



HAL
open science

Valoriser la diversité linguistique et culturelle en maternelle : création d'un imagier plurilingue

Anaëlle Jordan

► **To cite this version:**

Anaëlle Jordan. Valoriser la diversité linguistique et culturelle en maternelle : création d'un imagier plurilingue. Education. 2021. dumas-03698046

HAL Id: dumas-03698046

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03698046>

Submitted on 17 Jun 2022

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.

Année universitaire 2020-2021

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

Mention *Premier degré*

**Valoriser la diversité linguistique et
culturelle en maternelle : création d'un
imagier plurilingue**

Présenté par Anaëlle JORDAN

Mémoire de M2 encadré par Stéphanie GALLIGANI

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Stéphanie Galligani, pour sa disponibilité, ses conseils et son aide précieuse.

Un grand merci également à mes collègues pour leur soutien, leurs conseils avisés et leur partage d'expériences. Vous m'aidez à améliorer ma pratique et à devenir une meilleure enseignante.

Merci à mon entourage familial et amical, pour leur patience face à mes discours passionnés, mais quelque peu longs, sur la place de l'école et mon quotidien en classe.

Merci à mon compagnon, Lucas, pour ton soutien, ta patience et nos échanges.

Pour conclure, cette expérience n'aurait pas été possible sans mes élèves, qui me rappellent chaque jour pourquoi j'ai choisi cette carrière.

Sommaire

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1. Le plurilinguisme	2
1.1.1. Définition d'un point de vue linguistique et individuel	2
<i>1.1.1.1. Qu'est-ce que la langue ?</i>	<i>2</i>
<i>1.1.1.2. Évolution des termes, du bilinguisme à la compétence plurilingue</i>	<i>4</i>
1.1.2. Implications du plurilinguisme sur un plan politique	5
<i>1.1.2.1. Le plurilinguisme en Europe et sa gestion via le Conseil européen</i>	<i>5</i>
<i>1.1.2.2. Les approches plurielles des langues et des cultures</i>	<i>6</i>
1.2. Le plurilinguisme et les langues vivantes étrangères à l'école française	7
1.2.1. Historique du plurilinguisme à l'école et en France	7
1.2.2. Les langues à l'école, programmes et profils d'élèves	8
<i>1.2.2.1. Les langues vivantes étrangères dans les programmes</i>	<i>8</i>
<i>1.2.2.2. L'école inclusive, accueil des élèves plurilingues et allophones</i>	<i>9</i>
1.2.3. L'école maternelle, ses enjeux et spécificités	11
<i>1.2.3.1. Historique et spécificités de l'école maternelle</i>	<i>11</i>
<i>1.2.3.2. Les programmes de l'école maternelle et les langues vivantes étrangères</i>	<i>12</i>
1.3. Éveiller à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle	13
1.3.1. Accueil des élèves allophones et attendus langagiers en maternelle	13
1.3.2. Gestes professionnels à prioriser pour un accueil réussi	14
1.3.3. L'éveil aux langues	15
<i>1.3.3.1. Définition et intérêts en contexte scolaire</i>	<i>16</i>
<i>1.3.3.2. Exemples de mises en œuvre</i>	<i>17</i>
1.4. Formulation de la problématique	18
2. Méthode	19
2.1. Participants	19
2.2. Mise en œuvre matérielle et déroulement	21
3. Résultats	27
4. Discussion	32
4.1. Re-contextualisation	32
4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures	32
4.3. Limites et perspectives	34
4.4. Conclusion	35
5. Bibliographie	36
Sommaires des annexes	39

Introduction

Suite au changement de statut de l'école maternelle en 2019 avec l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans (LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance), le Cycle 1 a été revalorisé en tant que fondement de la scolarisation via la réduction des inégalités et le développement du langage pour chaque élève. Au vu des déplacements actuels de populations, les profils d'élèves sont de plus en plus variés en classe et la question du plurilinguisme et de sa prise en compte dans les démarches d'enseignement se pose.

Le contexte scolaire dans lequel nous nous plaçons ici est une classe de maternelle de Petite et Moyenne Section, dans laquelle de nombreux élèves sont plurilingues. Cette diversité de langues fait écho aux recommandations institutionnelles en lien avec l'éveil à la diversité des langues et la prise en charge des enfants allophones au Cycle 1, où l'enseignant est seul responsable de leur inclusion. Effectivement, l'hétérogénéité des profils d'élèves et de leurs compétences nous pousse à nous questionner sur les démarches et outils utilisables, qui faciliteraient l'inclusion des enfants plurilingues et allophones par le développement du langage et des compétences de pré-lecture. Nous nous sommes donc appuyés sur des programmes de recherches, tels que le CECRL¹ et le CARAP², des recommandations des institutions, comme les CASNAV³, mais aussi des outils développés par des associations, DULALA notamment.

Pour résoudre ces questions de recherche, nous allons tout d'abord présenter le cadre théorique de notre étude. Pour cela, nous allons définir le plurilinguisme, d'un point de vue linguistique, individuel et politique ; puis nous définirons la place du plurilinguisme à l'école française et notamment à l'école maternelle ; nous nous questionnerons enfin sur l'éveil à la diversité linguistique et culturelle au Cycle 1 et son lien avec le développement du langage et l'éveil aux langues. Dans un second temps, nous présenterons la méthode de la séquence élaborée, c'est-à-dire les participants, la mise en œuvre matérielle et le déroulement des séances d'enseignement. Dans un troisième temps, nous exposerons les résultats recueillis et nous en mènerons l'analyse et la critique dans notre partie discussion. Nous concluons enfin par un résumé des apports de cette étude et de sa portée théorique.

¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

² Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (Candelier & Molinié, 2012)

³ Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

1. Etat de l'art

Nous allons définir tout au long de cet état de l'art les notions centrales à la compréhension de notre sujet et de nos questions de recherche. Comme dit précédemment, nous allons tout d'abord nous centrer sur le plurilinguisme et ses définitions actuelles, pour nous concentrer par la suite sur sa prise en compte à l'école. Nous conclurons par les démarches d'éveil aux langues et leur lien à l'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

1.1. Le plurilinguisme

Avant toute chose, le plurilinguisme est à envisager d'un point de vue linguistique et individuel. Pour cela, nous nous questionnons sur ce qu'est la langue et sa différence avec le langage. Les programmes institutionnels évoquent le langage et les langues vivantes étrangères, nous commencerons donc par éclaircir ces notions et leurs composantes, en complétant ces informations par un historique rapide de la notion de plurilinguisme. Nous poursuivrons ensuite par une définition d'un point de vue politique du plurilinguisme et de son influence sur les instances gouvernementales et intergouvernementales.

1.1.1. Définition d'un point de vue linguistique et individuel

1.1.1.1. Qu'est-ce que la langue ?

La langue est définie par le dictionnaire *Le Larousse* (Collectif, 2020) comme un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ». Le *Dictionnaire universel francophone* (1997), dans son article nommé « Langue », la qualifie d'un « ensemble de signes linguistiques et de règles de combinaisons de ces signes entre eux, qui constitue l'instrument de communication d'une communauté donnée ». L'aspect communautaire des langues est mis en avant dans ces définitions, insinuant qu'une langue est propre à une communauté et qu'elle est un instrument ayant pour objectif central la communication, l'interaction entre les membres d'un même groupe. Cependant, il est actuellement décrit diverses composantes de cette compétence de communication, permettant d'apporter de la nuance et de la complexité à ce qui peut entrer en jeu dans la connaissance et la pratique d'une langue. La langue est un objet culturel et social dont le locuteur peut observer et objectiver les éléments, composantes et régularités. Celle-ci est à différencier du langage, décrit quant à lui comme le processus intellectuel permettant d'utiliser une langue dans un objectif de communication, dont le substrat est une activité neuronale cérébrale. Le langage est articulé autour de trois dimensions : psychologique, sociale et cognitive ; comme définit dans *Le langage à l'école maternelle* (2011). Du fait de la

permanence du langage et donc de l'utilisation de langues, son apprentissage est central et sa maîtrise complexe. Les langues auxquelles sont exposés les individus entrent en interaction, se comparent et se complètent, pour former un répertoire plurilingue propre à chaque individu en fonction des communautés linguistiques avec lesquelles il aura été en contact.

Pour une définition plus complète de la langue et notamment de la compétence de communication, nous pouvons citer le CECRL⁴ qui en distingue trois composantes : les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001). La compétence linguistique met en jeu les connaissances de l'individu en termes : d'éléments lexicaux, orthographiques et grammaticaux, de régularités et de ressources grammaticales de la langue et enfin des composantes phonétique et phonologique des éléments langagiers. La compétence sociolinguistique est centrée, quant à elle, sur les marqueurs et les règles entrant en jeu lors d'une interaction entre des individus, prenant en compte les dictats sociétaux (politesse, registres, marqueurs de relations sociales) (Tagliante, 2007). Enfin, la compétence pragmatique se compose de la compétence discursive et de la compétence fonctionnelle. La première consiste en la capacité de structurer son discours (Conseil de l'Europe, 2001), tandis que la seconde fait écho à l'utilisation conjointe de l'oral et de l'écrit en ayant un objectif précis de communication (Conseil de l'Europe, 2001).

La dimension identitaire de la langue est aussi à prendre en compte et à ne pas négliger. En effet, l'héritage culturel lié aux langues et donc à l'histoire des individus doit être prise en compte dans l'appréhension de la notion de langue (Evenou, 2018). Les interactions entre les systèmes linguistiques que nous avons évoqués plus tôt s'ancrent dans des territoires, des espaces physiques au sein desquels les communautés linguistiques sont en contact. Du fait de cette proximité, les langues deviennent affaires politiques et sujettes à des législations concernant la communication entre les citoyens et les structures publiques et administratives (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010). La prise en charge de la diversité linguistique se place donc au centre des préoccupations de l'État, quel qu'il soit, du fait de l'hétérogénéité des variétés linguistiques au sein d'un pays dont les frontières ne correspondent pas forcément aux limites entre des communautés linguistiques. Nous pensons par exemple à la langue catalane, présente à la fois en Espagne, en Italie (Sardaigne) et en France et dont le statut diffère selon le pays. Les langues sont donc liées à un sentiment identitaire pouvant être d'État, instituant ainsi des rapports de force et des rivalités (Robillard, 2008). Les communautés linguistiques se voient soumises aux règles étatiques ne prenant parfois pas en compte leurs revendications ou même

⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

existence. Effectivement, la reconnaissance officielle d'une langue reste une affaire d'État ayant des conséquences diverses sur les lois, les apprentissages et la pratique de la langue visée (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010). Du fait du caractère identitaire de la langue utilisée comme marqueur d'identification et d'appartenance à un groupe, des tendances monolingues ont émergé, influencées par les opinions publiques et politiques (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010).

1.1.1.2. Évolution des termes, du bilinguisme à la compétence plurilingue

La langue comme instrument d'une seule communauté, isolée, a été remise en question par Uriel Weinreich dans son ouvrage *Languages in Contact, findings and problems* (1953), ce qui justifie la création de la compétence sociolinguistique que nous avons explicitée plus tôt. Les contacts entre les communautés linguistiques ont été à l'origine de la fin de la conception de la langue comme système clos (Azeroual et al., 2016). Expérimenter une langue consiste donc à explorer la culture de la communauté linguistique qui en est le principal locuteur.

Cependant, les interactions entre les langues pratiquées par un individu et leur maîtrise inégale par ce dernier nécessitaient d'enrichir le vocabulaire en linguistique. La notion de bilinguisme, explorée et définie dès 1933 par Léonard Bloomfield dans son ouvrage *Language*, se caractérise tout d'abord par une maîtrise « native-like » (Bloomfield, 1933: 56) et indifférenciée de deux langues. Cependant, un tel niveau de maîtrise, équivalent et élevé, ne représente que peu d'individus parmi l'ensemble de la population qui utilise de manière différenciée plusieurs langues. En effet, le psycholinguiste Grosjean (1982) insiste sur la pratique des langues plutôt que sur la compétence du locuteur, en définissant le bilinguisme comme « the regular use of two or more languages » (1982: 1). Cette nouvelle définition du bilinguisme ouvre alors la voie à la vision actuelle de la sociolinguistique et de la didactique des langues sur le plurilinguisme. Ainsi, le plurilinguisme est définie en 2007 par le Conseil de l'Europe, et plus précisément la Division des Politiques linguistiques, par un répertoire d'une variété de langues, langues que l'individu peut avoir rencontrées tout au long de sa vie et n'ayant pas le même statut fonctionnel. En effet, les langues avec lesquelles l'individu est en contact dans sa petite enfance, avant ses trois ans, sont nommées langues premières. Ces dernières correspondent aux variétés linguistiques dans lesquelles les facultés cérébrales liées au langage s'engagent et s'investissent naturellement (Division des Politiques linguistiques, 2007). Les langues s'ajoutant au répertoire linguistique de l'individu par la suite sont nommées langues secondes. L'ensemble de ses variétés linguistiques va composer la biographie langagière de l'individu, retraçant ainsi les interactions qu'il a pu avoir avec différentes langues au cours de son existence, quels que soient

les environnements qu'il a expérimentés (Evenou, 2018). Le répertoire linguistique tel que défini plus tôt décrit implicitement la différenciation des compétences de savoir, savoir-être et savoir-faire entre les différentes langues du répertoire de l'individu ; chacun possède un degré de maîtrise de chaque langue de son répertoire lié au besoin linguistique et au statut fonctionnel de la langue visée. La compétence d'un acteur à communiquer et interagir, langagièrement et culturellement, à l'aide de plusieurs langues dont la maîtrise est de degrés divers se résume donc par le terme de compétence plurilingue et pluriculturelle, selon Coste (1997). Possédant cette compétence, le locuteur va donc être capable d'analyser les langues faisant partie de son répertoire linguistique et d'expérimenter les cultures auxquelles elles sont liées. Cette compétence est donc déterminée par son caractère complexe, pluriel, composite et hétérogène (Coste, 1997).

1.1.2. Implications du plurilinguisme sur un plan politique

Au vu de la dimension identitaire de la langue explicitée plus tôt, celle-ci est parfois utilisée par les instances gouvernementales comme outil politique. Cependant, des organisations intergouvernementales et internationales, moins soumises aux opinions, ont pu intervenir dans la reconnaissance et la prise en charge politique du plurilinguisme.

1.1.2.1. Le plurilinguisme en Europe et sa gestion via le Conseil européen

L'Union européenne et les instances la représentant ont été des acteurs majeurs pour la reconnaissance et la défense du plurilinguisme. En effet, nous pouvons par exemple mentionner le cas juridique de la *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* (2000), dont les articles 21 et 22 interdisent les discriminations fondées sur la langue et obligent les membres de l'Union européenne au respect de la diversité de la variété linguistique. Par ailleurs, le Conseil européen prend le rôle de médiateur en laissant à disposition des professionnels des guides pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010). En effet, le Conseil européen publie en 2001 le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Celui-ci développe notamment une approche novatrice de l'apprentissage des langues, en définissant par exemple la compétence plurilingue et en explicitant les apports de la connaissance de plusieurs langues. Son caractère européen, dépassant les frontières étatiques, permet de fournir un fondement commun pour l'élaboration des programmes, diplômes et certificats au sein des États membres. Le CECRL propose un découpage de la compétence communicative décrite plus tôt en activités de communication langagière, pouvant être facilement réinvestie dans le milieu scolaire : la réception, la production, l'interaction et la médiation. La conception de ce cadre de référence

facilite l'évaluation des niveaux de maîtrise des compétences dans une langue donnée et fait découvrir aux États membres le concept d'éducation plurilingue et interculturelle, il est donc à lier avec la compétence plurilingue est son évaluation. Cette nouvelle éducation met l'accent sur la diversité des langues comme source de connaissances pour le locuteur. Comme le disent Beacco et Cherkaoui Messin (2010), une telle approche englobante permet une revalorisation des langues, notamment minoritaires, dans la lignée des actions que le Conseil européen avait commencé avec la signature obligatoire pour tous les États membres de la *Charte des langues régionales et minoritaires* (1992). Celle-ci accordait en effet un statut légal aux langues présentes sur l'ensemble du territoire européen. En France, de nombreux débats émergent à la suite de cette décision européenne, la politique sociolinguistique française étant jusque-là centralisée et visant une harmonisation des pratiques langagières en faveur du français (Harguindéguy & Cole, 2009). En effet, la souveraineté de la langue française, inscrite dans la *Constitution* (1958) en tant qu'article 2, peut être perçue comme une oppression par les communautés linguistiques dont la langue n'est pas reconnue, créant ainsi des fractures au sein de la société. La rédaction par Cerquiglini en 1999 d'un rapport sur les langues de France bouscule ces représentations de la langue unique française, pour reconnaître la diversité des langues présentes et pratiquées sur le territoire national. La reconnaissance de 75 langues (Cerquiglini, 1999), régionales, minoritaires et des populations migrantes, est fondée sur la réalité culturelle et linguistique en France qui n'était jusque-là pas appréhendée à sa juste valeur (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010).

1.1.2.2. Les approches plurielles des langues et des cultures

En complément du CECRL, le Conseil européen développe à partir de 2004 le CARAP, un *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Candelier & Molinié, 2012). Le CARAP explicite les approches plurielles de langues et des cultures, des approches didactiques dont les activités d'apprentissage mobilisent diverses variétés linguistiques et culturelles. Ce cadre de référence facilite la mise en pratique de nouvelles activités linguistiques pour les enseignants et professionnels de l'éducation, dans un objectif de sensibilisation au plurilinguisme et au développement de la compétence plurilingue chez les apprenants. À la suite de la rédaction du CARAP (Candelier & Molinié, 2012), les professionnels de l'enseignement et de l'éducation ont donc la possibilité de se former à la compréhension du plurilinguisme et à la prise en compte de la compétence plurilingue pour la construction de matériels pédagogiques. Les approches plurielles des langues et de cultures, qui aident grandement les professionnels lors de cette mise en œuvre, se comptent au nombre de

quatre : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, la didactique intégrée et l'approche interculturelle (Candelier & Molinié, 2012). L'éveil aux langues est une approche permettant d'exposer les apprenants à une diversité de langues et de cultures, proposant ainsi une ouverture à la diversité linguistique, humaine et culturelle (Candelier & Molinié, 2012). L'intercompréhension entre les langues parentes s'axe principalement sur un travail parallèle entre deux ou plusieurs langues. En s'appuyant sur la parentalité présente entre ces langues, l'apprenant se concentre sur les points communs tangibles de compréhension pour développer ses compétences de communication. La didactique intégrée se concentre principalement sur les langues présentées lors de la scolarisation et l'établissement de liens entre celles-ci (Candelier & Molinié., 2012). Ainsi, l'apprenant tire des conclusions sur les régularités des langues qu'il a déjà apprises pour les mutualiser avec les langues moins connues, prenant donc conscience des similarités et des différences entre celles-ci. L'approche interculturelle s'appuie davantage sur la composante sociolinguistique de la langue et donc culturelle (Candelier & Molinié, 2012). Elle favorise effectivement une approche réflexive des aires culturelles et des échanges ayant et ayant eu lieu entre les individus n'appartenant pas à la même culture, pour ainsi aborder le sujet de l'altérité. Candelier (2012), lors de la rédaction du CARAP, avait comme objectif que celui-ci soit source de réflexions éducatives au sein des établissements et des équipes scolaires et pédagogiques, comme nous le verrons par la suite.

1.2. Le plurilinguisme et les langues vivantes étrangères à l'école française

Maintenant que les notions de langue, de plurilinguisme et de compétence plurilingue sont éclaircies, nous allons les mettre en lien avec l'école et la scolarisation des enfants plurilingues. Nous dresserons dans un premier temps un cours historique du plurilinguisme à l'école française, puis nous détaillerons la place des langues à l'école. Nous préciserons enfin les spécificités de l'école maternelle et de ses enjeux, notamment langagiers et linguistiques.

1.2.1. Historique du plurilinguisme à l'école et en France

Comme nous l'avons explicité plus tôt, le manque de reconnaissance de certaines langues minoritaires et étrangères par l'État crée des fractures au sein de la société, notamment à l'école. À la suite du rapport de Cerquiglini (1999) et malgré le statut alloué aux langues de France, des stéréotypes concernant la pratique de plusieurs langues perdurent, notamment au sein des infrastructures scolaires. Plus particulièrement, nous pouvons utiliser comme exemple la notion de « handicap linguistique » explicitée par Guérin (2013). En effet, cette auteure expose le lien fait par les institutions scolaires entre les « enfants issus de milieux multiculturels » et les

« échecs dans les apprentissages en français », institutions qui revendiquent donc une corrélation entre l'environnement sociolinguistique et les compétences des élèves (Guerin, 2013). Aussi, les langues maîtrisées par les enfants et individus autres que la langue de scolarisation sont perçues par certains enseignants comme des obstacles au développement langagier du français (Billiez, 2011). De telles conceptions, fondées sur les statuts donnés aux langues, entraînent donc une dévalorisation des langues pratiquées dans les contextes autres que scolaires, notamment familiaux, pour impacter grandement le rapport que l'élève et sa famille ont avec l'école. Pour atteindre le niveau attendu de maîtrise de la langue française, les élèves plurilingues peuvent avoir le sentiment de devoir abandonner leur(s) langue(s) première(s), malgré leur portée identitaire (Guerin, 2013). De telles conceptions institutionnelles sont de plus en plus remises en question, notamment au vu de l'introduction des approches plurielles des langues et des cultures que nous avons explicitées plus tôt et de leur accessibilité via le Conseil européen. Bien qu'il existe encore une contradiction entre le bon usage attendu du français et la valorisation des langues premières et secondes (Guerin, 2013), les programmes changent et s'adaptent pour le mieux, en suivant les traces du CARAP et de la conception actuelle du plurilinguisme.

1.2.2. Les langues à l'école, programmes et profils d'élèves

La place du français est centrale à l'école française, sa maîtrise nécessaire à la réussite scolaire et son utilisation systématique dans les situations d'apprentissage. Les langues des élèves, parfois distinctes du français, doivent donc trouver leur place à l'école dans un objectif de cohérence entre les milieux familiaux et scolaires. Ainsi, les langues vivantes étrangères font leur apparition dans les programmes. Cette appellation institutionnelle désigne les langues autres que celle de scolarisation et permet de leur attribuer une place dans l'espace scolaire. Ces langues peuvent différer des langues des élèves, du fait du contexte institutionnel dans lequel elles sont pratiquées. Pour décrire la place des langues à l'école, nous allons donc commencer par citer les programmes et y situer les langues vivantes. Nous détaillerons ensuite les prises en charge et procédures d'accueil adressées aux élèves plurilingues et allophones.

1.2.2.1. Les langues vivantes étrangères dans les programmes

Les programmes définissent la pratique des langues vivantes étrangères à l'école. Nous fondons donc l'ensemble du raisonnement qui va suivre sur les programmes issus du *Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020* en ce qui concerne les Cycles 1, 2, 3 et 4, correspondant à la scolarisation de l'école primaire et du collège.

L'enseignement des langues vivantes étrangères peut s'appréhender en deux axes principaux : l'éveil à la diversité linguistique et culturelle et l'apprentissage de compétences linguistiques. L'éveil à la diversité linguistique et culturelle, bien que très présent à l'école maternelle et donc au Cycle 1, s'amenuise dès le Cycle 2. En effet, l'Éducation nationale recommande un ancrage culturel des langues vivantes étrangères apprises par les élèves, mais limite cette culture contextualisée à l'aire concernée et donc à la langue choisie par l'enseignant ou l'établissement (principalement l'anglais). Les langues étrangères enseignées par l'école sont donc limitées à celles valorisées dans l'apprentissage de compétences linguistiques. Ces compétences sont développées dès la maternelle, les élèves apprennent déjà une première langue vivante étrangère à partir de la Moyenne Section, notamment par les comptines, chants et jeux. À partir du Cycle 2 et jusqu'à la fin du Cycle 3, nous pouvons observer dans les programmes une priorisation des langues. En effet, les élèves doivent alors pratiquer une première langue vivante au moins 20 minutes par jour, mais cela est limité aux langues vivantes étrangères considérées comme « scolaires » telles que l'anglais ou l'espagnol. Des langues telles que le turc ou le japonais ne sont pas proposées dans un tel contexte institutionnel, ce qui contredit la volonté d'éveil à la diversité linguistique évoquée plus tôt dans les programmes liés aux langues vivantes étrangères. À partir du Cycle 4, la pratique quotidienne de deux langues vivantes étrangères est obligatoire, dont l'anglais. Le CECRL évoqué plus tôt sert de fondement en ce qui concerne les attendus de fin de Cycles. À la fin du Cycle 3, il est attendu des élèves qu'ils atteignent le niveau A1 dans les cinq activités langagières décrites dans le CECRL (2001). Cela correspond donc au niveau d'un utilisateur introductif en ce qui concerne l'écoute, la lecture, l'expression orale en continu, l'écriture et la participation à une conversation. À la fin du Cycle 4, les élèves doivent atteindre le niveau A2 pour la langue vivante 1 dans les cinq activités langagières explicitées plus tôt. En ce qui concerne la deuxième langue vivante, le niveau A2 doit être atteint dans deux des cinq activités langagières tandis que les autres activités doivent être du niveau A1. Nous pouvons tout de même souligner dans les programmes une volonté d'ouvrir les élèves à l'altérité, en leur permettant d'élargir leurs conceptions des langues par la pratique de langues vivantes nouvelles.

1.2.2.2. L'école inclusive, accueil des élèves plurilingues et allophones

Tout d'abord, il nous paraît fondamental de spécifier certaines nomenclatures employées par l'Éducation nationale décrivant différents profils d'élèves. L'inclusion en contexte scolaire, tout d'abord, a pour objectif la scolarisation effective de tous les élèves, du Cycle 1 au lycée, de manière efficace et en prenant en compte leurs besoins particuliers et leurs singularités

(Bulletin officiel n°31, 2020). Le terme allophone, comme défini dans Le Petit Robert (2021), s'utilise pour décrire une « personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve » (Robert et al., 2021). Les élèves dits « allophones » sont donc des apprenants dont la langue première n'est pas la langue de scolarisation, dans le cas présent le français. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont des apprenants dont la langue première n'est pas la français et arrivés récemment sur le territoire national, non scolarisés dans le système éducatif français au cours de l'année précédente. Les modalités d'inscription et scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont codifiées par la *Circulaire n°2002-063* (2002), qui précise que « en l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation » (2002). L'organisation du temps scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés est quant à elle relative à la *Circulaire n°2012-141* (2012). Cette dernière recommande « d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants » (2012). Chaque élève allophone est tout d'abord accueilli dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), correspondant aux écoles, établissement et centres d'informations et d'orientation qui scolarisent ces nouveaux élèves. Le parcours de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés s'organise donc en plusieurs étapes : l'accueil, l'évaluation initiale des acquis, l'affectation et l'enseignement et le suivi des élèves (Circulaire n°2012-141, 2012). Lorsqu'un élève allophone est accueilli dans un établissement, la communauté scolaire se doit donc d'établir un lien de confiance et de transparence avec la famille, en commençant tout d'abord par transmettre les informations essentielles à l'inclusion de l'élève (livret d'accueil, entretien, etc...). L'enseignant responsable de l'élève doit par la suite effectuer une évaluation diagnostique des besoins de l'élève. Celle-ci va différer selon le Cycle de scolarisation : en Cycle 1, l'analyse des besoins de l'élève se fait par l'observation ; en Cycle 2, l'évaluation diagnostique est menée par la personne nommée par l'Inspection de l'Éducation Nationale de circonscription (Ministère de l'Éducation nationale, 2014b). Nous remarquons donc que de nouveaux acteurs entrent en jeu à partir de l'école élémentaire, en lien avec les UPE2A et les CASNAV⁵. Suite à cette évaluation, les besoins de l'élève seront identifiés et il pourra donc être partiellement pris en charge par une UPE2A, uniquement à partir du Cycle 2, à raison de 9 heures par semaine (Ministère de l'Éducation nationale, 2014a). Il n'existe pas de modèle unique pour les UPE2A, bien que

⁵ Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

certaines principes pédagogiques soient impératifs selon la *Circulaire n°2012-141* (2012). Ceux-ci sont : « l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire », « l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines », « l'enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré », « l'enseignement de deux disciplines autres que le français » et « une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline » (Circulaire n°2012-141, 2012). Du fait de l'inaccessibilité de ces dispositifs pour les élèves du préélémentaire, des questions se posent sur la prise en charge des enfants allophones au Cycle 1, l'école du langage.

1.2.3. L'école maternelle, ses enjeux et spécificités

La place des langues à l'école et les accompagnements mis en œuvre pour les élèves allophones étant désormais définis, nous nous questionnons sur les spécificités de l'école maternelle. En effet, celle-ci devient obligatoire en 2019 (La loi pour une École de la confiance, 2019) et se voit donc bouleversée. Nous commencerons donc par peindre un rapide historique de l'école maternelle, nous enchaînerons ensuite sur les programmes du Cycle 1 et leurs spécificités.

1.2.3.1. Historique et spécificités de l'école maternelle

L'école maternelle se caractérise par son historique et son public. En effet, Gauzente (2017) construit des repères chronologiques de l'école maternelle et de ses ancêtres, qui permettent de remettre en contexte l'origine, les objectifs et les acteurs de cette première école si importante. Avant tout, les salles d'asiles ont été mises en place à partir de 1828 pour l'accueil des enfants issus de milieux défavorisés et livrés à eux-mêmes. Celles-ci consistent en une première tentative de garde et d'éducation collective par la communauté (Gauzente, 2017). En 1881, Kergomard rompt avec la tradition dénoncée comme brutale des salles d'asiles. Elle crée alors une institution prenant en charge les enfants sans les brusquer, dans un environnement aussi épanouissant que possible (Gauzente, 2017). Après de nombreuses péripéties, les écoles maternelles sont marquées par un développement exponentiel durant les Trente Glorieuses (1945-1975), la préscolarisation se massifie. Cela s'explique notamment par l'urbanisation mais aussi par l'expansion de la société française (Gauzente, 2017). Avec la loi Haby de 1975, l'école maternelle se voit en crise. Jusque-là considérée comme à part du système scolaire, elle est intégrée aux cycles du primaire et perd du sens pour de nombreux acteurs de la petite enfance, notamment du fait de la mise en place de programmes institutionnels (Gauzente, 2017).

Cette évolution continue encore aujourd'hui avec la loi pour une école de la confiance⁶, datée de 2019, donnant un nouveau statut à l'école maternelle du fait de l'instruction obligatoire dès 3 ans. Les objectifs de cette décision sont la revalorisation de l'école maternelle et le renforcement du rôle décisif de l'enseignement pré-élémentaire dans la réduction des inégalités. Cette législation renforce l'identité pédagogique de l'école maternelle en tant que gage d'épanouissement affectif et social des jeunes élèves.

En tant qu'enseignant à l'école maternelle, il est important de prendre en compte le jeune âge des enfants, qui témoigne d'un besoin de sécurité affective renforcé (Plane, 2020). Cette première expérience scolaire va être en partie fondatrice des rapports de l'élève et de sa famille avec l'école. L'enfant apprend alors à être élève, à évoluer en communauté dont il n'est plus seul représentant comme cela peut être le cas en famille. Cette diversité dans les expériences de vie, d'expression orale, de maîtrise corporelle ou encore dans les rapports aux autres témoigne de la complexité de l'enseignement à l'école maternelle (Bouysse, 2020). Du fait de la valorisation relative de l'école maternelle et des apprentissages qui y sont menés, la relation aux parents peut parfois se complexifier. En effet, ceux-ci se posent comme des experts de leurs enfants, qu'ils surprotègent parfois, sans considérer le travail des enseignants, cela pouvant mettre en péril la coéducation (Bouysse, 2020). La bienveillance, au cœur de l'enseignement au Cycle 1, guide les gestes professionnels des enseignants. Trois aspects sont centraux selon Bouysse (2020) et fondent la spécificité de l'enseignement en maternelle : l'attention particulière des enseignants, par l'observation et la déduction, aux besoins de leurs élèves qui n'ont parfois pas les compétences pour les verbaliser ; la place centrale de l'élève dans l'organisation spatio-temporelle de la classe ; la gestion du groupe classe par la théâtralisation et la considération du collectif comme un ensemble d'individualité.

1.2.3.2. Les programmes de l'école maternelle et les langues vivantes étrangères

Les spécificités de l'école maternelle, explicitée plus tôt, se retrouvent aussi dans les programmes pédagogiques qui lui sont réservés. En effet, ces derniers ne prennent pas part à la validation du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, mis en place dès le Cycle 2. Les programmes du Cycle 1 (Bulletin officiel n°31, 2020) sont organisés autour de 5 domaines d'enseignement, qui tracent les lignes directrices des principaux objectifs de l'école maternelle et de la préscolarisation. Tout d'abord, le premier domaine, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », réaffirme la place centrale du langage, à la fois dans sa composante orale et écrite, en préconisant une entrée progressive dans la culture de l'écrit via

⁶ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

la littérature jeunesse notamment. Les domaines « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » mettent en relation les sens, les actes, la relation à l'autre, l'imaginaire et la sensibilité. Les domaines « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » et « Explorer le monde » s'attachent à la découverte et à la compréhension de l'environnement par les enfants. En passant par l'expérimentation, notamment sensorielle, l'élève découvre, se questionne, explore et apprend. Comme précisé plus tôt, les langues vivantes étrangères sont présentes dès les programmes du Cycle 1, leur apprentissage est en lien avec les domaines « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Les élèves doivent alors construire leurs premières compétences langagières, apprentissage facilité par la capacité qu'ont les jeunes enfants de reproduire des sons nouveaux efficacement. La pratique des langues vivantes va s'ancrer, durant cette période, dans des situations d'apprentissage propres à l'école maternelle, par le jeu, le chant, les comptines... En effet, la variété des activités proposées, prenant en compte les centres d'intérêts des jeunes élèves et leur curiosité, vont permettre aux élèves de manipuler, mémoriser et réfléchir sur les langues dès le plus jeune âge. Les deux axes du programme concernant les langues vivantes étrangères peuvent ainsi être abordés : le premier contact avec les langues vivantes étrangères et l'éveil à la diversité des langues. L'éveil à la diversité des langues demande cependant des mises en œuvre particulières, que nous expliciterons par la suite, et la considération des parcours de vie des élèves pour ainsi les aider à construire leur estime de soi et un rapport de confiance avec l'école pour le reste de leur scolarité.

1.3. Éveiller à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle

Au vu des définitions que nous avons apporté sur l'école maternelle, ses programmes et ses spécificités, nous allons maintenant détailler les attendus langagiers en Cycle 1 et les lier à la prise en charge des élèves allophones. Nous décrirons par la suite les gestes professionnels permettant de répondre à ces exigences scolaires. Nous terminerons enfin par une définition plus précise de l'éveil aux langues et des exemples de mises en œuvre répondant à la fois aux demandes institutionnelles et d'éveil à la diversité.

1.3.1. Accueil des élèves allophones et attendus langagiers en maternelle

Comme nous l'avons dit précédemment, l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés mais aussi des élèves plurilingues doit être appréhendé avec précaution par les enseignants. Notamment à l'école maternelle, l'école de l'apprentissage du langage, où l'enseignement se

fonde sur la pratique formelle de l'oral pour entrer progressivement dans l'oral d'évocation puis dans l'écrit. En effet, nous pouvons distinguer deux formes d'oral qui vont être pratiquées dès le Cycle 1 : l'oral de connivence (de situation) et l'oral d'évocation (Ministère de l'éducation nationale, 2011). Le premier désigne la forme d'oral la plus universellement parlée, l'oral de communication en contexte, où l'individu commente des actions qui sont en cours de réalisation. Le langage d'évocation, quant à lui, prend une forme structurée et décrit à posteriori des éléments observés. En conséquence, il possède les caractéristiques principales du langage écrit : explicitation de la situation nécessaire du fait de la décontextualisations de l'oral ; structuration explicitant les relations chronologiques, logiques et spatiales des éléments (Ministère de l'éducation nationale, 2011). La maîtrise du langage d'évocation est donc centrale à l'école maternelle, du fait de son action précurseur sur l'appréhension de l'écrit. Dans la situation d'enfants allophones, allophones nouvellement arrivé et/ou plurilingues, la maîtrise de ce type de langage dans la langue première doit donc être questionnée. Si tel est le cas, des similarités sont à noter entre ces élèves et les élèves francophones : première expérience scolaire, des compétences langagières diverses propres à leur expérience, des compétences de compréhension de l'environnement similaires. En ce qui concerne le langage écrit, nous pouvons distinguer deux des facettes qui doivent être appréhendées au cours du Cycle 1 : la familiarisation avec le monde des écrits ; la préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Bulletin officiel n°31, 2020). La familiarisation avec le monde des écrits passe par la présentation aux élèves des diverses formes d'écrits qui nous entourent, des écrits propres au milieu scolaire (affiches, règles de vie...) et ceux de la vie courante (emballages, panneaux...), dont les fonctions varient. La compréhension doit être la priorité de l'enseignant, pour les élèves francophones comme allophones et plurilingues. C'est en explorant le sens des écrits que les élèves vont en comprendre l'utilité. De plus, la discrimination visuelle des éléments d'écriture fait partie intégrante des préoccupations de l'écrit en Cycle 1. Sélectionner, reconnaître, catégoriser les éléments d'écriture s'apprend et se travaille, nous parlons alors de développement de la compétence de pré-lecture.

1.3.2. Gestes professionnels à prioriser pour un accueil réussi

Pour que l'élève allophone et/ou plurilingue puisse progresser au sein de la classe, il doit tout d'abord y trouver sa place, pour ainsi donner du sens à cette nouvelle situation de vie et à la langue qui y est utilisée. Comme le disent Berthet et Paradas (2006), l'enseignant accueille l'élève dans sa globalité, avec ses codes, mais ne baisse pas pour autant ses exigences et son parlé professionnel, il expose l'élève à un langage oral structuré. La compréhension des

situations d'apprentissage, à la fois scolaires et du quotidien, doit être assurée par la dimension multimodale du langage. En effet, l'enseignant va mobiliser ses ressources gestuelles et corporelles, d'une manière organisée et systématique, lors d'une interaction avec ses élèves (Mondada, 2012). Comme dit précédemment, une des spécificités de la maternelle est que l'enseignant doit être attentif aux signes de compréhension et d'expression autres que verbaux. Cela est d'autant plus présent dans le cas d'enfants allophones et/ou plurilingues, qui ne verbalisent et n'explicitent pas ou peu les motivations de leurs actions de manière compréhensible, du fait de leur maîtrise limitée de la langue française. L'enseignant doit donc être attentif aux signaux qui témoignent : de la compréhension du rythme de la classe (enchaînement des temps d'apprentissage) ; de la compréhension de l'intonation et de la posture de l'enseignant et des exigences qui en découlent pour les élèves ; de l'expression non verbale d'une émotion, d'un besoin (Berthet & Paradas, 2006). Ces élèves doivent particulièrement être au centre des préoccupations de l'enseignant, d'autant plus qu'aucune aide institutionnelle n'est prévue au Cycle 1, comme expliqué plus tôt. Le professionnel, par la différenciation et des gestes professionnels adaptés, doit s'assurer de la bonne inclusion des élèves allophones et plurilingues et leur permettre un épanouissement optimal. La facilitation de cette inclusion passe aussi par la place accordée aux diverses langues premières dans l'enceinte de l'école et de la classe. La valorisation du statut de la langue première est un facteur incontestable dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. Effectivement, si cette dernière est vécue comme une langue d'oppression, cela peut créer un conflit linguistique et donc complexifier les motivations à ce nouvel apprentissage (Ministère de l'éducation nationale, 2011). La valorisation de la langue première de l'élève peut se faire par : l'oral, en laissant les enfants s'exprimer dans la langue de leur choix selon le contexte et en apprenant collectivement certains éléments de langage (mots usuels par exemple) ; l'écrit, en faisant une place aux écrits de la culture d'origine et en introduisant des ouvrages ou supports plurilingues ; les activités artistiques, avec la valorisation d'éléments venus de cultures diverses (Berthet & Paradas, 2006). En valorisant les langues premières et donc la part familiale de l'élève allophone et/ou plurilingue, l'enseignant répond à la fois à un besoin citoyen (ouverture à l'altérité) mais aussi à la dimension d'éveil aux langues et aux cultures du programme en langues vivantes étrangères.

1.3.3. L'éveil aux langues

Nous axons maintenant notre recherche sur l'éveil aux langues, approche plurielle à relier à la dimension d'éveil aux langues et aux cultures évoquée dans les programmes institutionnels.

Nous commencerons donc par définir cette notion et son implication en milieu scolaire, pour ensuite évoquer des exemples de mises en œuvre nous ayons inspirés.

1.3.3.1. Définition et intérêts en contexte scolaire

L'éveil aux langues, comme explicité précédemment, se définit par la mise en contact des enfants avec la diversité du langage et des variétés linguistiques et culturelles que le monde a à offrir (Dompmartin-Normand, 2011). Exploré pour la première fois en détails par Eric Hawkins sous le terme de « language awareness », durant les années 1980, l'éveil aux langues se fonde sur le développement des compétences métalinguistiques des apprenants (Evenou, 2018). Il diverge de l'enseignement dit traditionnel de la langue française comme langue de scolarisation, où la grammaire et la syntaxe sont centraux, la pratique normative de la langue est favorisée pour délaissier les compétences communicatives, liées à l'oral de connivence ou de situation (Dompmartin-Normand, 2011). L'éveil aux langues place donc la communication et la diversité au centre de ses activités, permettant ainsi aux langues non scolaires de prendre leur place dans l'espace de la classe. Il les légitime et détruit les rapports de dominance et d'oppression linguistique qui peuvent être perçus par les élèves allophones et/ou plurilingues (Dompmartin-Normand, 2011; Harguindéguy & Cole, 2009). En se concentrant sur l'aspect communicatif de la langue et du langage oral, cet éveil à la diversité réduit aussi l'écart entre les langues pratiquées à l'école et celles faisant partie des autres sphères de l'environnement de l'élève, familiale notamment (Dompmartin-Normand, 2011). D'un point de vue social et dans la perspective d'accueil d'enfants allophones et/ou plurilingues, ces derniers se sentent donc experts aux yeux de la classe lors d'activités d'éveil aux langues, favorisant ainsi leur confiance en soi et leur estime de soi, liées de manière significative à la réussite scolaire (Evenou, 2018). Nous pouvons donc résumer les objectifs de la pratique de l'éveil aux langues en trois axes, un cognitif, un social et un affectif (Dompmartin-Normand, 2011). Pour l'axe cognitif, l'éveil aux langues favorise le développement de savoirs, savoir-faire et compétences en lien avec le langage et le métalangage. Pour l'axe social, cette pratique est un outil d'inclusion des enfants allophones et plurilingues ainsi que d'ouverture à l'altérité pour le groupe classe en commençant par la compréhension de son environnement immédiat (Dompmartin-Normand, 2011). Enfin, l'axe affectif désigne le lien avec l'estime de soi et la confiance en soi qu'à l'éveil aux langues. En effet, la dimension critique de l'éveil aux langues, qui pousse les élèves à réfléchir sur les liens entre les langues et leur place en société, reconnaît ainsi l'existence des langues autres que scolaires et faisant partie intégrante de l'identité de certains enfants.

1.3.3.2. Exemples de mises en œuvre

Les activités d'éveil aux langues sont polymorphes de nature, de par leur caractère adaptable à la situation de classe et d'enseignement. Cependant, nous pouvons dégager quelques thèmes centraux reprenant les principales préoccupations de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle : la découverte de la pluralité verbale et non-verbale de la communication et du langage dans les sociétés humaines ; la découverte de la pluralité des systèmes d'écriture et des graphies ; la mise en lumière de la différence entre langage écrit et oral ; l'appréhension des différents systèmes d'organisation des phrases ; la découverte des variétés de phonèmes variant d'une langue à l'autre ; les liens entre les langues (langues parentes, emprunts linguistiques...) ; la découverte de la dimension sociale du langage, traduisant des diversités culturelles (Domp martin-Normand, 2011). Les activités d'éveil aux langues sont généralement mises en place par des enseignants ordinaires, ayant comme volonté l'inclusion de leurs élèves allophones et plurilingues qui sont de plus en plus nombreux au vu du contexte géopolitique actuel (Evenou, 2018). Cependant, de nombreuses associations existent et développent des supports pédagogiques, parfois en partenariat avec des ministères ou le Conseil de l'Europe. Nous faisons référence par exemple à DULALA, d'une Langue à l'autre, association qui travaille en partenariat avec des écoles primaires et qui propose à la fois des formations et du matériel pédagogique. En effet, créée en 2009, cette association fait aujourd'hui référence dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement en contexte plurilingue, elle développe du matériel et s'appuie sur son réseau de professionnels pour évaluer de manière pragmatique les ressources créées (« DULALA - D'Une Langue A L'Autre »). En lien avec les programmes de l'Éducation nationale en vigueur (Bulletin officiel n°31, 2020), cette association propose notamment des albums de jeunesse en version plurilingue dont le concept est le suivant : relatant une version nouvelle d'un conte connu majoritairement en français, des mots mystères en langues vivantes étrangères sont insérés dans le texte. Malgré les mots inconnus, les enfants prennent conscience qu'ils peuvent comprendre l'histoire et déduire la signification de certains mots mystères, ils sont ainsi exposés à une véritable diversité linguistique (plus de 30 langues pour *Chaprouchka* Valentin et Saint-Val) et réfléchisse aux liens et aux échanges entre les langues. Cette initiative innovante témoigne de la créativité des professionnels se questionnant sur l'éveil aux langues et son lien indissociable avec les enseignants et les établissements scolaires.

1.4. Formulation de la problématique

Comme nous l'avons démontré, le plurilinguisme possède un historique complexe en lien avec des théories sociolinguistiques, des décisions politiques et des composantes individuelles. Les composantes sociales et culturelles des langues sont aussi à prendre en compte lors de l'étude de la compétence plurilingue et plus globalement des langues vivantes étrangères, comme l'ont démontré Beacco et Cherkaoui Messin (2010). Ces données complexifient la prise en charge des élèves allophones, plurilingues et allophones nouvellement arrivés, bien que les programmes institutionnels s'adaptent graduellement à ces conclusions sociolinguistiques (Bulletin officiel n°31, 2020). Dans le contexte du Cycle 1 et donc de l'école maternelle, la prise en charge de ces élèves est confiée à l'enseignant seul, qui fonde ses enseignements sur la connaissance du langage par la maîtrise orale de la langue de scolarisation, le français (Berthet & Paradas, 2006). En prenant en compte la place de l'éveil à la diversité des langues et des cultures dans le programme de Cycle 1 (Bulletin officiel n°31, 2020), nous nous demandons donc s'il est possible de valoriser la diversité des langues et des cultures pour l'ensemble des élèves, quelle que soit leur biographie langagière, en se fondant sur les outils majoritairement utilisés dans ces niveaux de classe, tels que des albums jeunesse. En effet et comme nous l'explicitent Berthet et Paradas dans *Le langage à l'école maternelle* (2006), le langage, oral et écrit, occupe une place centrale au Cycle 1 et son développement optimal peut être mis en œuvre grâce à la littérature jeunesse.

Au vu de ces observations et conclusions, nous nous questionnons donc de la manière suivante : en quoi la création d'un imagier plurilingue à partir d'un album proposé dans plusieurs langues participe à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle dans une classe de Moyenne Section de maternelle ?

Pour répondre à cette problématique, nous établissons donc les hypothèses suivantes, fondées sur nos lectures :

- La création d'un imagier plurilingue valorise la diversité linguistique et culturelle auprès d'élèves de Moyenne Section de maternelle
- Les élèves sont capables de développer des stratégies pour reconnaître les langues vivantes étrangères en lien avec leurs compétences de pré-lecture
- La lecture plurilingue d'un album connu suscite la curiosité des élèves envers les langues vivantes étrangères

Cette étude se fonde donc autour des objectifs centraux suivants : éveiller les élèves à la diversité linguistique et culturelle et valoriser cette diversité dans un contexte scolaire.

2. Méthode

Suite à nos lectures, nous avons élaboré une séquence qui va désormais être décrite en détails. Avant toute chose, nous commencerons par détailler le contexte de classe et les participants. Nous préciserons par la suite la mise en œuvre de cette séquence, son matériel et son déroulement.

2.1. Participants

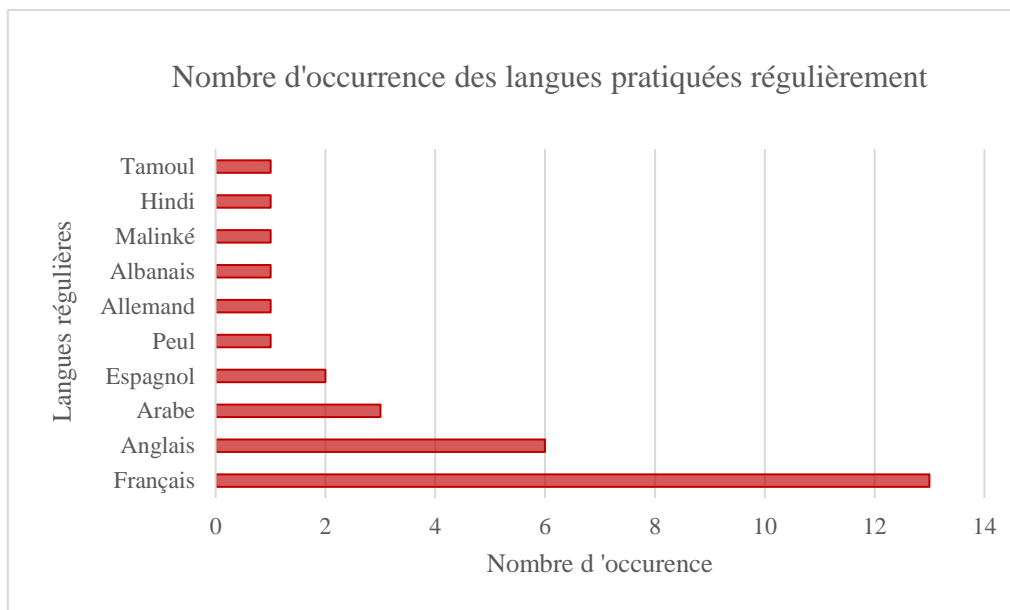
Notre expérimentation s'est déroulée dans une classe à double niveau, de petite et moyenne section de maternelle, au sein de l'école primaire grenobloise. Cette dernière dispose d'une section internationale espagnole, accessible dès le CP. L'école maternelle, isolée de l'école élémentaire, dispose d'une cour de récréation et d'un bâtiment dans lequel sont regroupés 4 classes. Notre classe a un effectif de 27 élèves : 1 élève de Toute Petite Section, 11 élèves de Petite Section et 15 élèves de Moyenne Section.

En accord avec les programmes de Cycle 1 sur l'éveil à la diversité des langues vivantes étrangères (Bulletin officiel n°31, 2020), notre expérimentation a été mise en œuvre avec les élèves de Moyenne Section de Maternelle, qui composent donc nos participants. Tous ces élèves sont nés en 2016, ils ont donc 4 ans, pour 4 d'entre eux, et 5 ans, pour 11 d'entre eux, au moment de la mise en œuvre de la séquence. Le groupe se compose de 7 garçons et de 8 filles. Nous avons deux objectifs centraux : éveiller à la diversité des langues et des cultures et valoriser les langues premières des élèves plurilingues de la classe. Pour définir les langues que nous allons utiliser et pour connaître davantage l'héritage et les biographies langagières de nos élèves, nous avons fait passer un questionnaire aux familles en amont de l'expérimentation permettant de recueillir ces données (voir Annexe 1, page 1 des annexes).

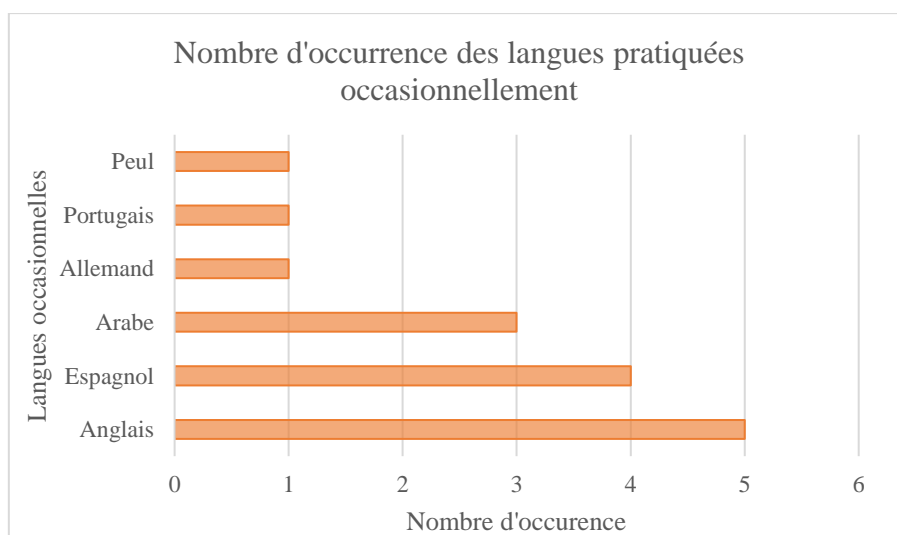
Nous avons recueilli les 15 questionnaires que nous avons transmis aux parents des élèves de Moyenne Section. Nous avons distingué dans notre questionnaire deux pratiques de langues, la pratique régulière et la pratique occasionnelle. L'objectif était ici de prendre connaissance des langues premières des élèves et de celles auxquelles ils ont déjà été exposés.

Tout d'abord, nous pouvons observer que chaque famille déclare la pratique régulière et/ou occasionnelle d'un minimum de 3 langues par élève.

Les résultats des langues déclarées sont les suivants :



Graphique 1 : Langues déclarées comme pratiquées régulièrement par les élèves et leur occurrence au sein du groupe des participants



Graphique 2 : Langues déclarées comme pratiquées occasionnellement par les élèves et leur occurrence au sein du groupe des participants

En résumé, nous pouvons donc observer que les langues les plus pratiquées, hors langue de scolarisation et régulièrement et occasionnellement confondu, sont : l'anglais (11 occurrences), l'arabe (6 occurrences) et l'espagnol (6 occurrences). Nous avons pu remarquer lors du dépouillement des 15 questionnaires que deux familles n'avaient pas indiqué le français comme langue parlée régulièrement. Les deux élèves concernés sont tous deux allophones nouvellement arrivés : l'un a comme langues premières l'albanais et l'anglais et l'autre, l'arabe.

2.2. Mise en œuvre matérielle et déroulement

La séquence mise en œuvre s'intitule « Création d'un imagier plurilingue des vêtements ». La problématique de cette séquence était la suivante : en quoi la création d'un imagier plurilingue à partir d'un album proposé en plusieurs langues participe à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle en classe de Moyenne Section ?

Cette mise en œuvre s'inscrit dans les domaines « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Nous avons travaillé à partir d'un album jeunesse intitulé *Je m'habille et... Je te croque !* de Guettier. Nous justifierons ce choix pédagogique ultérieurement.

Les objectifs de cette séquence sont les suivants :

- comprendre le personnage du Loup Garou, sa construction et sa permanence
- comprendre un récit à structure répétitive par accumulation
- s'éveiller à la diversité des langues et des cultures
- savoir discriminer visuellement différents alphabets
- apparier des mots écrits et la langue d'écriture.

Cette séquence s'est déroulée sur 6 semaines durant la période 4, du 22 février 2021 au 31 mars 2021. La séquence se compose de 7 séances (voir Annexe 2 pour les fiches de préparations, pages 3 à 9 des annexes) dont l'articulation et les objectifs spécifiques sont les suivants :

<u>Calendrier</u>	<u>Numéro et titre de la séance</u>	<u>Objectif principal</u>	<u>Modalité</u>
Semaine 1 22/02/21	Séance 1 : Découvrir l'histoire de <i>Je m'habille et... Je te croque !</i> de Guettier avec une marotte	<i>Découvrir l'histoire racontée et construire la permanence du personnage</i>	Collectif
Semaine 1 23/02/21	Séance 2 : Lecture et compréhension de l'album <i>Je m'habille et... Je te croque !</i> de Guettier	<i>Comprendre la version album de l'histoire et s'appropriier le lexique des vêtements</i>	Collectif
Semaine 2 02/03/21	Séance 3 : Lecture de l'album <i>Je m'habille et... Je te croque !</i> de Guettier et le jeu des vêtements	<i>Prendre en charge le récit avec l'aide d'un médiateur (chronologie et connaissance du lexique)</i>	Atelier de langage

Semaine 3 08/03/21	Séance 4 : A la chasse aux mots écrits dans des nouvelles langues	<i>Découvrir une pluralité de nouvelles langues écrites dans du matériel quotidien</i>	Collectif
Semaine 4 16/03/21	Séance 5 : Lecture plurilingue de l'album <i>Je m'habille et... Je te croque !</i> de Guettier	<i>Redécouvrir une histoire connue en version plurilingue</i>	Atelier de langage
Semaine 5 23/03/21	Séance 6 : Appariement entre langues et lexique des vêtements, construction de l'imagier de la classe	<i>Construire un lexique plurilingue des vêtements</i>	Atelier de langage
Semaine 6 30/03/21 31/03/21	Séance 7 : Construction d'un imagier plurilingue individuel à partir de l'imagier de la classe	<i>Construire un imagier plurilingue en identifiant les langues du lexique plurilingue des vêtements</i>	Atelier de langage

Tableau 1 : Tableau synoptique de séquence

Pour explicitation, la modalité « Collectif » indiquée dans le Tableau 1 correspond à une activité organisée au coin regroupement avec le groupe classe des élèves de Moyenne Section, c'est-à-dire 15 élèves. La modalité « Atelier de langage » correspond quant à elle à des activités réalisées en groupe de 5 élèves lors des temps d'ateliers.

Pour commencer, nous avons sélectionné l'album *Je m'habille et... Je te croque !* de Guettier (1998) du fait de sa simplicité syntaxique et de sa construction par accumulation. En effet, la forme syntaxique utilisée reste le même tout au long du récit (« Je mets... »), ce qui permet de se concentrer sur le lexique étudié, celui des vêtements. De plus, le CASNAV-CAREP de l'Académie de Nancy-Metz⁷ a mis à disposition sur son site des tapuscrits de cet album traduits dans une diversité de langues, que nous allons utiliser dans la suite de la séquence (voir Annexe 3, page 10 des annexes).

Au cours de la première séance, les élèves sont exposés au personnage principal de l'histoire de *Je m'habille et... Je te croque !* sous la forme d'une marotte à laquelle l'enseignante ajoute des vêtements au fil de l'histoire. L'enseignante raconte l'histoire avec ses propres mots, elle utilise une syntaxe similaire à celle de l'album, mais adapte son langage pour que l'histoire soit attrayante et théâtralisée. L'objectif principal de cette séance est la découverte du

⁷ <https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?article510> (consulté le 12/12/2020)

personnage et sa permanence, c'est-à-dire le fait que même si son état change (ajout de vêtements), il demeure le même personnage. À la suite de la présentation de la marotte et de l'histoire, l'enseignante présente aux élèves huit images séquentielles de l'histoire que ceux-ci doivent décrire en détails et remettre dans l'ordre du récit.

La deuxième séance est consacrée à la découverte de l'histoire sous format album. La distinction essentielle entre cette séance et la précédente est le langage utilisé par l'enseignante. Elle va ici lire le texte de l'album en le présentant, tournant les pages au fil de l'histoire. Il n'y aura donc pas d'ajout d'onomatopée ou encore de modification de syntaxe, ce qui se rapproche de l'action de raconter. Après avoir construit la permanence du personnage au cours de la séance précédente, les élèves ont la possibilité de découvrir l'album, son format (rectangulaire A5 avec ouverture par le haut), et de se remémorer le lexique utilisé. De plus, nous utilisons une image taille A3 du Loup-Garou sur laquelle les élèves viennent fixer les vêtements au fil de la lecture de l'album. Nous réutilisons ensuite cette mise en œuvre en atelier de langage (séance 3), durant lequel les élèves endossent la responsabilité de raconter l'histoire à partir du médiateur de l'affiche du loup et des vêtements à y déposer. Ainsi, nous pouvons nous assurer de la compréhension globale de la chronologie du récit ainsi que de la construction à l'oral d'un énoncé syntaxique précis similaire à celui de l'album : « Je mets... » suivi d'un déterminant possessif et du vêtement associé.

L'enchaînement marotte-album-médiateur que nous avons choisi est fondé sur l'étude d'un document rédigé par Marie-Francoise Jean-Jean, Conseillère pédagogique Prévention contre l'illettrisme auprès de l'IEN⁸ mission départementale pré-élémentaire de la DSDEN⁹ 92. En effet, celle-ci présente les marottes comme un outil permettant aux élèves d' « installer la notion de personnage, [de] l'identifier dans une unicité et [de] le distinguer des autres personnages, des objets, des lieux en mémorisant la temporalité, le rythme propre du récit théâtralisé » (Jean-Jean, 2012). En utilisant tout d'abord une marionnette, puis 8 images chronologiques extraites de l'album à décrire, l'enseignante s'assure de la compréhension globale de l'histoire, du contenu, avant de présenter le support album et de laisser les élèves prendre en charge le déroulé du récit via un médiateur (affiche du loup au tableau en A3).

La séance 4 a comme objectif principal la découverte d'une pluralité de langues via leur recherche dans du matériel du quotidien : des emballages alimentaires ramenés par les familles. Une évaluation diagnostique est tout d'abord menée : les élèves doivent exprimer leur conception initiale de la fonction de l'écriture. Puis, répartis en groupes de langage, ils explorent

⁸ Inspection de l'Éducation nationale

⁹ Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

des emballages alimentaires sur lesquels plusieurs langues sont écrites. La consigne est la suivante : « Aujourd'hui, nous allons étudier des emballages alimentaires. Vous allez être en groupe et je voudrais que vous vous mettiez d'accord pour me dire : ce que l'on trouve sur des emballages alimentaires ; si ces informations ne sont marquées qu'en français ou non ; si vous reconnaissez certaines lettres ou bien des mots ou des écritures. ». Pour nous aider à la rédaction de cette séance typique de l'éveil aux langues, nous avons utilisé l'activité intitulée « À la découverte des emballages » d'ÉLODiL (Armand & Marillet, 2013). Cette activité étant initialement destinée à des élèves lecteurs, nous avons adapté le contenu pour des enfants de maternelle en nous concentrant notamment sur la reconnaissance des lettres et en faisant un tri dans les emballages donnés pour rendre la différence entre les écritures la plus explicite possible. La recherche de lettres connues a comme objectif d'explicitier le fonctionnement de la langue écrite : nous écrivons à l'aide d'un alphabet, si cet alphabet est différent de celui appris à l'école, l'alphabet latin, alors nous sommes face à une nouvelle langue. Les emballages auront été triés en amont, pour que chaque groupe ait des échantillons similaires. À la suite de la recherche par groupe, l'enseignante recueille les réponses apportées par les élèves au tableau, en dictée à l'adulte.

La séance 5 a été consacrée à la lecture plurilingue de l'album *Je m'habille et... Je te croque !* de Guettier. Tout d'abord, nous avons choisi les langues que nous allions mettre en jeu dans la classe. Pour cela, nous avons décidé d'utiliser deux langues qui étaient présentes majoritairement dans les biographies langagières des élèves (déclarées par questionnaire) ainsi qu'une langue nouvelle. Notre objectif était ici de valoriser les langues présentes dans la classe qui ne sont habituellement pas mises en lumière et d'éveiller l'ensemble des élèves à une nouvelle langue. En utilisant les tapuscrits fournis par le CASNAV-CAREP de l'Académie de Nancy-Metz, nous avons donc choisi l'anglais, l'arabe et le russe. Le récit choisi comportait 8 mots de lexique désignant des vêtements. Au cours de cette séance, l'enseignante commence tout d'abord par réaliser une lecture ouverte de l'album durant laquelle tous les noms de vêtements en français ont été remplacés par des « mots mystères », les noms des vêtements en anglais, arabe ou russe. À la suite de cette première lecture, l'enseignante questionne les élèves sur leur perception des différences dans le récit par rapport à la lecture habituelle, uniquement en français. Après un recueil d'impression, une deuxième lecture est réalisée, durant laquelle l'enseignante présente une étiquette du mot mystère écrit (en anglais, arabe ou russe) que les élèves doivent apparier au tableau avec la flashcard correspondant au vêtement désigné. Cette lecture plurilingue est inspirée de la construction de l'album *Chaprouchka* de Valentin et Saint-

Val (2020), la mise en œuvre des flashcards et des étiquettes plurilingues ayant comme objectif de sensibiliser les élèves aux différences d’alphabets dans les langues visées.



Image 1 : Exemple de trace écrite suite à une lecture plurilingue en séance 5

Pour la séance 6, nous avons remis en place une lecture plurilingue dont l’objectif est cette fois-ci la reconnaissance des langues par l’appariement des étiquettes plurilingues avec des flashcards représentant les vêtements en anglais, arabe et russe. Pour cela, l’enseignante a indiqué aux élèves la consigne suivante : « Je vais vous relire l’album avec les mots mystères, mais je ne sais plus quel mot est en quelle langue... Vous allez donc m’aider à ranger les mots selon la langue ! ». Après plusieurs lectures et appariements, les élèves ont verbalisé leurs stratégies de reconnaissance des langues et constitué l’imagier plurilingue de la classe.



Image 2 : Imagier plurilingue de la classe réalisé en séance 6

Enfin, la dernière séance se consacre à la reproduction individuelle de l’imagier plurilingue de la classe. En effet, la séance précédente aura permis une réalisation collective de l’imagier plurilingue de la classe, sous forme de flashcards. Dans cette dernière séance, chaque élève en possède une reproduction pour laquelle il va effectuer des choix de langues. En effet, chacun dispose d’un imagier dont chaque page se compose d’une image représentant un vêtement, d’un cadre avec le mot écrit en français et d’un cadre libre. Au tableau, les flashcards plurilingues sont installées avec, en dessous et posées sur des tables, des enveloppes contenant des étiquettes plurilingues sur lesquelles sont inscrits les noms des vêtements en anglais, arabe et russe. Pour aider à la différenciation des langues et pour faciliter la mémorisation du nom des langues, nous avons associé à chacune une couleur. Ainsi, chaque élève a pour consigne de choisir la langue par laquelle il veut désigner chaque vêtement du lexique en utilisant l’étiquette correspondante. L’élève doit donc verbaliser son choix avant d’aller chercher l’étiquette correspondante, comme s’il indiquait une commande qu’il allait réaliser. Cette mise en œuvre, en atelier de langage, nous permet de nous assurer des compétences d’appariement et de reconnaissance des langues des élèves. De plus, nous relevons le nombre de langues distinctes qu’a pris chaque élève comme indicateur d’éveil à la diversité linguistique et culturelle.



Image 3 : Installation pour la séance 7 de construction des imagiers

Nous allons à présent détailler les résultats de cette séquence, séance par séance. Nous évoquerons au cours de cette prochaine partie les données recueillies, quantitativement et qualitativement, notamment par l’observation et la prise de note des déclarations des élèves.

3. Résultats

Pour rappel, notre problématique de séquence est la suivante : en quoi la création d'un imagier plurilingue à partir d'un album proposé en plusieurs langues participe à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle en classe de Moyenne Section ?

Pour répondre à cette problématique, nous allons nous concentrer sur les résultats recueillis et obtenus pour les séances 4, 5, 6 et 7. En effet, les trois premières séances avaient comme objectifs centraux la compréhension globale du récit et la maîtrise des énoncés syntaxiques et du lexique des vêtements. Les résultats obtenus pour les séances 4, 5 et 6, sous forme de déclarations d'élèves, ont été prises en note à la main par l'enseignante.

Pour la séance 4, nous avons recueillis des données en évaluation diagnostique sur la fonction de l'écrit, en voici des extraits pertinents :

- « On écrit sur ses dessins, [pour dire que] c'est à nous. » Av.¹⁰
- « Ça sert à écrire notre prénom. » Ma.
- « C'est pour dire quelque chose. » Zo.

Au vu de ces déclarations, nous pouvons déduire que, pour ses élèves de Moyenne Section, la langue écrite est principalement liée à son aspect fonctionnel de signature. De plus, Zo. fait aussi de l'état de la fonction communicative de l'écrit, bien qu'elle demeure la seule à l'avoir relevé.

L'originalité des supports d'emballages plurilingues a déclenché de nombreuses réactions positives chez les élèves. Cependant, ils ont eu des difficultés à se projeter dans l'activité. En effet, ils ne sont que peu exposés à des situations de recherche et d'investigation, ce qui les a perturbés et a complexifié la réalisation de cette séance. À la suite de l'exploration des emballages, les élèves ont réalisé une dictée à l'adulte dont l'objectif était de résumer les observations faites en atelier de langage. En voici une retranscription :

- « Nous avons observé des lettres inconnues. Ces lettres venaient d'autres langues. Nous avons reconnu : l'italien, l'anglais, l'espagnol, l'arabe. »

Il est capital de noter que, lors de cette dictée à l'adulte et de l'identification des langues écrites autres que le français, les élèves n'ont pas réussi à verbaliser des justifications pour la reconnaissance des langues vivantes étrangères. En outre, les élèves ayant relevé l'anglais, l'espagnol et l'arabe avaient déclaré en amont connaître ses langues lors du recueil des questionnaires. Cependant, l'italien ne fait pas partie des biographies langagières des élèves déclarées par les familles.

¹⁰ Pour préserver l'anonymat, seulement les deux premières lettres des prénoms des enfants sont utilisées

Au cours de la séance 5, durant laquelle l’enseignante réalise la première lecture plurilingue, nous avons recueilli les impressions des élèves face aux mots du lexique des vêtements en anglais, arabe et russe. Les résultats obtenus sont décrits dans le Tableau 2.

	Observations	Oui	Non	Verbatim
Pendant la lecture	Manifestations de joie au cours de la lecture	15	0	Rires, répétition spontanée
	Questions spontanées sur les nouveaux mots	7	8	« Pourquoi on ne dit pas pantalon ? » « Ça veut dire quoi ? »
Après la lecture	Est-ce qu'il y a des mots que vous n'avez pas reconnus ?	10	5	« Les mots pour dire que le loup s’habille, ce n’était pas les mêmes ! »
	Est-ce que le livre raconte la même histoire que d'habitude ?	9	6	« Oui, mais c’était pas les mêmes mots que d’habitude ! »

Tableau 2 : Recueil d’impressions au cours de la séance 5

Pour expliciter le Tableau 2, la ligne correspondance à « Pendant la lecture » témoigne des réactions des élèves au cours de la lecture plurilingue par l’enseignante de l’album. Les colonnes « Oui » et « Non » correspondent ainsi aux observables relevés par l’enseignante lors de la mise en œuvre de cette séance.

Nous pouvons donc observer dans le Tableau 2 que l’utilisation de langues vivantes étrangères a déclenché chez les élèves une majorité de réactions positives, tous ont en effet eu un des comportements suivants : rires, sourires, excitation apparente (trépignements). Cependant, un peu moins de la moitié des élèves a formulé des questions spontanées sur ces mots mystères (7 sur 15). De plus, certains élèves n’ont pas eu conscience que ces mots mystères étaient des mots à proprement parler, du fait des sonorités inhabituelles, ils les ont perçus comme des sons.

Les résultats recueillis pendant la séance 6 prennent la forme d’explicitations de stratégies d’appariement des étiquettes plurilingues avec les flashcards plurilingues. Pour rappel, l’enseignante avait réalisé plusieurs lectures plurilingues au cours desquelles les élèves devaient appairer les étiquettes plurilingues des vêtements avec les flashcards des vêtements en anglais, arabe ou russe. Cette activité s’est déroulée en groupe d’atelier de langage de 5 élèves. Les étiquettes à trier étant blanche, le code couleur n’a pas facilité le tri des étiquettes durant cette séance. Cependant, il a favorisé la catégorisation des flashcards plurilingues, flashcards roses pour le russe, vertes pour l’arabe et bleues pour l’anglais. Pour le recueil des stratégies de

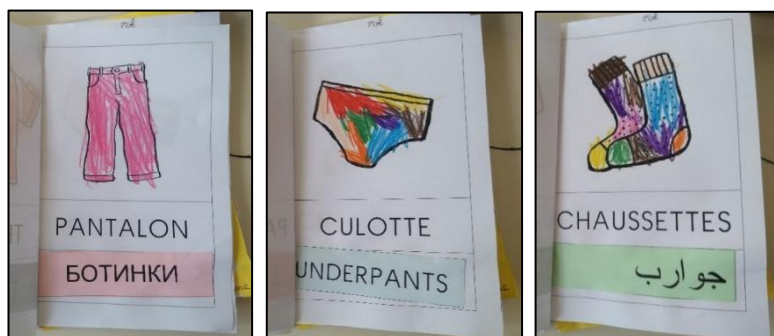
reconnaissance des langues, l'enseignante a énoncé la question suivante : « Maintenant que nous avons trié tous les mots, comment avez-vous fait pour savoir la langue de chaque mot ? ».

Langues désignées	Stratégies verbalisées
Russe	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des lettres en commun avec le français - Lettres inconnues qui ressemblent à des lettres en capitales d'imprimerie connues
Arabe	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture très différente qui ressemble à des dessins - Écriture en longueur avec des formes courbes
Anglais	<ul style="list-style-type: none"> - Mêmes lettres qu'en français - Reconnaissance de toutes les lettres en capitales d'imprimerie, pas d'inconnue

Tableau 3 : Recueil des stratégies de résolution pour la reconnaissance écrite des langues vivantes étrangères choisies (russe, arabe et anglais)

Nous pouvons donc observer dans ce Tableau 3 que les élèves se sont appuyé sur la reconnaissance des lettres pour la reconnaissance du russe et de l'anglais et sur la reconnaissance globale des mots pour l'arabe.

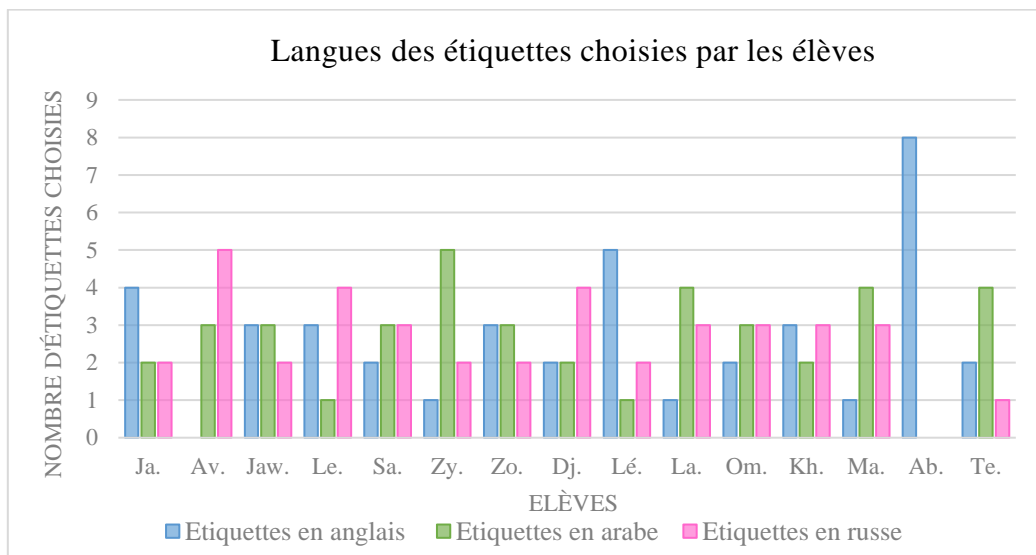
Enfin, les élèves ont réalisé la trace écrite finale de la séquence, un imagier plurilingue des vêtements chacun. L'imagier plurilingue reprenait l'ensemble du lexique des vêtements appris grâce à l'album *Je m'habille et... Je te croque !* de Guettier, c'est-à-dire 8 mots : culotte, chaussettes, tee-shirt, pantalon, pull, bottes, chapeau et manteau. Comme explicité précédemment, les élèves avaient pour consigne de sélectionner la langue par laquelle ils voulaient désigner chaque mot du lexique. Pour cela, ils devaient choisir l'étiquette désignant le mot recherché dans la langue choisie et la coller en dessous de l'image du vêtement et de son écriture en français. Les élèves n'ayant pas encore exploré de manière structurée les notions de nom et de déterminant, le choix a été fait de ne pas ajouter les déterminants aux supports utilisés dans les imagiers. Vous trouverez ci-dessous des exemples de réalisation d'élèves.



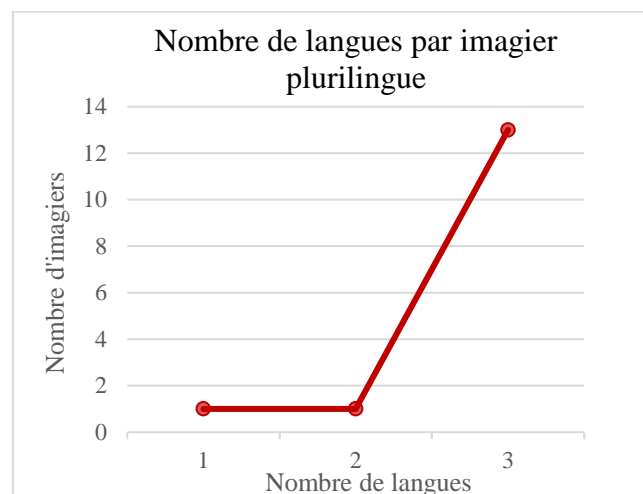
Images 4, 5 et 6 : Exemple de pages d'un imagier plurilingue

Les Images 4, 5 et 6 nous présentent trois pages d'un imagier plurilingue réalisé par un élève. Nous pouvons observer que ce dernier a utilisé des étiquettes en russe, anglais et arabe dans la construction de son imagier. Un même imagier nous présente donc plusieurs systèmes d'écritures et reprend les tâches précédemment réalisées.

Après la réalisation par chaque élève de son imagier, nous avons recueilli le nombre d'étiquettes choisies en anglais, arabe et russe par imagier. En effet, nous avons sélectionné cet élément comme indicateur de valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Nous avons choisi d'exprimer les résultats en mettant en lien le code couleur utilisé lors de cette séquence et les graphiques présentés ci-dessous. En effet, nous avons associé la couleur bleue aux flashcards et étiquettes en anglais, la couleur verte aux flashcards et étiquettes en arabe et la couleur rose avec les flashcards et étiquettes en russe. Ce choix, comme expliqué précédemment, avait pour objectif d'aider les élèves à établir des catégories de langues et d'écritures.

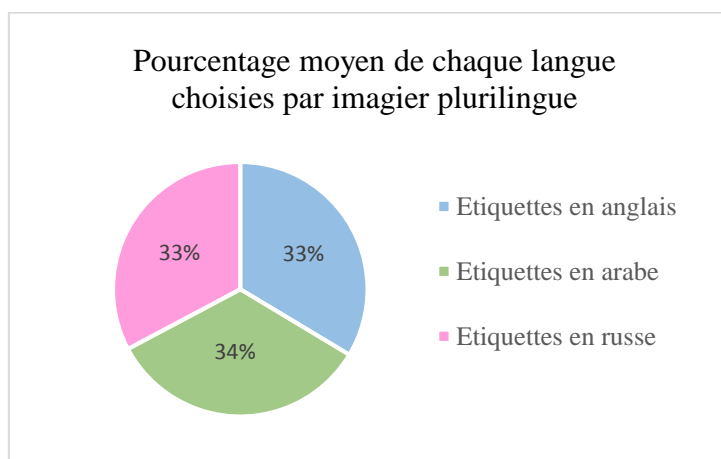


Graphique 3 : Nombre d'étiquettes en anglais, arabe et russe par élève



Graphique 4 : Nombre de langues par imagier plurilingue

Nous remarquons dans ce Graphique 3 une répartition relativement homogène des langues par imagier. En effet, comme observé dans le Graphique 4, 13 imagiers sur 15 comportent des étiquettes dans les 3 langues cibles (anglais, arabe et russe). Un imagier plurilingue ne comporte pas d'étiquettes en anglais. Après entretien avec l'élève en question, celui-ci a exprimé le fait qu'il trouvait les lettres en russe et en arabe « plus jolies ». L'imagier de Ab., quant à lui, se compose uniquement d'étiquettes en anglais. Cependant, cet élève est diagnostiqué porteur de TSA (Troubles du Spectre Autistique) et la couleur bleue fait partie de ses centres d'intérêts restreints. En conséquence, nous pouvons en déduire que le code couleur, mis en place pour aider à la mémorisation des langues, a représenté un frein à sa compréhension de la tâche. Nous avons par la suite voulu confirmer l'observation spontanée faite dans le Graphique 3 sur l'homogénéité de la répartition des langues dans les imagiers. Pour cela, nous avons calculé le pourcentage moyen de chaque langue présente dans un imagier plurilingue.



Graphique 5 : Pourcentage moyen de l'utilisation de chaque langue dans un imagier

Nous observons dans ce Graphique 5 que les langues visées, l'anglais, l'arabe et le russe, sont présentes en moyenne de manière homogène dans chaque imagier plurilingue (33 % pour le russe, 33 % pour l'anglais et 34 % pour l'arabe).

De même, lors de la réalisation de la trace écrite finale de la séquence, l'enseignante n'a constaté aucun comportement de refus d'effectuer la tâche de la part des élèves, ils ont tous manifesté de l'enthousiasme dans le choix des étiquettes plurilingues et dans la réalisation des imagiers plurilingues.

4. Discussion

Au vu de la présentation des résultats recueillis au cours de cette séquence, nous allons à présent explorer les conséquences et enjeux de cette réalisation. Nous commencerons tout d'abord par rappeler le contexte de cette séquence, sa problématique et ses hypothèses. Nous établirons par la suite un lien entre ces résultats et les recherches antérieures, pour ainsi valider ou non nos hypothèses. Nous explorerons enfin les limites et perspectives de cette étude, pour finir par dresser une conclusion de ce travail de recherche.

4.1. Re-contextualisation

Pour rappel, l'étude que nous présentons ici se fonde sur la problématique suivante : en quoi la création d'un imagier plurilingue à partir d'un album proposé dans plusieurs langues participe à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle dans une classe de Moyenne Section de maternelle ? Les objectifs centraux de cette mise en œuvre se rapportent à la compréhension, à l'éveil à la diversité des langues et des cultures ainsi qu'à la discrimination visuelle de lettres et de mots et leur appariement.

Les données recueillies étaient en lien avec les conceptions initiales des élèves sur les langues, les réactions à des lectures plurilingues et la réalisation d'un imagier plurilingue. Les langues vivantes étrangères utilisées tout au long de cette séquence sont l'anglais, l'arabe et le russe, elles sont en lien avec les biographies langagières des élèves. Les hypothèses que nous avons rédigées sont les suivantes :

- La création d'un imagier plurilingue valorise la diversité linguistique et culturelle auprès d'élèves de Moyenne Section de maternelle
- Les élèves sont capables de développer des stratégies pour reconnaître les langues vivantes étrangères en lien avec leurs compétences de pré-lecture
- La lecture plurilingue d'un album connu suscite la curiosité des élèves envers les langues vivantes étrangères

4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Dans un premier temps, nous allons nous pencher sur les résultats qui concernent la lecture plurilingue de l'album choisi, *Je m'habille et... Je te croque !* de Guettier. En effet, nous avons élaboré l'hypothèse selon laquelle la lecture plurilingue d'un album connu suscite la curiosité des élèves envers les langues vivantes étrangères. Cette hypothèse se fondait sur l'attrait de la littérature jeunesse chez les jeunes enfants et sur la conception suivante : après la mémorisation d'un récit et de sa chronologie, l'apparition d'un nouvel élément va rompre le script attendu et

provoquer ainsi des émotions. Au vu des résultats présentés dans le Tableau 2, nous observons que la lecture plurilingue a effectivement déclenché des émotions chez les élèves, qui se sont exprimées par des rires, ainsi que de la curiosité pour les langues vivantes étrangères présentées. En effet, les élèves ont imité naturellement les nouveaux mots en anglais, arabe et russe des vêtements ; une proportion de 7 élèves sur 15 a même posé de questions sur ce nouveau lexique. Notre hypothèse concernant la curiosité des élèves envers les langues vivantes étrangères par la lecture plurilingue est ainsi validée.

Dans un second temps, nous allons nous concentrer sur les stratégies que les élèves ont développées pour la reconnaissance des langues vivantes étrangères. Tout d'abord, en se fondant sur les données recueillies au cours de la séance 4 sur les conceptions initiales des élèves concernant les langues écrites et leur reconnaissance, nous constatons que les participants ne possédaient pas de stratégie de reconnaissance prédéfinie avant la mise en œuvre de la séquence. En effet, les élèves n'avaient alors pas réussi à expliciter les processus de reconnaissance des langues étrangères. Après la mise en œuvre de la séance 6 que nous avons auparavant décrite, les élèves ont alors dû verbaliser les stratégies utilisées pour l'appariement des étiquettes plurilingues et des flashcards associées. Les résultats, présentés en Tableau 3, nous confirment notre hypothèse selon laquelle les élèves se fonderaient sur la discrimination visuelle des lettres et donc sur leur compétence de pré-lecture pour la reconnaissance des langues vivantes étrangères. Cette hypothèse, maintenant confirmée, est à mettre en lien avec le développement de compétences métalinguistiques lors de séances d'éveil aux langues. En effet, les élèves de Cycle 1 développent dès la Moyenne Section des compétences de pré-lecture en français par la reconnaissance des lettres (Ministère de l'éducation nationale, 2011). Au cours de cette séquence, nous avons pu observer que les participants ont diffusés cette compétence aux nouvelles langues vivantes étrangères auxquelles ils ont été exposés. Cela se rapproche des conclusions faites par les approches plurielles des langues et des cultures étudiant la compétence plurilingue, selon lesquelles l'éveil aux langues et aux cultures favorise le développement de la conscience langagière (Candelier, 2008).

Enfin, notre dernière hypothèse était : la création d'un imagier plurilingue valorise la diversité linguistique et culturelle auprès d'élèves de Moyenne Section de maternelle. Au vu des résultats obtenus et utilisés dans la validation des hypothèses précédentes, nous pouvons conclure que les élèves ayant participé à cette étude ont : éveillé leur curiosité envers de nouvelles langues vivantes par les lectures plurilingues proposées et développés leur compétence plurilingue par la mutualisation des compétences métalinguistiques en lien avec la pré-lecture. En conséquence, nous pouvons valider notre dernière hypothèse, qui stipule que la diversité des

langues et des cultures a été valorisée au cours de cette séquence. En effet, les élèves ont été exposés à une diversité de langues orales et écrites dans le contexte scolaire, autres que la langue de scolarisation. Ces résultats sont à lier avec les conclusions tirées des approches plurielles des langues et des cultures, de l'éveil aux langues plus précisément, selon lesquelles la valorisation de la diversité linguistique et culturelle favorise l'inclusion des élèves allophones, plurilingues et allophones nouvellement arrivés (Domp martin-Normand, 2011). En nous fondant sur les langues premières des élèves de la classe, nous avons mis en œuvre des activités permettant à l'ensemble du groupe classe de se familiariser avec des langues vivantes autres que celle de scolarisation élargissant ainsi les horizons des élèves. De plus, les langues premières des élèves allophones de la classe ont aussi trouvé une place dans l'espace de la classe, valorisées et présentées à leurs camarades comme objets d'étude et d'intérêt. En plus de répondre aux attentes d'inclusion, la mise en œuvre de cette séquence suit aussi les programmes institutionnels demandant un éveil aux langues dès la Moyenne Section de maternelle (Bulletin officiel n°31, 2020). L'apprentissage réalisé tout au long de cette étude s'ancre dans la pratique du langage oral et écrit et dans le développement du langage d'évocation, comme recommandé par Berthet et Paradas (2006), par l'apprentissage et l'utilisation d'une forme syntaxique nouvelle, précise et complexe (« Je mets » suivi d'un déterminant possessif et d'un nom commun).

4.3. Limites et perspectives

Nous allons à présent réaliser une analyse critique de l'étude menée et présentée dans ce mémoire. En effet, nous pouvons relever l'utilisation d'un code couleur dans la mise en œuvre des séances 5, 6 et 7 en lien avec les langues vivantes étrangères choisies (rose pour les flashcards en russe, vert pour celles en arabe et bleu pour celles en anglais). Cette organisation a permis aux élèves de créer plus rapidement la catégorie de chaque langue, englobant les 8 flashcards qui y étaient liées. Cependant, il aurait été pertinent d'évaluer en amont la valeur émotionnelle que chaque enfant accordait aux couleurs choisies, pour ainsi éviter des malentendus scolaires tels que celui ayant eu lieu avec Ab., l'élève n'ayant utilisé que des étiquettes bleues. De plus, il aurait été intéressant d'enregistrer les élèves pour des prises de données plus précises lors des étapes de recueils d'impressions en séance 4, 5 et 6. Comme dit précédemment, nous avons uniquement pris des notes manuscrites lors de la réalisation de ces séances, ce qui laisse malheureusement une place notable à l'erreur.

Nous avons privilégié au cours de cette étude un traitement global des données recueillies, nous n'avons pas proposé des entretiens individuels avec les élèves pour recueillir leurs

impressions individuelles. Dans une perspective de reproduction de cette séquence, il serait pertinent de mener de tels entretiens, notamment avec les élèves plurilingues et allophones, pour ainsi savoir si la découverte de nouvelles langues a suscité du plaisir et de l'appétence. De plus, notre mise en œuvre s'axait principalement autour de la composante écrite du langage et du développement des compétences de pré-lecture. Il serait pertinent de prolonger cette séquence en se concentrant cette fois-ci sur le langage oral. En effet, nous avons remarqué que les élèves manifestaient beaucoup de joie lorsqu'ils reproduisaient spontanément les nouveaux mots présentés en arabe, russe et anglais. Il pourrait être intéressant de se fonder sur cette observation pour développer une nouvelle séquence d'éveil aux langues. De plus, au vu de la situation sanitaire actuelle (pandémie de la COVID-19), nous n'avons pas pu permettre aux familles de venir assister aux lectures plurilingues, ce qui aurait été pertinent du point de vue de la coéducation. De plus, les imagiers ont été ramenés aux domiciles des enfants, mais nous n'avons pas eu l'occasion d'en obtenir un retour par les familles.

Enfin, cette mise en œuvre et les résultats et conclusions qui en ont été tirés m'ont appris à prendre des risques lors de ma pratique professionnelle. En effet, en tant que jeune enseignante, j'ai tendance à ne pas créer entièrement de nouvelles séquences d'apprentissage. Cependant, l'élaboration d'une telle séquence d'éveil aux langues m'a prouvé que l'on peut travailler les compétences essentielles de langage tout en ouvrant les élèves à la diversité et en favorisant l'inclusion. La transversalité de cette séquence répond aux exigences institutionnelles et a déclenché des réactions favorables chez mes élèves, leur curiosité a été éveillée et ils se sont engagés dans une démarche de recherche et d'exploration.

4.4. Conclusion

Pour conclure, cette étude nous prouve que la création d'un imagier plurilingue à partir de la lecture d'un album en plusieurs langues a valorisé la diversité linguistique et culturelle pour des élèves de Moyenne Section. En nous fondant sur les acquis de l'éveil aux langues, nous avons pu stimuler le développement de la compétence plurilingue des élèves, exprimé notamment par la diffusion des compétences de pré-lecture à plusieurs langues vivantes : la langue de scolarisation, des langues vivantes étrangères faisant partie des biographies langagières des élèves, mais aussi des langues jusque-là inconnues. Dans une perspective d'inclusion et de responsabilité de l'école face aux statuts des langues, il est appréciable de noter qu'une telle mise en œuvre valorisant la diversité linguistique et culturelle met en relation l'école et les familles plurilingues, pouvant se sentir rejetées des institutions scolaires.

5. Bibliographie

- Armand, F., & Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique, A la découverte des emballages*. Elodil.
- Azeroual, S.-A., Barry, M., Boudier, M., Maligot, C., & Popova, O. V. (2016). Usage des langues et plurilinguisme. *Hypothèses*, 19(1), 255-266. Cairn.info.
- Beacco, J.-C., & Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167(3), 95.
- Berthet, C., & Paradis, C. (2006). *Le langage à l'école maternelle*.
- Billiez, J. (2011). Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : Oui mais comment ? *L'Autre*, 12(2), 145-152.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt.
- Bouysse, V. (2020). Professeur à l'école maternelle : Un enseignant à part entière, et entièrement à part ? *Administration & Éducation*, N°168(4), 109.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5).
- Candelier, M., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Cerquiglioni, B. (1999). *Les langues de France*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Circulaire n°2002-063, (2002).
- Circulaire n°2012-141, (2012).
- Collectif. (2020). *Petit Larousse Illustré 2021 (Le)*. Larousse.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier [u.a.].
- Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, 364/1 (2000).
- Charte des langues régionales et minoritaires, 148 Série des traités européens (1992).
- Coste, D. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ; étude préparatoires*. Europarat.
- Division des Politiques linguistiques. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Version de synthèse*. 56.
- Dompmartin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 12(2), 162.

DULALA - D'Une Langue A L'Autre : Présentation de l'association. (s. d.). *Dulala*. Consulté 14 avril 2021, à l'adresse <https://www.dulala.fr/association/>

Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, 30(1), 11.

Gauzente, G. (2017). *Questions d'histoire sur l'école maternelle*.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, London: Harvard University Press

Guerin, E. (2013). La validité de la notion de « handicap linguistique » en question. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 91. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0091>

Guettier, B. (1998). *Je m'habille et—Je te croque!* Loulou & compagnie.

Guillou, M., Moingeon, M., Demougin, J., & Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche (Éds.). (1997). *Dictionnaire universel francophone*. Hachette/Edicef ; AUPELF/UREF.

Harguindéguy, J.-B., & Cole, A. (2009). La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales. *Revue française de science politique*, 59(5), 939. <https://doi.org/10.3917/rfsp.595.0939>

Jean-Jean, M.-F. (2012). *Dossier pédagogique Mario Ramos*. DSDEN 92.

La loi pour une École de la confiance. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 13 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, MENX1828765L (2019). <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

Ministère de l'Éducation nationale. (2020). Bulletin officiel n°31, Pub. L. No. 31, MENE2018712A

Ministère de l'Éducation nationale. (2014a). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France, Le déroulement de l'accueil dans le premier degré*. éducol.

Ministère de l'Éducation nationale. (2014b). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France, Réussir l'accueil dans l'institution*. éducol.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. SCÉRÉN-CNDP.

Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : Pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, 175(3), 129.

Plane, S. (2020). Que signifie « enseigner » en maternelle ? : Une organisation et des gestes professionnels conditionnés par l'âge des « enfants-élèves ». *Administration & Éducation*, N°168(4), 103.

Robert, P., Rey, A., Rey-Debove, J., & PONS GmbH. (2021). *Le Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.

Robillard, D. de. (2008). Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... *Le français aujourd'hui*, n° 162(3), 11-19.

Tagliante, C. (2007). *L' évaluation et le Cadre européen commun* (Nouv. éd., [Nachdr.]). CLE Internat.

Valentin, E., & Saint-Val, F. (2020). *Chaprouchka*. Syros : Dulala, d'une langue à l'autre.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. Linguistic Circle of New York.

Sommaires des annexes

Annexe 1 : Questionnaire transmis aux familles pour renseigner les langues côtoyées par les enfants.....	1
Annexe 2 : Déroulés détaillés des séances	3
Séance 1 : Découvrir l’histoire de <i>Je m’habille et... Je te croque !</i> de B. GUETTIER.....	3
Séance 2 : Lecture et compréhension de l’album <i>Je m’habille et... Je te croque !</i> de B. GUETTIER.....	4
Séance 3 : Lecture de l’album <i>Je m’habille et... Je te croque !</i> de B. GUETTIER et le jeu des vêtements	5
Séance 4 : A la chasse aux mots écrits dans des nouvelles langues	6
Séance 5 : Lecture plurilingue de l’album <i>Je m’habille et... Je te croque !</i> de B. Guettier.....	7
Séance 6 : Appariement entre langues et lexique des vêtements, construction de l’imagier de la classe.....	8
Séance 7 : Construction d’un imagier plurilingue individuel à partir de l’imagier de la classe	9
Annexe 3 : Tapuscrits de <i>Je m’habille et... Je te croque !</i> de B. Guettier	10

Annexe 1 : Questionnaire transmis aux familles pour renseigner les langues côtoyées par les enfants

Bonjour,

Nous allons travailler avec les élèves de la classe sur les langues du monde, de février à avril.

Pour cela, nous avons besoin de votre coopération.

Tout d'abord, nous vous demandons de **répondre à ce court questionnaire**.

Ensuite, il vous sera demandé d'apporter à l'école des emballages avec des mots écrits dans d'autres langues que le français, **pour le 08/03**.

Questionnaire :

1. Quelle(s) langue(s) votre enfant entend-il régulièrement ?

A la maison :

.....
.....

En famille/avec des amis :

.....
.....

A la télé/sur internet :

.....
.....

2. Quelle(s) langue(s) votre enfant a-t-il déjà entendu occasionnellement ?

.....
.....

Dans quel(s) contexte(s) ?

.....
.....

3. Quelle(s) langue(s) votre enfant parle-t-il ?

En faisant des phrases :

.....
.....

Quelques mots :

.....
.....

J'ai quelque chose à ajouter :

.....
.....

Merci pour votre participation et votre coopération !

Nous vous rappelons que nous vous demandons d'apporter des emballages avec des mots écrits dans d'autres langues que le français pour le **08/03**.

Les maîtresses

Annexe 2 : Déroulés détaillés des séances

Séance 1 : Découvrir l'histoire de *Je m'habille et... Je te croque !* de B. GUETTIER

Objectif de séance : Découvrir l'histoire et construire la permanence du personnage

Compétences :

- Comprendre une histoire racontée avec l'aide de marottes
- Comprendre que le personnage est toujours le même tout au long de l'histoire
- Construire la chronologie de l'histoire

<i>Durée</i>	<i>Groupe</i>	<i>Scénario de la séance</i>	<i>Matériel</i>
<i>5 min</i>	<i>Collectif</i>	<p>1. Lancement</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Je connais un livre très intéressant et je voudrais vous la raconter avec des marottes avant de nous le lire, pour que vous appreniez à comprendre. » - Présente le loup 	<ul style="list-style-type: none"> - Marotte du loup nu
<i>10 min</i>	<i>Collectif</i>	<p>2. Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commence par chanter « Promenons-nous dans les bois » puis fait parler le loup pour chaque étape de l'histoire - A chaque vêtement mis, on ajoute à la marotte le vêtement en question - Après le dernier couplet, on utilise la marotte finale, déjà habillée en entier et avec un air menaçant, pour qu'elle s'avance vers les enfants en disant « J'arrive !!! » 	<ul style="list-style-type: none"> - Marotte du loup nu - Habits plastifiés du loup - Marotte du loup habillé et menaçant
<i>10 min</i>	<i>Collectif</i>	<p>3. Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questions ouvertes de compréhension : Combien y a-t-il de personnage(s) ? Que se passe-t-il dans cette histoire ? - Construction de la frise chronologique de l'histoire : l'enseignante reprend l'histoire et, à chaque étape, les élèves choisissent l'image correspondant à l'action décrite pour construire une frise reprenant cet enchaînement 	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau - Marottes du loup et habits plastifiés - Images récapitulatives pour la frise
<i>5 min</i>	<i>Collectif</i>	<p>4. Synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture de la frise construite en insistant sur le vocabulaire appris et sur le personnage 	<ul style="list-style-type: none"> - Frise chronologique

Séance 2 : Lecture et compréhension de l'album *Je m'habille et... Je te croque !* de B. GUETTIER

Objectif de séance : Comprendre la version album de l'histoire et découvrir le lexique des vêtements

Compétences :

- Faire le lien entre l'histoire racontée avec les marottes et l'album
- Découvrir le lexique des vêtements (flashcards et mot-étiquette)
- Construire la permanence du personnage principal

<i>Durée</i>	<i>Groupe</i>	<i>Scénario de la séance</i>	<i>Matériel</i>
5 min	Collectif	1. Lancement - Rappel du personnage du loup et de la frise chronologique - Présente le livre : lit le titre et l'auteur	<ul style="list-style-type: none"> • Marotte du loup nu • Album
10 min	Collectif	2. Recherche - Lecture ouverte de l'album, en alternant avec la chanson « Promenons-nous dans les bois » et le dévoilement de ce que met le loup - Questions de compréhension : que se passe-t-il dans cette histoire ? Est-ce que vous la reconnaissez ? Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ?	<ul style="list-style-type: none"> • Album
10 min	Collectif	3. Analyse « Nous allons maintenant nous concentrer sur le vocabulaire des vêtements présent dans ce livre. » - Relecture de l'album avec, sur le tableau, une grande image du loup - A chaque vêtement mis, sortir la flashcard correspondante (image et mot en capitales) et ajouter le vêtement sur le loup - A la fin de l'histoire, répéter en collectif l'ensemble des vêtements (pour une meilleure mémorisation, associer geste/mime et mot)	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Grande image du loup nu • Habits plastifiés • Flashcards des habits
5 min	Collectif	3. Synthèse - Jeu de Kim pour ancrer les connaissances du lexique des vêtements	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Flashcards

Séance 3 : Lecture de l'album *Je m'habille et... Je te croque !* de B. GUETTIER et le jeu des vêtements

Objectif de séance : Prendre en charge le récit avec l'aide d'un médiateur (chronologie et connaissance du lexique)

Compétences :

- Mobiliser le lexique des vêtements appris
- Se remémorer la chronologie du récit

<i>Durée</i>	<i>Groupe</i>	<i>Scénario de la séance</i>	<i>Matériel</i>
<i>5 min</i>	<i>Collectif</i>	1. Lancement - Rappel du titre de l'album	<ul style="list-style-type: none"> • Album
<i>15 min</i>	<i>Atelier de langage en groupe</i>	2. Recherche et analyse - Rappel du lexique des vêtements avec les flashcards - Présente l'objectif : « Nous allons maintenant raconter l'histoire, sauf que c'est vous qui allez parler à la place du loup, pas moi. Je vais vous distribuer des habits au hasard, quand c'est votre tour d'habiller le loup, vous parler comme si vous étiez le loup. Pour cela, on doit dire : « Je mets + nom du vêtement. » - Première réalisation groupe puis analyse de ce qui a été fait - Redistribution des habits et on recommence une nouvelle fois	<ul style="list-style-type: none"> • Album • Tableau • Image du loup nu • Habits plastifiés • Flashcards
<i>5 min</i>	<i>Collectif</i>	3. Synthèse - Retour sur ce qui a été fait	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau

Séance 4 : A la chasse aux mots écrits dans des nouvelles langues

Objectif de séance : Découvrir une pluralité de nouvelles langues écrites dans du matériel du quotidien

Compétences :

- Découvrir de nouvelles langues
- Discriminer différentes langues écrites
- Décrire différents systèmes d'écritures
- Comprendre l'aspect fonctionnel de l'écrit

<i>Durée</i>	<i>Groupe</i>	<i>Scénario de la séance</i>	<i>Matériel</i>
<i>5 min</i>	<i>Collectif</i>	<p>1. Lancement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser une question d'ouverture : « A quoi ça sert d'écrire ? Ecrire sert à garder une trace de ce que l'on veut dire. Est-ce que nous écrivons tous, dans le monde, de la même manière ? » « Pour réfléchir à tout ça, nous allons observer des emballages alimentaires. » 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Emballages
<i>10 min</i>	<i>Groupes de langage</i>	<p>2. Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter l'objectif de l'atelier : « Aujourd'hui nous allons étudier des emballages alimentaires. Vous allez être en groupe et je voudrais que vous vous mettiez d'accord pour me dire : - Ce que l'on trouve sur des emballages alimentaires - Est-ce que ces informations ne sont marquées qu'en français ? - Si vous reconnaissez certaines lettres ou bien des mots ou des écritures » - Lancer l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Album
<i>10 min</i>	<i>Collectif</i>	<p>3. Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en commun et recueil au tableau en prise de note de ce que disent les élèves - On note : Les informations trouvées sur les paquets Les langues trouvées Les alphabets reconnus ou non 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Emballages
<i>5 min</i>	<i>Collectif</i>	<p>3. Synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventaire définitif des réponses des élèves en dictée à l'adulte 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau

Séance 5 : Lecture plurilingue de l'album *Je m'habille et... Je te croque !* de B. Guettier

Objectif de séance : Redécouvrir une histoire connue en version plurilingue

Compétences :

- Se remémorer une histoire connue dans les détails à l'aide d'indices (frise et album)
- Faire le parallèle entre le lexique connu des vêtements en français et des mots en langues étrangères

<i>Durée</i>	<i>Groupe</i>	<i>Scénario de la séance</i>	<i>Matériel</i>
5 min	Collectif	<p>1. Lancement</p> <p>- Rappel du titre de l'album et du personnage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Album
10 min	Atelier de langage en groupe	<p>2. Recherche</p> <p>- Lecture de l'album en version plurilingue, l'enseignant remplace les mots du lexique des vêtements en français par des mots en anglais, arabe et russe</p> <p>- Questions ouvertes : est-ce que c'était la même histoire que d'habitude ? Est-ce que vous avez remarqué quelque chose de différent ?</p> <p>- Rappel de la séance précédente et explications : « C'est la même histoire que d'habitude, mais au lieu de ne la lire qu'en français, j'ai dit des mots mystères d'autres langues ! J'ai pris un peu d'anglais, un peu d'arabe et un peu de russe... »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Album
10 min	Atelier de langage en groupe	<p>3. Analyse</p> <p>« Maintenant, je vais relire cette histoire avec les mots mélangés et, comme je me rappelle plus très bien ce que chaque mot veut dire, vous allez m'aider à les ranger ! Quand je vous dis un mot qui n'est pas en français, vous me dites à quelle flashcard il correspond. »</p> <p>- Relecture et lancement de l'activité</p> <p>- A chaque mot de lexique, l'enseignante montre l'étiquette du mot écrit dans la langue étrangère</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Album • Flashcards • Etiquettes plurilingues
5 min	Collectif	<p>3. Synthèse</p> <p>- Synthèse collective de ce qui a été appris</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Flashcards

Séance 6 : Appariement entre langues et lexique des vêtements, construction de l’imagier de la classe

Objectif de séance : Construire un lexique plurilingue des vêtements

Compétences :

- Discriminer visuellement les mots en alphabet latin (français et anglais), alphabet arabe et alphabet russe
- Apparier les langues et les mots composant le lexique plurilingue des vêtements

<i>Durée</i>	<i>Groupe</i>	<i>Scénario de la séance</i>	<i>Matériel</i>
5 min	Collectif	1. Lancement - Rappel du titre de l’album et du personnage	<ul style="list-style-type: none"> • Album
10 min	Atelier de langage en groupe	2. Recherche - Rappel de la séance précédente puis présente les affiches des langues : « La dernière fois, je vous avais lu cette histoire avec des mots mélangés, il y avait des mots en français, en anglais, en arabe et en russe. Nous avons donc des affiches de langue avec, pour chacune, tout le vocabulaire des vêtements que l’on a vu dans le livre. » - Présente l’objectif de l’atelier : « Je vais vous relire l’album avec les mots mélangés, mais je ne sais plus quel mot est en quelle langue... Vous allez donc m’aider à ranger les mots selon la langue ! » - Relire l’album en version plurilingue en présentant à chaque habit la flashcard et l’étiquette écrite du mot lu ; à chaque mot, les élèves doivent appairer les mots similaires	<ul style="list-style-type: none"> • Album • Affiches plurilingues
10 min	Atelier de langage en groupe	3. Analyse « Maintenant que nous avons trié tous les mots, comment avez-vous fait pour savoir la langue de chaque mot ? » - Fait expliciter les stratégies de résolution - Explicite les différences entre les alphabets - Recommencer l’activité	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Etiquettes • Affiches plurilingues
5 min	Collectif	3. Synthèse - Synthèse collective de ce qui a été appris	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Flashcards

Séance 7 : Construction d'un imagier plurilingue individuel à partir de l'imagier de la classe

Objectif de séance : Construire un imagier plurilingue en identifiant les langues du lexique plurilingue des vêtements

Compétences :

- Discriminer visuellement des langues à partir de l'imagier de la classe
- Faire des choix, construire son propre imagier plurilingue

<i>Durée</i>	<i>Groupe</i>	<i>Scénario de la séance</i>	<i>Matériel</i>
5 min	Collectif	<p>1. Lancement</p> <p>- Rappel de la séance précédente et présentation de l'imagier de la classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Affiches plurilingues
20 min	Atelier de langage en groupe	<p>2. Recherche</p> <p>- Présente l'objectif de l'atelier : « Aujourd'hui, nous allons chacun créer notre propre imagier plurilingue, à partir de celui de la classe qui est au tableau. »</p> <p>- Donner les consignes et lancer l'activité : « Pour chaque page de votre imagier, vous allez choisir dans quelle langue vous voulez écrire le vêtement présenté. » « Tout d'abord, vous me dites quelle langue vous allez chercher. Puis vous allez trouver la bonne étiquette qui représente le mot pour décrire le vêtement et vous la ramenez. On vérifie ensemble et vous la collez. » « Si vous avez besoin d'aide, vous pouvez prendre l'étiquette du tableau et la comparer aux enveloppes pour trouver celle que vous cherchez. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches plurilingues • Etiquettes à coller
20 min	Atelier de langage en groupe	<p>3. Recherche</p> <p>Deuxième temps d'atelier on l'on complète les imagiers. Rappeler les consignes décrites plus tôt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Etiquettes • Affiches plurilingues
5 min	Collectif	<p>3. Synthèse</p> <p>- Synthèse collective de ce qui a été appris</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Flashcards

Annexe 3 : Tapuscrits de *Je m'habille et... Je te croque !* de B. Guettier

En anglais, les mots isolés du lexique des vêtements :

Une culotte	underpants
Un tee-shirt	A tee-shirt
Des chaussettes	Socks
Un pantalon	Trousers / pants
Un pull	A sweater
Des bottes	Boots
Un chapeau	A hat
Un manteau	A coat

En russe, les mots isolés du lexique des vêtements :

Une culotte	трусы
Un tee-shirt	рубашка
Des chaussettes	носки
Un pantalon	брюки
Un pull	свитр
Des bottes	ботинки
Un chapeau	шляпа
Un manteau	пальто

En arabe, les mots isolés du lexique des vêtements :

Une culotte	سروال داخلي
Un tee-shirt	قميص
Des chaussettes	جوارب
Un pantalon	سروال
Un pull	سترة
Des bottes	حذاء شتوي
Un chapeau	قبعة
Un manteau	معطف

Consultés sur <https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?article510> le 12/12/20.

Année universitaire 2020-2021

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Valoriser la diversité linguistique et culturelle en maternelle : création d'un imagier plurilingue

Auteur : Anaëlle JORDAN

Résumé :

Ce mémoire s'ancre dans les recherches actuelles sur le plurilinguisme et la prise en charge des enfants allophones et plurilingues à l'école, notamment préélémentaire. Du fait de l'importance de l'inclusion et du développement du langage pour les jeunes élèves, nous lions ici étude de la langue et éveil à la diversité linguistique et culturelle. Par conséquent, nous développons la mise en œuvre d'une séquence d'éveil aux langues auprès d'élèves de Moyenne Section. Par la lecture plurilingue d'un album connu et la création d'un imagier plurilingue, les élèves sont exposés à des langues issues de leurs biographies langagières, mais aussi à de nouvelles langues vivantes inconnues du groupe classe. L'objectif est de valoriser la diversité linguistique et culturelle tout en développant les compétences essentielles de pré-lecture, de discrimination et de reconnaissance des lettres. Les résultats recueillis au cours de cette mise en œuvre nous démontrent la mutualisation de ces compétences ainsi que l'éveil de la curiosité des élèves pour les langues vivantes. Ces observations sont à mettre en lien avec les conclusions des approches plurielles, stipulant que l'apprentissage de langues nouvelles favorise le développement de la conscience langagière et ouvre à l'altérité, un des rôles fondamentaux de l'école.

Mots clés : plurilinguisme – éveil aux langues – compétence plurilingue – langues vivantes – école préélémentaire

Abstract:

This paper is rooted in current research on multilingualism and the support of allophone and multilingual children in schools, particularly pre-elementary schools. Because of the importance of inclusion and language development for young students, we link the study of language with an awareness of linguistic and cultural diversity. Therefore, we develop the implementation of a sequence of language awareness with students from 4 to 5 years old. Through the multilingual reading of a well-known album and the creation of a multilingual imaginary book, the pupils are exposed to languages from their own linguistic biographies, but also to new languages unknown to the class group. The objective is to value linguistic and cultural diversity while developing the essential skills of pre-reading discrimination and letter recognition. The results collected during

this implementation show us the mutualization of these skills as well as the awakening of the pupils' curiosity for foreign languages. These observations are to be linked with the conclusions of the multi-faceted approaches, stipulating that the learning of new languages favors the development of language awareness and opens to otherness, which is one of the cardinal roles of school.

Keywords: multilingualism – language awareness – multilingual competence – modern languages – pre-school