Enseigner avec la diversité interculturelle des élèves : penser un projet d'éveil aux langues en cycle 2

Viviane Chaudon

▶ **To cite this version:**

Viviane Chaudon. Enseigner avec la diversité interculturelle des élèves : penser un projet d'éveil aux langues en cycle 2. Education. 2020. dumas-02969469

HAL Id: dumas-02969469

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969469

Submitted on 16 Oct 2020

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.

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE L'ACADÉMIE DE PARIS

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MASTER 2nd degré

Enseigner avec la diversité interculturelle des élèves

Penser un projet d'éveil aux langues en cycle 2

Chaudon Viviane

Sous la direction de Frédérique Longuet

ANNÉE : 2019-2020

Mots-clés : éveil aux langues, compétences langagières, altérité

SOMMAIRE

Introduction……p.4

I. Partie théorique : objectifs et enjeux de l'éveil aux langues à l'école…p.7

1. Valoriser la diversité des élèves……..p.7

2. Ouvrir les élèves à l'altérité……p.8

3. Développer les pratiques langagières……p.9

II. Description du projet ……..p.11

1.Les rituels plurilingues……..p.12

1.1 Les montgolfières de mots…. …….p.12
1.2 Les cocottes plurilingues ……p.13
1.3 Les mots voyageurs…….p.14

2. Transversalité avec les autres enseignements……p.15

2.1 Programmation en français……..p.15
2.2 Articulation avec les séances d'anglais …..…….p.17
2.3 Développement transversal du projet……..p.17

3. Le projet cinématographique…….……p.20

3.1 Le scénario……..p.20
2.2 Les enregistrements sonores ……..p.24
2.3 Perspectives de la finalisation du film……p.25

III. Analyse……..p.25

1. L'implication de l'ensemble des élèves……..p.26

2. La collaboration pour s'ouvrir à l'autre……p.26

3. Compétences langagières et accompagnement des parents…….p.27

Perspectives……p.28

Bibliographie……p.31

Annexes……p.32

Résumé

En partant des manifestations interculturelles dans le quartier, l'école et la classe du CE1 B de l'école Titon dans le 11e arrondissement de Paris, il s'agit d'interroger la diversité culturelle et linguistique avec laquelle les élèves sont en contact permanent.

Cette richesse émane à la fois de la présence d'élèves plurilingues dans la classe et de la confrontation au quotidien des élèves parisiens à des expériences sensorielles émanant du monde entier. En mettant en perspective cette interculturalité par des activités plurielles et multimodales notamment par la réalisation d'un film, la pratique de l'éveil aux langues peut être ainsi questionnée par le prisme de la problématique suivante : comment valoriser la diversité du patrimoine culturel et linguistique des élèves de cycle 2 de manière à développer leurs compétences langagières ?

Abstract

Starting from intercultural expressions in the district, school and class of CE1 B of the Titon school in the 11th arrondissement of Paris, I intend to question the cultural and linguistic diversity with which the pupils are in permanent contact .

This richness comes both from the presence of multilingual pupils in the classroom and from the daily confrontation of Parisian pupils with sensory experiences from all around the world. By confronting this interculturality through plural and multimodal activities, in particular by making a movie, the practice of language awareness can thus be questioned through the prism of the following issue : how to value the diversity of cultural and linguistic heritage with « Cycle 2 » pupils in order to develop their language skills?

Introduction

La classe de CE1, dans laquelle j'enseigne lors de cette année de stagiairisation, rassemble des caractéristiques culturelles propres aux écoles parisiennes, voire même des capitales européennes. Sur un effectif de 25 élèves, il existe une véritable diversité sociale, culturelle et linguistique. Le quartier de l'école, situé dans le 11e arrondissement de Paris, ainsi que l'établissement sont aussi riches d'un patrimoine culturel et linguistique très varié.

L'école Titon est par ailleurs un établissement où une attention particulière est accordée à la place des langues étrangères, inscrite dans le projet de l'école. Si l'anglais est la langue étrangère enseignée dans l'ensemble des classes, des initiations à l'allemand sont aussi dispensées en CM2 et des cours d'italien sont proposés le mercredi midi. L'école accueille aussi une unité d'enseignement spécialisé pour les enfants autistes. Enfin, la classe dans laquelle j'enseigne a adhéré au Dispositif Prévention des Troubles d'Apprentissage (PTA) du service de l'école inclusive de l'académie de Paris qui a pour objectif de prévenir les troubles d'apprentissage langagier et lutter contre l'illettrisme au cycle 2.

De cette expérience de terrain se dégage donc la place centrale du langage et de l'attention portée à son apprentissage et son acquisition par les élèves.

Ce sujet a également traversé mon expérience professionnelle et universitaire précédant mon entrée dans l'enseignement. L'interculturalité a été de fait au cœur de mon mémoire de recherche en cinéma sur l'errance dans la filmographie du réalisateur germano-turc Fatih Akin. Cette question a aussi irrigué mon parcours dans le domaine de l'éducation à l'image lors de mes interventions pour des ateliers de réalisation cinématographique en milieu scolaire, hospitalier, pénitentiaire ou auprès de populations en situation de migration. Le média cinématographique, moyen d'expression multimodal engageant le corps, l'image et la voix, permet de questionner et dépasser les frontières langagières. Il peut être de ce fait une passerelle pour favoriser les apprentissages d'une langue. C'est ce que m'ont appris notamment des expériences d'écriture et de tournage avec des demandeurs d'asile en étroite collaboration avec les professeurs de français langue étrangère. Pour approfondir ce sujet, j'ai par ailleurs contribué à des groupes de travail avec la fondation italienne ISMU qui œuvre en faveur du plurilinguisme à l'échelle européenne.

J’ai aussi participé à l'université d'hiver 2019 de l'association Dulala « D'une langue à l'autre », pôle national de ressources et de formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue. Cette université d'hiver intitulée « la diversité des langues au service de la co-éducation » m'a permis de faire un état des lieux des pratiques francophones concernant le plurilinguisme aux côtés d'enseignants, orthophonistes, documentalistes et éducateurs de France, de la Belgique et du Canada.

Ce mémoire sur les enjeux de l'éveil aux langues et de l'interculturel en éducation, entre donc en cohérence avec les intérêts développés lors de mon parcours professionnel et ma nouvelle fonction d'enseignante. De nombreuses recherches concernant cette thématique sont consacrées à l’école maternelle ou à la valorisation du bilinguisme ou du plurilinguisme des élèves allophones. Ce qui m’intéresse spécifiquement dans ce sujet est l’impact de l’éveil aux langues sur les enseignements de consolidation du cycle 2 et les perspectives pour tous les élèves quelle que soit leur appartenance sociale ou culturelle. Les élèves parisiens sont de fait tous en contact avec d’autres langues que la langue française. Ils le sont certes à des degrés différents et cette richesse interculturelle n’est d'autre part jamais valorisée à la même échelle selon les enfants.

Pour l'écriture de ce mémoire, j'ai choisi de privilégier deux notions : l'éveil aux langues et l'interculturel. Pour Michel Candelier[1], la notion d'éveil aux langues s’articule selon plusieurs objectifs. Cet éveil a ainsi pour ambition de développer l’interculturalité et l’ouverture des élèves à la diversité dans les classes multilingues. Il légitime et valorise également les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun. De plus, il permet de développer l’aptitude des élèves à observer et analyser les langues dans l’optique d’encourager leur aptitude à les apprendre et à mieux les maitriser, y compris pour la langue de l’école. Enfin, l'éveil aux langues a pour objectif d’enrichir les connaissances relatives à la présence des langues dans l’environnement immédiat, plus lointain et très lointain.

Pour aborder la notion d'interculturel dans la didactique des langues, je ferai référence aux travaux de Fred Dervin qui met en évidence la difficulté de circonscrire l'utilisation de cette notion dans le domaine de l'éducation. Je retiendrai pour cette introduction, la formulation suivante du chercheur : « L'interculturel correspond à une nouvelle façon de voir le monde, de problématiser le trait d'union entre soi et l'autre. »[2]

[1] CANDELIER Michel, « Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités », dans HEYWORTH F. (dir), *Défis et ouvertures dans l’éducation aux langues, La Contribution du centre européen pour les langues vivantes,* Conseil de l’Europe, Strasbourg, 2003

[2] DERVIN Fred, « Au-delà du nationalisme méthodologique : l'interculturel sans essentialisme », *Approches politiques*, N°54, 2014

Pour mener ce travail, ma démarche en classe se déploie suivant trois axes. Tout d'abord des rituels plurilingues permettent d'éveiller quotidiennement les élèves aux langues en questionnant leurs proches sur ce sujet. Ces rituels constituent ainsi des repères de continuité du projet pour les élèves. Par ailleurs, des activités s'inscrivant dans une transversalité des enseignements du CE1 incluent l'éveil aux langues dans la cohérence de la pédagogie de cette année scolaire et d'interroger son impact sur la métacognition. Enfin, le projet de réalisation de film a pour objectif de concrétiser cet éveil aux langues par une œuvre collective grâce aux aspects multimodaux d'une telle création.

L'objectif de ce mémoire est ainsi de questionner ces notions en analysant les activités menées dans la classe de CE1 B de l'école Titon au regard des travaux de recherche et des expérimentations d'éveil aux langues en cycle 2 dans le contexte européen et canadien. Cette réflexion s'appuie sur la problématique suivante : **Comment valoriser la diversité du patrimoine culturel et linguistique des élèves de cycle 2 de manière à développer leurs compétences langagières ?**

A partir de cette problématique, mon mémoire se développera selon la structure suivante. Tout d'abord une partie théorique dans laquelle je développerai les notions d'éveil aux langues et d'interculturel en éducation. Puis dans une deuxième partie, je décrirai les activités menées en classe autour du projet plurilingue intitulé « Titon et le monde ». Enfin, je convoquerai dans une dernière partie les éléments théoriques retenus afin de mener une analyse des données recueillies en classe lors de ce projet.

I- Partie théorique

1. Valoriser la diversité des élèves

La compétence 4 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* intègre la « prise en compte de la diversité des élèves » parmi les compétences professorales. Pour Anne Feunteun[3], l'enseignant doit « savoir gérer l'hétérogénéité dans une classe, savoir repérer les élèves en grande difficulté, savoir repérer les besoins spécifiques de certains enfants (hyperactivité, capacités cognitives très développées ou au contraire lenteur, voire autisme) et avoir pris connaissance de la diversité des ancrages socioculturels des enfants de sa classe. » Il s'agit notamment de permettre aux enfants de cultures plurielles de trouver une place dans un contexte d'enseignement dominé par les référentiels de la langue de scolarisation.

A ce titre, la notion d'interculturel peut être convoquée. Issue des mondes de la recherche américains, et surtout du domaine de la communication, cette notion est souvent attribuée à l'anthropologue Edward T. Hall, chargé à la fin de la Seconde Guerre mondiale de former les diplomates américains aux rencontres « avec les autres cultures » afin d'éviter les conflits dont le monde entier venait de faire l'expérience. En éducation, l'interculturel permet de s'interroger sur les risques de l'ethnocentrisme et du monolinguisme lorsque la formation impose de fait une culture nationale à tous les apprenants. En 1984, Eric Hawkins publie A*wareness of Language,* un ouvrage qui met en perspective une approche appelée « éveil aux langues ». Cette démarche consiste à amener chaque élève à travailler sur plusieurs dizaines de langues, de tout statut (régionales ou nationales, autochtones ou de migrants, de l'environnement immédiat ou éloigné), enseignées ou non à l'école.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) précise par ailleurs la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », qu'il définit comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ».

[3] FEUNTEUN Anne, *Des enfants et des langues à l'écol*e, Didier, 2015 , p.91

2. Ouvrir les élèves à l'altérité

« Reconnaitre et accepter l'Autre, qui peut avoir des valeurs, des traditions, une culture et une religion différentes des nôtres, représente l'un des plus grands défis du vivre-ensemble », c'est ainsi qu'est introduit le projet québécois ELODIL, Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique[4]. Ce projet a été mis en place en 2002 dans le cadre d'une recherche-action réalisée dans une école primaire multiculturelle de Montréal. Sous la direction de Françoise Armand et Diane Dagenais, le site ELODIL est une véritable référence pour des activités scolaires d'éveil aux langues avec des témoignages, des photographies et des articles en ligne.

Bien avant cette initiative canadienne*, Le Nouveau contrat pour l'école* du gouvernement français (1994), définissait ainsi les objectifs culturels d'ouverture à l'altérité : « L'élève est conduit à prendre conscience des différences et similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes. » Dans le contexte scolaire, l'éveil aux langues a ainsi pour mission de permettre aux élèves de comprendre le monde qui les entoure, de surcroît dans le contexte de la globalisation, d'un quartier et d'une capitale pluriculturels. Il s'agit aussi de développer la sociabilité entre élèves notamment avec des camarades nés dans d'autres pays, parlant une autre langue à la maison et ayant donc des référents culturels différents. Les pratiques interculturelles favorisent aussi la décentration des enfants soit selon le concept de Jean Piaget, la capacité à prendre de la distance par rapport à soi-même et à son propre point de vue, pour pouvoir se mettre à la place de quelqu'un d'autre et comprendre son point de vue, ainsi que son ressenti[5]. L'interculturel appliqué à l'enseignement oeuvre à la prise de conscience de la richesse du patrimoine culturel et linguistique de la classe, de l'école et du quartier. A ce titre, Fred Dervin insiste sur la différence entre l'interculturel et le multiculturel : « le multiculturel a été souvent opposé à l'interculturel pour ses pratiques de « mosaïques des cultures internes » qui célébraient la différence alors que l'interculturel était plus dynamique, attaché avant tout aux relations entre des individus issus de pays différents et de diverses nationalités. »[6]

4 ARMAND Françoise et MARAILLET Érica, *Education interculturelle et diversité linguistique*, Elodil, 2013

5 PIAGET Jean *« Décentrer, c'est inverser les relations elles-mêmes et construire un système de réciprocité, qui est qualitativement nouveau par rapport à l'action de départ »,* I.E.G., Vol. II. : *Introduction à l'épistémologie génétique,* pp.107-108.

6 DERVIN Fred, « Au-delà du nationalisme méthodologique : l'interculturel sans essentialisme », *Approches politiques*, N°54, 2014

Dans le guide sur les activités sur la diversité linguistique et culturelle à destination des enseignants, coordonné par Martine Kervan, il est aussi question de culture humaniste pour aider les élèves à acquérir des repères sur « le sens de l'identité et de l'altérité », la compréhension et le respect des droits de l'Homme et de « la diversité des civilisations et des sociétés »[7]. Les activités linguistiques sont ainsi en cycle 2 corrélées aux enseignements de la discipline Questionner le monde notamment dans le but de développer la curiosité pour les autres pays du monde.

Enfin, en favorisant le vivre ensemble pour préparer les élèves à une vie civique, l'éveil aux langues renvoie aux compétences sociales et civiques, affirmées par le domaine 3 du Socle commun de compétences et de culture, la formation de la personne et du citoyen, qui fait l'objet d'un enseignement spécifique, l'enseignement moral et civique (EMC).

Du point de vue de l'enseignant, se poser la question de l'altérité signifie mettre en évidence les différences de contextes de socialisation et d'accès au langage au sein d'une même classe. Dans cette optique, il s'agit de réfléchir à l'enseignement du langage oral comme facteur de développement de l'élève dans sa relation à l'autre et à la société dans laquelle il vit.

3. Développer les compétences langagières

Pour Jérôme Seymour Bruner, le langage est le moteur de la transmission de la culture[8]. La fonction langage présente dès la naissance se développe au contact des interactions avec le groupe culturel auquel l'enfant appartient. Selon Marie Gaussel : « Apprendre à parler est un processus sociocognitif complexe qui nécessite un long apprentissage dépendant des interactions. » Le développement du langage est lié à une « nourriture langagière », tributaire « d'actes sociaux en ce qui concerne la transmission »[9].

Dans cette optique, l'éveil aux langues a pour mission de dépasser la construction unique des savoirs disciplinaires par la langue majeure enseignée, en particulier à l'écrit, pour la mettre en perspective avec d'autres réalités culturelles. Il s'agit d'oeuvrer à « la construction de l'élève comme sujet parlant, capable d'utiliser le langage pour apprendre et comprendre au sein des contextes auxquels il ou elle est confronté »[10].

---

7 KEVRAN Martine, *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle cycle 2,* collection Au quotidien*,* CNDP CRDP, p.9

8 BRUNER J.S. *L'Éducation, entrée dans la culture (Les Problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997. Édition américaine originale : *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996.

9 GAUSSEL Marie, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », dossiers de veille de l'Ifé, n°117, avril 2017 p.2

10 GAUSSEL Marie, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », dossiers de veille de l'Ifé, n°117, avril 2017 p.7

Or, les savoirs langagiers sont dépendants des interactions sociales et à ce titre, ils sont majoritairement acquis à l'extérieur de l'école. L'oral dans ce contexte révèle toute l'hétérogénéité des élèves d'une classe bien plus encore que l'écrit qui peut être davantage normalisé avec les apprentissages, exception faite des troubles spécifiques chez certains enfants.

Pour faire avec cette diversité plutôt que d'aller à son encontre, l'éveil aux langues est une opportunité pour less élèves décentrent leur rapport à la langue.

Les activités proposées en classe peuvent avoir pour objectif de développer la conscience métalinguistique en manipulant les formes du langage, en observant des similitudes et des différences entre les langues vivantes pour soutenir la curiosité et la capacité à réfléchir au fonctionnement de la langue. Ces objectifs sont préconisés dans le guide de Martine Kervan : « La confrontation à une diversité de systèmes langagiers facilite le développement et la structuration du langage, à travers la compréhension des systèmes phonologiques (discrimination auditive, pluralité des univers sonores…) et la maîtrise du langage oral et écrit (chansons et comptines, littérature de jeunesse…). »[11]

La circulaire de rentrée 2016 semble également aller dans ce sens en insistant sur la large diversité des répertoires linguistiques des élèves selon leur culture d'origine. Pour Lucile Cadet et Anne Pégaz Pasquet, il est aussi question de l'obsolescence de certains savoirs communs au regard de l'évolution des modes de communication de la société contemporaine[12], de surcroît dans une ville capitale comme Paris plus ouverte aux migrations. Pour mettre en évidence le caractère tout aussi indispensable à la transmission des savoirs, des compétences orales que des compétences de l'écrit, le recours aux approches multimodales semble indispensable notamment avec le numérique. Il s'agit de construire « un riche et vaste réseau de relations sémantiques » selon les termes de Lev Vitgovsky[13]. Un réseau sur lequel les élèves peuvent prendre appui pour renforcer leur langue maternelle et acquérir une langue seconde.

Le projet d'éveil aux langues présenté dans ce mémoire s'attache à mettre en évidence l'ensemble des langues auxquelles sont confrontés les élèves dans l'école et dans leur quotidien en dépassant l'unicité de la langue d'enseignement.

[11] KEVRAN Martine, *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle cycle 2,* collection Au quotidien*,* CNDP CRDP, p.9

[12] CADET Lucile, PÉGAZ PASQUET Anne. La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, n°195, P.38

[13] BROSSARD Michel, *Vitgovsky : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses universitaires du Septentrion, 2017

Ce projet est mené en tenant compte des risques de la diversité de façade décriée par Peter Wood[14] Cette notion renvoie à l'idée selon laquelle on parle de diversité pour affirmer le manque d'intérêt que les similarités semblent représenter. Cette diversité peut mener à des étiquetages identitaires. Ainsi pour un élève dont la langue maternelle n'est pas le français, il ne faudrait pas que ces activités d'éveil aux langues l'assignent à une place identitaire au regard de l'enseignant et des autres élèves, le privant ainsi de son individualité et de sa capacité à développer comme les autres élèves des compétences langagières plurilingues choisies.

C'est pourquoi il me semble important de mener cette réflexion avec une classe au patrimoine culturel hétérogène afin de dépasser l'approche d'éveil aux langues comme champ réservé aux classes à majorité bilingue.

II. Description du projet

Il y a 6909 langues vivantes répertoriées dans le monde dans 220 états. Pourtant les élèves français ne sont en contact direct qu'avec trois langues vivantes maximum lors de leur scolarité en plus du français, la langue d'enseignement. Une fréquentation qui ne reflète pas la diversité linguistique du pays en particulier pour les élèves de Paris, véritable carrefour linguistique. Le projet d'éveil aux langues présenté dans ce mémoire a pour ambition de faire prendre conscience aux élèves de la richesse de leur patrimoine linguistique et de la manière dont cette richesse peut influencer leurs apprentissages en particulier leurs compétences orales. Il s'agit donc d'impliquer l'ensemble des élèves pour susciter leur curiosité sur cet aspect plurilingue de leur environnement en particulier chez les élèves qui ne le reconnaissent pas d'emblée. L'objectif est aussi l'expérience de l'altérité culturelle non pas dans l'optique de s'identifier à l'autre mais de reconnaître la culture de l'autre comme une importance équivalente à la sienne pour la prendre en compte dans les situations de communication.

Ce projet est mis en œuvre tout au long de l'année scolaire par des étapes initiées dès la rentrée de septembre. Tout d'abord, les rituels plurilingues permettent une entrée dans le projet, en utilisant différents ressources langagières présentes dans le répertoire des élèves (école, classe, famille) dans lequel ils peuvent puiser selon la situation de communication. C'est une première étape indispensable pour la reconnaissance de la richesse du patrimoine linguistique de chacun des élèves.

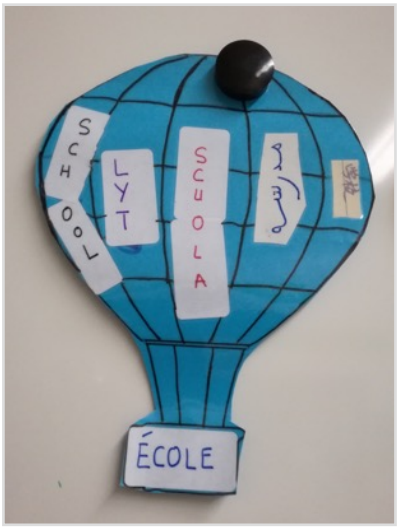
[14] WOOD Peter, Diversity. *The Invention of a Concept*, San Francisco, Encounters Books Diversity, 2003, p. 3,

La compétence interculturelle que je souhaite développer avec ce projet nécessite des connaissances sur les pratiques des autres cultures mais aussi des attitudes de curiosité et d'écoute. C'est pourquoi le projet est pensé en transversalité avec les autres disciplines de CE1 en particulier le français, Questionner le monde et l'EMC. Enfin, le projet s'articule autour d'une tâche finale, la réalisation d'un film en stop motion, scénarisé et réalisé par les élèves, qui met en valeur le carrefour linguistique de la localisation de leur école.

1.Les rituels d'éveil aux langues

1.1 Les montgolfières de mots

Les montgolfières de mots de l'école est un dispositif de mise en situation plurilingue hebdomadaire pour motiver les élèves à s'impliquer dans le projet et commencer à éveiller leur curiosité. La montgolfière est le symbole retenu pour la classe, utilisé aussi pour les mathématiques (la montgolfière de calcul) et l'EMC (la montgolfière des droits de l'enfant). Ce symbole fait référence aux séances de Questionner le monde sur l'histoire du quartier de l'école Titon et l'invention des frères Montgolfier élaborée dans les jardins de la Folie-Titon au XVIIe siècle.

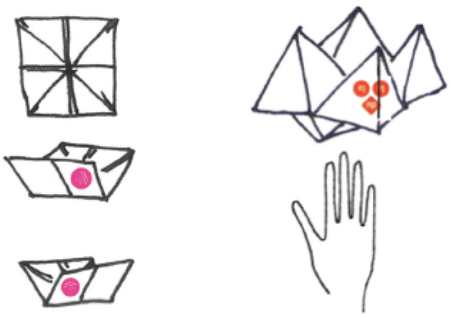


Le dispositif de la montgolfière de mots se décline de la manière suivante. Chaque fin de semaine, un mot est tiré au sort par un élève dans une boite. Le choix des mots est anticipé par l'enseignant. J'ai limité ce répertoire lexical à celui de l'école ou du quotidien (exemples de mots : école, cahier, manger). Puis, il est demandé aux élèves de chercher une traduction de ce mot dans la langue de son choix en sollicitant une personne de son entourage.

Chaque jour de la semaine lors des activités rituelles du matin, l'élève qui souhaite proposer un mot vient l'annoncer au tableau puis le colle dans la montgolfière. L'enveloppe de la montgolfière est composée de cinq parties, ce qui permet de la remplir entièrement en fin de semaine puis de l'afficher dans l'espace dédié au projet. Les objectifs de ce premier rituel sont les suivants : se poser des questions et se documenter en demandant l'aide d'un adulte pour l'écriture dans une langue étrangère.

1.2. Les cocottes plurilingues

Le fait que les montgolfières de mots impliquent d'emblée une restitution des recherches face à la classe entière a freiné certains élèves dans leur envie de participer au projet. C'est pourquoi j'ai réfléchi à une deuxième étape plus personnalisée avec la création d'un objet, la cocotte plurilingue, sur le modèle de l'activité développée par l'association Dulala.



La création de cet objet (cf. mode d'emploi en annexe 1) a l'avantage de prolonger le travail de mathématiques sur les angles droits et de favoriser la coopération entre les élèves puisque certains d'entre eux sont déjà coutumiers de cette fabrication. En limitant cette cocotte à la recherche de la façon de se saluer dans le monde entier, il s'agit en terme de compétence interculturelle de faire appel à plusieurs langues pour adapter son discours en adoptant une attitude d'ouverture vis à vis de la culture de son interlocuteur.

De fait, les résultats mis à jour par les élèves ne correspondent pas à des traductions littérales des salutations françaises. Elles révèlent que le langage n'est pas un catalogue de mots et que les expressions dépendent aussi d'un contexte culturel. Une telle recherche permet de développer l'intercompréhension en mettant en lumière des proximités entre les groupes de langues.

Après la phase de recherche, les élèves complètent leur cocotte en écrivant la salutation dans une langue, en retenant son origine soit par un mémo soit mentalement.

Ils présentent ensuite leur résultat sous forme de jeu au tableau. Un élève donne un nombre et une couleur qui permettent d'ouvrir un volet de la cocotte. Le propriétaire de cette dernière prononce la salutation et son camarade doit trouver de quelle langue il s'agit.

Puis, les élèves ont enregistré l'ensemble de leurs salutations de manière à créer une carte du monde des salutations qui leur est propre et qui sera intégrée à la réalisation du film. L'enregistrement de cette activité est ainsi un préalable à l'enregistrement des voix pour le film dont l'objectif est de travailler les dimensions vocales et corporelles trop peu abordées dans l'enseignement des langues à l'école.

1.3 Les mots voyageurs

La troisième étape des ces rituels d'éveil aux langues est une approche historique de la langue française ouvrant une porte vers l'intercompréhension. Cette dernière est une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la langue qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue. Ce qui donne l'opportunité de mettre en valeur les compétences de réception, c'est à dire de compréhension de langues pour lesquelles il n'y a a priori pas de compétences de production. Aborder l'origine des mots voyageurs, ces mots qui ont évolué par leur passage dans plusieurs langues avant d'arriver dans la langue française permet la mise en perspective d'emprunts dans d'autres langues que ceux plus évidents émanant de l'anglais ou des racines latines ou grecques. Ce rituel sous forme de devinette quotidienne, fait aussi le lien entre le projet, les apprentissages du français mais aussi les premiers savoirs dispensés en anglais en cycle 2. De fait, le champ lexical choisi concerne celui de l'alimentation, répertoire très riche pour ses origines multiples et qui entre en écho direct avec le vocabulaire appris en anglais dans ce domaine.

Exemples de devinettes sur les mots voyageurs

1. Devinette - Les mots voyageurs

Je suis originaire d'Amérique latine, les Aztèques m'appelaient « Xocoatl », « xoco » pour épicé, « atl » pour eau.
Qui suis-je? Un indice, on me trouve souvent délicieux. A toi de jouer!

1. Devinette - Les mots voyageurs 4

Je suis d'origine indienne. En sanskrit, on m'appelle « sarkara » puis je suis passé par la langue arabe et l'italien qui me surnomme « zuccchero ». **Qui suis-je?** Un indice. Les enfants m'aiment beaucoup. A toi de jouer!

Ce rituel a été expérimenté pendant la phase de confinement lors de la continuité pédagogique distancielle. Les élèves ont reçu chaque matin avec leur plan de travail une devinette décrivant le voyage d'un mot et donnant des indices sur ce qu'il désigne. La réponse, soit le mot en question, est ensuite envoyée quand cela est possible avec une vidéo explicative sur l'origine du mot voyageur émanant des productions de l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco).

Cette activité a été pensée en référence à la discussion déjà initiée par Ferdinand Buisson en 1882 sur l'importance de mettre en relation le français avec les autres langues qui l'ont nourri : « On se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues soeurs : l'italien, l'espagnol, le provençal. Cependant, si nous sommes une fois persuadés (…) que l'enseignement doit de nos jours être non pas dogmatique mais expérimental, nous nous convaincrons que les exemples tirés des autres langues romanes peuvent nous être d'une aide journalière dans les démonstrations que nous avons à faire au sujet de la langue française. (…) L'étude des autres langues romanes est donc indispensable (…) pour la connaissance historique et raisonnée de notre propre langue ».[15]

Si les rituels d'éveil aux langues constituent des repères pour les enfants tout au long de l'évolution du projet de la classe, il est essentiel que la dimension plurilingue irrigue aussi les autres enseignements pour que ce même projet puisse trouver une cohérence.

2. Transversalité avec les enseignements de CE1

2.1. Programmation en français

L'enseignement qui fait le lien le plus direct avec le projet d'éveil aux langues est le français. Les axes dire, lire et écrire du domaine 1 du Socle de connaissances, de compétences et de culture, des langages pour penser et communiquer, sont mobilisés. Tout d'abord, j'ai fait le choix de deux lectures suivies pour ouvrir les élèves à d'autres réalités culturelles et les placer dans une situation où la compréhension d'autres langues est indispensable.

[15] BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, tome 2, 2e partie, 1882, article « langues romanes » (article supprimé dans l'édition de 1911).

Ainsi, la première œuvre intégrale étudiée, *Emma à Paris* de Claire Frossard, narre l'histoire d'une moinelle arrivée tout droit de New-York pour retrouver sa cousine. Rapidement, Emma se trouve confrontée à la nécessité de communiquer dans une autre langue que l'anglais, sa langue maternelle, pour se faire comprendre et décide d'apprendre le français. Cette lecture a aussi été le point de départ à l'écriture du scénario du film de la classe. Le personnage de la tortue Lily, la mascotte en bois qui transmet l'anglais aux élèves dans la classe, remplace celui d'Emma. La situation initiale conserve des points communs. Lily doit retrouver sa cousine Sophie et ne sait parler qu'anglais puisqu'elle vient d'Hawaii. Cependant Lily décide de ne pas apprendre le français mais cherche à développer son intercompréhension en rencontrant des personnages parlant d'autres langues que le français et l'anglais qui tenteront de l'aider.

La deuxième œuvre intégrale s'intitule *Tibili, le garçon qui ne voulait pas aller à l'école* de Marie Léonard. C'est l'histoire d'un enfant peul qui préfère profiter des enseignements de la nature que de ceux de l'école mais qui se retrouve dans la nécessité de fréquenter cette dernière de manière à apprendre à lire pour découvrir ce qui se cache dans le coffret du savoir. Au-delà de l'opportunité d'aborder les caractéristiques d'un autre environnement pour grandir, cette lecture questionne aussi les notions de transmissions orales et écrites du savoir.

En parallèle de cette lecture dont l'intrigue prend place en Afrique de l'Ouest, j'ai souhaité mettre en avant la diversité des langues africaines représentant 1/3 des langues internationales soit 2000 langues parlées. Cette approche m'intéresse aussi parce que nombre de ces langues existent dans l'environnement immédiat des élèves. Ces derniers ont pu certainement déjà entendre dans les rues de Paris des langues d'Afrique de l'Ouest comme le Bambara ou le Soninké. Cette approche des langues africaines s'est d'abord faite par la poésie. J'ai proposé aux élèves des poèmes en peul et en wolof avec leurs traductions françaises. L'objectif, en faisant le lien avec la culture du personnage de la lecture suivie, est aussi de faire découvrir d'autres écritures et d'autres sonorités. Je leur ai ainsi lu le poème wolof, langue dont j'ai commencé l'apprentissage. Puis, les élèves ont commencé dans le cadre du projet d'EMC sur les droits de l'enfant, une correspondance avec deux classes de deux écoles d'Afrique de l'Ouest, l'une à Abomey-Calavi au Bénin et l'autre à Diourbel à Sénégal. L'idée aurait été de poursuivre cette correspondance en identifiant les langues parlées dans chacune des trois écoles, objectif qui n'a pu être rendu possible cette année avec le confinement.

2.2 Articulation avec les séances d'anglais

Les séances d'anglais ont permis de venir en appui à ces découvertes des langues du monde grâce aux rendez-vous avec Lily, la tortue fictive qui donne le signal pour le passage d'une séance du français à l'anglais. Avec le prétexte de ce personnage, j'ai organisé mes séances selon les voyages de la tortue, passée par différents pays où l'anglais est la langue officielle mais où d'autres langues sont aussi parlées par la population locale comme l'Inde, le Ghana ou le Canada.

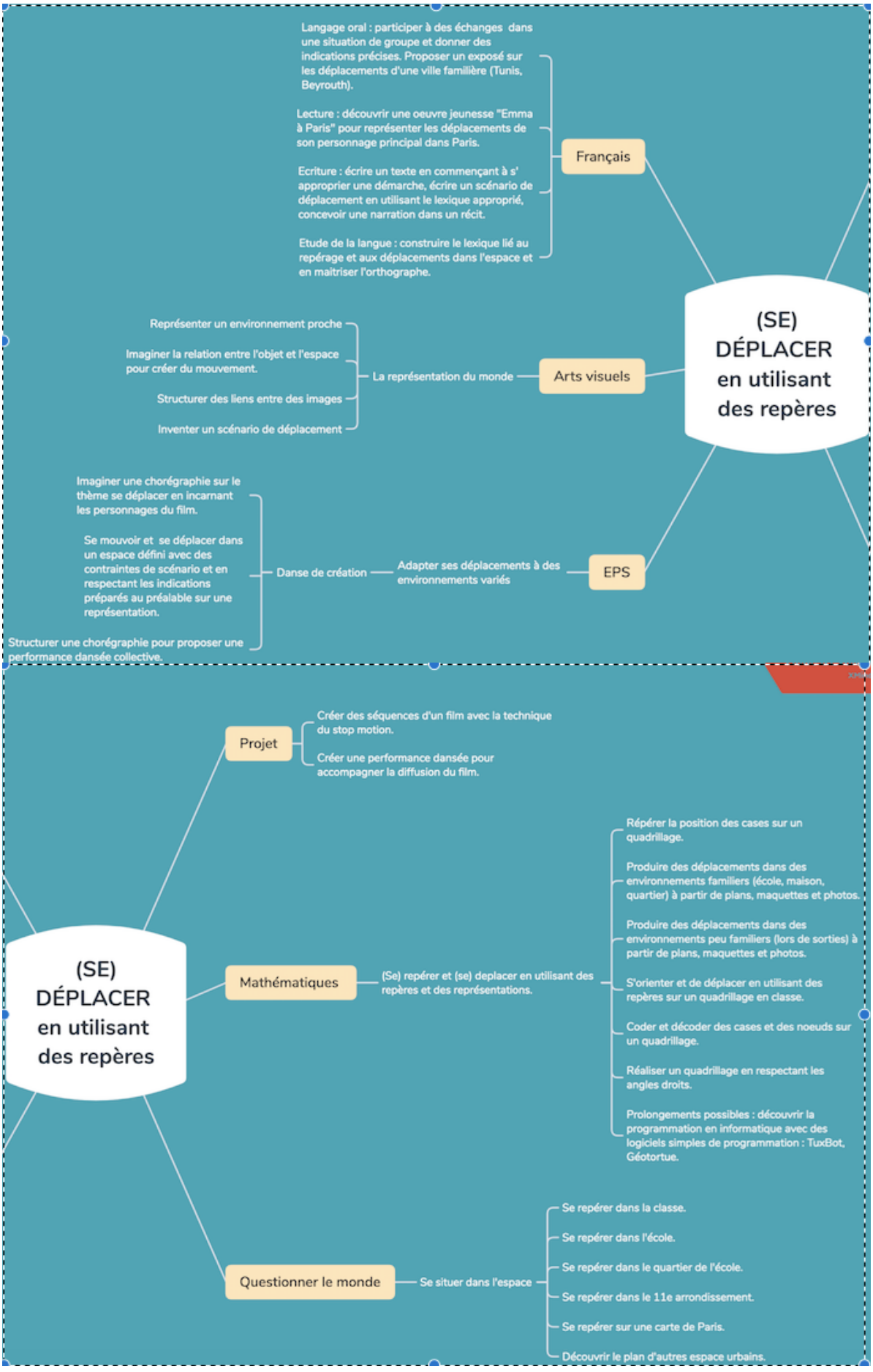
Pour faire le lien entre les séances d'anglais et le projet de film, les élèves ont eu à disposition un cahier intitulé « Lily's note book » où sont recensées toutes les images en référence aux voyages de la tortue et au vocabulaire répété et assimilé en anglais ainsi que le scénario du film.

En outre, la découverte de l'anglais a été enrichie par les séances menées conjointement avec le projet de classe de ma collègue du CE1 A autour du théâtre en langue anglaise. Les élèves de l'école ont ainsi assisté à la pièce de théâtre bilingue français-anglais *Jacky and the Giant* proposée par une troupe de professionnels ainsi qu'à la performance théâtralisée en anglais des CE1 A inspirée des films de Charlie Chaplin.

2.3 Déploiement transversal du projet film

L'objectif de la réalisation du film m'a permis de réfléchir à une organisation transversale de ma programmation pédagogique pour concrétiser cette tâche finale. La notion « se déplacer » est apparue comme centrale pour mener à bien ce projet. J'ai ainsi mobilisé l'ensemble des disciplines autour de cette notion avec la finalité du déplacement en deux dimensions (2D) d'un personnage pour le stop motion et la création d'une chorégraphie sur le voyage de Lily accompagnant la projection du film. Cette notion inclut l'ensemble des domaines mathématiques en particulier la géométrie qui intègre un chapitre sur le déplacement en CE1. Les apprentissages de géométrie sont réinvestis en EPS dans la réflexion menée sur les déplacements en danse de création. Les arts visuels ont été convoqués pour la création des personnages du film et des maquettes pour les déplacer de manière à créer le mouvement par la technique d'image par image en utilisant le numérique. En Questionner le monde, l'item « se situer dans l'espace » a été pensé selon une progression de la classe au quartier, en faisant des parallèles entre les quadrillages modélisés lors des séances de mathématiques et les plans de rue.

Carte mentale pour l'articulation de la programmation autour de la notion « se déplacer »



Une sortie scolaire au Pavillon de l'Arsenal durant laquelle les élèves ont pu découvrir l'évolution de la ville de Paris à travers différentes époques a également été planifiée. Elle a permis d'expérimenter le déplacement collectif et de faire un retour individualisé et en groupe sur la manière dont nous percevons nos déplacements et nous observons notre environnement quand nous sommes en mouvement. Cette sortie aurait dû être ensuite prolongée par une sortie dans le quartier de l'école Titon avec pour objectif de poursuivre ces observations sensorielles sur les déplacements en y ajoutant la perceptions des sonorités entendues afin de mettre en évidence le plurilinguisme à l'oeuvre dans le cadre proche de l'école. Enfin, j'ai articulé des séances de Questionner le monde en lien avec les séances de mathématiques sur le déplacement sur un quadrillage. A l'aide de cartes de villes d'Europe et du Moyen-Orient et des lectures en français sur le déplacement d'enfants de différents pays du monde pour se rendre à leur école, des élèves ont présenté des exposés sur des pays où ils ont vécu. J'ai ainsi proposé à deux élèves de partir d'une carte : le plan de Beyrouth pour une élève qui a quitté cette ville l'été précédent la rentrée scolaire, et la carte de Tunisie pour un élève qui est né et a passé sa petite enfance dans ce pays et qui y retourne régulièrement. Sur ces cartes respectives, les élèves devaient, accompagnés de leurs parents, inscrire leurs lieux de références. A Beyrouth, l'élève a ainsi noté son école, la maison de sa grand-mère, le musée ou la place. Sur la carte de la Tunisie, l'élève a mentionné un parc d'attraction, les restaurants ou les magasins où il aimait se rendre. Les élèves ont ensuite présenté l'exposé à la classe entière et leurs camarades leur ont posé des questions notamment sur les différences entre le fait de vivre dans ces pays et en France. Ces interrogations ont évoqué les langues parlées dans ces lieux, conduisant à des échanges comparatifs entre le français, l'arabe libanais et l'arabe tunisien entre les élèves.

Plan de la ville de Beyrouth présenté par l'élève K.

3. Le projet cinématographique

3.1. Le scénario

Le projet du film fait le lien entre l'ensemble de ces activités d'éveil aux langues et constitue la référence en termes de progression du projet. La situation problématique du personnage fictif Lily, tortue d'Hawaii se retrouvant à Paris sans parler français, permet de se questionner sur l'idée de multiplicité des langues et d'intercompréhension dans l'environnement proche de l'école. L'attribution des langues à des personnages animaux non dotés de la capacité de langage dans le réel a pour objectif de prendre de la distance avec ce questionnement. Cet aspect est en particulier important pour les élèves pour qui la langue française n'est pas ou peu parlée dans leur famille et qui ont des réticences à parler directement de ces réalités avec leurs camarades. Les personnages animaux sont aussi une continuité avec les lectures associées au projet. Enfin, les élèves ont ainsi le choix de créer leur propre personnage, humain ou animal, en s'affranchissant des enjeux identitaires parfois conflictuels de l'appartenance à une langue.

Le scénario s'est construit en plusieurs étapes. La situation initiale a été établie suite à la lecture d'*Emma à Paris* avec la contrainte de choisir Lily comme personnage principal avec sa caractéristique anglophone. La motivation de quitter Hawaii pour alerter des écoliers français sur la montée des océans, émane des séances d'éducation au développement durable et des débats philosophiques en EMC. Pour la suite de l'histoire, les élèves ont été invités à formuler leurs suggestions dans la boite à idées du film. J'ai ensuite synthétisé ces idées en résumant les séquences du film et en intégrant la dimension plurilingue des rencontres de Lily à Paris. Les élèves ont ensuite pris connaissance et approuvé ce scénario.

Puis, pendant la continuité pédagogique à distance, ils ont enrichi les séquences en proposant des personnages de leur création et des recettes pour la scène finale du dîner. Ces réalisations ont été mises en commun sur un blog dédié au projet.

Le Voyage de Lily - scénario du film des CE1 B

Séquence 1 LILY

Lily, tortue d'Hawaii veut alerter le monde sur la montée des eaux et le réchauffement des océans.

Séquence 2 LE VOYAGE DE LILY

Pour faire entendre sa voix, Lily décide de partir en France. pour retrouver sa cousine Sophie, tortue de terre à Paris mais elle sait juste que cette dernière. habite près d'une montgolfière.

Séquence 3 ARRIVÉE DE LILY À PARIS

Lily ne parle pas français. Elle doit pourtant trouver un moyen de communiquer avec les Parisiens pour retrouver la montgolfière de sa cousine..

Séquence 4 LE QUARTIER DE LA FOLIE TITON

Après plusieurs rencontres, un chat parisien indique à Lily que la montgolfière se trouve à la Folie Titon et que les enfants de l'école Titon pourront certainement l'aider.

Séquence 5 L'ÉCOLE TITON

Lily arrive à l'école Titon et se rend compte que les enfants connaissent des langues différentes. Lily est très curieuse de cette diversité des langues. Elle raconte aux enfants sa vie à Hawaii et la montée des océan et les autres pays où elle a voyagé. Un élève lui dit qu'il connait une tortue qui vit dans la jardin de la Folie Titon. C'est dans doute la cousine de Lily.

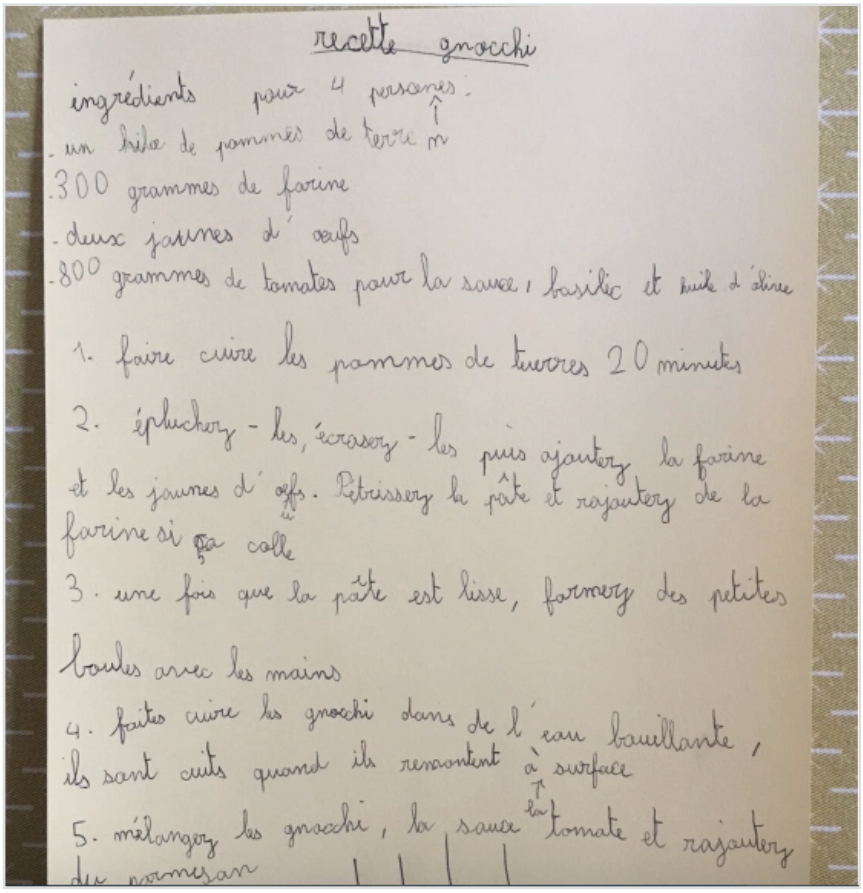
Séquence 6 LE PETIT-DÉJEUNER DU MONDE

Lily retrouve sa cousine qui lui explique l'histoire de la montgolfière et du jardin La Folie Titon .Lily lui raconte la montée des eaux des océans et lui dit que les enfants de l'école Titon ont promis de l'aider avec leurs objets magiques. Lily veut alors organiser un dîner pour les remercier. La cousine de Lily propose de l'organiser dans le jardin de la Folie Titon avec des plats du monde entier.

Page d'accueil du blog dédié au projet pendant la continuité pédagogique

https://lilyhawaii.wordpress.com

Recette proposée par une élève pour la scène finale du film



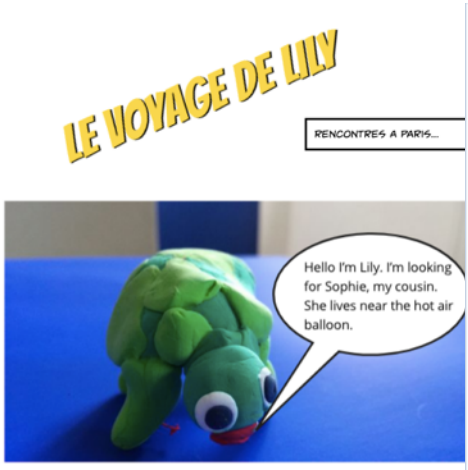
recette gnocchi

ingrédients pour 4 personnes :
- un kilo de pommes de terre
- 300 grammes de farine
- deux jaunes d'oeufs
- 800 grammes de tomates pour la sauce, basilic et huile d'olive

1. faire cuire les pommes de terres 20 minutes
2. épluchez-les, écrasez-les puis ajoutez la farine et les jaunes d'oeufs. Pétrissez la pâte et rajoutez de la farine si pas collé
3. une fois que la pâte est lisse, formez des petites boules avec les mains
4. faites cuire les gnocchi dans de l'eau bouillante, ils sont cuits quand ils remontent à surface
5. mélangez les gnocchi, la sauce tomate et rajoutez du parmesan

En outre, les élèves ont individuellement créé un personnage que rencontre Lily à Paris avec la contrainte que ce personnage ne parle ni français ni anglais. Ce personnage pouvait être un humain ou un animal de manière à laisser une grande liberté aux élèves pour exprimer leur imagination, en ne se limitant pas à leurs observations du quotidien. Cette limite avait été de fait ressentie lors de la première étape des montgolfières de mots avec des élèves qui ne se sentaient pas concernés par l'activité. L'étape préalable des cocottes plurilingues a permis d'impliquer l'ensemble des élèves. Cette implication a été renforcée lors de la continuité pédagogique par l'accompagnement des parents.

Exemples des créations de personnages plurilingues des élèves



3.2 Les enregistrements sonores

La deuxième étape concerne les enregistrements sonores des voix des personnages. Cette étape est essentielle pour approfondir l'expression orale grâce à l'expertise d'un comédien de manière à renforcer la diction, la prosodie et l'expression corporelle. De fait, un parent d'élève, comédien de théâtre et de doublage a proposé une intervention autour de la mise en valeur de la voix comme support acoustique de la parole. Après avoir présenté son métier, il a proposé aux élèves les exercices qu'il pratique avant d'entrer en scène et les a accompagnés dans leurs premiers enregistrements sonores en binôme (un élève face au micro, un élève à l'écoute au casque). Ce travail de mise en voix a révélé le caractère essentiel de la diction, de la prosodie et de l'expression corporelle inhérentes aux compétences à développer pour la maitrise de l'oral. Au-delà de l'émission des sons, elle met en lumière l'articulation des voyelles et des consonnes, l'accentuation, l'intonation et le rythme. Ce travail d'expression orale enregistrée permet de surcroit aux élèves de se réécouter et de décomposer les sons pour mieux faire le lien avec les enseignements de phonologie qui sont consolidés en CE1.

Ainsi, la phase d'écoute collective des premiers enregistrements est aussi essentielle que celle des enregistrements. Il s'agit de mettre en valeur la capacité à se faire écouter et à écouter les autres ainsi qu'à accepter sa voix. « L'écoute est le versant inséparable de la parole »[16], pourtant son apprentissage reste implicite à l'école. En terme d'ouverture à l'altérité, pour Elisabeth Nonon, les systèmes d'écoute de la parole nécessitent des « qualités de tolérance, d'attitudes civiles et civiques, et parfois d'empathie »[17] L'écoute est donc au coeur des compétences orales visées par ce projet : « en l'absence d'écoute, pas de partage, pas d'échange, pas d'apprentissage »[18]. L'écoute fait aussi partie intégrante des habilités verbales à construire au cours de la scolarité. Il s'agit par exemple de savoir attendre son tour de parole, de demander la parole, de marquer la fin de son tour de parole, de savoir écouter et mémoriser ce que dit autrui, savoir le reformuler ainsi que savoir expliquer aux autres un souvenir, une idée, un phénomène. L'ensemble de ces compétences est ainsi décomposé par l'enregistrement sonore dans un espace temps propice au développement de ces savoirs. L'enregistrement sonore est aussi une réponse à la conservation de la trace, difficile dans l'enseignement de l'oral car celui-ci est a priori immédiat et éphémère.

16 GAUSSEL Marie, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », dossiers de veille de l'Ifé, n°117, avril 2017, P.5

17 NONNON Elisabeth, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le Français aujourd'hui* n°146, 2004, p75-78

18 GAUSSEL Marie, « l'oral, ça s'apprend aussi ! », *Les cahiers pédagogiques*, N°538, juin 2017

L'écoute donne ainsi ce temps d'analyse des travaux oraux à la fois pour les élèves et l'enseignant.

Lien pour écouter les cartes postales sonores des élèves :

https://synbox.ac-paris.fr/index.php/s/sm5CPNsKqoBRraW

3.3 Perspectives de la finalisation du film

Deux autres approches multimodales du film ont été initiées dans ce projet mais restent en suspens avec la période de confinement et l'incertitude du retour de l'ensemble des élèves à l'école. Tout d'abord, les élèves ont pu expérimenter la prise de vues avec le technique stop Motion, dite image par image, grâce à l'intervention d'une parente d'élève, réalisatrice de films d'animation. Cette expérimentation a été préparée par la séquence de mathématiques sur la notion « se déplacer » et par la création de personnages en *patarev*. Les élèves ont pu poursuivre ce travail en binôme lors des séances de travail en autonomie avant la période de confinement. La finalisation de ce travail en stop motion, irréalisable en collectif en raison de la situation sanitaire, sera assuré par mes soins avec les créations menées lors de la continuité pédagogique par les élèves et leurs parents.

Enfin, une performance dansée sur les déplacements de Lily et des personnages rencontrés par cette dernière dans Paris a également été initiée pour prolonger l'expression orale mise en évidence dans ce projet par un travail sur l'expression non verbale. L'alternative proposée pour finaliser ce travail est de demander à des élèves volontaires de filmer leur chorégraphie soit chez eux soit en classe pour ceux retournant à l'école. Pour la préparer, les élèves reçoivent des consignes de déplacement élaborées à partir des phases de recherche menées en classe.

III. Analyse

Ce projet a été mené avec une attention particulière accordée aux trois volets de l'éveil aux langues mis en évidence dans la partie théorique : la diversité des élèves, l'ouverture à l'altérité, et l'impact sur les apprentissages.

1. L'implication de l'ensemble des élèves

Intéresser l'ensemble des élèves à la question de la richesse de leur patrimoine linguistique et culturel a été un des enjeux majeurs de ce projet. De fait, j'ai pu constater des réticences des élèves à s'intéresser aux autres langues que celles européennes. L'autre réserve est venue d'élèves parlant une autre langue que le français à la maison. Ainsi lorsque que j'ai questionné N. sur l'origine linguistique de la traduction du mot « école » qu'il avait apporté pour la montgolfière de mots, il m'a répondu que c'était en camerounais. Je lui ai ensuite demandé de faire des recherches sur le nom précis de cette langue puisque le Cameroun dénombre plusieurs centaines de langues nationales. La réponse a été d'abord d'assurer qu'il s'agissait du camerounais puisque le pays de sa mère n'a officialisé que l'anglais et le français puis au cours des étapes suivantes de la création du film, l'élève a commencé à évoquer et reconnaitre l'existence de la langue bassa.

A., un autre élève a vécu sa petite enfance en Italie. Ses parents ont souhaité l'inscrire au cours d'italien proposé à l'école pour qu'ils puissent réactiver ses premiers apprentissages. L'inscription n'a pu être finalisée et A. n'a jamais souhaité parler des mots italiens qu'il connaissait même lorsque M., jeune apprenant en italien, s'est proposé d'écrire la date en italien chaque jour en plus de l'écriture en français et en anglais. Par ailleurs, deux élèves dans la classe ont des parents qui parlent chinois. Une élève vit dans un univers essentiellement chinois, langue qu'elle perfectionne d'ailleurs par des cours privés et l'autre élève vit dans un environnement trilingue français, arabe-marocain et chinois. Si ce dernier élève n'a aucune réserve à évoquer les langues de son père et de sa mère, proposant à la fois des mots en arabe et en chinois pour la montgolfière de mots, la première élève a refusé tout au long de l'année de partager des mots en chinois avec ses camarades, même quand la demande venait de leur part. Il a fallu attendre la création individuelle des personnages lors de la continuité pédagogique pour que cette élève accompagnée de sa mère, partage ses connaissances en langue chinoise.

2. La collaboration pour s'ouvrir à l'autre

La spécificité des élèves de CE1 B est la diversité des locuteurs de langue arabe : arabe libanais, arabe tunisien ou arabe marocain. Ce projet d'éveil aux langues a, dès ses prémices, suscité leur curiosité et leur volonté de créer des comparaisons entre les variations de la langue arabe qu'ils parlent respectivement.

Ces comparaisons sont nées des exposés sur Beyrouth et Tunis lors des séances de Questionner le monde et également des discussions autour de la récolte de traductions pour les montgolfières de mots. Ces élèves maitrisent la langue arabe à des degrés différents. Ainsi lorsque A., un élève qui apprend depuis cette année l'arabe littéral le mercredi dans une autre école est venu apporter la traduction du mot « manger » écrit, avec l'alphabet arabe, par son père, une élève s'est proposée de l'aider à prononcer le mot et en le faisant répéter à toute la classe. Cette coopération entre élèves a eu des effets très positifs en particulier sur l'engagement d'A. qui s'était désintéressé des premières étapes du projet.

J'ai bien sûr accompagné ces moments d'échanges entre les élèves en ayant conscience que le fait d'attribuer de la valeur à la langue maternelle d'un élève peut aussi provoquer des questions d'identités. Il me fallait pour cela dépasser l'a priori de diversité de façade selon lequel l'attachement à une langue ou à une culture est forcément liée à l'identité d'un élève. Ainsi, K. qui a été scolarisée dans un lycée franco-américain de Beyrouth jusqu'à l'année précédent le projet a surtout été sollicitée pour partager ses connaissances en arabe libanais. Or, elle parle chez elle l'anglais qui a été sa dernière langue de scolarisation. En début d'année, K. n'osait pas parler en anglais devant ses camarades. Puis, elle a pris confiance dans sa capacité à transmettre cette langue jusqu'à devenir une élève « ressource » pour ses camarades notamment depuis son implication dans la pièce de théâtre bilingue anglais-français Jacky & the Giant lors de laquelle elle a répondu avec beaucoup d'aisance aux comédiens et devant un large public en anglais.

Le dépassement de cette diversité de façade uniquement basée sur des présupposés concernant les élèves, a pu se concrétiser grâce à la création individuelle des personnages plurilingues et à l'implication des parents dans ce travail.

3. Compétences langagières et accompagnement des parents

L'aspect bénéfique de la continuité pédagogique à distance a été donc l'implication des parents dans le travail de leurs enfants. Ainsi, la création des personnages individuels a révélé des ressources linguistiques non exploitées jusqu'à présent. Les propositions des élèves ont mis en lumière la grande richesse de la diversité des langues dont les élèves ont une connaissance plus ou moins étendue. 23 propositions ont été reçues dans les langues suivantes : l'arabe égyptien et tunisien, l'hébreu, l'allemand, l'italien, l'espagnol, le portugais brésilien, le grec, le russe, le suédois, le chinois, le japonais et l'occitan.

Les démarches d'investigation pour mener ce travail ont été diverses, certains élèves ont fait appel à leur patrimoine culturel familial, la langue des grands parents ou des parents par exemples. D'autres ont appelé des amis de la famille ou pris appui sur les langues que les parents apprennent ou ont appris. Enfin des élèves m'ont demandé des traductions des langues qui suscitaient chez eux une curiosité. De même la restitution de ces langues a été variée, certains se sont lancés dans des enregistrements sonores, d'autres ont écrit à la fois dans l'alphabet de la langue en question (arabe, cyrillique ou sinogrammes) et/ou ont proposé parfois une transcription phonétique en alphabet latin. D'autres enfin m'ont demandé de faire les recherches de traduction pour eux.

Cette amplitude de choix a permis à chacun de s'exprimer soit par l'écrit ou par l'oral et de tenter ce qui est rarement autorisé à l'école : oser s'exprimer dans une langue étrangère inconnue. Un exercice qui est pourtant une première étape essentielle pour l'apprentissage des langues étrangères et pour acquérir davantage de confiance dans l'expression orale. C'est ce qu'ont révélé les propositions d'élèves qui n'osaient en début d'année pas prendre la parole en particulier sur ce projet de film. Cette participation des élèves n'aurait pu toutefois être rendue possible sans les phases préalables du projet et l'envie de contribuer à la réalisation finale du film. Pour certains élèves, c'est aussi la dimension collective du projet qui s'est révélée moteur. Les rituels plurilingues ont été une opportunité de comprendre la démarche d'investigation nécessaire à la création des personnages. Les mots voyageurs ont permis quant à eux de prendre conscience de la présence de langues étrangères dans chaque mot du quotidien. Enfin, les premières approches multimodales ont incité les élèves à faire des propositions dans différents formats (dessins, volume, film, enregistrement sonore) et surtout à chacun de trouver le mode d'expression qui lui convenait le mieux.

Perspectives

J'ai souhaité, lors de cette première année de professorat, articuler mon enseignement autour d'un projet fédérant l'ensemble des élèves de ma classe dans l'optique de répondre à la compétence P3 du Référentiel des professeurs : « Construire, mettre en oeuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

Pour cela, j'ai décidé de partir d'un questionnement auquel j'étais attachée au sujet du plurilinguisme, sur le fait que celui-ci en France me semble irriguer la société d'une manière bien plus considérable que la reconnaissance officielle qui lui est accordée.

Puis, je me suis appuyée sur les manifestations interculturelles à l'oeuvre dans l'école Titon pour penser ma programmation pédagogique en reliant l'ensemble des disciplines des programmes de cycle 2 autour de cette question centrale : comment valoriser la diversité du patrimoine culturel et linguistique des élèves de cycle 2 de manière à développer leurs compétences langagières ?

Dans cette démarche, la finalité du film m'a semblé d'emblée évidente en raison de mes expériences précédentes d'ateliers cinéma avec des enfants. D'autre part, la réalisation d'un film implique une approche multimodale engageant le corps, l'image et la voix mettant en perspective l'ensemble des compétences langagières tout invitant les compétences mathématiques, techniques, scientifiques et artisitiques. Elle convoque de ce fait l'ensemble des domaines du Socle commun de connaissances, de compétences de culture. Le projet collectif du film concrétise par ailleurs l'idée selon laquelle être en classe, c'est faire société. *Le voyage de Lily* est ainsi devenu cet objet culturel commun que les 25 élèves de la classe de CE1 B ont partagé. Il s'agit d'un repère de continuité qui s'est révélé particulièrement fort pendant la période de confinement et de la classe à distance. Il a de fait constitué le trait d'union évoqué par Fred Dervin dans les interactions entre soi et l'autre.

En permettant à chaque élève d'enrichir le film à son rythme et selon le mode d'expression qui lui convenait, ce projet a matérialisé un espace d'expression et de partage dans lequel les élèves comme l'enseignante ont appris à dialoguer, se connaître, s'écouter pour chercher et construire ensemble. L'objectif développé dans ce mémoire concerne aussi l'impact de l'ouverture à l'éveil aux langues sur les compétences langagières. Les différences étapes de rituels plurilingues ont été indispensables pour permettre à chaque élève de dépasser les appréhensions à communiquer des savoirs d'une autre langue, en particulier lorsque celle-ci est familiale. En fin d'année, lors du retour en classe après le confinement, j'ai partagé le projet avec des élèves d'autres CE1. Cette appréhension à mettre en valeur les langues parlées à la maison a surgi d'emblée avec ces élèves que je ne connaissais pas. L'explication du projet par les élèves de CE1 B et du cadre de la fiction comme garante de la distance nécessaire pour s'exprimer au sujet de son patrimoine culturel, a prolongé le dialogue entre enfants. Cette continuité du dialogue a prouvé la manière avec laquelle les CE1 B se sont emparés du projet jusqu'à convier d'autres élèves à leur aventure créative.

Les rituels ont été de surcroît un premier palier en début d'année pour impliquer des élèves qui ne se sentaient pas concernés par d'autres langues que le français et l'anglais et qui s'inscrivaient dans une hiérarchisation des langues à connaître. Le travail de lien entre les apprentissages sur le fonctionnement de la langue française et la découverte des autres langues vivantes a été en ce sens une étape importante qui a abouti à des résultats probants quant aux progrès des élèves dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

Avec ce projet, j'ai ainsi ouvert des pistes de réflexion que j'aimerais poursuivre au sujet de l'éveil aux langues. Tout d'abord en termes de compétences orales, je souhaiterais accentuer le travail sur l'écoute. Plusieurs travaux ont été menés en particulier en cycle 1 sur l'écoute de comptines plurilingues par exemple celles issues du patrimoine familial des élèves. L'association Dulala met aussi l'accent sur les contes et les kamishibai avec des expérimentations autour de l'intercompréhension des adultes comme des enfants. Les résultats sont convaincants puisque avec un conte universel narré dans une langue inconnue par les destinataires, les conteurs parviennent à intéresser l'auditoire grâce à des repères sensoriels. De cette manière, l'auditoire est beaucoup plus attentif à la sonorité de la langue et des mots qu'ils peuvent déjà identifier par leur répétition. Cette dimension de l'écoute donne l'opportunité en termes d'apprentissages langagiers et linguistiques de s'exercer à prendre des repères auditifs pour développer son intercompréhension que ce soit pour apprendre une nouvelle langue ou bien simplement pour identifier d'autres langues dans le quotidien ou en se confrontant à des œuvres culturelles.

Je souhaiterais également mieux travailler le lien oral/écrit par des séquences dédiées aux approches graphiques du plurilinguisme. Il s'agit par exemple d'introduire un thème en art visuel avec la variation de calligraphies d'expressions telles que « bon anniversaire » en plusieurs langues ou en travaillant à partir d'un conte en plusieurs jours. En mathématiques, c'est aussi l'occasion de travailler sur les différents systèmes de numération et en français, sur les différents alphabets. L'idée de correspondance scolaire avec les élèves d'une école d'un autre pays pourrait être aussi poursuivie avec la création d'un lexique personnalisé avec les apports de vocabulaire de la part des correspondants, locuteurs d'une autre langue que le français.

Enfin, j'aimerais approfondir la séquence sur les observations plurilingues. La sortie dans le quartier qui n'a pu être réalisée lors de cette année scolaire avait pour objectif de relever les traces de la diversité des langues dans le 11e arrondissement de Paris, par exemple sur les devantures de restaurants, les panneaux de signalisation, les affichages dans la rue ou dans les transports, les publicités ou les journaux. Cette récolte de mots peut se faire par écrit, dessin, photo ou bien par enregistrement sonore en récoltant les paroles d'habitants d'un quartier. Un tel projet pourrait être mené en partenariat avec Mundolingua, le musée des langues de Paris et en s'appuyant sur le dossier langues du monde du Portfolio européen des langues à destination des élèves de l'école primaire qui peut suivre l'élève pendant toute sa scolarité[19]

19 CIEP, Conseil de l'Europe, éditions Didier, p.20

Bibliographie

ANDRADE Ana Isabel (sous la dir. de), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, l'Harmattan, 2012

ARMAND Françoise et MARAILLET Érica, *Education interculturelle et diversité linguistique* Elodil, 2013

BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, tome 2, 2e partie, 1882, article « langues romanes » (article supprimé dans l'édition de 1911).

BROSSARD Michel, *Vitgovsky : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses universitaires du Septentrion, 2017

BRUNER J.S. *L'Éducation, entrée dans la culture (Les Problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997.

Édition américaine originale : *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996.

CANDELIER, Michel, *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures*, Presses universitaires de Rennes, 2014

CANDELIER, Michel, *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Editions du Conseil de l'Europe, 2003.

DERVIN Fred, « Au-delà du nationalisme méthodologique : l'interculturel sans essentialisme », *Approches politiques*, N°54, 2014

DERVIN Fred, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », « Education et formations interculturelles : regards critiques » in *Recherches en éducation*, n°9, novembre 2010

FEUNTEUN Anne, *Des enfants et des langues à l'écol*e, Didier, 2015

GAUSSEL Marie, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », dossiers de veille de l'Ifé, n°117, avril 2017

GRACI Isabelle, *L'arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue* - Graci , Isabelle - l'Harmattan - 2017

KEVRAN Martine, *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle cycle 2,* collection Au quotidien*,* CNDP CRDP

NONNON Elisabeth, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le Français aujourd'hui* n°146, 2004

PIAGET Jean *I.E.G., Vol. II : Introduction à l'épistémologie génétique*, pp.107-108

SIMON Diana-Lee, DOMPMARTIN-NORMAND Chantal, GALLIGANI Stéphanie, MAIRE

SANDOZ Odile (sous le dir. de), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* - Riveneuve éditions – 2015

WOOD Peter, Diversity. *The Invention of a Concept*, San Francisco, Encounters Books Diversity, 2003

Sitographie

Elodil : http://www.elodil.com

Dulala : https://www.dulala.fr/

Site du conseil de l'Europe : https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

Annexe 1 : la cocotte plurilingue

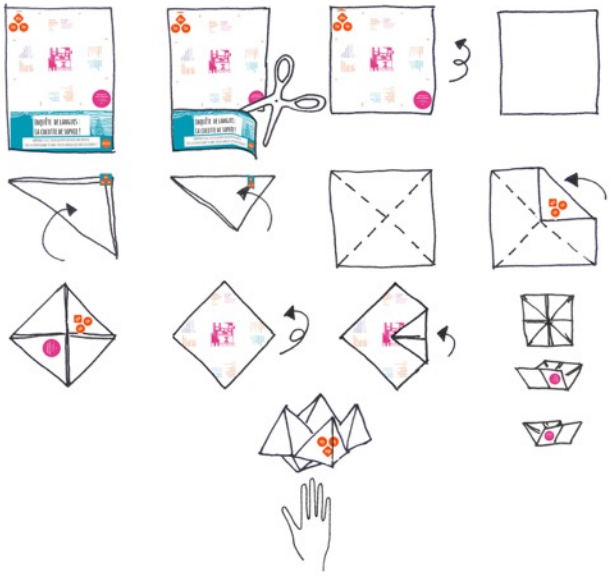
du la la

EN QUÊTE DE LANGUES !

LA COCOTTE PLURILINGUE

Amuse-toi à tester les connaissances sur les langues de tes amis ou de ta famille avec cette cocotte plurilingue !
Si les réponses qu'on te donne ne sont pas correctes, donne des gages ! Si elles sont bonnes, donne-leur le droit de rejouer ! Les réponses correctes sont celles signalées avec une autre couleur.

Imprime le modèle et plie-le pour faire ta cocotte ! Tu ne sais pas comment faire ? Pas de panique, voici les étapes à réaliser pour le pliage de ta cocotte :



Et voilà ! Il ne te reste plus qu'à partir challenger tes amis et ta famille !
Ce jeu a été inspiré de l'album Sophie et ses langues, à découvrir sur le site de DULALA !

- Culture générale autour des langues
- Biographie langagière

Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification

UNO
DOS
TWO
THREE
ONE
FOUR
CUATRO
TRES
°Comment dit-on bonjour en italien ?
*Hola
*Ciao
*Merhaba
°En arabe, on écrit…
*De droite à gauche
*De gauche à droite
*De haut en bas
°Comment dit-on « grand-mère » en russe ?
*Бабушка (Babouchka)
*Grandma
*Бака (baka)
°De quel pays vient la langue basque ?
*France
*Les Bahamas
*Les Pays-Bas
°D'où vient le mot «yaourt» ?
*Du portugais « iogurte »
*De l'allemand « joghurt »
*Du turc « yoğurt »
°Combien de langues sont parlées dans le monde ?
*Plus de 6500
*100 000 000
*500
°En quelle langue dit-on « Nou artrouv' » pour dire « au revoir » ?
*Serbe
*Créole réunionnais
*Corse
°En chinois, on écrit avec…
*Des lettres
*Des idéogrammes
*Des hiéroglyphes
SOPHIE ET SES LANGUES
Version multilingue
Texte Christine Hélot
Illustrations Uxue Arbelbide Lete
ENQUÊTE DE LANGUES :
LA COCOTTE DE SOPHIE !
IMPRIME ET PLIE TA FEUILLE POUR EN FAIRE UNE COCOTTE,
PUIS VA INTERVIEWER TES AMIS SUR LES LANGUES QUI NOUS ENTOURENT !