s) votre enfant entend-il (sans pour autant la parler) en dehors de l'école ?

3. Maîtrisez-vous plusieurs langues ? Si oui, lesquelles ?

Marion Gallant.

1.5. Evolution didactique de l'enseignement des langues

La didactique des langues séparait traditionnellement les compétences scolaires des compétences communicatives quotidiennes, mettant l'accent sur les lacunes plutôt que sur les capacités de l'apprenant. G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch¹ évoquent l'évolution des choix didactiques dans l'enseignement des langues.

Jusqu'aux années 1950, l'enseignement plurilingue demande aux étudiants de langue de mémoriser des structures grammaticales et lexicales, leurs productions se limitant à des traductions « mot à mot ».

Une autre approche, la « méthode directe », plonge l'apprenant dans l'immersion et le dialogue pour privilégier une acquisition intuitive comme le ferait un enfant apprenant sa langue maternelle. La méthode « audio-orale » des années 50-60 se fonde sur le behaviorisme et la linguistique structurale : l'apprenant est bien locuteur puisqu'il communique à l'aide de phrases types mémorisées mais n'est pas incité à produire des phrases originales. L'accent est mis sur la prononciation et non sur le sens.

Les diverses méthodes des années 70 et 80 mettent la compréhension et le désir de communication du locuteur au centre de l'apprentissage.

Depuis les années 90, c'était une approche communicative et fonctionnelle qui prédominait la didactique des langues.

La démarche pédagogique utilisée par l'enseignant induit le recours à diverses stratégies de transmission.

2. Partie pratique

2.1. Projet d'éducation plurilingue

Projet d'éducation plurilingue

Niveau : MS/GS

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Extrait du B.O. n°2 du 26 mars 2015 : « A partir de la moyenne section, les élèves vont découvrir l'existence des langues [...] ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français. »

¹ *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* de G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch, page 28.

Objectif : découvrir la diversité linguistique et culturelle, développer une démarche de compréhension des langues vivantes par comparaison et élaboration de « ponts ».

Composition de la séquence :

1. Le portrait de langues.
2. Le sac à histoire.
3. Les consignes voyageuses.
4. Le goûter interculturel.
5. Jean qui rit, Jean qui pleure (projet « Les émotions »).

Matériel : Fiches avec consignes et silhouette, feutres, crayons, craies grasses,

Situation 1 : Le portrait de langue			Objectif : prendre conscience et valoriser la diversité linguistique	Domaines 1, 3	Durée : 50'
Phases	Durée	Dispositif	Déroutement		Matériel
1 : découverte	10'	Atelier dirigé Travail individuel	<p><i>Voici une silhouette, c'est ton portrait de langues. Un portrait de langue montre toutes les langues qui font partie de ta vie.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Feutres : Choisis une couleur différente pour chaque langue que tu utilises pour parler (même les langues que tu as commencé à apprendre) et colorie une partie de ta silhouette. Attention, il faudra que tu m'expliques pourquoi tu as choisi cette couleur et pourquoi tu colorie cette partie.</i> <i>Crayons : Choisis une couleur différente pour chaque langue que tu as déjà entendue mais que tu n'utilises pas pour parler et colorie une partie de ta silhouette. Il faudra aussi que tu m'expliques tes choix.</i> <i>Craies grasses : Choisis une couleur pour chaque langue que tu aimerais apprendre plus tard et colorie une partie de ta silhouette.</i> 		Fiches avec consignes et silhouette, feutres, crayons, craies grasses.
2 : verbalisation	10'		Explique-moi tes choix pour que j'écrive la légende de ton portrait de langues.		
3 : exposition	10'	Collectif	Voici tous vos portraits de langues. Lesquels sont les plus colorés ? Pourquoi ? Qui peut expliquer son choix de couleur ?		
4 : l'arbre des langues	20'	Collectif	Représenter chaque langue parlée, comprise, entendue et apprise dans la classe (code couleur) : chaque élève recopie le nom de la langue sur un pétale puis la colle sur l'arbre des langues.	Pétales de différentes couleurs, modèle des mots, feutres noirs.	
Situation 2 : Le sac à histoire		Objectif : prendre conscience des similitudes linguistiques	Domaine 1	Durée : 1h40	
Phases	Durée	Dispositif	Déroutement		Matériel
1 : découverte	20'	collectif	<p><i>Voici le titre de l'album de la classe traduit en plusieurs langues. Ecoute les traductions :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Que remarques-tu ? Est-ce que les phrases sont aussi longues dans chaque langue ?</i> <i>(GS) Combien de fois y a-t-il le mot « loup » en français ? Qui peut trouver le mot « loup » dans la phrase en français ? Comment dit-on loup en anglais/espagnol... ?</i> 		Phrases écrites au tableau
2 : Les personnages	20'	Atelier dirigé Travail individuel et de groupe	<p><i>Te rappelles-tu du mot « loup » en anglais/espagnol... ? Ecoute bien cette nouvelle phrase traduite en plusieurs langues. Trouve les mots « petite fille » dans la phrase en français. Comment dit-on « petite fille » en anglais/espagnol... ? Comment as-tu fait ? (Échange de procédures). Idem pour « ours » et « loup méchant ».</i></p>		Fiches plastifiées avec phrases écrites et traduites.

3 : Une structure répétitive	10'	Collectif	<i>Voici la même phrase traduite ne plusieurs langues. Où est écrit « il était une fois » dans la phrase en français ? Comment dit-on « il était une fois » en anglais/espagnol... ? (aide avec le lexique précédemment appris).</i>	Phrases écrites au tableau, mots-images avec les traductions.
4 : Réinvestissement	20'	Atelier semi-dirigé binômes	<i>Course aux mots dans plusieurs langues. Des mots sont cachés derrière le meuble. Il s'agit du même mot traduit en plusieurs langues. Choisis la langue que tu veux, va observer le mot et revient pour le dicter à ton partenaire. Tu peux revoir le mot autant de fois que tu le souhaites. Lorsque ton partenaire a écrit le mot sur son ardoise, il doit découvrir quelle langue tu as choisi. Le duo qui a écrit le plus de mots corrects a gagné.</i>	Étiquettes des mots, ardoises et feutres à ardoise.
4 : Les langues	30'	Collectif	<i>Des parents ont traduit plusieurs parties de l'histoire dans des langues différentes. Ecoute l'histoire et essaie de reconnaître la langue utilisée.</i>	Album de la classe + traductions
Situation 3 : Les consignes voyageuses		Objectif : essayer de comprendre une autre langue sans insécurité		Domaines 1, 3
Durée : 10' (+)				
Phases	Durée	Dispositif	Déroulement	Matériel
1 : au quotidien	rituel	Collectif	<i>Aujourd'hui j'ai un assistant (mascotte). C'est lui qui va donner certaines consignes pendant la journée. Mais mon assistant ne parle pas français ! Ecoutez bien ce qu'il va vous dire et essayez de deviner la langue qu'il parle.</i>	Mascottes (une pour chaque langue).
2 : en motricité	10'	Collectif	<i>Entrée en activité : Mon assistant va vous expliquer le premier jeu. Attention, rappelez-vous qu'il ne parle pas français. Quand vous entendez les grelots, vous courez. Quand vous n'entendez plus les grelots arrêtez-vous et mon assistant vous dira quoi faire. (verbes d'action)</i>	
Situation 4 : Le goûter interculturel		Objectif : éveil à la diversité linguistique et culturelle		Domaines 1, 5
Durée : 50' (+)				
Phases	Durée	Dispositif	Déroulement	Matériel
1 : les ingrédients	10'	Atelier dirigé Travail individuel et de groupe	<i>Recette traditionnelle présentée dans sa langue d'origine. Ecoute bien le nom des ingrédients dans une autre langue. Essaie de deviner de quels ingrédients il s'agit. Si tu n'y parviens pas, viens toucher ou goûter l'ingrédient et donne des indices aux autres.</i>	Ingrédients, boîtes-mystère
2 : les ustensiles	10'	individuel et de groupe	<i>Nous allons utiliser des ustensiles pour confectionner le plat. Ecoute les noms des ustensiles dans une autre langue.</i>	Ustensiles
3 : la recette	30'	Travail de groupe	<i>Réalisation de la recette : répartition des rôles selon les tâches à accomplir (expliciter les différentes étapes en fonction de la fiche technique, doser, couper, mélanger, nettoyer les ustensiles...).</i>	Ingrédients, ustensiles, fiche technique de la recette

4 : Le goûter	1h	Travail de groupe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chaque groupe choisit une des recettes que nous avons déjà faites pour participer au goûter. <i>Votre groupe devra présenter la recette à tout le monde. Pour cela, chacun d'entre vous dira le nom de l'un des ingrédients dans la langue d'origine de la recette.</i> 2. Réalisation de la recette (répartition des rôles) en suivant la fiche technique. 3. Présentation de la recette lors du goûter interculturel. 	Ingrédients, ustensiles, fiche technique de la recette
---------------	----	-------------------	--	--

2.2. Séquence « Sac à histoire » Tougoudou l'escargot

Tougoudou l'escargot – PS MS – Sac à histoire			
Domaine d'activité Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions L'oral Période 4 - 5 Niveau PS MS		Extrait du B.O. n°2 du 26 mars 2015 : « A partir de la moyenne section, les élèves vont découvrir l'existence des langues [...] ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français. » Objectifs généraux : - Découvrir la diversité linguistique et culturelle, développer une démarche de compréhension des langues vivantes par comparaison et élaboration de « ponts ». - Prendre conscience et valoriser la diversité linguistique	
Séances	Objectif de la séance	Consignes Activités des élèves	Durée/Matériel
1 Collectif	Ecouter une histoire. Découvrir l'album de Tougoudou	1/ Montrer les illustrations du livre les une après les autres Laisser les élèves s'exprimer et imaginer l'histoire 2/ Lecture de l'album en montrant les illustrations, puis comparer l'histoire entendue avec celle qui avait été imaginée.	25 min Album Tougoudou L'escargot
Verbaliser avec les élèves: escargot, coquille			
2 Collectif	Découverte du sac	1/ Rappel de Tougoudou et des différentes langues entendues à l'école et dans les maisons. 2/ Phase de recherche et questionnement les élèves essayent de deviner les éléments du sac à histoire. Découverte des éléments (excepté la surprise qui doit rester secrète), 3/ Explication du principe du sac à histoire	10 min Le sac à histoire
Verbaliser avec les élèves: langues, sac à histoire, surprise, jeu, clé USB			
3 Groupe MS	Retour du sac	1/ Rappel de sac 2/ Chaque élève présente au groupe classe, ce qu'il a fait avec ses	20 min Le sac à histoire

Groupe PS		parents. Discussion sur les langues parlées à la maison et de celle de l'école. 3/ Ecoute des nouvelles versions. 4/ Bilan : ce qu'on a fait et appris.	
Verbaliser : langues, anglais, espagnol, arabe, catalan, sac à histoire, surprise, jeu, clé USB			
4 Groupe MS	Réalisation de l'affiche Découverte des mots clés dans différentes langues.	1/ Rappel du sac 2/ Elaboration d'une affiche présentant les mots clés de l'histoire dans toutes les langues traduites. 3/ Essayer de répéter les mots et de faire des rapprochements et des ponts entre les langues. 4/ Bilan : ce qu'on a fait et appris.	10 min Le sac à histoire Les glossaires
5 Collectif	Reconnaître une langue	1/ Rappel du sac 2/ Jeu de langues : Des parents ont traduit plusieurs parties de l'histoire dans des langues différentes. Ecoute l'histoire et essaie de reconnaître la langue utilisée. 2/ Bilan : ce qu'on a fait et appris.	25 min Le sac à histoire

Matériel :

Album Tougoudou, sac à histoire

2.3. Séquence interculturelle

La séquence interculturelle mise en œuvre lors de la période 4 est la séquence introductive d'un projet interdisciplinaire sur le thème des émotions.

2.3.1. Projet sur les émotions

Séquence Domaine 1 (éveil aux langues) : Jean qui rit, Jean qui pleure.

Séquence Domaine 1 (albums sur le thème des émotions) : lectures émouvantes.

Objectif : Développer une compréhension sensible et empathique des textes, distinguer quatre émotions : la peur, la colère, la joie, la tristesse.

Séquence Domaine 2 (danse) : (é)mouvant.

Objectif : construire et conserver un court enchaînement en exprimant des émotions par le mouvement.

Séquence Domaine 3 (éveil musical) : palpitations.

Objectif : inventer des suites rythmiques exprimant la joie, la tristesse, la peur et la colère.

Séquence Domaine 3 (arts visuels) : la couleur des émotions.

Objectif : représenter la joie, la tristesse, la colère et la peur en combinant médiums, supports et matériaux.

2.3.2. Séquence interculturelle : Jean qui rit, Jean qui pleure

Séquence D1 : Jean qui rit, Jean qui pleure.

Niveau : MS/GS

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Extrait du B.O. : « A partir de la moyenne section, les élèves vont découvrir l'existence des langues [...] ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français. »

Objectif : prendre conscience des constantes et des variations linguistiques et culturelles de l'expression des émotions.

Composition de la séquence :

1. Rires et pleurs
2. La tristesse
3. Les berceuses

Matériel : Ordinateur, CD « les langues du monde au quotidien », photos des personnages en train de rire ou de pleurer, musiques festives et mélancoliques, poupon, album « Le soir », éd. La bibliothèque des tout petits. **Durée** : 1 heure.

Séance 1 : Rires et pleurs		Objectif : faire émerger les notions de langues et de familles de langues		Domaine 1	Durée : 20 minutes
Phases	Durée	Dispositif	Déroulement	Matériel	
1 : Entrée dans l'activité	5'	Collectif	<i>Montre-moi comment tu ris. Qu'est-ce qui te fais rire en général ? Maintenant fais semblant de pleurer. Pourquoi as-tu déjà pleuré ?</i>	Ordinateur, CD « les langues du monde au quotidien », photos des personnages en train de rire ou de pleurer.	
2 : Activité d'écoute	5'		<i>Ecoute les enregistrements et montre-moi à quelle photographie ils correspondent. Pourquoi ?</i>		
3 : Découverte de la diversité linguistique	5'		<i>Ecoute ce nouvel enregistrement. Que disent ces gens d'après toi ? Comment le sais-tu ? Il s'agit de l'espagnol, de l'italien et du provençal. Réécoute et essaie de reconnaître ces langues.</i>		
4 : Découverte des familles de langues	5'		<i>Ecoute à nouveau les enregistrements. Quels mots se ressemblent ? Pourquoi se ressemblent-ils à ton avis ?</i>		
Séance 2 : La tristesse		Objectif : prendre conscience des similitudes culturelles		Domaine 1	Durée : 20 minutes
Phases	Durée	Dispositif	Déroulement	Matériel	
1 : Différencier la tristesse et la joie	5'	Collectif	<i>(Motricité) Ecouter des morceaux festifs et mélancoliques et s'exprimer corporellement (cf. séance de danse).</i>	Musiques festives et mélancoliques, poupon, Ordinateur, CD « les langues du monde au quotidien ».	
2 : Entrée dans l'activité	5'		<i>La poupée est triste, que faire pour la consoler ?</i>		
3 : Comparaison linguistique	5'		<i>Ecoute les enregistrements. A quoi cela te fait-il penser ? A qui les gens parlent-ils ? De quoi parlent-ils ? Comment le sais-tu ?</i>		
4 : Comparaison culturelle	5'		<i>Devine de quelles langues il s'agit. Ecoute la traduction en français. Que pouvons-nous dire de plus dans une telle situation ?</i>		
Séance 3 : Les berceuses		Objectif : prendre conscience des familles de langues		Domaine 1	Durée : 20 minutes
Phases	Durée	Dispositif	Déroulement	Matériel	
1 : Entrée dans l'activité	5'	Collectif	<i>Lecture de l'album « le soir ». Et toi, comment ça se passe quand tu te couches ? Quelle chanson te chante-t-on ?</i>	Ordinateur, CD « les langues du monde au quotidien », album « Le soir », éd. La bibliothèque des tout petits.	
2 : Prendre des indices sonores	5'		<i>Ecoute ces chansons. A quoi te font-elles penser ? Reconnais-tu des mots qui ressemblent au français ?</i>		
3 : Identifier les langues	5'		<i>Reconnais-tu ces langues ? Je vais dire un mot ou une phrase issue d'une des berceuses et tu dois reconnaître la langue.</i>		
4 : Choix des berceuses	5'		<i>Nous allons apprendre l'une de ces berceuses. Laquelle ?</i>		

2.4. Informations aux parents

2.4.1. Classe de PS-MS

Sac à Histoire

Chers parents,

Au cours des prochaines semaines, vos enfants apporteront à la maison un sac contenant un livre bilingue qui raconte une histoire en français et dans la langue parlée en famille ou dans une autre langue de leur choix. Chaque sac à histoire contient également un jeu, un glossaire et une surprise, qui permettent à toute la famille de se réunir autour d'une activité ludique en lien avec le livre et les langues de la famille et de l'école.

Pour les élèves, lire dans la langue familiale constitue un élément essentiel de l'apprentissage non seulement de la lecture mais aussi de la langue de l'école. Dans ce sens, les parents jouent un rôle important dans l'apprentissage de la lecture, qui est encouragé par l'opération « Sac à Histoire » : faire aimer les livres à vos enfants et ainsi renforcer leurs motivations à savoir les lire.

Merci de votre collaboration,

Marie Vidal

Qu'est-ce qu'un « Sac à Histoire » ?

Il contient des albums bilingues pour enfants, une clé USB de l'histoire lu dans plusieurs langues, un jeu, une surprise en lien avec le livre et un glossaire de mots clés de l'histoire à traduire dans la langue de la famille.

Quelle est la valeur éducative ?

- La valorisation de toutes les langues : de l'école et de l'environnement de l'enfant,
- Le développement de la curiosité des enfants pour la lecture et les langues,
- Le développement du lien entre l'école et la famille, en particulier par rapport à l'apprentissage de la lecture.

Qu'est-ce que nous vous demandons ?

- De lire l'album avec vos enfants,
- D'écouter la lecture de l'album,
- De jouer au jeu avec votre enfant,
- De traduire les mots du glossaire.

Vous pouvez en outre écrire vos commentaires ou vos suggestions sur un post-it et proposer la traduction de l'histoire dans une autre langue que vous connaissez.

Quelques conseils

- Ne faites pas toutes les activités le même jour, prenez le temps de découvrir ce que le sac contient petit à petit.
- Poussez vos enfants à écouter les histoires dans d'autres langues pour développer chez eux la curiosité et l'ouverture vis à vis de langues diverses.
- Traduisez les mots du glossaire dans la langue de la famille ou dans l'une des langues étrangères ou régionales que vous connaissez. Par exemple, vous pouvez traduire les mots du glossaire dans une langue que vous avez apprise à l'école, pour des raisons professionnelles, pour votre plaisir, au cours de voyages à l'étranger...

Signature des parents :

2.4.2. Classe de MS-GS

Dans cette classe, le dispositif de sac à histoire a été mis en place dès le début de l'année à partir d'albums monolingues lus en classe. Ce dispositif a été présenté lors de la réunion des parents d'élèves en début d'année. Le mot d'information distribué en début de période 4 pour introduire le sac à histoire « spécial Eveil aux langues » a donc été très succinct car il n'était pas nécessaire de décrire l'intégralité du dispositif :

« Le sac à histoire spécial « éveil aux langues ».

Prochainement, un nouveau sac à histoire circulera dans vos maisons.

Il s'agit d'une histoire inventée et illustrée par les élèves de la classe.

Cette histoire est déjà traduite en anglais et enregistrée sur une clé USB.

Si vous maîtrisez d'autres langues, pourriez-vous à votre tour traduire cette histoire oralement et l'enregistrer sur la clé USB ? (Si vous n'avez de matériel d'enregistrement, contactez-moi).

2.5. Réponses révélant des représentations hiérarchisées des langues

2.5.1. Classe de PS-MS

2.5.2. Classe de TPS-PS-MS de l'école de ~~Montesot~~

... de bien vouloir remplir ce questionnaire. ~~...~~

1. Quelle(s) langue(s) votre enfant parle-t-il en dehors de l'école ?
FRANÇAIS !!

2. Quelle(s) langue(s) votre enfant entend-il (sans pour autant la parler) en dehors de l'école ?
FRANÇAIS !!

3. Maîtrisez-vous plusieurs langues ? Si oui, lesquelles ?
Espagnol et anglais base d'école.
Et le français langue MATERNELLE !!!

2.6. Portraits de langues

2.6.1. Support

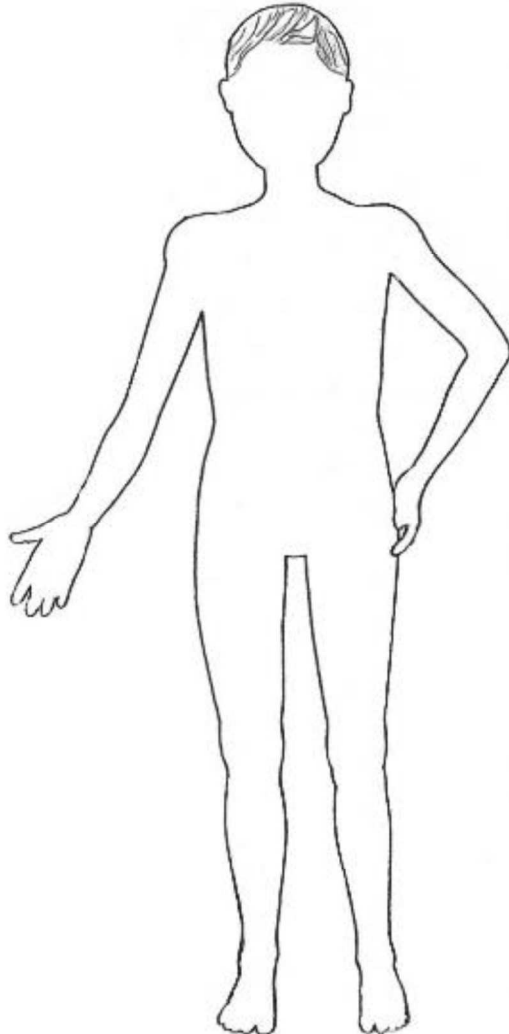
A B
C

Décore la silhouette pour montrer les langues que tu parles, les langues que tu as déjà entendues et les langues que tu voudrais apprendre.

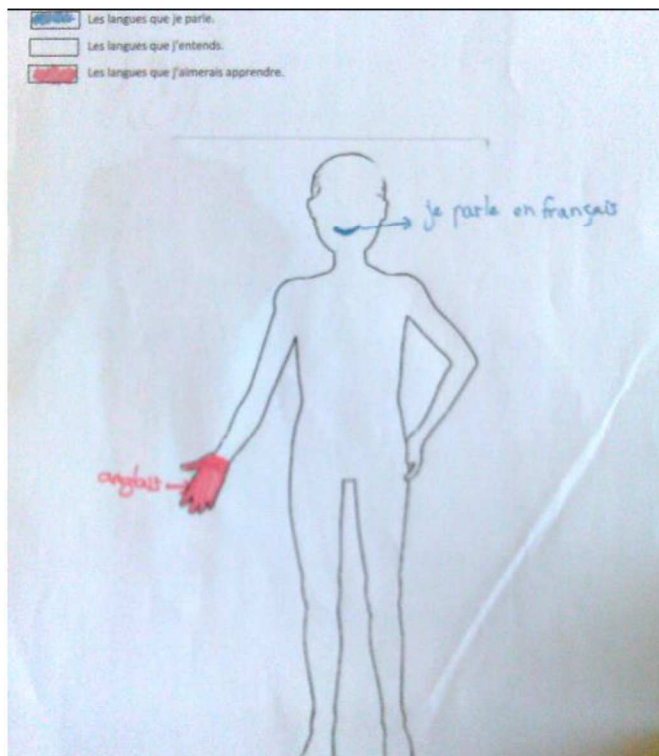
Les langues que je parle.

Les langues que j'entends.

Les langues que j'aimerais apprendre.



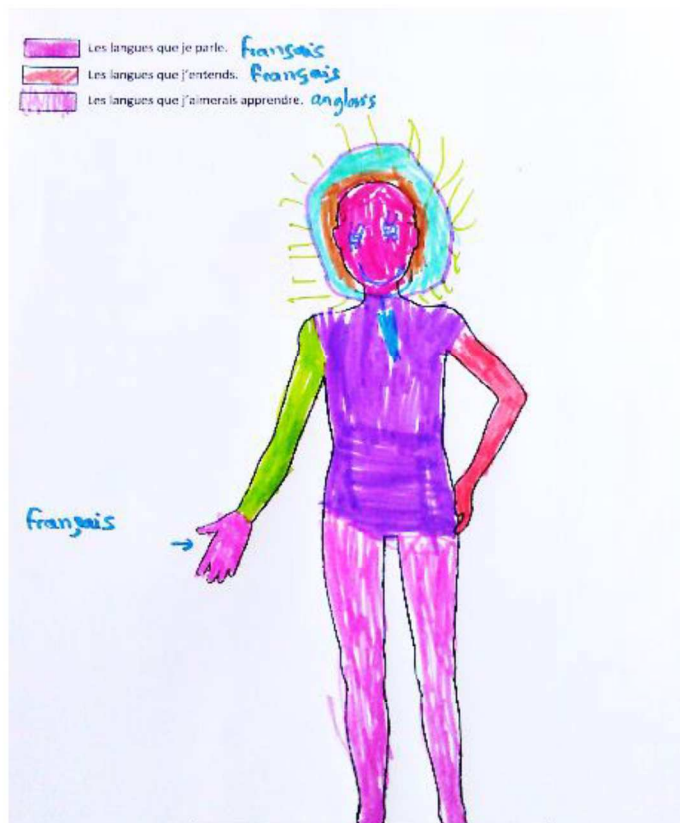
2.6.2. Productions des élèves



Modèle de référence (différenciation) utilisé pour les élèves rencontrant des difficultés de compréhension.



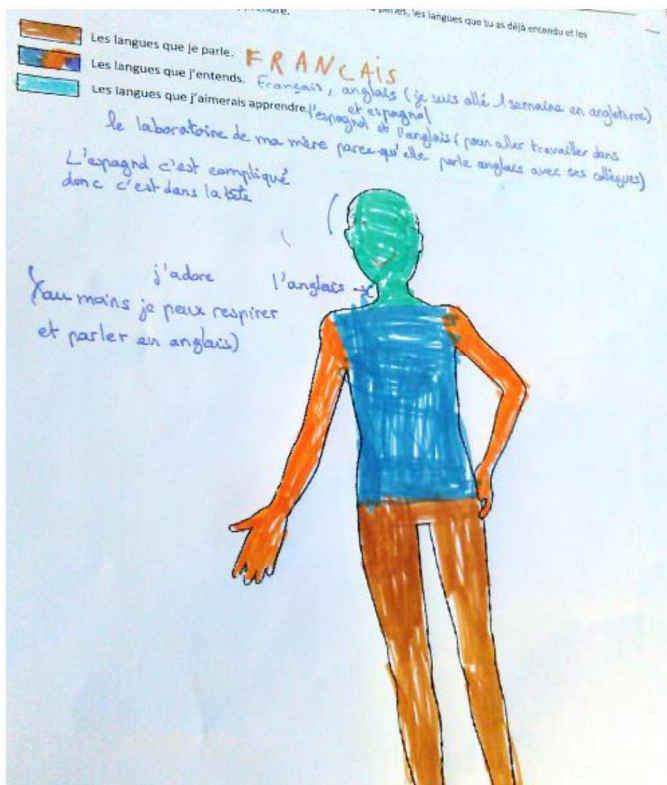
Exemple de difficulté : l'élève a colorié la silhouette entière dès la première consigne et n'avait presque plus d'espace pour répondre aux deux consignes suivantes.



Exemple de difficulté : l'élève a ajouté des couleurs pour décorer la silhouette. Son portrait de langues n'est donc pas très lisible.



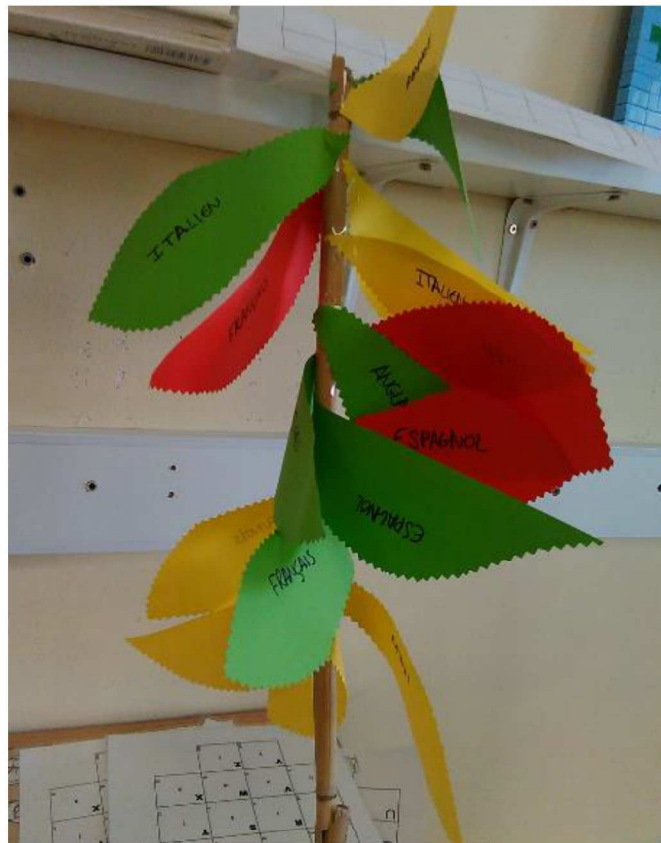
Exemple de choix d'une partie de la silhouette : la bouche représente le français qui est la langue parlée.



Exemple de production ayant atteint l'objectif : l'élève a choisi des couleurs et des parties de la silhouette pour représenter les langues parlées, entendues et apprises puis a justifié ses choix.

2.7. L'arbre des langues

2.7.1. Production finale



2.7.2. Echanges lors de la réalisation

Cet échange a eu lieu entre une élève plurilingue utilisant le français à l'école, l'espagnol et le « gitan » (nom utilisé par l'élève et ses parents) hors de l'école et une élève dont le français est la langue de référence. L'élève plurilingue venait de proposer d'inscrire le gitan sur l'une des feuilles de l'arbre correspondant aux langues parlées par au moins un des élèves de la classe.

1 Tamara : on peut écrire le gitan parce que moi je parle gitan.

2 PES : d'accord. Grâce à toi on peut ajouter une feuille à l'arbre des langues.

3 Manon : Mais le gitan c'est pas une langue.

4 PES : Tamara, est ce que tu peux nous dire quelque chose en gitan ?

5 Tamara : (n'ose pas) ... Je sais pas.

6 PES : Chez elle, avec ses parents, Tamara utilise le gitan pour parler. Donc le gitan c'est une langue. [PES écrit « GITAN » sur une feuille]. Tamara, viens scotcher la feuille sur l'arbre des langues.

[4 minutes plus tard]

7 Manon : Moi je veux apprendre le gitan plus tard.

8 PES : Ah bon ? Tout à l'heure tu pensais que ce n'était pas une langue. Alors, tu as changé d'avis ?

9 Manon : si, c'est une langue le gitan.

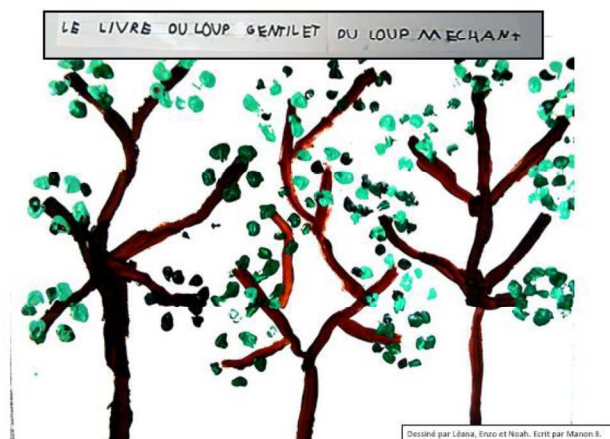
10 PES : Pourquoi tu as changé d'avis ?

11 Manon : Tamara elle le parle.

12 Tamara : Je t'apprends si tu veux.

2.8. Les sacs à album

2.8.1. Le livre du loup gentil et du loup méchant



Vous pouvez enrichir notre glossaire en ajoutant des traductions dans d'autres langues.



Le chien

The dog

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



La petite fille

The little girl

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



L'ours

The bear

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



Le loup gentil

The nice wolf

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



Le chat

The cat

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

Sac à histoire SPECIAL « EVEIL AUX LANGUES ».

Ce sac contient :

- Un album inventé, recopié et illustré par les élèves.
- Une clé USB contenant :
 - l'enregistrement audio de l'histoire en français réalisé par les élèves.
 - l'enregistrement audio de l'histoire en anglais réalisé par l'enseignante.
 - l'enregistrement audio d'une partie de l'histoire traduite en espagnol par des parents d'élèves.

Si vous le souhaitez, vous pouvez compléter cette traduction ou en ajouter une nouvelle dans une autre langue.

- Un glossaire à compléter par tous ceux qui le souhaitent.
- Un carnet pour recueillir vos commentaires et ceux de votre enfant.
- 5 marionnettes, un Castelet et une lampe de poche.
- Un jeu de memory.

Merci de ramener le sac dès le lendemain en vous assurant qu'il soit bien complet.

2.8.2. Entretien avec Lola (MS)

Cet entretien a été enregistré pendant le temps d'accueil alors que Lola ramenait le sac à histoire en partie traduit en portugais par sa grand-mère.

1 PES : Lola, qu'est-ce que tu as fait avec le sac à album ?

2 Lola : J'ai... j'ai fait un bel histoire.

3 PES : Tu as fait une histoire ? Et qu'est-ce qu'elle a fait ta mamie ?

4 Lola : Ma mamie elle a, elle a, elle a dit et ben... des mots que, que et bée, ça parlait en Portugal.

5 PES : Ah, elle a parlé en portugais, elle a traduit l'histoire en portugais ?

6 Lola : Oui.

7 PES : Et alors euh... Est-ce que tu as écouté l'histoire aussi dans d'autres langues ?

8 Lola : Euh, non.

9 PES : Non ? Vous l'avez juste traduite. Et alors est-ce que ça t'a plu ?

10 Lola : Oui.

11 PES : Pourquoi ça t'a plu ?

12 Lola : Parce que et bin c'était très bien j'avais écouté tous les sons !

13 PES : Aah... Et d'habitude tu l'entends parler en portugais ta mamie ?

14 Lola : Euh... Non pas des fff... pas trop.

15 PES : Et cette fois-ci t'as appris des mots ?

16 Lola : Oui !

17 PES : Qu'est-ce que t'as appris alors ?

18 Lola : Je sais pas trop parce que je sais pas comment ça parle.

19 PES : Ah, tu sais pas. Mais t'as entendu... Et alors est-ce que t'es contente que ta mamie elle parle portugais ? [Lola acquiesce] Pourquoi ?

20 Lola : Parce que, ben c'est la première fois que je la vois parler en portugais.

21 PES : Ah ! et ça te plaît alors ? Est-ce que plus tard tu voudrais apprendre le portugais ?

22 Lola : Oui.

23 PES : Est-ce que tu crois que ta mamie elle va t'apprendre ?

24 Lola : Je sais pas parce que elle me l'a jamais dit.

25 PES : Tu pourrais lui demander alors.

26 Lola : Et, et aussi... Ma mère elle m'a dit que pour les vacances on va aller au... déménager au Portugal. Mais après on va revenir à notre maison.

27 PES : Et oui vous irez en vacances. Et alors là peut-être / Lola : au Portugal

28 PES : Tu vas pouvoir parler avec des copines portugaises.

29 Lola : Avec toute ma famille.

30 PES : Et est-ce que ta mamie elle t'a raconté comment c'était au Portugal avant ?

31 Lola : Euh... non. Mais je vais lui demander quand je vais sortir.

32 PES : Et est-ce qu'elle a aimé notre histoire ? L'histoire qu'on a inventée ?

33 Lola : Euh, oui ! Mais au début elle voulait pas trop parler !

34 : PES : Ah bon ? Elle avait peur ? Et finalement elle a osé ?

35 Lola : Oui !

36 PES : Et ta maman aussi elle a parlé un peu ?

37 Lola : Euh oui ! Elle l'a un petit peu aidée.

2.8.3. Mot laissé par la famille de Redwan (GS)

Comment avez-vous utilisé ce sac à histoire

Damedi 11 Mars 2017 Redwan GS

Nous avons pris le sac à histoire, et découvert pièce par pièce, son contenu.

Nous avons installé le théâtre sur la table du salon, éteint les lumières puis maman a lu l'histoire, son grand frère Onahim a allumé la lampe torche et Redwan a fait défilé les personnages.

Toute la famille a assisté au spectacle, son petit frère Selhim son papa les oncles et les tatas.

Ensuite toute la famille a participé à la traduction des personnages en Arabe.

Puis nous avons fait appel à son tonton de Palavas pour la traduction d'un passage de l'histoire à l'oral, il nous a même écrit le passage en Arabe. →

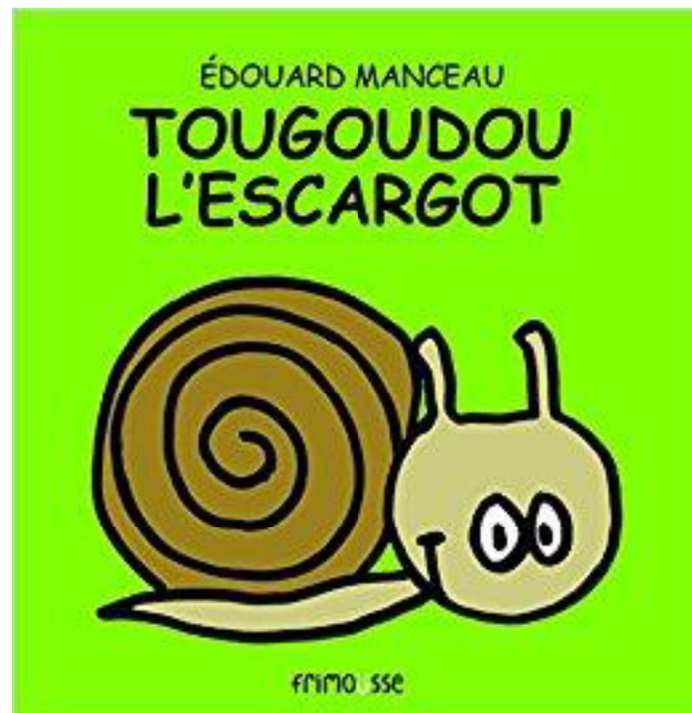
ce fut un moment très agréable et enrichissant pour toute la famille.

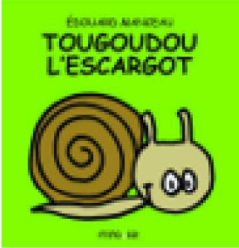
Pour les grands comme pour les petits.

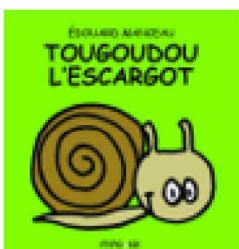
Une très belle réalisation un grand bravo aux enfants et à la maîtresse.

Merci. Redwan

2.8.4. Tougoudou l'escargot










	<p style="text-align: center;">Sac à Histoire</p> <p>Ce sac contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le livre de Tougoudou - Le Memory de Tougoudou - La surprise (le jeu de la course d'escargot) - Un glossaire - Une clé USB avec les différentes versions de l'histoire. <p>Le sac à histoire voyage dans toutes les familles pour une semaine. (Du mardi au mardi)</p> <p style="text-align: center;">Merci de le ramener à l'école avec tous ses éléments.</p>
---	--

 <p style="text-align: center;">Le Memory De Tougoudou</p>	<p>Pour jouer au Memory, il vous faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un certain nombre de paire de cartes disponibles. (6 paires) ▪ Être au minimum 2 joueurs <p>Comment jouer au Memory : Tout d'abord, il faut mélanger les cartes. Puis, les étaler face contre table afin qu'aucun des joueurs ne puissent les identifier. Une fois cela fait, le premier joueur retourne 2 cartes de son choix.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si les cartes sont identiques, le joueur les conserve à côté de lui et rejoue. ▪ Si les cartes ne sont pas identiques, le joueur les retourne face cachée de nouveau. C'est alors au joueur suivant de jouer. <p>Le jeu de termine une fois que toutes les paires ont été trouvées.</p> <p>Comment gagner une partie de Memory : Pour gagner une partie de Memory, chaque joueur compte le nombre de paires qu'il possède. Le gagnant est celui qui en possède le plus.</p>
---	--

	<p>La surprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La marionnette à doigts escargot <p>Comment jouer avec la marionnette :</p>
---	--



Glossaire Sac à histoire

	Français	
	ESCARGOT	
	JARDIN	
	CHEMIN	
	LUTIN	
	CRAYON	
	COQUILLE	
	SPIRALE	

2.8.5. Transcription de l'entretien avec un élève arabophone

Cet échange a eu lieu entre une élève dont les parents parlent l'arabe à la maison et le français à l'école. L'élève venait de ramener le sac à histoire de sa maison et l'avait présenté à la classe. Sa maman avait traduit l'histoire en arabe.

1 PES : Est-ce que tu as aimé le sac à histoire ?

2 Élève : Oui !!

3 PES : Qu'est-ce que tu as fait avec maman à la maison ?

4 Élève : En fait, j'ai enregistré chez ma tata.

5 PES : Tu as enregistré dans quelle langue chez ta tata ?

6 Élève : Euh, dans le français.

7 PES : En français tu l'as enregistré ?

8 Élève : Oui

9 PES : Uniquement en français ?

10 Élève : Oui

11 PES : Et à la maison ils ne parlent pas une autre langue ?

12 Élève : Si

13 PES : Ils parlent quelle langue à la maison ?

14 Elève : Hum (pause) en arabe.

15 PES : Et avec la classe on a écouté l'histoire dans quelle langue ?

16 Elève : En français

17 PES : Et c'est tout ?

18 Elève : En arabe aussi

19 PES : Oui, et ça t'a plus de l'écouter en arabe ?

20 Elève : Oui.

2.8.6. Transcription de l'entretien avec un élève chilien

Cet échange a eu lieu entre un élève dont les parents parlent l'espagnol à la maison. L'élève avait ramener le sac à histoire et l'avait présenté à la classe. Son papa avait traduit l'histoire en espagnol et avait ajouté une chanson en espagnol sur les escargots.

Cet élève ne voulait pas aller en anglais car il n'aimait pas.

1 PES : Est-ce que tu as aimé le sac à histoire de Tougoudou ?

2 Élève : Oui

3 PES : Pourquoi ?

4 Elève : Y a joué avec l'escargot

5 PES : Tu as fait autre chose ?

6 Elève : Y a joué au jeu

7 PES : Tu l'as écouté dans d'autres langues l'histoire ?

8 Elève : Oui

9 PES : Dans quelle langue ?

10 Elève : En anglais

11 PES : Et toi tu parles quelle langue à la maison ?

12 Elève : Espagnol

13 PES : Maman a aussi rajouté une chanson en espagnol ?

14 Elève : Oui, une chanson sur l'escargot

15 PES : Tout à l'heure tu m'as dit que tu n'aimais pas l'anglais, peux-tu me dire pourquoi ?

16 Elève : C'est parce que je sais pas parler l'anglais alors c'est pour ça que je l'aime pas

17 PES : Est-ce que tu es content de parler espagnol ?

18 Elève : Oui je suis content de parler espagnol.

2.9. Les goûters interculturels

2.9.1. Exemple de fiche-recette : les churros

Churros

1. De quels ingrédients avons-nous besoin ?



SUCRE



FARINE



Beurre coupé en dés



HUILE



ŒUF



EAU CHAUDE

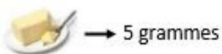


LEVURE CHIMIQUE



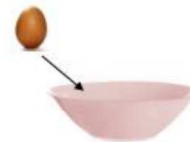
SSEL

2. De quelles quantités avons-nous besoin ?



2. Que devons-nous faire ?

1)



Battre les œufs.

2)



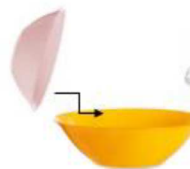
Dans un autre saladier, mélanger la farine, la levure et le sel.

3)



Ajouter l'eau très bouillante et le beurre en même temps.

4)



Rajouter les œufs battus.

2.9.2. Photographies de la séance

2.10. Les mascottes

2.10.1. Mr. Chicken



2.10.2. La Señora Blanca



2.10.3. Echange entre Tamara et la mascotte nommée « La señora Blanca »

La mascotte est manipulée par la PES. Il s'agit de la première utilisation de cette mascotte. Tamara vient d'entrer en classe en début d'après-midi alors que les autres élèves de Grande Section sont déjà au coin regroupement. Tamara n'avait jamais utilisé sa langue de référence auparavant.

1 PES: ¡Hola Tamara!

2 Tamara: ¡Hola!

3 PES: ¿Qué tal?

4 Tamara: ¿Bien, y tú? (Tamara se met la main sur la bouche d'un air gêné).

5 PES: Muy bien, gracias. Veo que entiendes mi lengua.

6 Tamara: Si, porque soy española. ¿Cómo te llamas? (Tamara remet sa main sur sa bouche).

7 PES: Me llamo la Señora Blanca. ¿Quieres ayudarme a hablar con tus amigos? No me entienden, hay que traducir mis palabras.

8 Tamara: ¿Que es traducir?

9 PES: Hay que decirlos las palabras en francés. ¿Entiendes?

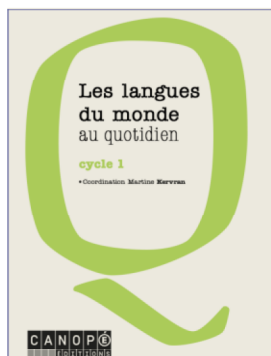
10 Tamara: Si. (Elle a l'air moins gênée et se tourne vers les autres élèves).

11 PES: (S'adressant à tout le monde). Voy a decir nombres. Cuando oyes tu nombre, levanta la mano.















12 Tamara: (S'adressant aux élèves). Elle dit qu'il faut lever la main si tu entends le nom.

13 PES: La señora Blanca va dire le prénom de quelqu'un. Celui qui reconnaît son prénom doit lever la main. Vous avez compris?

2.11. La séquence interculturelle



2.11.1. Enregistrements utilisés

 Piste 1 Berceuse (<i>roumain</i>)	
 Piste 2 Berceuse (<i>chinois</i>)	
 Piste 3 Berceuse (<i>malgache</i>)	
 Piste 4 Berceuse (<i>vietnamien</i>)	
 Piste 5 Berceuse (<i>français</i>)	
 Piste 6 Papa est là (<i>italien, portugais, breton, provençal</i>)	
 Piste 7 Maman est là (<i>grec, créole réunionnais, japonais, allemand</i>)	
 Piste 8 Papa est là / Maman est là (<i>mélange des pistes 6 et 7</i>)	
 Piste 9 Rires et pleurs	
 Piste 10 Pourquoi tu pleures ? (<i>espagnol, italien, provençal</i>)	
 Piste 11 Musique festive	
 Piste 12 Musique mélancolique	
 Piste 13 No llores, ya pasará, no es nada, no te preocupes (<i>espagnol</i>)	

2.11.2. Les photographies utilisées (séance 1)

2.11.3. Berceuses choisies par les élèves

DOCUMENT 1 – BERCEUSES

ROUMAIN

Nani, nani, pușor,	Fais dodo mon petit poussin,
Nani, nani, dormi ușor,	Fais dodo, dors bien,
Că mama te-o legăna	Maman te bercera
Și din gură ți-o cânta	Doucement te chantera
Nani, nani, pușor,	Fais dodo mon petit poussin,
Nani, nani, dormi ușor	Fais dodo, dors bien

CHINOIS

Dors, dors, mon cher bébé

睡吧 睡吧 我亲爱的宝贝

shuì ba, shuì ba, wǒ qīn ài de bǎo bèi

Bercé par les douces mains de maman

妈妈的双手轻轻摇着你

māma de shuāng shǒu qīng qīng yáo zhe nǐ

Dors, dors, mon cher bébé

睡吧 睡吧 我亲爱的宝贝

shuì ba, shuì ba, wǒ qīn ài de bǎo bèi

Bercé par les douces mains de maman

妈妈的双手轻轻摇着你

māma de shuāng shǒu qīng qīng yáo zhe nǐ

Bercé par le berceau, la nuit est déjà calme, que

c'est chaud sous la couverture

摇篮摇你快快安睡 夜已安静 被里多温暖

yáo lán yáo nǐ kuài kuài ān shuì, yè yǐ ān jìng, bèi lǐ

duō wēn nuǎn

Dors, dors, mon cher bébé

睡吧 睡吧 我亲爱的宝贝

shuì ba, shuì ba, wǒ qīn ài de bǎo bèi

Protégé pour toujours par les bras de papa

爸爸的手臂永远保护你

bàba de shǒu bì yǒng yuǎn bǎo hù nǐ

Tous les souhaits de bonheur dans le monde entier

世上一切幸福的祝愿