



**HAL**  
open science

# L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues pour favoriser l'entrée en littératie des élèves de grande section de maternelle

Sylvie Rajon Veyret

► **To cite this version:**

Sylvie Rajon Veyret. L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues pour favoriser l'entrée en littératie des élèves de grande section de maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04291085

**HAL Id: dumas-04291085**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04291085>**

Submitted on 17 Nov 2023

**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.



# **L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues pour favoriser l'entrée en littérature des élèves de grande section de maternelle**

**Sylvie  
RAJON  
VEYRET**

Sous la direction de PEREGO

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et FLE  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits  
Parcours : Français Langue Étrangère et seconde – Formation continue

Année universitaire 2022-2023



# **L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues pour favoriser l'entrée en littérature des élèves de grande section de maternelle**

**Sylvie  
RAJON  
VEYRET**

Sous la direction de PEREGO

UFR LLASIC  
Département Sciences du Langage et FLE  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde – Formation continue

Année universitaire 2022-2023



## **Remerciements**

Un immense merci à Madame Perego, ma directrice de mémoire, pour tout le temps consacré à me guider, pour sa réactivité à répondre à mes demandes, pour son intérêt porté au sujet de mon travail, ses conseils, et sa grande patience.

Un immense merci à mes collègues et amies du parcours FLES formation continue pour leurs encouragements, leur humour et leur indéfectible soutien pour terminer la rédaction de ce mémoire.

Un grand merci à l'équipe enseignante de l'école maternelle de Roche pour m'avoir permis de mettre en œuvre mon dispositif de recherche.

Un immense merci à mon mari et à mes enfants pour leur écoute et toutes leurs attentions pendant cette phase intense de rédaction.

### **DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : RAJON VEYRET

NOM : SYLVIE

DATE : 05/08/2023

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>6</b>
<b>PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE.....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre 1. L'école maternelle .....</b>	<b>11</b>
1. L'école du langage .....	11
2. Le lieu de l'expérimentation : l'école de Roche .....	13
<b>Chapitre 2. Méthodologie.....</b>	<b>17</b>
1. Démarche de recherche .....	17
2. Définition du projet .....	18
3. Le recueil des données .....	20
<b>Chapitre 3. Dispositif d'expérimentation .....</b>	<b>23</b>
1. Objectifs .....	23
2. L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues .....	24
3. Un projet sur onze séances .....	26
<b>PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....</b>	<b>29</b>
<b>Chapitre 4. Langues et plurilinguisme.....</b>	<b>30</b>
1. Les textes institutionnels .....	30
2. Le bi-plurilinguisme à l'école .....	37
<b>Chapitre 5. L'entrée en littérature chez les jeunes enfants.....</b>	<b>44</b>
1. La langue française à l'école maternelle .....	45
2. Les supports qui permettent l'entrée dans l'écrit.....	47
<b>PARTIE 3 - ANALYSE .....</b>	<b>53</b>
<b>Chapitre 6. Mise en œuvre du dispositif .....</b>	<b>56</b>
1. Déroulement des séances.....	56
2. L'âge des élèves et l'organisation de l'école.....	58
<b>Chapitre 7. Analyse des données et résultats observés .....</b>	<b>62</b>
1. La conscience phonologique .....	62
2. Ouverture à la diversité du monde.....	68
<b>Chapitre 8. Évaluation du dispositif et perspectives.....</b>	<b>73</b>
1. Paroles d'élèves.....	73
2. Retour des parents .....	74
3. Représentations des enseignantes sur les langues étrangères à l'école maternelle .....	76
4. Regard personnel et perspectives .....	80
<b>Conclusion .....</b>	<b>84</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>86</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>91</b>
<b>Glossaire .....</b>	<b>92</b>
<b>Sigles et abréviations utilisés.....</b>	<b>93</b>
<b>Table des illustrations.....</b>	<b>94</b>
<b>Table des annexes .....</b>	<b>95</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>132</b>



## Introduction

Les langues et moi, je pourrais dire que c'est une longue histoire. Enfant, je voulais devenir hôtesse de l'air pour voyager, rencontrer d'autres cultures et d'autres langues. Après avoir commencé des études scientifiques, je souhaitais reprendre des études de langues pour devenir professeure d'allemand. Je ne m'y suis pas autorisée, mais j'ai complété mon DUT Mesures physiques par une spécialité de technicienne trilingue, puis une formation de gestion d'entreprises européennes en Angleterre puis en Allemagne. Avant d'être professeure des écoles, j'ai travaillé 5 ans en entreprise à l'international, je pratiquais alors l'allemand et l'anglais. J'ai conservé cette affinité pour les langues étrangères, mais je n'en faisais rien dans mon quotidien d'enseignante puisque les langues n'étaient pas dans les programmes jusqu'en 2015 en maternelle, et c'est en maternelle que je me sentais mieux.

L'été 2011, j'ai effectué un stage en Irlande dans le cadre des projets Comenius afin d'« améliorer mes compétences en anglais ». Ce stage m'a permis de réactiver des connaissances et reprendre confiance en moi à l'oral. L'introduction dans les programmes en 2015 d'un paragraphe sur l'éveil à la diversité linguistique m'incite alors à m'essayer. Mais sans aucune attente de fin de cycle et l'injonction institutionnelle pour l'enseignement de la langue française, ce temps d'éveil est souvent repoussé et je me suis limitée à des comptines ou chansons écoutées, et quelques formules rituelles. En 2021, j'ai participé à une formation du plan départemental<sup>1</sup> sur l'éveil à la diversité linguistique qui a suscité mon intérêt et éveillé ma curiosité. Bien qu'à distance et sur une journée, cette formation m'a permis de reconsidérer mes a priori et j'ai découvert que l'éveil aux langues n'était pas réservé à des spécialistes et qu'il n'était pas nécessaire de parler toutes les langues. En effet, les activités sont accessibles à tous à condition d'une auto-formation minimale.

N'ayant pas le temps d'aborder le comment, la formation m'a apporté un capital de chansons dans plusieurs langues, et des ressources diverses. Je souhaitais mettre en œuvre cette découverte des langues avec mes élèves, mais toujours sans savoir comment m'y prendre, ni trouver le temps de me former en dehors de mon temps de travail. J'ai partagé

---

<sup>1</sup> Dispositif de formation pour les enseignants du 1<sup>er</sup> degré ; formations proposées sur le temps scolaire (2 jours), places limitées

ce questionnement avec une collègue qui, ayant suivi ce master, m'a indiqué que je pourrais trouver un éclairage à mon questionnement dans cette formation.

Le master m'a fait découvrir des notions dont je n'avais jamais entendu parler, puisqu'elles n'étaient pas présentes ni dans ma formation initiale et continue, ni dans mon quotidien d'enseignante. Au premier semestre, j'ai découvert les approches plurielles et l'éveil aux langues<sup>2</sup>. J'ai réalisé à quel point l'école doit prendre en compte les compétences plurilingues et interculturelles des élèves, les reconnaître, les mettre en valeur et les faire évoluer, et ce pour la réussite de tous les élèves. Ce faisant, les élèves, en utilisant leur « déjà-là », en langues et dans d'autres domaines, développent des aptitudes à l'apprentissage des langues, y compris le français, la langue de l'école. On peut donc s'interroger sur le lien entre le français à acquérir comme langue de l'école maternelle, et les langues étrangères.

Les programmes de cycle 1 (maternelle) donnent une très grande place aux domaines dit « fondamentaux » : « [...] la compréhension et l'usage d'une langue française de plus en plus élaborée » (MEN, 2021, p. 4) et l'acquisition des premiers outils mathématiques. Une forte pression est mise sur les enseignant(e)s pour prioriser l'apprentissage de la langue de l'école ainsi que des compétences mathématiques. Cela contraint les choix formatifs et toutes les formations obligatoires des enseignants concernant ces domaines. Ceci est compréhensible mais induit une offre de formation très concentrée sur la langue française et les outils mathématiques. Elle reste restreinte pour d'autres domaines dont l'éveil à la diversité linguistique. Cette formation non obligatoire relève du choix de l'enseignant, et est contrainte par des places limitées. L'impératif de préparer les élèves à l'école élémentaire, la gestion du quotidien font que certains programmes ou préconisations ne parviennent pas jusqu'aux enseignants. J'ai moi-même pris connaissance des recommandations pédagogiques<sup>3</sup> concernant la sensibilisation aux langues vivantes étrangères dès l'école maternelle durant cette année de master, alors qu'elles datent de mai 2019.

Suite à ce constat, je me suis questionnée sur la mise en œuvre des programmes et préconisations en éveil à la diversité linguistique. J'ai cherché des ressources, des propositions de séquences. À mon étonnement, je n'ai pas observé leur mise en œuvre dans deux des écoles que je connais pour y avoir exercé, et dans mon école en particulier. Après

---

<sup>2</sup> Les approches plurielles et l'éveil aux langues seront explicités dans la partie 2 de de mémoire.

<sup>3</sup> Ces recommandations seront détaillées dans la partie 2 de ce mémoire

une recherche sur les sites des circonscriptions<sup>4</sup> aux alentours, je n'ai pas trouvé non plus de proposition de ressources. Le site Langues Vivantes Étrangères 38 (désormais LVE38) propose quelques consignes enregistrées, en anglais seulement. Sur le site Éduscol<sup>5</sup>, les ressources en langage sont toutes liées, y compris la phonologie, à des activités à partir de supports en langue française. J'ai constaté un véritable décalage entre les préconisations de la recherche, institutionnelles, et la réalité des pratiques du terrain.

J'ai donc voulu enrichir mes pratiques par d'autres approches découvertes pendant ce master : croiser l'éveil à la diversité linguistique et la préparation à l'entrée en littératie. J'aurais pu faire de l'éveil aux langues dans une école connue pour son environnement plurilingue. J'ai choisi mon école comme terrain d'expérimentation, parce que justement, elle n'est pas connue pour sa diversité linguistique. J'ai souhaité observer comment des activités d'éveil aux langues pour tous les élèves, quel que soit leur environnement familial et sociolinguistique, peuvent rencontrer les attendus de fin de cycle maternelle et contribuer à l'entrée dans la littératie.

Au cycle 1 (petite, moyenne, et grande section de maternelle), on utilise beaucoup la littérature de jeunesse, et plus particulièrement l'album comme support aux activités langagières. En effet, l'album combine l'aspect visuel et les textes (familiarisation avec la norme écrite du français), il permet entre autres le développement de l'imaginaire chez l'enfant, notamment lorsqu'il lui est demandé d'émettre des hypothèses sur le récit. J'ai eu envie d'expérimenter l'album plurilingue<sup>6</sup> comme support à l'éveil aux langues, et explorer comment des activités liées à l'album peuvent favoriser l'entrée à la littératie pour de jeunes élèves.

Je formule donc la problématique suivante :

Dans quelle mesure, l'album plurilingue, comme support d'éveil aux langues, permet d'une part, de développer les compétences en phonologie d'élèves de grande section pour favoriser l'entrée en littératie, et d'autre part d'ouvrir de jeunes enfants à la pluralité des langues et des cultures ?

Je formule deux hypothèses de travail :

- les activités d'éveil aux langues permettent aux élèves prioritaires d'entraîner leurs habiletés phonologiques ;

---

<sup>4</sup> Entité (qui regroupe un nombre d'élèves pour un secteur géographique donné) sous l'autorité d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale

<sup>5</sup> Site officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation

<sup>6</sup> L'album plurilingue sera défini précisément dans la partie 2 de ce mémoire.

- tous les élèves, même ceux identifiés comme « non plurilingues » prennent conscience de la pluralité des langues et des cultures.

Je reprends à mon compte le terme de « prioritaire » en référence à Brigaudiot (2022, p. 39). Les élèves prioritaires sont ceux « qui ont le plus besoin de l'école [...] [ils sont] en décalage par rapport au reste de la classe, de manière durable et souvent dans plusieurs domaines » (Brigaudiot, 2002, p. 39).

Le projet que j'ai établi repose sur un dispositif d'Éveil aux langues à partir d'un album plurilingue. L'expérimentation a été réalisée auprès d'élèves de grande section. J'ai cherché à observer comment ce dispositif permet à ces élèves de développer leurs compétences en phonologie par différentes activités. D'autre part, j'ai souhaité également explorer dans quelle mesure ce dispositif peut permettre aux élèves de se construire en tant que citoyen en découvrant l'existence d'autres langues et d'autres cultures.

Je présenterai d'abord le contexte dans lequel s'est déroulé mon projet d'expérimentation, la démarche choisie ainsi que le dispositif mis en œuvre. Ensuite, la deuxième partie s'attachera à décrire le cadre théorique de ma recherche. Je convoquerai les écrits scientifiques et institutionnels liés à ma problématique. J'évoquerai les positions des différentes institutions, nationales et européennes, mais également celle des scientifiques quant à l'apprentissage précoce des langues étrangères vis-à-vis de la langue de scolarisation. J'exposerai également les résultats des recherches récentes concernant l'entrée en littératie des jeunes élèves. Dans une troisième partie, j'analyserai les observations réalisées lors des séances en classe pour les confronter à la problématique initiale. Je pourrai ainsi mettre mon travail en perspective pour effectuer d'éventuels changements dans mes pratiques pédagogiques et partager ces résultats dans l'environnement de l'école.

**Partie 1**  
-  
**Contexte et Méthodologie**

# Chapitre 1. L'école maternelle

## 1. *L'école du langage*

Depuis de nombreuses années déjà, force est de constater que l'école « maternelle » porte mal son nom. Elle pourrait être rebaptisée « l'école du langage », tant l'accent est mis sur l'acquisition du langage dans les programmes. Le domaine dédié s'intitule d'ailleurs « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », ce qui indique bien les multiples aspects de cet acquisition-apprentissage.

### *1.1. Les programmes - le Français Langue de Scolarisation*

Les programmes, feuille de route officielle des enseignants, pour la maternelle, sont très clairs :

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle, notamment de l'acquisition de la langue française, langue de scolarisation, comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral de la langue orale d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit et la découverte de ses fonctions d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. (Ministère de l'Éducation nationale, 2021, p. 4)

Dans ces quelques lignes, les termes « place primordiale » et « conditions essentielles » montrent à quel point l'institution considère la maîtrise de la langue française, à l'oral puis à l'écrit, comme prioritaire pour la réussite de tous les élèves. Tout au long des programmes cités ci-dessus, l'apprentissage-acquisition du langage est mis en avant : dans l'introduction, on peut lire « Le langage qu'ils [les élèves] entendent aide à l'apprentissage et joue un rôle fondamental dans les opérations de mémorisation » (p. 3), « Le langage, dans la diversité de ses usages, a une place importante dans ce processus [comprendre la fonction de l'école] » (p. 3). Plus loin, « L'ensemble du cycle... [fait] progresser tous les élèves vers la compréhension et l'usage d'une langue française de plus en plus élaborée [...] » (p. 4). L'ambition de l'école est clairement annoncée avec cet objectif pour la langue orale : « En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes » (p. 5).

Dans les domaines des activités physiques, artistiques, et explorer le monde (temps-espace, sciences), la même phrase relative au développement du langage oral a été ajoutée dans les programmes révisés de 2021 : « Chaque activité est l'occasion d'une expression orale, par anticipation, en situation, a posteriori ou de façon décontextualisée » (p.16, 18, 28) tandis que pour la compétence mathématique, cet apprentissage contribue à « enrichir

leur langage pour parler avec précision de tous ces domaines (les nombres et leur utilisation, les formes, les puzzles, la logique)» (p. 22).

On voit donc que l'appropriation de la langue française est jugée également essentielle dans l'acquisition des autres compétences scolaires.

Le « plan maternelle » au B.O. N°2 du 10 janvier 2023, plan d'action pour la réussite de tous les élèves, donne à nouveau la priorité aux domaines du langage et aux premiers outils mathématiques. Il privilégie encore la formation des formateurs, directeurs, puis enseignants de maternelle dans ces deux domaines, mettant ainsi une forte pression sur les enseignants quant à cet apprentissage.

On voit également apparaître dans ces programmes le terme Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco). Le FLSco se définit sous plusieurs aspects<sup>7</sup>:

- la langue de communication scolaire ;
- la langue d'enseignement dans toutes les disciplines ;
- la langue d'apprentissage pour l'élève (consignes, méthodologie...).

Il est donc clair que le FLSco, langue spécifique de l'école, ne s'adresse pas seulement aux Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA) qui ont besoin du français pour les apprentissages dans les autres matières. Le FLSco est un apprentissage à part entière pour tous les élèves. Par exemple, en atelier en maternelle, nous utilisons des crayons de couleur, des crayons de papier, des feutres, des craies grasses ; tous ces termes peuvent être regroupés sous le nom générique de crayon ; mais il est nécessaire de savoir de quel outil il est question. Le FLSco s'adresse à tous les élèves, puisque chacun d'eux a un environnement familial et sociolinguistique unique. Même s'il n'est pas allophone, l'élève a besoin de ces connaissances linguistiques et langagières pour entrer dans les apprentissages. La langue de l'école est parfois bien différente de celle de la maison.

### ***1.2. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, quelle réalité ?***

L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire (du CP au CM2) figure dans les programmes depuis 2008 et a été renforcé dans les programmes 2015. L'éveil à la diversité linguistique en maternelle fait son apparition dans les textes à partir de 2015, un court alinéa lui est consacré, visant essentiellement la prise de conscience de l'existence

---

<sup>7</sup> Cours Élèves allophones et français langue de scolarisation, Perego, 2022-2023

d'autres langues par l'écoute de comptines, chansons ou histoires connues dans d'autres langues. C'est en 2019 que sont élaborées des recommandations pédagogiques concernant la sensibilisation aux langues vivantes étrangères dès l'école maternelle. Ces préconisations (2019) soulignent que les très jeunes enfants ont une grande capacité perceptive qui permet de les sensibiliser aux sonorités des différentes langues. Elles précisent comment, en utilisant les modalités d'apprentissage de l'école maternelle (apprendre en jouant, en s'exerçant, en réfléchissant, en mémorisant), l'éveil à la diversité linguistique permet une ouverture à la pluralité des langues et des cultures, et initie « la construction d'une citoyenneté respectueuse » (p. 38). Ce texte montre également comment cet éveil « contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise de la langue française ». Ce qui signifie que l'éveil aux langues permet aux élèves de mieux comprendre et utiliser le français, langue de scolarisation, nécessaire à l'enseignement des autres domaines. Il soutient la construction des compétences nécessaires aux apprentissages : il favorise l'attention, implique la prise de parole et la production orale, demande des capacités d'observation, une prise de recul qui aide les élèves à appréhender la langue comme un objet d'études. Ces recommandations émanant d'un texte officiel s'adressent à tous les élèves de maternelle, qu'ils soient plurilingues ou non, scolarisés en milieu plurilingue ou non.

Comme précisé dans l'introduction, après avoir observé un décalage certain entre les programmes, les recommandations, et les pratiques dans certaines écoles et dans celle où j'exerce, j'ai souhaité expérimenter ces recommandations et discerner ce que je pourrais modifier dans mon répertoire didactique. Afin d'être au plus près de la réalité de mon terrain, j'ai souhaité mener des activités d'éveil à la diversité linguistique dans l'école où j'enseigne habituellement. J'ai présenté mon projet aux enseignantes de l'école, qui ont répondu favorablement.

## ***2. Le lieu de l'expérimentation : l'école de Roche***

### ***2.1. Présentation générale***

L'école de Roche, commune du Nord-Isère, est située en zone rurale et jouxte d'un côté la ville de Villefontaine, grande commune du Nord-Isère. Bourgoin-Jallieu est distante d'une douzaine de kilomètres. Avec une population d'environ 2000 habitants, le village est doté d'une école maternelle et d'une école élémentaire, avec une direction pour chaque école.



Même si cette commune garde un esprit « village » avec quelques commerces et beaucoup d'associations, la majorité des Rochois se déplacent sur Lyon entre autre pour leur activité professionnelle. L'attractivité du village, de par la situation géographique (proche de Lyon, sortie d'autoroute à proximité) le transforme au fil du temps en « village dortoir ». Pour 90% des élèves, les parents ont une activité professionnelle prenante. Sur 82 élèves de maternelle, 60 mangent régulièrement à la cantine<sup>8</sup>.

Les 82 élèves de l'école maternelle sont répartis comme suit pour l'année 2022-2023 :

classe	effectif	répartition par niveau
1	26	26 GS
2	29	22 PS - 7 MS
3	27	22 MS - 5 GS

GS : Grande Section – MS : Moyenne Section – PS : Petite section

Figure 1. Répartition des effectifs en 2022-2023

## ***2.2. L'équipe enseignante***

Sur le temps scolaire, les élèves sont pris en charge par :

- une enseignante à temps plein par classe ;
- une ATSEM<sup>9</sup> à temps plein dans les classes de PS-MS et MS-GS ;
- deux ATSEMs à temps partiel (l'une le matin, l'autre l'après-midi) dans la classe de GS.

À la rentrée 2022, trois nouvelles enseignantes ont été nommées dans l'école : une nouvelle directrice et une nouvelle adjointe, une remplaçante a été nommée sur la classe 3 (le temps de mon congé formation). Elle a été remplacée successivement par deux enseignantes. Aucune des professeures des écoles ne connaissaient l'école et son fonctionnement, ce qui n'a pas facilité la mise en route à la rentrée.

---

<sup>8</sup> Source : entretien avec les ATSEMs munies de leurs listes de cantine

<sup>9</sup> Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles : elle accompagne les élèves tout au long de la journée de classe tout en apportant une assistance technique et éducative à l'enseignante.

### ***2.3. Situation sociolinguistique***

Comme dit plus haut, cette commune est plutôt favorisée socialement et économiquement (Indice de Position Sociale<sup>10</sup>(IPS) 121,4 en 2021). Cette année, l'école n'accueille pas d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), pas d'Élèves issu de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV) et pas d'enfants descendant de migrants. Cette école ne se situe donc pas en milieu plurilingue, au sens où la langue des familles est essentiellement le français<sup>11</sup>. Dans l'équipe enseignante, la directrice pratique l'anglais couramment pour ses loisirs de par sa formation initiale et son parcours professionnel antérieur dans l'industrie où elle utilisait cette langue au quotidien. Les deux autres enseignantes ont appris les langues au niveau scolaire et les pratiquent ponctuellement également. Quant à moi, je pratique l'anglais et l'allemand très ponctuellement, pour mes loisirs essentiellement.

On ne peut donc pas considérer l'environnement de l'école maternelle de Roche comme plurilingue.

### ***2.4. Choix du niveau de classe et des élèves de grande section***

Après avoir rencontré l'approbation des enseignantes pour mon projet dans l'école, restait à définir le niveau de classe. Ce projet pourrait porter des fruits de la petite à la grande section, avec différents objectifs :

- ouvrir à la diversité des langues et des cultures ;
- découvrir, s'intéresser à d'autres univers sonores ;
- développer l'écoute, la discrimination auditive ;
- favoriser l'entrée dans la lecture en travaillant la compréhension.

La problématique de ma recherche portant sur l'entrée dans la lecture et les attendus de fin de cycle 1, il m'est apparu opportun de se concentrer sur des élèves de grande section, année charnière entre l'école maternelle et l'école élémentaire, où ils vont apprendre à lire de manière plus formelle.

Les élèves de grande section étant au nombre de 31 cette année, il fallait également déterminer quels élèves participeraient au projet. Il m'était impossible, dans le cadre de ce

---

<sup>10</sup> IPS : indicateur qui rend compte des conditions socio-économiques et culturelles des familles de l'école ; il varie de 49 à 154

<sup>11</sup> Voir les questionnaires correspondants en annexe 2 p. 97

travail, de mener le projet avec tous les élèves : d'une part dans l'organisation dans le temps, cela a déjà demandé beaucoup d'adaptation et de flexibilité aux enseignantes ; d'autre part dans l'exploitation des données par la suite : les données seraient bien trop nombreuses pour un mémoire de master. Nous avons donc convenu que j'interviendrais auprès de quinze élèves de grande section répartis en deux groupes.

Puisque l'une de mes hypothèses porte sur les élèves prioritaires, (ceux qui ont le plus besoin de l'école), j'ai demandé aux enseignantes de constituer un groupe correspondant à ce critère (à partir de leurs évaluations) ; l'autre groupe serait composé d'élèves sans besoins particuliers identifiés.

## Chapitre 2. Méthodologie

Dans ce chapitre, j'expliciterai ma démarche de recherche, puis je présenterai mon projet avant d'évoquer les données qui donneront lieu à l'analyse.

### *1. Démarche de recherche*

Ma démarche s'inspire de la recherche action qui correspond aux critères de Catroux (2002), et relève plus précisément d'une recherche intervention ce qui signifie que :

- la recherche est inscrite dans un contexte qui soulève un questionnement et induit la problématique ;
- en tant que chercheuse et enseignante, je suis partie prenante à égalité avec les élèves de la construction de mes observables, mes actions ont donc une influence sur le dispositif ;
- cette démarche implique une adaptation continue au fur et à mesure de la recherche, les conclusions sont données dans le contexte défini, elles ne sont pas généralisables ;
- cette action vise à obtenir un changement.

#### *1.1. Une recherche auprès des élèves de grande section de l'école de Roche*

Les ateliers de langage que j'ai construits ont été mis en œuvre à l'école maternelle de Roche sur onze séances du 23 février au 31 mars 2023. Les séances ont été menées auprès de deux groupes d'élèves de grande section : l'un composé d'élèves prioritaires<sup>12</sup> et un autre sans besoins particuliers identifiés. Les conclusions apportées fourniront des outils de réflexion aux enseignantes de l'école dans le cadre de leur enseignement à Roche.

#### *1.2. Une recherche intervention*

Dans cette démarche, je suis en même temps chercheuse et enseignante puisque je mène personnellement les séances que j'ai préparées ; c'est à partir de ces séances que j'ai réalisé mes observations et mon analyse.

Les élèves sont évidemment partie prenante du dispositif puisque mes observations portent sur leur activité pendant les séances. Ils participent également à ma recherche en recherchant les langues parlées autour d'eux. Néanmoins, Catroux (2002) précise que « les participants ont connaissance de tous les aspects de l'action menée et prennent part aux phases de négociation » (p. 14). Ceci ne s'applique pas aux très jeunes élèves qui

---

<sup>12</sup> Voir annexe 1 p. 96

constituent un public très particulier. C'est à l'enseignant, comme dit Catroux plus loin, « de lancer le processus de manière à remporter l'adhésion des participants » (p. 14).

Les trois enseignantes sont également impliquées ; elles sont intéressées par le projet en tant que tel et ont montré beaucoup de flexibilité pour la mise en œuvre des ateliers dans l'emploi du temps. Il ne m'a pas semblé approprié de demander aux deux enseignantes de grande section de prolonger les activités au sein de la classe puisque tous les élèves n'étaient pas concernés. Cependant leurs observations seront précieuses pour constater une éventuelle évolution chez leurs élèves.

### ***1.3. Une recherche qui vise un changement***

Le titre de l'article de Macaire (2011) qui décrit ce qu'est la recherche-action en didactique des langues semble assez bien convenir à mon projet : « changer les pratiques et pratiquer le changement ». Mon questionnement, qui porte sur l'utilisation d'un album plurilingue dans l'enseignement-apprentissage du langage pour des élèves non plurilingues, vient d'une réflexion sur ma pratique que je souhaite faire évoluer en convoquant les apports théoriques découverts cette année. Selon leurs dires, les enseignantes de l'école souhaiteraient également prendre en compte les résultats de ce projet pour modifier leurs pratiques d'enseignement. Le caractère cyclique de la recherche-action est présent puisqu'il y a bien questionnement, puis mise en place d'un plan d'action, suivi de l'évaluation de ce plan, ses effets et ses limites. Pour que le cycle soit complet, le changement des pratiques devrait faire à nouveau l'objet d'une recherche, ce qui est envisageable dans le cadre du projet d'école de l'école maternelle de Roche.

## ***2. Définition du projet***

### ***2.1. Identification du problème***

Comme évoqué plus haut, l'objectif prioritaire de l'école maternelle est de faire progresser tous les élèves en langage. En réduisant les inégalités dans le domaine du développement du langage, l'acquisition apprentissage de la langue doit permettre la réussite de tous. Depuis 2015, dans les programmes, il est demandé aux enseignants d'« éveiller » les élèves à la diversité linguistique. Les recommandations pédagogiques de 2019 concernant les langues étrangères apportent un nouvel éclairage, en s'appuyant sur des recherches récentes : la sensibilisation aux langues étrangères « contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle » (MEN, 2019, p. 38). Si des activités de langues

étrangères favorisent l'apprentissage du langage, priorité de l'école maternelle, il devrait être possible d'observer la mise en œuvre de ces recommandations dans les classes. Sur le terrain, elles sont très peu déployées, du fait des ressources rares mais également du manque de formation des enseignantes, comme elles l'ont mentionné lors de l'entretien, puisque la priorité en matière de formation est mise sur la « maîtrise de la langue française » et les mathématiques. Je souhaitais donc éprouver si un dispositif d'éveil aux langues permettrait l'entraînement de la conscience phonologique, compétence langagière essentielle à l'entrée en littérature<sup>13</sup>. Le projet tiendrait compte également du texte de 2019 mentionnant que l'éveil aux langues peut contribuer au domaine « explorer le monde » en ouvrant les élèves à la diversité du monde (MEN, 2019). L'objectif est d'inscrire l'éveil aux langues dans les apprentissages fondamentaux considérés comme prioritaires. Le dispositif s'attache à montrer qu'il est possible, en modifiant les pratiques pédagogiques, de l'intégrer aux programmes, sans « ajouter » de « matière » supplémentaire.

## ***2.2. Établissement du plan d'action***

Après discussion avec les enseignantes, nous avons établi que je mènerais des séances d'éveil à la diversité linguistique sur sept semaines, pendant la période allant des vacances d'hiver aux vacances de printemps. Quinze élèves de grande section étaient concernés, répartis en deux groupes comme mentionné plus haut. Ces ateliers étaient prévus à raison de deux séances de trente minutes par groupe par semaine, le jeudi et vendredi, soit quatorze séances, à ajuster en fonction du projet. Les séances ont été inscrites à cet horaire-là, sur le temps de décroisement : pendant le début du temps de repos des élèves de petite et moyenne section, pris en charge par les Atsems, les trois enseignantes mènent des ateliers de langue orale avec les élèves de grande section, répartis en petits groupes. Cette organisation permet un travail adapté aux élèves et dans le calme. Je faisais donc partie du dispositif de décroisement. Les classes étant occupées par les autres groupes, j'ai pu réaliser les séances dans la salle de motricité, où sont pratiquées les activités physiques habituellement.

Pour transmettre les différents questionnaires et informer les familles, j'ai demandé aux enseignantes et à l'Atsem de chaque classe de bien vouloir utiliser le cahier de liaison.

---

<sup>13</sup> Compétences concernant la lecture-écriture. Ce terme sera explicité en partie 2 de ce mémoire

### ***2.3. Mise en place de l'action***

Les séances (détaillées au début du chapitre 6), ont pris place sur la période prévue. Le temps de mise en route chaque semaine (se remémorer la séance précédente) a rallongé le temps des séances, qui duraient plutôt 35 à 40 minutes, avec un petit moment de flottement entre les groupes lorsque je devais installer à nouveau une situation de jeu. Le projet s'est finalement déroulé sur onze séances pour chaque groupe, une séance ayant dû être annulée pour raison de grève. Puis l'enseignante, dans la nécessité de terminer des activités avec ses élèves avant les congés, m'a demandé s'il était possible d'arrêter la semaine avant les congés de printemps, ce que j'ai accepté, mon projet étant plutôt avancé.

### ***2.4. Évaluation des effets de l'action***

Cette démarche cherche à produire un changement. Dans notre recherche, l'évaluation des effets de l'action devrait permettre d'observer les différents changements : les changements chez les élèves par rapport à la question posée, mais également ce que moi-même j'aurai appris des élèves, de la mise en œuvre de l'éveil à la diversité linguistique. L'évaluation de ce projet doit me permettre de discerner s'il est envisageable de poursuivre l'investigation de ces pratiques pour la réussite de tous les élèves, et selon quelles modalités. L'évaluation d'un questionnaire en direction des parents ainsi que de l'entretien avec les enseignantes viendront compléter les données. Les résultats de l'analyse seront exposés en troisième partie de ce mémoire.

## ***3. Le recueil des données***

### ***3.1. Quelles données ?***

La recherche-action induit plutôt le recueil de données qualitatives. Ces observables ne portent pas sur des statistiques ou autres données chiffrées. La grande majorité des données sollicite l'interprétation subjective de la chercheuse. Elles sont à la fois suscitées et provoquées, selon le degré de contrôle opéré dans les différentes activités proposées, ou les différentes questions posées lors des entretiens ou dans les questionnaires. Voici celles que j'ai collectées puis interprétées :

- les interactions entre élèves et entre les élèves et moi-même pendant les séances d'éveil aux langues ;
- les représentations des enseignantes sur l'éveil à la diversité linguistique mentionné dans les programmes ;
- les langues parlées dans les familles ;

- les représentations et connaissances des élèves sur les langues étrangères en début et en fin de séquence ;
- les retours de la part des familles concernant les séances d'éveil aux langues auprès de leur enfant.

### **3.2. Quels types de données ?**

#### **3.2.1. Collecte au cours du dispositif**

Pendant les séances que j'ai menées, j'ai décidé d'enregistrer les différents échanges : les élèves entre eux et avec moi. En effet, je ne pouvais pas me souvenir de tous les dialogues, ni prendre des notes au cours des séances. Pour garder en mémoire, j'ai utilisé une tablette en mode « enregistrement vocal ». Je dispose ainsi d'une trentaine d'heures d'enregistrement qui n'ont pas fait l'objet de transcription mais auquel j'ai pu me référer pour compléter et préciser mes observations. J'ai également réalisé des photos d'activités « écrites » des élèves : associations d'étiquettes, dessins, auxquelles je ferai référence en partie 3 de ce travail.

#### **3.2.2. Collecte en dehors du dispositif**

J'ai conçu des questionnaires pour recueillir des informations sur :

- les langues parlées dans les familles<sup>14</sup> ;
- les retours de la part des familles concernant les séances d'éveil aux langues auprès de leur enfant<sup>15</sup>.

J'ai réalisé deux entretiens compréhensifs (focus group) :

- avec les élèves par groupe de 2 ou 3 pour recueillir leurs représentations et connaissances sur les langues étrangères en début de séquence<sup>16</sup> ;
- avec les enseignantes<sup>17</sup> pour recueillir leurs représentations sur l'éveil à la diversité linguistique tel qu'il est mentionné dans les programmes.

### **3.3. Méthode d'analyse des données**

À l'aide des observables que j'ai recueillis, j'ai procédé à une analyse de contenu. Après avoir réalisé une lecture flottante des données afin de les clarifier, les trier, j'aide

---

<sup>14</sup> Voir annexe 2 p.97

<sup>15</sup> Voir annexe 9 p. 126

<sup>16</sup> Voir annexe 5 p.118

<sup>17</sup> Voir guide d'entretien en annexe 10 p.129



repéré des thèmes afin d'y rattacher des éléments récurrents du corpus qui me semblaient importants.

S'agissant des enregistrements audios, seuls les extraits pertinents pour l'analyse du dispositif ont été transcrits.

J'ai donc adopté une approche inductive puisque j'ai construit les catégories à partir des données recueillies. J'ai ensuite interprété ces données en articulant les différentes catégories entre elles.

Afin de renforcer la rigueur de mon analyse, j'ai opéré une triangulation des données. J'ai pu ainsi combiner les échanges oraux enregistrés, les questionnaires, les entretiens, ainsi que les traces des « travaux » des élèves.

Après avoir exposé la démarche de recherche, je décrirai le dispositif d'expérimentation.

## **Chapitre 3. Dispositif d'expérimentation**

Dans ce chapitre, je décrirai ma recherche dans ses modalités. Pour élaborer le projet, je me suis appuyée sur différentes ressources. Je me référerai d'abord aux textes institutionnels, qu'ils relèvent des programmes de l'école maternelle ou des recommandations européennes, afin de préciser les objectifs de ma recherche. Ensuite j'examinerai les différentes ressources et modalités de mise en œuvre de l'éveil aux langues pour choisir l'album plurilingue. Enfin, je présenterai l'organisation des séances d'éveil à la diversité linguistique, telles que je les ai conçues.

### **1. Objectifs**

#### ***1.1. Les compétences de l'école maternelle dans le domaine du langage***

Dans les séances d'éveil aux langues, beaucoup de compétences langagières se développent en même temps. J'ai choisi d'orienter ma recherche sur une compétence langagière inscrite aux programmes de l'école maternelle : la conscience phonologique, qui vise à identifier les sons de la langue ; cette compétence est essentielle pour entrer dans la lecture-écriture : à l'écrit, les sons sont transcrits par le code alphabétique, objet d'une autre compétence.

#### ***1.2. Les compétences liées à l'ouverture à la diversité du monde***

À partir de son vécu, l'enfant se construit une première représentation du monde. Les connaissances de l'environnement des tout jeunes enfants commencent par leur milieu familial, puis s'élargissent ensuite avec l'école et les lieux périscolaires. L'école, par des projets ou des expériences vécues d'élèves, favorise le développement d'une conscience plus vaste du monde. Cette compétence relève du domaine « explorer le monde » (MEN, 2021). À travers la séquence que j'ai proposée, j'ai cherché à faire découvrir aux élèves la diversité du monde par la pluralité des langues et des cultures.

#### ***1.3. Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (désormais CARAP)***

Pour construire les séances, je me suis également appuyée sur le CARAP. Développé par le Centre Européen de Langues vivantes, émanation du Conseil de l'Europe, il comprend deux volets : un cadre de référence et des outils de formation pour les enseignants. C'est du cadre de référence dont je me suis servie ; il décrit des compétences linguistiques et interculturelles qu'un apprenant peut développer par les approches plurielles. Ces compétences s'appuient sur des descripteurs de ressources

mobilisées pour développer ces compétences. Le CARAP utilise le terme de ressources, puisque les descripteurs utilisés font appel aux ressources « internes » des individus. J'utiliserai cependant le terme de « compétence » dans la suite de mon écrit pour des raisons de compréhension.

Ces compétences sont réparties en trois catégories : les savoirs (knowledges), les savoir-être (attitudes), et les savoir-faire (skills). Dans chaque catégorie, de nombreux descripteurs permettent de préciser les compétences mobilisées dans une progression éducative. Pour mes séances, j'ai étudié les descripteurs correspondant à l'âge de la maternelle et j'en ai sélectionné neuf :

<p>SAVOIRS (KNOWLEDGES)</p> <p>K5. 1. Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde</p> <p>K5. 2. Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores</p> <p>K5. 3. Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture</p>
<p>SAVOIR-ÊTRE (ATTITUDES)</p> <p>A2. 1 Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures</p> <p>A9. 1 Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures</p> <p>A9. 2 Considérer les langues comme des objets « questionnables »</p>
<p>SAVOIR-FAIRE (SKILLS)</p> <p>S1. 2 Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)</p> <p>S1. 3 Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)</p> <p>S7. 2 .1 Savoir reproduire des éléments sonores non familiers (éléments, phonétiques simples, éléments prosodiques, mots)</p>

Les supports pédagogiques permettant la mise en œuvre de l'éveil aux langues sont nombreux. Je vais maintenant préciser lequel j'ai choisi d'exploiter, et pour quelles raisons.

## ***2. L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues***

### ***2.1. Des activités d'éveil aux langues en éveil à la diversité linguistique ?***

L'éveil à la diversité linguistique se définit ainsi dans les programmes révisés de 2021 dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », du programme d'enseignement de l'école maternelle (MEN) :

[...] les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères (dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades) [...]

Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. [...] Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français [...] (MEN, p. 7)

L'éveil à la diversité dans les programmes n'évoque pas d'enseignement d'une langue à proprement parler, mais la découverte des langues et des sonorités. Les élèves vont prendre conscience également de la diversité des langues des cultures et développer leur conscience phonologique, indispensable à l'entrée dans l'écrit.

On retrouve cet éveil avec la découverte de la diversité des langues dans le domaine « explorer le monde » des mêmes programmes :

À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues.

L'éveil aux langues, une des approches plurielles, est identifiée comme suit :

[...] il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune. (Candelier et al., 2012, p. 7)

Il apparaît dans cette définition que les activités menées ne portent pas uniquement sur une langue étrangère ou des langues « apprises » : l'éveil porte également sur la langue de l'école et toutes les langues possiblement rencontrées.

Il est donc possible à mon sens de croiser ces deux approches qui reposent sur des langues et des cultures en incluant la langue de l'école. J'ai donc cherché à utiliser les ressources d'éveil aux langues pour les très jeunes enfants, puisque de nombreux projets ont été développés en France et à l'étranger ces vingt dernières années.

## ***2.2. Les ressources disponibles***

Les différents projets d'éveil aux langues ont donné lieu à la mise au point de différents supports pédagogiques, à utiliser « clé en main » ou à s'appropriier avant leur mise en œuvre. On les trouve soit en version papier :

- Les langues du monde au quotidien, cycle 1 (Kervran, M. , 2006) ;
- Evlang, des langues de l'enfant aux langues du monde (Billiez et al., 1998, p. 9 - 16) ;

Soit en version téléchargeable en ligne sur les sites :

- ÉLODIL<sup>18</sup> au Québec : Éveil au Langage et Ouverture à la DIversité Linguistique ;
- ÉOLE<sup>19</sup> en Suisse : Éducation et Ouverture aux Langues à l'École ;
- DULALA<sup>20</sup> en France : D'Une Langue À L'Autre.

Parmi toutes les ressources disponibles, j'ai opté pour l'album plurilingue, choix que je vais justifier dans la section suivante.

### ***2.3. Choix de l'album plurilingue***

L'album de littérature de jeunesse est un outil très utilisé en maternelle. Il permet aux élèves de se familiariser avec les livres, de développer leur imaginaire, de découvrir l'écrit en comprenant de mieux en mieux les récits. Il est possible de garder un fil conducteur dans les différentes activités liées à l'album. C'est cette démarche que j'ai retenue car elle me semblait appropriée, dans la mesure où je n'étais pas en « stage » sur le temps long dans l'école. Je voyais les élèves deux fois 30 minutes dans la semaine. Partir d'un album m'a permis de construire un projet autour des personnages, sur lesquels je m'appuyais pour faire du sens et élaborer les séances.

Pour mon projet d'éveil à la diversité linguistique, il était pertinent de partir d'un album plurilingue. Comme son nom l'indique, l'album plurilingue est écrit dans au moins deux langues : la langue première, pour nous le français, est utilisée dans des proportions plus ou moins importantes. J'ai choisi l'album « Les langues de chat » de M. Semerano et L. Vergari, édité par DULALA. L'essentiel du texte est en français, quelques répliques ou phrases sont dans d'autres langues. Le scénario m'a paru adapté et motivant pour des élèves de grande section, avec deux enfants qui partent à la recherche du chat qui s'est enfui ; ils vont questionner différents interlocuteurs, qui vont leur parler dans d'autres langues. Ces quêtes sont souvent appréciées des élèves qui se prêtent avec enthousiasme à la recherche.

### ***3. Un projet sur onze séances***

Le projet porte sur onze séances, que je décrirai en détail en partie 3 de ce mémoire. Je me suis inspirée du guide pédagogique proposé par DULALA en aménageant les

---

<sup>18</sup> <https://www.elodil.umontreal.ca/>

<sup>19</sup> <http://eole.irdp.ch/eole/>

<sup>20</sup> <https://dulala.fr/>

propositions afin qu'elles soient réalisables dans le temps et appropriées aux enfants de cet âge. J'ai également adapté le texte de l'album car il était trop complexe pour des élèves de grande section. D'autre part, j'ai ajouté quelques séances que j'ai construites moi-même, dans l'objectif de ma problématique.

Voici le contenu des séances présentées de façon synthétique :

Séance 1	Mise en route – description du projet – Recueil des représentations et connaissances des élèves sur les langues
Séance 2	Découverte et lecture de l'album plurilingue
Séance 3	Rappel de l'histoire, retrouver les personnages Découvrir, écouter, répéter des mots dans d'autres langues : Jeu à l'oral autour du mot « bonjour ». Attribuer les bonjours aux personnages de l'album, s'entraîner à les prononcer.
Séance 4	Jeu à l'oral autour du mot « bonjour » dans plusieurs langues. Découvrir des systèmes d'écriture différents du nôtre. Appairer des formes écrites dans d'autres systèmes d'écriture
Séance 5	Découvrir des systèmes d'écriture différents du nôtre. Appairer des formes écrites dans d'autres systèmes d'écriture Découverte d'un planisphère. Discussion sur les langues
Séance 6	Utilisation du planisphère pour placer les étiquettes de personnages de l'album dans les pays où ils peuvent parler leur langue (première)
Séance 7	Associer les formes orales et écrites des bonjours dans différentes langues
Séance 8	Écriture d'une comptine des prénoms avec les bonjours dans différentes langues
Séance 9	Découvrir d'autres façons de représenter le monde : compter en mandarin avec les doigts
Séance 10	Découvrir la diversité des systèmes d'écriture pour représenter les chiffres : en chinois et indo-arabe
Séance 11	Trace écrite et évaluation formative

Figure 2. Synthèse des séances d'éveil aux langues mises en œuvre

Ma recherche action porte donc sur l'éveil aux langues en grande section. Elle s'attache à montrer que l'éveil aux langues peut s'inscrire dans les apprentissages fondamentaux en modifiant certaines pratiques pédagogiques, tout en utilisant les

modalités d'apprentissage déjà mise en œuvre. J'ai choisi d'exploiter un album plurilingue en adaptant le texte et les activités proposées aux élèves de cet âge, en proposant 11 séances d'éveil aux langues à raison de deux par semaine.

Après cette présentation du contexte et de la méthodologie de ma recherche, il convient de convoquer les notions théoriques liées à la problématique et aux hypothèses, ce qui fera l'objet de la partie 2 de ce mémoire, le cadrage théorique.

**Partie 2**  
-  
**Cadrage théorique**



Dans cette partie je ferai appel aux écrits scientifiques et institutionnels portant sur les notions liées à ma problématique. Le chapitre 4 définira les concepts et décrira les textes concernant les langues et le plurilinguisme, le chapitre 5 convoquera la recherche à propos de l'entrée en littératie chez les jeunes enfants.

## **Chapitre 4. Langues et plurilinguisme**

Ma recherche portant sur l'éveil à la diversité linguistique en milieu scolaire, il convient de définir quelques notions associées aux langues. Je commencerai par étudier les textes-cadres définis par l'Europe, puis je regarderai de plus près les textes officiels concernant l'enseignement-apprentissage des langues à l'école pour en faire émerger les notions principales. Dans un deuxième temps, je m'intéresserai au bi-plurilinguisme à l'école au sens large ; j'aborderai l'enseignement précoce des langues avant d'évoquer la compétence plurilingue et interculturelle.

### ***1. Les textes institutionnels***

#### ***1.1. Le cadre européen***

##### ***1.1.1. Le cadre européen de Référence pour les Langues (CECRL)***

Ce cadre est un document élaboré et publié par le Conseil de l'Europe, organisme intergouvernemental, dont le rôle est de défendre les droits de l'homme et de renforcer la démocratie. Après avoir encouragé l'apprentissage des langues dans une approche positive depuis les années 60, puis 70 avec l'identification des « niveaux seuils », le conseil de l'Europe a organisé, avec un groupe de travail, une réflexion pour aboutir en 2001, à la publication du CECRL. Dans un monde en mutation, avec une augmentation constante des populations amenées à une mobilité, ce cadre doit permettre d'

« intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et les diversités culturelles, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

Ce document, destiné aux différents acteurs en lien avec les langues étrangères, propose un cadre pour organiser les apprentissages et des certifications pour situer les apprenants quant à leurs acquisitions dans les diverses compétences.

Afin de favoriser le développement de l'éducation plurilingue et interculturelle, le Programme des Politiques Linguistiques a publié un guide présentant différentes propositions selon le niveau scolaire. Le niveau pré-scolaire (puisque tous les états ne rendent pas obligatoire la scolarité à 3 ans), celui qui concerne mon projet, y est envisagé comme suit :

Espace de découverte et de socialisation, l'école préélémentaire représente pourtant une étape fondamentale de l'éducation plurilingue et interculturelle, tout particulièrement pour les enfants de certains milieux sociaux ou ceux issus de la migration, dont les pratiques langagières familiales peuvent se trouver en décalage par rapport aux variétés et aux normes que l'école retient et développe (Beacco et al., 2016, p. 82)

Cette éducation commence dès l'école maternelle, et se développe au travers d'expériences vécues par le jeu, la musique ou les activités physiques ; le langage y occupe une place prépondérante.

Mettre en œuvre une éducation plurilingue et interculturelle, c'est mettre en contact plusieurs langues, plusieurs cultures. Les approches plurielles vont permettre la concrétisation des propositions des cadres institutionnels.

### ***1.1.2. Les approches plurielles***

Candelier (2008) a instauré le terme d'approches plurielles pour décrire les différentes démarches permettant de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle définie dans le CECRL. Voici la définition qu'il en donne :

Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2008, p. 68)

D'après lui, les approches plurielles sont des voies didactiques différentes qui se rejoignent dans leur objectif de développer plus ou moins directement une compétence de communication ; elles convergent également dans leurs principes méthodologiques. Ces approches utilisent et s'appuient sur plusieurs langues et/ ou variétés de langues en même temps, elles mettent en valeur le répertoire verbal des apprenants : Gumperz, dès 1964, définit le répertoire verbal comme l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans différentes situations de communication<sup>21</sup>, ces ressources évoluant avec le temps. Elles aident également l'apprenant à développer des stratégies individuelles pour apprendre les langues, favorisent la métacognition en appréhendant

---

<sup>21</sup> Cours de plurilinguisme, Perego, année 2022-2023 Master

comment les langues s'articulent entre elles, même si elles sont éloignées, et contribuent à enrichir la compétence plurilingue<sup>22</sup> des apprenants.

Ces principes se traduisent par des apports dans l'apprentissage des langues à l'école : les approches plurielles facilitent la construction d'aptitudes à l'apprentissage des langues, elles valorisent les compétences des apprenants acquises en dehors de l'école (milieu familial ou environnement social) qui les utilisent pour acquérir de nouvelles langues. Enfin, elles sont considérées comme des approches inclusives car elles prennent en compte dans l'école, les langues d'origine des élèves, et par là renforcent l'ouverture à l'altérité.

Candelier considère quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'approche intercompréhensive, et l'éveil aux langues. Candelier, et al. (2012) présentent chacune de ces approches, les trois dernières étant plus orientées vers les langues.

Il est possible de dire que l'approche interculturelle est transversale aux trois autres, puisqu'il n'y a pas d'apprentissage des langues sans apport culturel, quel que soit le type d'apprentissage. En observant des phénomènes culturels propres à un espace où une langue est parlée, des comparaisons vont s'établir (ceci peut porter par exemple sur les modes de communications non verbaux comme les salutations) avec la culture de l'espace où l'apprenant vit, ou avec d'autres espaces de vie. En s'appuyant sur ces connaissances, il va comprendre encore d'autres phénomènes culturels lorsqu'il fera l'expérience de nouvelles langues et de nouvelles cultures. «Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle» (CECRL, 2001, p. 40). Cette approche permet nécessairement l'ouverture à la diversité, elle amène les apprenants à prendre conscience et à travailler sur l'altérité par un travail de décentration. Grâce à cette réflexion, les apprenants développent des attitudes de compréhension de l'autre, de tolérance, d'empathie.

La didactique intégrée des langues s'appuie sur les travaux de Roulet (1980), qui au début des années 1980, préconisait déjà de ne pas mener un enseignement cloisonné de la langue maternelle (ou de la langue de scolarisation) et des autres langues vivantes. Il recommandait d'utiliser les principes de fonctionnement de la langue première pour l'apprentissage d'une autre langue ; les acquisitions des deux langues pouvant alors servir

---

<sup>22</sup> La compétence plurilingue sera explicitée plus loin dans cette partie

dans l'apprentissage d'une troisième langue ou appuyer l'enrichissement d'une des deux autres.

L'approche intercompréhensive entre les langues parentes, porte sur la capacité qu'ont les locuteurs à comprendre une langue proche de leur langue première, en s'appuyant sur les ressemblances entre ces langues. Comme son nom l'indique elle cible surtout la compréhension des langues cibles grâce à une ou plusieurs langues connues. Elle valorise la compétence d'approximation, qui ne l'est pas toujours en classe et développe des stratégies de compréhension, même partielles, comme la « débrouillardise » (Castellotti, 2008).

Je terminerai par l'éveil aux langues que je vais détailler, puisque c'est à cette approche que je me réfère dans le cadre de ce mémoire.

### ***1.1.3. L'éveil aux langues***

L'approche d'éveil aux langues prend sa source dans le mouvement « Language Awareness ». Hawkins, à l'origine du mouvement dans les années 1980 en Angleterre, est appelé également le père fondateur de l'éveil aux langues. Dans son ouvrage central, *Awareness of Language : an introduction* (1984-1987), il décrit comment réduire les inégalités et favoriser la réussite des apprenants en leur faisant prendre conscience de la nature du langage et de son rôle dans la vie sociale. Cette approche avait pour objectif de rendre les apprenants autonomes et responsables, et développait des valeurs humaines et démocratiques. Trois dimensions étaient présentes dans l'approche « Language Awareness »<sup>23</sup> :

- une dimension cognitive, s'attachant à réfléchir sur la nature du langage, à mieux connaître sa langue maternelle par une attitude métalinguistique, à mettre en relation sa langue première et les autres langues, et à préparer l'apprentissage de nouvelles langues ;
- une dimension interculturelle par la sensibilisation des élèves à la pluralité des langues et par la lutte contre les préjugés ;
- une dimension affective avec un travail sur la relation que l'apprenant entretient avec le langage.

Dans les années 1990, sous la direction de Dabène, les professeurs du centre de didactique des langues (CDL) de l'Université Stendhal à Grenoble souhaitent aider les

---

<sup>23</sup> cours d'« Éducation plurilingue et interculturelle », Galligani, 2022-2023

enseignants d'une école dans laquelle le dispositif Enseignement en Langues et Cultures d'Origine (ELCO) existe. Cet enseignement est dispensé par des personnes extérieures à l'école, et l'objectif est d'aider les enseignants à encourager les élèves inscrits à ces cours en proposant des activités interculturelles à l'ensemble des élèves de l'école.

En 1997, un projet de recherche-innovation va être mené sur 3 ans, à l'initiative de Candelier, à l'origine des approches plurielles. Ce projet, nommé EVLANG, sera mis en œuvre en école élémentaire dans plusieurs pays partenaires européens (Suisse, France, Espagne, Italie). L'objectif est de développer l'éducation plurilingue et interculturelle, en agissant sur les représentations des élèves vis-à-vis des langues et de l'altérité. D'autres projets suivront comme Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (ÉOLE) en Suisse en 1995, lancé par l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), ou en France en 1997, Éducation aux Langues et aux Cultures, piloté par Macaire. (Hélot, 2007)

Comme évoqué dans la partie 1 de ce mémoire, l'éveil aux langues ne porte pas sur une langue, ni sur une culture en particulier mais sur plusieurs langues, y compris la langue de l'école. Hélot (2007) décrit les attendus de l'éveil aux langues comme suit :

[...] Il s'agit à la fois d'accueillir et de légitimer les langues de tous les élèves, donc de construire de nouvelles relations entre les langues, quelles que soient les représentations qui leur sont associées et, en même temps, de faire prendre conscience du rôle social et identitaire des langues y compris la langue commune, le français. (Hélot, 2007, p. 190)

En légitimant les langues de l'élève plurilingue, il sera mis en position d'expert ; en exerçant une réflexion sur les langues présentes dans la classe et la langue cible, l'apprenant pourra s'approprier cette langue cible. (Hélot, 2007)

Après avoir examiné le cadre européen concernant les langues, regardons les textes officiels français.

### ***1.2. Les injonctions de l'Éducation nationale***

Dans la première partie de ce mémoire, j'ai évoqué les programmes de l'école maternelle, mettant en avant la priorité mise sur l'apprentissage de la langue scolaire, gage de la réussite des élèves et de leur insertion sociale. Je voudrais revenir sur le terme Éducation « nationale » et ce qu'on peut lire dans les textes officiels.

### ***1.2.1. La langue « nationale » comme Éducation « nationale »***

En décembre 2021, une émission radio<sup>24</sup> réunissait deux linguistes, V. Bigot et A. Vincenti, ainsi qu'A. Boissinot, ancien directeur de l'Enseignement Scolaire, ancien recteur d'académie, ancien président du Conseil Supérieur des Programmes, autour de N. Wakim, pour la sortie de son livre « L'arabe pour tous, pourquoi ma langue est taboue en France ».

A. Boissinot et V. Bigot y évoquent comment l'État-Nation s'est construit autour d'une seule langue, au 18<sup>ème</sup> siècle, suite à la révolution française de 1789. La mise en place d'une République, unie et indivisible, nécessitait une langue commune et une seule. La Nation s'est donc façonnée autour d'une seule langue, celle de la République, qui dénigrait voire interdisait la pratique de toute autre langue ou variété de langue. Cette idéologie de l'unicité de la langue, décrite par Boyer (2001) selon sa formule : « pas de concurrence, pas de déviance », implique que certaines langues « valent » plus que d'autres, qu'il y aurait une hiérarchie entre les langues. Beacco (2001) décrit cette idéologie de l'inégalité des langues basée sur une conception ethnocentrique de sa propre langue : la langue que nous parlons est une vraie langue, le reste ne vaut rien. Dans cette même émission, V. Bigot fait également allusion à la deuxième partie de la formule de Boyer, « pas de déviance » en évoquant l'idéologie du purisme de la langue, selon laquelle il existe « un Bon Usage » de la langue. Cette idéologie a conduit à la standardisation de la langue, sans évolution ni digression possible, et les politiques linguistiques éducatives nationales ont été largement imprégnées de ces idéologies, privilégiant l'enseignement de certaines langues par rapport à d'autres.

Hélot évoque cette « lutte contre le plurilinguisme » (2007, p 170), portée par le système scolaire, puisque c'est l'école, en enseignant exclusivement la langue nationale, qui a participé à l'unification de la nation. Il est alors compréhensible que cette même école, pétrie des valeurs monolingues, peine à s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures.

---

<sup>24</sup> Émission être et savoir sur France Culture « Langues oubliées, langues retrouvées », 21/12/2020 <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/etre-et-savoir/langues-oubliees-langues-retrouvees-8509300>

### *1.2.2. Une évolution, même frileuse, vers l'éducation plurilingue à l'école*

Depuis une vingtaine d'années pourtant, suite aux nombreuses recherches et poussée par la politique linguistique de l'Europe, via le CECRL notamment, la France tente une mise en œuvre d'une politique linguistique éducative à l'école autour du plurilinguisme, mais nous allons voir qu'elle rencontre divers obstacles.

Comme dit dans la première partie de ce mémoire, l'éveil à la diversité linguistique fait son apparition dans les programmes en 2015, avec quelques lignes sur la découverte de la diversité des langues. En 2019, les recommandations pédagogiques sur la « sensibilisation aux langues vivantes dès l'école maternelle » évoquent deux aspects : « d'une part l'éveil à la pluralité des langues et, d'autre part, une première découverte d'une langue singulière [...] » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019, p.39). On voit ici également apparaître discrètement l'enseignement d'une seule langue dès la maternelle, qui se formalisera ensuite en élémentaire. Ce texte insiste également sur la formation et l'accompagnement des enseignants dans cette démarche, pour favoriser le développement d'attitudes positives par rapport à la diversité linguistique, la découverte de nouveaux éléments linguistiques, l'ouverture aux sonorités non familières, et l'émergence d'une conscience des langues.

En 2021, les programmes de l'école maternelle sont modifiés et l'éveil à la diversité linguistique donne une place aux langues familiales des enfants plurilingues ou allophones. On peut toutefois se questionner sur les termes choisis. En effet, dans la phrase « Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones » (MEN, 2021, p. 7), on constate le choix du terme « non francophone », qui indique un déficit de connaissance du français. En effet, ce terme « non francophone » a été remplacé dans les circulaires de 2012 par « allophone » qui confère à ces locuteurs des compétences dans d'autres langues, et valorise ces langues pour les mettre à égalité avec le français. Galligani (2010) recense tous les termes utilisés par les textes officiels pour dénommer ces élèves et souligne que ces termes ne sont pas anodins dans la reconnaissance de leurs langues et leurs compétences associées.

C'est d'ailleurs la même année 2019 qu'un document équivalent est proposé aux enseignants en élémentaire, pour les cycles 2 et 3<sup>25</sup>, avec un titre évocateur : « Guide pour

---

<sup>25</sup> du CP au CM2

l'enseignement des langues vivantes, oser les langues étrangères à l'école »<sup>26</sup>, le verbe oser laisserait-il à penser qu'il est nécessaire de travailler sur ses peurs éducatives pour travailler autour des langues à l'école ? Nous pouvons remarquer également que malgré une réelle avancée dans l'enseignement des langues étrangères, celui-ci porte essentiellement sur l'anglais, avec des progressions proposées dans certaines langues, elles aussi choisies. L'éveil aux langues tel qu'il est décrit plus haut peine donc à s'installer dans le paysage éducatif.

En juin 2023, un « guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle »<sup>27</sup> est publié. L'éducation plurilingue et interculturelle y est considérée comme « levier d'apprentissage », et marque une réelle évolution dans l'approche des langues étrangères. Après une information précise des enjeux de cet éveil et une présentation des modalités de mise en œuvre, différents scénarii sont proposés autour de différents thèmes. Cette « boîte à outils » pourrait aider les enseignants à mener cet éveil dans leur classe.

Après avoir employé de nombreuses fois le terme de plurilinguisme, il est nécessaire maintenant d'explicitier ce terme, et plus spécifiquement le plurilinguisme à l'école.

## ***2. Le bi-plurilinguisme à l'école***

Dans mon contexte de recherche avec de jeunes enfants, il est pertinent d'aborder l'enseignement précoce des langues avant d'évoquer le bi-plurilinguisme.

### ***2.1. L'enseignement précoce des langues***

#### ***2.1.1. Une démarche qui date***

Nous considérerons l'apprentissage précoce des langues pour les enfants de moins de 12 ans, âge d'entrée au collège ; en effet, l'enseignement des langues au collège est obligatoire depuis très longtemps.

À partir des années 1960, des expérimentations sont menées en France, mais c'est en 1989 que l'apprentissage précoce est introduit dans les programmes de l'école élémentaire, d'abord pour les élèves de CM1-CM2 (cours moyen 1<sup>ère</sup> année, cours moyen 2<sup>ème</sup> année), puis en 1995 (de façon facultative) pour les élèves à partir du CE1 (Cours

---

<sup>26</sup> <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>

<sup>27</sup> <https://eduscol.education.fr/document/50921/download?attachment>



élémentaire 1<sup>ère</sup> année) (Groux, & Porcher, 2003). Ce sont les textes de 2002<sup>28</sup> qui instaurent l'enseignement des langues, mais d'une seule, et très majoritairement l'anglais, de façon plus structurée à partir du CE1, et c'est seulement en 2015 qu'un alinéa sur l'éveil à la diversité linguistique apparaît dans les programmes de l'école maternelle<sup>29</sup> :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. (MEN, 2015, p. 8)

C'est 2021<sup>30</sup>, lors de la révision des programmes de 2015 que l'éveil à la diversité linguistique est approfondi et incite à la valorisation des langues des familles plurilingues ou allophones pour en faire une richesse partagée. C'est dans cet alinéa qu'il apparaît clairement que les activités liées aux langues en maternelle contribuent à la maîtrise du français, langue de scolarisation. En effet, même si cela a été éprouvé par de nombreuses recherches, cette prise de position a du mal à faire l'unanimité parmi les acteurs de l'éducation.

### ***2.1.2. Aux prises avec la langue de scolarisation***

Si dès les années 1990 on reconnaît l'enseignement des langues comme bénéfique et possible pour de jeunes enfants, il a longtemps été l'objet de débats : l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école aurait des effets négatifs sur l'acquisition et la maîtrise de la langue commune, la langue de la norme, la langue de scolarisation. Castellotti, Coste, & Duverger (2008), décrivent cette dichotomie. En effet, la réussite scolaire, gage d'une intégration réussie dans la vie sociale et professionnelle, nécessite la connaissance et l'utilisation pertinente de la langue de scolarisation. L'école maternelle appelée aussi « l'école du langage », donne donc la priorité à l'enseignement de la langue orale et écrite. Selon Hélot, & Rubio (2013, citées par Goï, 2016, p. 34), pour les jeunes enfants, cette langue soutient l'apprentissage et devient en même temps un objet d'étude en tant que tel, puisque c'est la connaissance de la langue qui va leur permettre d'entrer dans la littératie à l'école élémentaire. C'est une des raisons pour lesquelles l'éveil à la diversité linguistique

---

<sup>28</sup> Programmes de 2002 pour l'école élémentaire <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

<sup>29</sup> Programmes 2015 pour l'école maternelle  
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

<sup>30</sup> Programmes 2015 pour la maternelle réécrits en 2021  
<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm> p7

a fait longtemps débat, arguant que cet apprentissage ferait obstacle aux objectifs que se donne l'école maternelle. Goï (2016, p. 32-33) décrit également cette crainte, partagée à la fois par les enseignants et les parents : l'éveil aux langues étrangères gênerait l'appropriation de la langue scolaire. Castellotti, Coste, & Duverger (2008), dans un plaidoyer pour une éducation au plurilinguisme, décrivent comment l'approche d'autres langues peut bénéficier à la langue première et inversement :

Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité. (p. 12)

S'il est avéré par les chercheurs que l'apprentissage précoce des langues peut être bénéfique au jeune enfant, il s'agit de savoir à quelle période de sa vie il est pertinent d'entreprendre cet éveil.

### **2.1.3. L'âge « idéal »**

D'après Dodane (2000), jusqu'à l'âge d'un an, l'enfant dispose de capacités extraordinaires de perception qui vont lui permettre d'apprendre sa langue maternelle. Mais au fil de l'apprentissage de cette langue, le cerveau va se spécialiser sur les contours intonatifs de cette langue, que l'enfant va mémoriser pour acquérir des aspects plus complexes de la langue. On parle de crible phonologique : chacun s'habitue aux sons de sa langue première ; ce faisant, il exclut de sa conscience phonologique les phonèmes qui n'existent pas dans cette langue, mais appartiennent à d'autres. Hagège (1996), souligne qu'au-delà de dix ou onze ans, l'oreille fonctionne comme un filtre qui élimine les sons des langues avec lesquels l'enfant n'a pas été en contact. Ainsi, même s'il est toujours possible d'apprendre une langue étrangère une fois adulte, nous perdons en grandissant nos facultés perceptives et de reproduction orales de sons étrangers. C'est pourquoi Garabédian (1996) recommande de commencer cet apprentissage le plus tôt possible, et à l'école maternelle.

Pour comprendre et se faire comprendre, l'enfant a besoin de communiquer avec ses pairs et à cette fin, il est prêt à acquérir toute forme de langage verbal ou non verbal (Garabédian, 1996). Pour comprendre son monde, il va interagir avec ses pairs et les adultes, l'enfant est « né pour apprendre », selon le titre d'un document vidéo de Trocmé et Garabédian<sup>31</sup>. L'enfant éprouve du plaisir à communiquer, à réussir des tâches de plus en plus complexes, ce qui lui donne envie de s'engager dans d'autres. La plupart des

---

<sup>31</sup> H. Trocmé, D. Garabédian, *Né pour apprendre*, vidéogramme en sept cassettes, Éd. IUT de la Rochelle/ENS de Fontenay-Saint-Cloud, 1995.

apprentissages en maternelle passent par le jeu, qui procure également du plaisir. L'apprentissage sous forme ludique facilite l'apprentissage dans la mesure où l'enfant ne ressent pas d'attente particulière.

S'il y a un âge privilégié pour initier l'apprentissage d'une langue, quels avantages y-a-t-il à cette acquisition ?

#### ***2.1.4. Les apports de cet apprentissage précoce***

Hagège (1996) exprime clairement un apport essentiel de l'apprentissage précoce d'une langue :

En effet, on constate que les enfants qui ont commencé très tôt l'apprentissage d'une langue étrangère, [...], possèdent, comparés aux autres, une facilité beaucoup plus grande pour en apprendre une nouvelle le moment venu. (Hagège, 1996, p. 80)

Un enfant qui apprend une langue étrangère en apprendra une autre plus facilement. La connaissance de cette langue, par comparaison à d'autres et parce que son oreille aura été réceptive à d'autres phonèmes, lui permettra d'acquérir encore d'autres langues.

L'école maternelle prône la construction de l'identité et de la personnalité, la construction des valeurs du vivre ensemble, « d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde » (MENJS, 2021, p. 5). L'apprentissage précoce d'une langue, par l'ouverture à la pluralité des langues, apporte également une ouverture aux différentes cultures. C'est en vivant aux côtés d'autres élèves, en prenant conscience des autres, semblables mais différents, que chaque élève pourra se construire comme personne unique dans son groupe-classe et en dehors de l'école (Perregaux, 1998). C'est également par cette ouverture qu'il est possible de réduire les risques d'ethnocentrisme et d'égo-centrisme.

Que ce soit pour des raisons professionnelles, pour survivre à des conflits, ou en raison de choix de vie, les populations se déplacent et avec elle leurs langues et leurs cultures. Les enfants de ces familles vivent donc une expérience plurilingue (définie plus loin), et pour beaucoup, avant leur entrée à l'école. 10 ans plus tard, Castellotti, Coste, & Duverger (2008) constatent que malgré les volontés affichées, les priorités se déplacent difficilement, et l'école primaire continue de donner la priorité à la langue de scolarisation. Comme le soulignent ces trois auteurs, « Tous les enfants scolarisés possèdent déjà un répertoire langagier diversifié » (p. 17). Il appartient à l'école de valoriser ce répertoire, et ce dès le début de la scolarisation.

Après avoir examiné les enjeux de l'enseignement précoce des langues, je présenterai plus précisément la compétence plurilingue et pluriculturelle.

## ***2.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle***

Avant d'évoquer la notion de compétence plurilingue, il est pertinent de définir le terme de bi-plurilinguisme.

### ***2.2.1. Une évolution des définitions du bi-plurilinguisme***

En 1935, le linguiste américain Bloomfield donne une définition du « bilingue parfait », selon laquelle une personne serait bilingue lorsqu'elle connaît les deux langues parfaitement, de la même manière qu'un natif. Ceci implique que le locuteur maîtriserait avec un haut degré de maîtrise et de façon égale les deux langues. Cette notion a été véhiculée très longtemps dans les dictionnaires, celle du Robert 2002 donnait encore<sup>32</sup> : « Bilingue : 1. Qui est en deux langues. 2. Qui parle, possède parfaitement deux langues. 3. Où l'on parle deux langues. ». L'idée préconçue du bilingue parfait est encore très créditée, alors que dès 1967, l'irlandais Macnamara, dans sa thèse « le bilinguisme à l'école primaire, l'expérience irlandaise » changeait de paradigme en qualifiant de bilingue toute personne possédant une compétence minimale dans une langue seconde, que ce soit pour la comprendre, la parler, la lire, ou l'écrire.

Petit à petit, à partir des années 1970, la thèse du bilingue parfait correspondant à deux monolingues parfaits va être remise en cause. Grosjean en donne une nouvelle définition dès 1984 :

En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir. (Grosjean, 1984, p. 16)

Grosjean décrit alors le bilingue non en termes de savoirs mais en termes de compétence communicative. Le locuteur apprend une langue en fonction de ses besoins de communication, il utilise plusieurs variétés ou registres de langue selon le contexte communicationnel dans lequel il évolue. Le locuteur dit monolingue utilise lui aussi plusieurs variétés de registre, selon la situation de communication dans laquelle il se trouve ; l'adolescent ne s'exprimera pas de la même façon avec ses amis que devant ses professeurs. Selon L'UNESCO, les deux tiers de la population parlent au moins deux

---

<sup>32</sup> Cours Plurilinguisme Perego, 2022

langues au quotidien, le monde est donc largement plurilingue (Kihlstedt, 2015, p. 97-101).

### **2.2.2. Construction du répertoire langagier, compétence plurilingue**

Comme déjà décrit plus haut, le répertoire verbal, notion développée par Gumperz, représente les ressources dont dispose le locuteur pour communiquer dans diverses situations. Ces ressources ne portent pas seulement sur des savoirs cloisonnés, ni sur la maîtrise de deux ou trois langues, de façon séparée, mais sur tous les moyens utilisés pour communiquer, que ce soit avec les mots transparents d'autres langues, avec des morceaux de phrases, avec l'aide d'autres locuteurs par la médiation, ou par des gestes ou mimiques. Le CECRL développe la notion de répertoire langagier et culturel, « dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECRL, 2001, p. 11) que le locuteur va utiliser pour communiquer.

Coste, Moore, & Zarate, dans leurs études préparatoires vers le Cadre Commun tentent une définition de la compétence plurilingue qui prend en compte tous les déséquilibres qu'ils nomment « ordinaires » :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 11)

Nous sommes bien loin de la définition du locuteur bi-plurilingue idéal. Les auteurs insistent sur ces déséquilibres, propres à chaque individu (CECRL, 2001, p. 105) : le degré de maîtrise de la langue n'est pas égal dans toutes les langues pratiquées, les compétences divergent d'une langue à une autre (compréhension écrite dans l'une, production orale dans une autre), ainsi que la connaissance culturelle des communautés liées à ces langues.

### **2.2.3. Comment l'apprentissage des langues étrangères favorise celui de la langue de scolarisation**

Puisqu'il s'agit, comme dit plus haut, de s'approprier le mieux possible la langue commune, de scolarisation, pour réussir son parcours scolaire et s'insérer socialement, comment articuler cette compétence plurilingue avec la langue de l'école ? Perregaux évoquait déjà ce mécanisme en 1998 :

Les élèves monolingues, en se familiarisant avec des activités inter-linguistiques, se décentrent, analysent et comprennent plus en profondeur leur propre langue, qui devient un système parmi d'autres. (Perregaux, 1998, p. 6)

En 2004, Perregaux prend appui sur l'impact des activités d'éveil aux langues pour expliciter comment, à partir d'un matériau pédagogique plurilingue, il est possible de consolider et développer la langue de scolarisation. Ces séances sont articulées de façon classique, avec une mise en activité, une situation-recherche et une phase de synthèse. Ces trois phases vont permettre une mise à distance.

Pendant la mise en activité, les élèves prennent conscience, se familiarisent avec l'objet « linguistique » dont il va être question, et s'ouvrent à la diversité du monde en se décentrant. Lors de la phase de situation-recherche, ils vont mettre en place des stratégies de compréhension, d'analyse, individuellement ou à plusieurs, pour s'approprier de nouvelles connaissances à partir de celles déjà acquises. C'est le conflit socio-cognitif qui entre ici en jeu afin d'élaborer certaines règles de construction de la langue par exemple. Ces situations-recherches favorisent l'observation de la langue en tant qu'objet d'études et développent l'attitude métalinguistique, nécessaire à la maîtrise de la langue de scolarisation. Au cours de la phase de synthèse, élèves et enseignants structurent les nouvelles découvertes afin qu'elles deviennent de nouveaux outils pour décrire le monde.

Lorsqu'ils interagissent entre eux et avec l'enseignant, les échanges s'effectuent dans la langue scolaire. Ils vont décrire, expliquer, évoquer, utiliser le métalangage pour construire une règle qui leur servira par la suite. On voit bien qu'en comparant, en discutant, en observant des ressemblances et des différences entre les langues, ces situations vont permettre aux élèves d'appréhender des mécanismes de la langue scolaire parfois difficiles à aborder directement dans la langue.

Après avoir abordé les notions de langues et de plurilinguisme, nous évoquerons dans le chapitre 5 l'entrée en littérature des jeunes enfants.

## Chapitre 5. L'entrée en littératie chez les jeunes enfants

Dans ce chapitre, je ferai référence aux différentes compétences nécessaires à cette entrée dans la lecture-écriture, ainsi que les modalités existantes. J'explicitierai d'abord ce qu'est la conscience phonologique et son rôle, ensuite je décrirai le principe alphabétique et sa fonction dans l'entrée en littératie. Enfin, la dernière section s'attachera à montrer comment l'album plurilingue peut contribuer à cette entrée en littératie.

La littératie, terme anglophone (literacy), a trouvé des difficultés à se faire traduire. D'ailleurs je l'ai relevé seulement dans un texte de l'Éducation nationale (MEN, 2020, p. 7), écrit « littéracie ». Les programmes révisés de 2021 ne le mentionnent pas et utilisent « lecture et écriture ». Joigneaux (2013) décrit la littératie comme tous les usages que l'ont fait de l'écrit, ordinaires ou non. Communément, on dénomme cela par tout ce qui a trait à la « lecture - écriture ».

L'entrée en littératie chez les jeunes enfants doit considérer qu'ils sont en plein développement langagier. Le jeune enfant qui acquiert le langage « apprend à la fois à parler et à parler une langue » (Hélot, & Rubio, 2013, citées par Goï (2016, p. 34)). Il acquiert le langage en même temps qu'il s'approprie sa langue première et la langue scolaire. Cette entrée en littératie met en jeu de nombreuses compétences, que Bentolila<sup>33</sup> évoque comme quatre compétences autour d'une centrale : l'identification des mots ; les quatre compétences liées portent sur l'enrichissement du vocabulaire, l'aptitude à poser sa pensée par écrit, la conscience de l'organisation des phrases et la compréhension des textes. Le champ étant très vaste, j'ai choisi de focaliser mon analyse sur deux compétences liées à l'identification des mots, pilier central de l'entrée en littératie : la conscience phonologique qui permet d'accéder à la conscience phonémique, et la découverte du principe alphabétique qui permet de réaliser ces allers-retours nécessaires à l'acquisition de la lecture.

Abordons d'abord les compétences essentielles à l'entrée en littératie, les habiletés phonologiques et le principe alphabétique.

---

<sup>33</sup> Les 5 piliers du langage conférence  
[https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id\\_article=1145](https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id_article=1145)

## **1. La langue française à l'école maternelle**

### **1.1. Les habiletés phonologiques**

#### **1.1.1. La conscience phonologique, définition**

La conscience phonologique peut se définir comme suit :

Le terme conscience phonologique est un terme générique qui désigne la capacité à manipuler de façon intentionnelle les unités phonologiques d'un mot (syllabe, infra-syllabe, phonème). (Lieberman, 1973, p. 65-77)

Lieberman est citée dans le texte officiel « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » (MENJS, 2020, p. 13). Selon elle, les habiletés phonologiques portent sur trois façons de segmenter ce que l'on entend. En premier lieu, la conscience syllabique se réfère à la capacité de segmenter un mot pour éventuellement en dénombrer les syllabes orales ; dans le mot éléphant, il y a trois syllabes orales. Ensuite, la conscience infra-syllabique qui correspond à la segmentation d'une syllabe en attaque et en rime ; par exemple, être capable de dire que dans le mot « tronc », il y a deux parties /tr/ et /on/. Enfin, la conscience phonémique qui consiste en la capacité d'analyser les phonèmes, les plus petites unités de son du langage ; dire que dans /rato/, il y a quatre phonèmes.

Fayol (2013) évoque plus synthétiquement « la capacité à traiter la parole comme un objet » (p. 55).

#### **1.1.2. Rôle de la conscience phonologique pour entrer dans la lecture**

Le développement de la conscience phonologique se travaille, on l'aura compris, à travers le langage oral. Ce développement du langage oral au sens large permet également une entrée plus efficiente dans la lecture. En effet, avec un capital vocabulaire plus important, l'élève parviendra mieux à manipuler les sons des mots qu'il connaît. Le langage oral précède l'acquisition de la lecture, puisque c'est en prêtant attention aux mots, en reconnaissant et en manipulant les phonèmes que l'élève va entrer dans la lecture (Altarelli, Borst, & Houdé, 2019). Nous le verrons plus loin, la conscience phonémique est largement liée à l'acquisition du principe alphabétique pour permettre la reconnaissance de mots. De nombreuses études croisées ont montré le lien entre entraînement de la conscience phonologique et acquisition de la lecture (Content, 2019, p. 64-66 ; Fayol, 2013, p.55). Cette conscience phonologique est indispensable pour « établir et mémoriser les correspondances entre phonèmes et graphèmes » (Altarelli, Borst, & Houdé, 2019, p. 49).



### ***1.1.3. La conscience phonologique avec les sons non-familiers***

Les programmes de maternelle stipulent que « Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots » (MEN, 2021, p. 6). Ceci signifie également que pour apprendre à lire et écrire, il faut amener les élèves à considérer la langue comme un objet d'études, et développer la compétence métalinguistique. Ceci représente une démarche complexe pour les enfants, qui apprennent en même temps cette langue. Le fait d'écouter des mots et sons non familiers peut favoriser ce travail de détachement du sens, puisqu'à priori les élèves ne connaissent pas ces mots nouveaux, comme l'évoque le document ressource sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du ministère : « Lorsque les élèves sont en contact avec une langue étrangère, ils sont amenés, par la comparaison des sonorités, à envisager la langue comme objet, condition nécessaire aux activités phonologiques » (MEN, 2020, p. 19).

Le document ajoute que par l'éveil à diversité linguistique, les élèves sont mis au contact de nouveaux phonèmes qui vont s'ajouter à leur capital de sons « français ». Cette diversité va favoriser des allers-retours entre les langues et contribuer également à la « mise à distance » de la langue d'étude. Cette capacité métalinguistique permet l'observation et la compréhension de la langue et des autres langues. Les comparaisons avec les autres langues permettent également d'affiner la perception auditive des sons, compétence nécessaire à la lecture.

L'activité d'éveil aux langues « Frères Jacques »<sup>34</sup> proposée par EOLE donne un exemple de cette familiarisation puisque les élèves vont, en écoutant des versions différentes de la chanson, reconnaître et mémoriser de nouvelles sonorités, plus ou moins proches de leur langue première.

Après la conscience phonologique, nous développerons la compétence du principe alphabétique.

## ***1.2. De l'oral à l'écrit : le principe alphabétique***

### ***1.2.1. Définition et rôle***

Le principe alphabétique et la conscience phonologique sont très liés dans le processus d'entrée en littératie. Le principe alphabétique, selon Content (2019, p. 59), est « l'existence de correspondances systématiques entre les éléments de la chaîne écrite, les lettres, et les unités élémentaires de la forme parlée, [...] les phonèmes ». La relation entre

---

<sup>34</sup> Activité Frères Jacques [http://eole.irdp.ch/activites\\_eole/frere\\_jacques.pdf](http://eole.irdp.ch/activites_eole/frere_jacques.pdf)

l'oral et l'écrit étaye le travail essentiel de la conscience phonémique, puisque pour accéder à la lecture l'apprenant va devoir associer une lettre ou un groupe de lettres à un phonème et anticiper la prononciation de ce phonème. Content (2019, p. 64-66) insiste sur le fait qu'il a été réellement prouvé que l'enseignement explicite et le travail systématique du code (le système alphabétique) permettent une meilleure efficacité en lecture. Ceci amènerait aussi à réduire les écarts entre les très bons lecteurs et les autres.

### ***1.2.2. Pourquoi connaître le nom des lettres ?***

Comme l'indique le document du MEN de 2020<sup>35</sup>, la connaissance du nom des lettres permet à l'élève de produire ses premiers écrits. En connaissant les lettres B,A,T,O, l'apprenti-lecteur peut « écrire » le mot bateau. L'étayage de l'enseignant permettra d'explicitier la particularité du phonème « o » qui s'écrit « eau » dans ce mot. D'autre part, la connaissance du nom des lettres favorise l'appropriation du son de la lettre, même si elle ne mène pas à la connaissance des relations graphèmes-phonèmes dans leur intégralité. Le lien entre la connaissance du nom des lettres et l'entrée dans l'écrit a été mis en évidence dans des recherches :

Parce que le nom des lettres est à la fois une ressource stratégique [...] dans l'apprentissage initial de la maîtrise de l'écrit, sa connaissance précoce pourrait constituer [...] un des piliers de la littératie émergente [...]. (Biot-Chevrier, C., Écalte, J., & Magnan, A., 2008, p. 23)

Cette étude montre que des enfants de moyenne section, (4 et 5 ans) qui connaissent le nom des lettres, ont des compétences phonologiques plus développées ; de plus, des liens ont pu être établis entre connaissance du nom des lettres et niveau en lecture.

Fayol (2013) précise que « la connaissance des noms des lettres apparaît plutôt comme établissant un « pont » entre l'écriture et la phonologie » (p. 48). Ceci indique que le principe alphabétique et la phonologie fonctionnent ensemble pour l'entrée en littératie.

## ***2. Les supports qui permettent l'entrée dans l'écrit***

Maintenant qu'il a été établi que la conscience phonologique ainsi que la connaissance du principe alphabétique contribuent à l'entrée dans l'écrit, voyons quels sont les différents supports, outils ou modalités à disposition. Dans ce qui suit je ne distinguerai pas les habiletés phonologiques du principe alphabétique, puisque ces deux compétences sont très liées, comme nous l'avons vu.

---

<sup>35</sup> Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle  
<https://eduscol.education.fr/document/301/download>

## ***2.1. Les ressources disponibles***

### ***2.1.1. Les comptines et les jeux phoniques***

Les comptines existent depuis la nuit des temps. Très souvent elles n'ont pas d'auteurs et sont transmises par voie orale.

Le Larousse en ligne en donne 2 définitions :

- Formule que récitent les enfants pour déterminer, par compte des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leurs jeux.
- Poésie enfantine simple et rythmée.

Les comptines ont un rythme, une intonation, une musicalité qui permet de se familiariser avec une langue. Leur structure répétitive parfois facilite leur mémorisation. Conseillère pédagogique, Marie Goëtz-Georges (2006) postule que « [...] la comptine offre un support réel pour travailler la langue et aider l'enfant à progresser dans sa construction phonologique et syntaxique » (p. 10). Le document ressource sur les comptines du MEN décrit en détail comment les comptines facilitent la découverte de l'écrit :

[...] un autre intérêt des comptines et des formulettes apparentées réside dans le fait qu'elles favorisent une approche ludique qui attire l'attention sur les unités distinctives de la langue et prépare, de manière implicite puis explicite, le travail de structuration et les premiers traitements réflexifs. Jouer avec la langue consiste alors à s'occuper de la forme et non du sens. (MEN, 2016, p. 7)

Les jeux phoniques, les jeux qui portent sur le flux oral, participent également au développement de la conscience phonologique et phonémique. Par exemple, à partir d'une comptine que les élèves connaissent très bien, il est possible d'enlever des mots ou des syllabes que les élèves devront retrouver. Ou bien toujours à partir de plusieurs comptines, on peut demander aux élèves de repérer les rimes (fin de prononciation avec son ou syllabe identiques) (Brigaudiot, 2022, p. 150-153)

### ***2.1.2. L'alphabet, les abécédaires, l'écriture inventée***

Les alphabets affichés dans la classe constituent des outils indispensables. Même si les élèves doivent connaître le nom des lettres et leur représentation graphique indépendamment de l'ordre alphabétique (MEN, 2019), la connaissance de l'alphabet permet de retrouver le nom ou la graphie d'une lettre.

Les abécédaires, autrefois outils à la base de l'enseignement de la lecture, sont devenus aujourd'hui plutôt des imagiers représentant éventuellement un thème selon

l'ordre alphabétique : les animaux, les véhicules, les fruits et légumes...Ils permettent également de travailler sur l'initiale d'un mot.

L'écriture inventée, mentionnée également dans les programmes sous le nom d'«essai d'écriture de mots » ou de « production autonome » est définie comme suit :

Demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, c'est les placer dans une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et à l'aide des connaissances dont ils disposent. Ce sont les productions réalisées dans cette situation que l'on appelle *écriture inventée*. (Fijalkow, 2009, p. 63)

En tentant d'écrire les mots parlés à l'aide des outils dont ils disposent, c'est-à-dire de la conscience phonémique, du nom des lettres et de la maîtrise de leur tracé, les élèves vont établir le lien entre oral et écrit et entrer en littératie. Ce sont ces allers-retours entre écriture, habileté phonologique et connaissance de nom des lettres qui, avec l'étayage d'un adulte, contribuent à l'apprentissage de la lecture (Sénéchal<sup>36</sup>, 2018).

Le travail sur le prénom est également une ressource puisque ce mot est très symbolique pour l'enfant, et qu'il l'entend de nombreuses fois au quotidien. Écalle (2004) établit le lien entre la connaissance du prénom et celle du nom des lettres, en particulier la connaissance de l'initiale si celle-ci comporte le phonème consonne dans son nom.

La littérature de jeunesse, que j'ai choisie pour mon dispositif de recherche, est une ressource très utilisée en maternelle ; je la décrirai précisément dans la section suivante.

## ***2.2. La littérature de jeunesse***

### ***2.2.1. De multiples enjeux***

Dans le domaine du langage, les programmes de maternelle insistent sur l'importance de la littérature de jeunesse pour apprendre à « écouter de l'écrit et le comprendre ». Cette littérature de jeunesse représente une part essentielle dans le domaine de la langue comme le montre la multitude de documents cadre-ressources disponibles en ligne<sup>37</sup>. Elle permet non seulement la découverte de la norme écrite du français, mais elle ouvre également sur le monde et permet des expériences émotionnelles. Un texte écrit à l'occasion du 30<sup>ème</sup> anniversaire de la convention des droits de l'enfant, à l'appui de

---

<sup>36</sup> [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_CCEcrits\\_-notes\\_experts.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrits_-notes_experts.pdf)

<sup>37</sup> Texte de cadrage <https://eduscol.education.fr/document/13387/download>

Les ouvrages pour la classe <https://eduscol.education.fr/document/13390/download>

Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires <https://eduscol.education.fr/document/13393/download>

La compréhension des récits de fiction <https://eduscol.education.fr/document/13396/download>

multiples références littéraires, fait de la littérature de jeunesse la clé de voûte pour amener les enfants en devenir vers l'autonomie et la liberté ; l'objet culturel permet de mieux se connaître en tant qu'individualité, tout en s'ouvrant aux autres.

Retrouver dans un livre ses inquiétudes et ses espérances, ses angoisses, ses peurs et ses moments de tendresse, les retrouver éprouvés par d'autres, permet de se construire un imaginaire, de sortir de sa solitude et d'entrer dans le seul véritable monde enchanté, le monde des humains. C'est d'autant plus fabuleux que cela nous aide à nous découvrir nous-mêmes en nous reliant aux autres. Et que cela nous relie entre nous, en dépit de nos cultures de référence. (Meirieu, 2019, p. 172)

Selon Gobbé-Mévellec (2017), la littérature de jeunesse est porteuse, car « les images, comme le texte, résistent à une approche immédiate [...]. L'enseignante chercheuse montre l'intérêt de l'album qui ne représente pas un « manuel », il n'est pas construit selon une norme, ce en quoi il s'adresse à la sensibilité culturelle, esthétique, littéraire, de chaque enfant.

La littérature de jeunesse est essentielle au développement de l'attitude de lecteur (MEN, 2017). Avec une première culture littéraire individuelle, l'élève développe de multiples compétences : il apprend bien sûr à mieux écouter de l'écrit et à mieux le comprendre, il se familiarise avec la langue écrite, avec l'usage des livres.

En effet, ces contacts [avec les albums] permettent de les familiariser avec les fonctions de l'écrit (s'informer, se distraire, développer un savoir-faire, etc.), ainsi qu'avec les concepts propres à l'écrit (ex. : les lettres), de prendre conscience des liens avec l'oral (ex. : le principe alphabétique) et des conventions propres aux différentes langues et systèmes d'écriture (ex. : orientation de l'écrit de bas en haut et de gauche à droite en français). (Armand, Gosselin-Lavoie, & Combes, 2016, p. 1)

Ces trois auteures évoquent également l'opportunité de développer l'ouverture à l'altérité et la diversité culturelle par la littérature de jeunesse en langue française, en choisissant les textes avec discernement. Elles poursuivent en mettant en avant l'éveil aux langues dans des classes plurilingues, et suggèrent l'utilisation d'albums bi- ou plurilingues, sur lesquels nous allons porter notre attention.

### **2.2.2. Les albums plurilingues**

Les albums plurilingues se définissent de la façon suivante :

Ces albums bilingues (ou plurilingues) sont ceux qui présentent une histoire traduite dans deux ou plusieurs langues (qu'elles soient présentées l'une après l'autre ou en alternance), et ceux qui, à l'intérieur d'une histoire dans une langue cible, introduisent des mots ou des phrases dans une ou d'autres langues. (Armand, Gosselin-Lavoie, & Combes, 2016, p. 2)

En milieu plurilingue, ces albums constituent un support d'éveil aux langues de la même façon que les « activités décrochées » comme celles proposées sur les sites comme EOLE, cité dans la première partie de ce mémoire. Hélot<sup>38</sup> (2019) évoque l'album Flix de l'auteur multilingue Tomi Ungerer : un chien né de parents chats, qui va subir des discriminations et se battre pour montrer que la différence est une force et une richesse pour les autres. Cette histoire favorise chez l'enfant une décentration, une ouverture à l'autre. Les livres bi-ou plurilingues contiennent « naturellement » une altérité particulière qui ouvre à la discussion avec les élèves » (Armand, Gosselin-Lavoie, & Combes, 2016, p. 2). Moore, & Sabatier (2014) reviennent sur l'apport des albums et livres plurilingues et montrent dans quelle mesure ils contribuent à l'entrée en littérature dans une langue cible pour des élèves plurilingues, en instituant un lien école-famille-environnement.

Dans ma démarche, je cherche à savoir comment un album plurilingue peut contribuer à l'entrée en littérature chez les jeunes enfants ; en effet les études sur l'utilisation de livres ou albums plurilingues en cours de langue étrangère restent peu nombreuses (Maizonniaux, 2020, p. 50-51, citée par Azaoui et Peix, 2021, p. 78). Comme dit en première partie de ce mémoire, le français langue de scolarisation est la langue de l'école, et pour certains enfants, ce n'est pas la langue de la maison, même s'ils parlent « français ». Il est donc possible d'établir un parallèle entre langue étrangère et langue de scolarisation, qui reste à acquérir pour nombre d'élèves. Gobbé-Mévellec et Paolacci (2022) montrent, suite à une étude portant sur l'exploitation d'albums plurilingues, comment ces supports ont contribué, parallèlement à la prise de conscience de la pluralité des langues et à la décentration, à développer des compétences en compréhension, en écriture, compétences relevant de la langue de scolarisation.

Concernant ma recherche, en lien avec mon expérience professionnelle, j'ai choisi de m'intéresser plus précisément aux compétences dans les domaines de la conscience phonologique et de la découverte du principe alphabétique que peut développer une séquence autour d'un album plurilingue. La troisième partie de ce mémoire présentera les résultats d'analyse des données et mon interprétation. Le premier chapitre décrira en détail comment se sont réellement déroulées les séances. Le deuxième chapitre mettra en regard les résultats observés avec les notions théoriques convoquées dans cette partie. Pour

---

<sup>38</sup><https://takantikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2019-la-bibliotheque-polyglotte/le-bilinguisme-et-le-multilinguisme-dans-les-albums-de-jeunesse>

terminer, j'exposerai les visions des différents participants au projet, je réaliserai également une mise en perspective.

**Partie 3**  
-  
**Analyse**



Dans cette troisième partie, je commencerai par examiner les séances d'éveil aux langues et leur déroulement. Ensuite je procéderai à l'analyse des résultats observés pour les confronter à mes hypothèses. Pour terminer, je rendrai compte des regards des différents acteurs de cette recherche : les élèves, les parents, les enseignantes et moi-même.

Je rappelle que ma problématique est la suivante :

Dans quelle mesure, l'album plurilingue, comme support d'éveil aux langues, permet d'une part, de développer les compétences en phonologie d'élèves de grande section pour favoriser l'entrée en littérature, et d'autre part d'ouvrir de jeunes enfants à la pluralité des langues et des cultures ?

J'ai formulé deux hypothèses de travail comme suit :

- les activités d'éveil aux langues permettent aux élèves prioritaires d'entraîner leurs habiletés phonologiques ;
- tous les élèves, même ceux identifiés comme « non plurilingues » prennent conscience de la pluralité des langues et des cultures.

L'expérimentation a été menée avec deux groupes d'élèves, dont un groupe sans besoin particulier identifié. Dans le cadre du mémoire de master, j'ai choisi de focaliser l'analyse sur le groupe d'élèves prioritaires. Tout ce qui sera décrit et analysé dans cette partie relèvera donc d'un groupe de sept élèves. En maternelle, la répétition est importante pour l'imprégnation et l'appropriation ; les mêmes activités ont été reprises dans plusieurs séances. Par souci de clarté, je présenterai les onze séances réalisées en les regroupant par thématique. Lorsque j'y ferai référence dans cette partie, un accès à la description de la séance sera possible avec des liens, ainsi qu'à la séance détaillée en annexe.

Afin d'anonymiser le prénom de chaque élève, je les désignerai avec une initiale.

Élèves : H., C., A., T., M., E., J..

Moi-même : P.E.

J'ai choisi de mener les activités autour de l'album plurilingue « Les langues de chat<sup>39</sup> » qui porte sur une histoire en français, et introduit des mots ou des phrases dans d'autres langues. Comme expliqué au chapitre 3 de ce travail, j'ai adapté le texte de

---

<sup>39</sup> Ecrit et illustré par Semerano, M. et Vergari, L., éditions DULALA d'une langue à l'autre, première édition 2013

l'album. Lors de la première lecture, j'ai utilisé les illustrations de l'album en version Kamishibai<sup>40</sup>, puisqu'il était disponible<sup>41</sup>. Le scénario est le suivant : Olivia et Léon, deux enfants, partent à la recherche du chat d'Olivia, qui a disparu ; en sillonnant la ville, ils vont questionner différents interlocuteurs, qui vont leur répondre dans d'autres langues, même s'ils connaissent le français. Le tableau suivant présente les personnages et les langues représentées :

Personnage	Langue parlée	Bonjour
Léon (amie d'Olivia)	albanais	Mirëdita
M. Omar (libraire)	arabe	Salam Aleykoun
Yu (amie de Léon)	espagnol	Hola
Mme Ma-Ku (mamie de Yu)	mandarin	Ni Hao
Sir Oliver (restaurateur)	anglais	Hello – Hi
Mme Kadidja (maire de la ville)	bambara	Ani Sogoma

Figure 3. Personnages de l'album et langues représentées

---

<sup>40</sup> En japonais : théâtre de papier. C'est une technique de narration d'origine japonaise, une sorte de théâtre ambulant ; les planches illustrées sont glissées les unes après les autres dans un castelet en bois : le butai. sur le côté recto on retrouve l'image et sur le côté verso un texte court et simple.

<sup>41</sup> Voir le diaporama correspondant au kamishibai en annexe 4 p. 108

## Chapitre 6. Mise en œuvre du dispositif

Dans ce chapitre, je décrirai d'abord les séances d'éveil aux langues que j'ai menées autour de l'album « Les langues de Chat ». J'aborderai ensuite les contraintes liées à l'organisation de l'école maternelle.

### 1. Déroulement des séances

Les séances sont décrites ici de façon succincte afin de visualiser l'ensemble du projet et de s'y repérer. La description détaillée des séances est disponible en annexe<sup>42</sup>. Il me paraît pertinent de faire figurer les compétences visées, qu'elles concernent les programmes de maternelle ou les descripteurs du CARAP sur lesquels je me suis appuyée.

<p><a href="#">Séance 1</a> <a href="#">Séance 2</a></p> <p>Compétences programmes</p> <p>Compétences du référentiel CARAP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en route :</li> <li>-description du projet ;</li> <li>-recueil des représentations et connaissances des élèves sur les langues ;</li> <li>-découverte et lecture de l'album plurilingue.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire, évoquer, expliquer</li> <li>• S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis</li> <li>• Entendre du langage écrit et le comprendre</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A2.1 Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures</li> <li>• A9.1 Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures</li> </ul> <p style="text-align: right;">H. absente en séance 2</p>
<p><a href="#">Séance 3</a> <a href="#">Séance 4</a> <a href="#">Séance 5</a></p> <p>Compétences programmes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mémorisation de mots non familiers, discrimination auditive :</li> <li>-rappel de l'histoire, retrouver les personnages ;</li> <li>-découverte de mots dans les langues présentes dans le récit : espagnol, arabe, mandarin, anglais ;</li> <li>-jeu à l'oral autour des salutations. Attribuer les bonjours aux personnages de l'album, s'entraîner à les prononcer ;</li> <li>-approche de systèmes d'écriture différents du nôtre. Appairer des formes écrites dans d'autres systèmes d'écriture : arabe, mandarin.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer sa discrimination auditive : écouter, identifier, répéter des sons et des mots non familiers</li> <li>• Raconter, comprendre des textes écrits, reformuler</li> <li>• Découvrir la pluralité des langues dans le monde</li> <li>• Comprendre qu'on ne parle pas le français seulement en France</li> <li>• Comprendre qu'une langue peut se parler dans plusieurs pays</li> </ul>

<sup>42</sup> Voir annexe 3 p. 100

<p>Compétences du référentiel CARAP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• K5. 2. - Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores</li> <li>• K5. 3. - Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture</li> <li>• A9. 2 - Considérer les langues comme des objets « questionnables »</li> <li>• S1. 2 - Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)</li> <li>• S1. 3 - Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)</li> <li>• S7. 2 .1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers (éléments, phonétiques simples, éléments prosodiques, mots)</li> </ul> <p style="text-align: right;">C. absent en séance 3 et 4 T. absent en séance 5</p>
<p><a href="#">Séance 6</a></p> <p>Compétences programmes</p> <p>Compétences du référentiel CARAP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découverte d'un planisphère : utilisation du planisphère pour placer les étiquettes des personnages de l'album dans les pays où ils peuvent parler leur langue.</li> <li>• Utiliser le lexique appris de façon approprié</li> <li>• Raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.</li> <li>• Ouvrir les élèves à la pluralité des langues et des cultures</li> <li>• K5. 1. - Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde</li> <li>• A9. 1 - Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures</li> <li>• S1. 3 - Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)</li> </ul> <p style="text-align: right;">T. et H. absents</p>
<p><a href="#">Séance 7</a> <a href="#">Séance 8</a></p> <p>Compétences programmes</p> <p>Compétences du référentiel CARAP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien oral-écrit : -associer les formes orales et écrites des bonjours multilingues ; -écriture d'une comptine des prénoms avec les bonjours multilingues.</li> <li>• Établir la correspondance entre mot oral et mot écrit</li> <li>• Développer sa discrimination auditive : écouter, identifier des sons</li> <li>• Repérer et produire des rimes, des assonances</li> <li>• Discriminer des sons dans des mots</li> <li>• A9. 2 - Considérer les langues comme des objets « questionnables »</li> <li>• S1. 2 - Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)</li> <li>• S7. 2 .1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers (éléments, phonétiques simples, éléments prosodiques, mots)</li> </ul>
<p><a href="#">Séance 9</a> <a href="#">Séance 10</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverture à la diversité des cultures : -découverte d'autres façons de représenter le monde : - compter en mandarin avec les doigts ;</li> </ul>

Compétences programmes	- représenter les chiffres en mandarin et en indo-arabe jusqu' à 3.
Compétences du référentiel CARAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'ouvrir à la diversité du monde</li> <li>• K5. 3. - Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture</li> <li>• A2. 1 - Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures</li> <li>• A9. 1 - Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures</li> <li>• S1. 3 - Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)</li> </ul>
	A. et T. absents en séance 9
<a href="#">Séance 11</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trace écrite et évaluation formative : -dessin par chaque élève avec l'écriture de bonjours multilingues pour garder une trace ; -évocation de ce que chacun a préféré pendant les séances.</li> </ul>
Compétences programmes Compétences du référentiel CARAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner son point de vue, argumenter</li> <li>• A2. 1 - Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures</li> <li>• A9. 2 - Considérer les langues comme des objets « questionnables »</li> </ul>

Figure 4. Description des séances menées en classe

## 2. L'âge des élèves et l'organisation de l'école

De multiples contraintes doivent être considérées lorsqu'on élabore une séquence d'apprentissage. J'évoquerai les spécificités des enfants de cet âge à prendre en compte, parce qu'ils sont en plein développement. L'organisation de l'école, dans l'espace et dans le temps entrent également en considération.

### 2.1. L'âge des élèves

#### 2.1.1. Des locuteurs en devenir

Comme dit au début du chapitre 5, l'élève de maternelle apprend une langue en même temps qu'il est en plein développement langagier. Les adolescents ou adultes apprennent une langue sélectionnée parmi d'autres, alors que le jeune enfant devient un locuteur, un acteur social. Il n'a pas encore les outils linguistiques et conceptuels, ni tous les codes de communication pour s'exprimer et décrire, ce que montrent les extraits suivants :

En [séance 1](#), lorsque je leur fais écouter une chanson en lingala, tous sont d'accord qu'on ne comprend pas. J'essaie de savoir ce qu'ils connaissent des langues.

- C. - C'est en anglais.  
 A. - Moi z'ai entendu c'est en français.  
 PE. - C'est quoi le français et l'anglais ?  
 A. - C'est ça veut dire qu'on parle en français.

Un peu plus tard :

- J. – Il y a plein de drapeaux Angleterre différents.

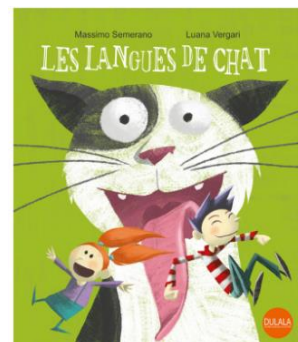
En [séance 2](#), je commence la séance en leur parlant en allemand, puis je leur demande si j'ai parlé en français. Plusieurs répondent en même temps « Non, en anglais ! ».

Ces exemples révèlent que pour ces élèves, tout ce qui n'est pas en français est en anglais ; ils possèdent déjà le mot « anglais » lié à une langue dont ils ont entendu parler ; mais ils ne peuvent pas nommer les autres langues, parce qu'ils n'ont pas encore conscience qu'il existe une multitude de langues. À cet égard, l'album plurilingue permet d'attribuer les langues aux personnages, sous forme de cartes illustrées<sup>43</sup>, ce qui facilite leur évocation. Nous avons donc communiqué en utilisant : « c'est la langue de M. Omar, ou de Yu..... »

En [séance 10](#), E. dit de la mamie de Yu qu'« elle est en espagnol ». Il veut dire qu'elle parle espagnol. Il ne confond plus « Espagne » et « espagnol », mais la syntaxe est en cours d'acquisition. Parmi les outils linguistiques, la syntaxe de la phrase occupe une place essentielle pour décrire et évoquer, il convient de prendre en compte l'élève qui construit son langage.

Avant la lecture de l'album, en leur demandant de faire des hypothèses sur le sujet du récit, j'ai compris que les élèves n'ont pas saisi le triple sens du mot « langue » (l'organe, la langue qu'on parle, et le biscuit) dans le titre, comme le révèle l'extrait ci-après lorsque je leur montre la couverture :

- PE – M., qu'est-ce que tu vois ?  
 M. –Heu chat, il ti la langue.  
 PE –Le chat tire la langue, exactement.  
 ....  
 PE – À votre avis, de quoi parle cette histoire ?  
 XXX  
 E. – Elle parle de la langue  
 J. – Pour parler  
 PE.– Elle parle peut-être de la langue, de langues.  
 J. – En fait, la langue ça sert à parler.



<sup>43</sup> Voir annexe 6 p. 120

Ils utilisent leurs connaissances : la langue, organe qui permet de parler, ce qui est déjà remarquable. À nouveau, ils n'ont pas conscience de la pluralité des langues, ni le bagage culturel par rapport notamment aux biscuits appelés langues de chat. J'ai remédié à cet apport culturel en [séance 4](#), je leur ai alors apporté (et fait goûter) des biscuits langues de chat.

### ***2.1.2. Des besoins particuliers***

En concertation avec les enseignantes, afin de ne pas perturber l'emploi du temps de l'école, nous avons convenu que les séances auraient lieu le jeudi et le vendredi en début d'après-midi. C'est à cet horaire également que les plus jeunes élèves de maternelle vont se reposer. L'attention des élèves de grande section n'était donc pas optimale à ce moment-là, en particulier avec une activité ponctuelle, pas reprise pendant la semaine.

Dans l'organisation du temps scolaire de l'enfant, il est nécessaire de veiller à alterner des moments plus ou moins exigeants concernant l'implication corporelle ou cognitive. L'enfant apprend bien sûr en réfléchissant, en mémorisant, mais il acquiert de nouvelles connaissances également en jouant, en manipulant. Les séances ont donc été adaptées en fonction des possibilités données par les activités proposées, mais également en respectant les besoins ponctuels des enfants. En deuxième partie de [séance 4](#) notamment, le jeu consistait en un memory « en marchant ». Chaque élève recevait une carte qu'il devait regarder sans la montrer aux autres. Au premier signal les enfants se déplaçaient, au deuxième chacun devait retrouver l'enfant qui avait la même carte. Cette activité comportait une composante cognitive et une composante corporelle, adaptée à des enfants de cet âge. Pendant les séances, régulièrement, j'ai été amenée à instaurer un court moment de relaxation afin de retrouver une meilleure attention.

Enfin, les absences ponctuelles de certains élèves ont eu nécessairement un impact sur les différentes acquisitions. T. a été concerné par 3 absences, soit 27% du temps, H. et C. ont été absents à 2 séances.

## ***2.2. L'organisation de l'école***

### ***2.2.1. Le temps***

Le fonctionnement d'une école maternelle repose sur une organisation précise, qu'il s'agisse de l'occupation des différents espaces ou de la répartition des élèves selon l'horaire de la journée. Comme dit plus haut, les séances que j'ai menées avaient lieu en début d'après-midi ; la première de 14h10 à 14h40, la deuxième de 14h45 à 15h15. Chaque

séance était supposée durer 30 min. Selon les contraintes ponctuelles de la classe, les élèves ne pouvaient pas arriver pour 14h10 ; d'autre part, dans un groupe se trouvaient des élèves émanant de deux classes différentes, ce qui pouvait ajouter aux décalages dans l'organisation. Il était nécessaire d'adapter la séance afin que le groupe suivant dispose du même temps. Il n'était pas possible de dépasser l'horaire, puisque la récréation avait lieu ensuite. Ces minutes en plus ou en moins semblent peu mais elles ont eu parfois un retentissement sur des fins de séances que je n'ai pas pu mener jusqu'au bout.

### **2.2.2. *L'espace***

Les séances se déroulaient dans la salle de motricité (salle dédiée aux activités physiques), seul espace disponible à cet horaire. Cet espace s'est trouvé très approprié pour les activités corporelles même s'il était nécessaire de composer avec le parcours de motricité en place (tapis, poutre, cônes, sacs de graines...). Cependant, les élèves sont habitués à venir dans cet espace pour y faire de la motricité, il a fallu expliquer que des activités non physiques allaient avoir lieu dans cet espace. De plus, cette salle se situe sur le passage pour se rendre à la salle de réunion/salle de repos des ATSEMs et comporte aussi le coin « soin des élèves », ainsi que la machine à laver. C'est ainsi que parfois la machine à laver fonctionne, un élève se fait soigner, ou vient se calmer dans cette espace parce qu'il pleurait, et des adultes traversent la salle pour une pause (ATSEM) ou un entretien dans la salle de réunion. Il est aisé de se figurer que parfois, les circonstances n'étaient pas très favorables à des activités cognitives.

Après avoir décrit les séances et les contraintes observées pendant le déroulement des séances, je procèderai dans le chapitre suivant à l'analyse des données, en regard de ma problématique.



## Chapitre 7. Analyse des données et résultats observés

Pour mémoire, ma recherche consiste à observer comment l'album plurilingue utilisé comme support d'éveil aux langues, permet aux élèves d'entraîner leur conscience phonologique d'une part, et de s'ouvrir à la diversité linguistique d'autre part. Regardons d'abord ce qu'il en a été concernant la conscience phonologique.

### *1. La conscience phonologique*

Les habiletés phonologiques ont été travaillées selon trois axes : le développement de l'attention et de l'intérêt vis-à-vis des mots étrangers, l'entraînement à mémoriser et répéter des mots étrangers, et enfin la compréhension du lien oral-écrit.

#### *1.1. Attitude des élèves par rapport aux mots étrangers*

Lorsqu'ils ont entendu des mots étrangers, les élèves ont manifesté de l'étonnement, de la curiosité, et ont joué avec les sonorités, comme le décrivent ces observations de séances.

En [séance 2](#), au début du récit, à l'écoute du prénom « Yu », J. dit : (à propos du prénom) : « c'est pas un prénom ?! ». Lorsque je leur demande de répéter ce nouveau mot, M. crie « Yuuuuuuuuuuu » en éprouvant son appareil phonatoire. Et lorsque j'évoque le nom de la mamie de Yu ([séance 2](#)), Madame Ma-Ku, les élèves n'attendent pas pour reprendre : « Madame Ma-Ku ! », « Ma-Ku ? ».

Quand nous nous sommes remémoré l'histoire ([séance 3](#)), lorsque je dis notamment que M. Oliver dit « Hello ! », deux élèves répètent immédiatement, puis un autre dit « Good bye », repris immédiatement par un camarade, en accentuant l'intonation. Un peu plus loin dans la même séance, A. joue avec le nouveau mot de Mme « Kadidja » en répétant la dernière syllabe : « madame Kadidja-ja ». Elle rejouera ensuite avec ce mot en changeant cette fois la syllabe finale : « kadidja-da-da ».

Lors de la même séance, E. s'empare de « hola » pour chanter « hola la la », alors qu'A. s'amuse avec « Yu-yu ». Ce jeu sur les sons révèle le plaisir de ces élèves à jouer en manipulant les sons de la langue. Ces jeux phoniques participent au développement de la conscience phonologique, comme le soulignent le document du MEN (2019, p. 14) ainsi que Brigaudiot (2022, p.150-152).

## ***1.2. Développement d'aptitudes à écouter, répéter et mémoriser des sons ou mots non familiers***

### ***1.2.1. Écouter et mémoriser***

Une des activités sur les mots non familiers portait sur l'écoute de l'histoire « les langues chat ». On pourrait penser que les élèves soient surpris, questionnent les mots étrangers au fil du récit, mais cela n'a pas été le cas. Peut-être parce que l'album était explicite ; par exemple « Olivia adore quand Léon dit « Mousse aux maracas ! » car en albanais ça veut dire que tous nos soucis vont bientôt disparaître ». Mais comme nous l'avons dit plus haut, les enfants de cet âge n'ont pas le lexique nécessaire pour décrire tout ce qui les entoure. Ils n'ont pas compris nécessairement que les mots albanais, arabe, espagnol, désignaient une langue. Cette connaissance à venir ne les a pas empêchés d'accéder au sens de l'histoire. Pour eux, que les mots soient en langue étrangère ou en français pas encore dans leur répertoire lexical ne fait pas de réelle différence.

C'est dans la [troisième séance](#) que les élèves écoutent pour la première fois le mot bonjour dit dans différentes langues. Dès la [quatrième](#), lorsque je demande de quels bonjours ils se souviennent, H., qui était absente lors de la première lecture de l'album, se souvient de « hola » (j'ai compris qu'elle avait été en contact avec l'espagnol), E. de « hello » (il avait également déjà la connaissance auparavant). Lorsque nous rejouons au jeu des bonjours, les mots viennent petit à petit. E. ne se souvient plus mais choisit son bonjour : « Je veux parler la langue de M. Omar ». A. n'a plus en tête le nom de « M. Oliver », elle utilise la carte illustrée et évoqué le cuisinier. Avoir attribué un personnage à chaque langue a permis aux élèves deux acquisitions :

- la mémorisation des personnages du récit et par là, la compréhension de l'histoire ;
- l'apprentissage de mots étrangers.

Le tableau ci-dessous indique les élèves qui connaissent le mot à partir du personnage (évaluation au fil des séances, jusqu'à la dernière. Ils ont répondu à la question : « Quel est le bonjour de Yu ? » par exemple).

	Yu HOLA	Mme Ma-Ku NI HAO	Sir Oliver HELLO /HI	M. Omar SALAM ALEYKOUM	Léon MIRÈDITA
A.					
H.	X		X	X	
C.	X		X		
E.	X	X	X	X	
J.	X		X	X	X
T.				X	
M.	X				

Figure 5. Acquisition des bonjours dans différentes langues par les élèves

Dans l'ensemble, les élèves ont mémorisé différentes façons de dire bonjour mais ne les attribuent pas toujours aux personnages de l'album. Je n'ai pas pu réaliser une évaluation individuelle avec chaque élève, peut-être que certaines connaissances ne figurent pas dans ce tableau.

### 1.2.2. *Entrainer sa discrimination auditive*

Au fil des séances, les élèves ont développé leur conscience phonémique. Certains ont réussi immédiatement à restituer « Aleykoul » dans « Salam Aleykoul ». A. par exemple est passée de « Salam Aleykoul » à « Salam Aleykoul » quelques séances plus tard. Elle avait déjà [-koul] (pour faciliter la lecture, j'utiliserai cette notation et non l'alphabet phonétique pour évoquer ce qu'on entend) dans son répertoire « phonologique », elle a ajouté « -koul ». Phonologiquement elle a bien analysé et pu ajuster l'énoncé à l'oral.

Au début de l'album « les langues de chat », Léon, l'ami d'Olivia lui dit « Mos u merakos » (=tous nos soucis vont bientôt disparaître) alors qu'elle vient de perdre son chat. Au même moment, il lui conseille d'aller voir M. Omar. En lisant le texte ([séance 2](#)), je fais reformuler aux élèves :

PE- Qu'est-ce qu'il a dit, Léon ? Il a dit d'aller voir qui ? Monsieur... ? (attendu Omar)  
E et un autre - Maracas, monsieur Maracas.

Il est intéressant ici de noter la confusion auditive entre « Monsieur » et « Mos u ». On entend [meussieu] et [mossou]. Les élèves possèdent « monsieur » dans leur répertoire lexical et font sens avec cela, ils occultent « Monsieur Omar » qui précède ce passage dans le texte. Il est probable que ce travail mental de réajustement aura développé leur capacité de discrimination auditive.

Lorsque je fais écouter le bonjour en espagnol ([séance 3](#)), « hola », H. ne se manifeste pas (elle était absente pour la lecture de l'histoire). Je précise alors que Yu, le personnage qui parle espagnol dans l'album, dit « ¡ Hola ! ¿ que tal ? », H. prend alors la parole et dit :

-Mais je connais [Holaketal] !

Cette intervention montre qu'initialement, H. n'a pas segmenté la chaîne orale en mots : [Hola] et [Holaketal] sont deux entités différentes pour elle. H. montrera quelques séances plus tard qu'elle a opéré une discrimination puisqu'elle restituera bien « Hola » quand je demanderai le bonjour de Yu.

M., en fin de séquence, prononce encore « Salam Aleykoul ». Pourtant, après m'avoir écoutée, il a répété plusieurs fois, sans réussir à reproduire le phonème final. Par ailleurs, M. est un élève qui ne réussit pas encore à s'exprimer et articuler correctement dans sa langue première. Même s'il ne parvient pas au résultat, il est vraisemblable que le travail mental réalisé a contribué à développer sa capacité d'attention auditive et de discrimination.

Ces exemples témoignent bien de ce que Fayol (2013) appelle « la capacité à traiter la parole comme un objet, [...] à en analyser les composantes » (p.55), une des compétences essentielles pour entrer dans la lecture, la conscience phonologique. H. et M. ont été amenés à comparer mentalement ce qu'ils ont entendu avec ce qu'ils connaissaient antérieurement pour acquérir de nouvelles connaissances.

### ***1.3. Conscience du rapport oral-écrit***

#### ***1.3.1. Correspondance oral écrit du mot bonjour dans différentes langues***

Après avoir réalisé un exercice de discrimination visuelle avec le memory des bonjours dans des langues différentes, un travail sur le lien oral-écrit est proposé en [séance 7](#). Le jeu consiste à rendre leur bonjour écrit (sous forme d'étiquette) à chaque personnage. Après avoir bien revu et répété les bonjours depuis plusieurs séances, je pensais ce travail réalisable. J'ai sélectionné « Hi » à la place de « Hello » en anglais pour éviter la ressemblance entre « Hello » et « Hola ». J'ai réduit le nombre de personnages et choisi pour ce groupe le français, l'anglais, l'arabe et l'espagnol.

Les élèves commencent par le moins difficile, bonjour en français. J. a trouvé, mais ne parvient pas à expliquer comment. C'est bien une difficulté des élèves de cet âge, en cours d'acquisition des compétences métalinguistiques. Nous commençons par frapper

les syllabes pour les isoler, puis j'explique que dans « bon », on entend le son [b]. J. a alors trouvé l'étiquette en justifiant en nommant la lettre B qui fait le son [b] (« comme dans Ambre »). Il reste encore les étiquettes Salam Aleykoug, Hi et Hola. Je tente de leur permettre de trouver comme suit :

PE -Quelle est cette lettre ? (je leur montre le S de Salam aleykoug)

Plusieurs : -S

PE - Le s au début du mot il fait souvent ssssss. Est-ce qu'on connaît un mot qui veut dire bonjour et qui commence par sss ?

-....

PE -Alors on va dire ceux qui restent.

J - Hè ! Salamaleykoug !

PE - oui ! Qui dit Salam aleykoug ?

J - M. Omar !

Dans cet extrait, J. a compris plus vite que les autres. Il a fait le travail mental d'établir le lien entre le son « sss » et le mot qui commence par la lettre S, dont il connaît le nom. C'est aussi la connaissance des lettres qui a permis à J. de « lire » « bonjour » plus haut. Cette situation confirme, comme le soulignent Biot-Chevrier, Écalle, & Magnan (2008) que la connaissance du nom des lettres, même si elle n'est pas suffisante, permet une première entrée dans la lecture.

Il reste ensuite les 2 étiquettes Hi et Hola à attribuer.

A. montre le mot « Hola » et dit :

-J'ai entendu le H, le O, le L , le A. Aussi j'ai entendu le H et le I parce que j'ai entendu ça faisait pas le même son.

J. ajoute que Hi a une syllabe et Hola deux.

Est-ce un hasard si A. a réussi à décoder le mot ? Elle dit avoir entendu le H alors qu'il est muet dans l'alphabet français, mais a eu raison sur les autres lettres. Quant à J., il a observé la longueur des mots et a compté les syllabes, alors que certaines syllabes peuvent comprendre 4 lettres (comme bleu) et constituer un mot aussi long. Ces tâtonnements montrent à nouveau la complexité pour les élèves de cet âge à décrire le monde. C'est ce que nous rappellent Hélot, & Rubio (2013) citées par Goï (2016, p. 34), le jeune enfant « apprend à la fois à parler et à parler une langue ».

### ***1.3.2. La comptine des prénoms***

Il existe différentes façons d'entraîner la conscience phonologique en maternelle et la discrimination auditive progresse, depuis le flux oral entendu jusqu'au phonème. L'enfant va entendre un flux sonore. En progressant, il va apprendre à isoler à l'oral un

mot dans une phrase, puis une syllabe, puis un phonème. Le travail sur les rimes permet l'accès aux phonèmes, il est plus facile d'entendre des sons en fin de mots car ils peuvent être rallongés ou répétés.

En [séance 8](#), j'annonce aux élèves qu'ils vont inventer une comptine en trouvant des prénoms qui riment avec les bonjours que nous avons rencontrés à la lecture de l'album. Cette séance s'annonce difficile au niveau de la concentration, il y a eu une coupure d'électricité le matin, le vent souffle encore, et un enfant pleure dans la pièce.

Pour se familiariser avec les rimes, les élèves s'entraînent à répéter la dernière syllabe de leur prénom. A. et J. ont un prénom à une seule syllabe, ce qui rend l'exercice difficile. Ils s'entraînent ensuite à répéter la dernière syllabe des bonjours. J'apprendrai ensuite que les élèves n'ont pas encore travaillé sur les rimes en classe, ce qui peut justifier qu'ils ne réussissent pas l'exercice. Toutes ces conditions réunies font que les élèves ne sont pas du tout présents à ce travail abstrait.

J'avais prévu de faire des propositions de prénoms, mais les mots que j'avais envisagés s'avèrent inadaptés pour des élèves non entraînés à cette activité.

Pour « Salut » (je ne trouvais pas de prénom connu des enfants qui rime avec Bonjour), je propose Laurine – Lulu – Max (Max et Laurine sont des prénoms de la classe). Pour rimer avec Lulu, les élèves répondent :

E - Lulu  
J - Max  
A- Lulu aussi  
H- Lulu

L'attention n'étant pas au rendez-vous, les élèves reprennent la réponse de leur voisin sans réfléchir. Pour mettre tout le monde d'accord, je répète les mots. J. ajoute que dans Laurine également on entend comme Lulu. Ce en quoi il a raison puisqu'on entend le « l », même s'il n'est pas en fin de mot. Cette séance n'avait pas commencé dans de bonnes conditions, je choisis donc de terminer la comptine moi-même en leur faisant seulement observer et répéter les sons ou les syllabes, afin d'alléger l'activité cognitive. Je pensais pourtant qu'avec Salut et Hola, ce serait moins difficile, puisque les prénoms pressentis comportaient la même syllabe, plus facile à discriminer, et pas seulement le phonème. Mais le travail n'a pas été plus simple pour autant. Voilà la comptine terminée : j'indique entre parenthèses les prénoms proposés :

Salut Lulu (Max - Laurine - Lulu)

Hello Matéo ( Stacy – Matéo – Mila)  
Hola Mila (Mila - Matéo - Fanny)  
Salam Aleykoum Ploum ( Clément – Ploum – Hugo)

Malgré cette séance que je considère comme un échec car mal construite certes, mais qui s'est déroulée dans de mauvaises conditions, les élèves ont pu, avec des mots non-familiers, exercer leur conscience phonologique en segmentant, répétant les syllabes des mots. Les élèves ce faisant entraînent leurs aptitudes métalinguistiques, comme le décrit Kervran (2006).

Lorsque j'ai construit ma problématique, ma première hypothèse consistait à éprouver si les activités d'éveil aux langues à partir d'un album plurilingue permettent aux élèves prioritaires d'entraîner leur conscience phonologique. Après analyse des résultats des données de l'expérimentation, il me semble que les élèves ont réellement développé leurs habiletés phonologiques, même s'il n'a pas été possible d'évaluer dans quelle mesure. Suite à une conversation avec l'enseignante de la classe, elle n'a bien sûr pas pu m'indiquer que les progrès en phonologie des élèves concernés par le dispositif d'expérimentation étaient dus aux séances d'éveil aux langues. En effet, l'entraînement phonologique en GS doit être mené de façon régulière et structurée toute l'année scolaire pour mesurer une évolution. Néanmoins il est possible d'utiliser l'album plurilingue et d'intégrer des mots non familiers de celui-ci dans les exercices de phonologie, et ceci avec tous les élèves, afin de favoriser l'entrée en littérature au cycle 2 (CP, première année d'école élémentaire). Les constats réalisés dans cette première partie permettent de valider ma première hypothèse. Regardons maintenant du côté de l'ouverture à la pluralité des langues et des cultures.

## ***2. Ouverture à la diversité du monde***

### ***2.1. Désir d'apprendre des mots non familiers***

Tout au long des séances, les élèves ont manifesté leur motivation à découvrir de nouveaux mots. Pendant cette séquence, je me suis attachée particulièrement à ce qu'ils mémorisent le mot bonjour dans les langues des personnages de l'album. Pendant chaque séance, lorsqu'un élève répétait un bonjour, la plupart des autres le reprenaient sans sollicitation de ma part. Ceci me semble être un signe d'appétence pour acquérir de nouveaux mots.

En [séance 4](#), lorsque nous jouons à la ronde des bonjours, je propose aux élèves de dire le bonjour qu'ils souhaitent. E. connaît déjà « Hello » mais ne choisit pas la facilité et

me demande le mot dans une autre langue. Je ne le comprends pas immédiatement, mais il se fait comprendre.

(L'élève précédent a déjà utilisé Salam Aleykoug, langue de M. Omar, je ne le propose pas en premier lieu)

E - Je connais pas la langue

PE - Alors tu veux dire comme M. Oliver ou comme Yu ?

E - Heu // Comme M. Oliver

PE - M. Oliver il peut dire « Hi ! » ou il peut dire « Hello !! »

E - Heuuu je veux dire heu il s'appelle comment l'autre ?

PE - Alors l'autre c'est Yu, et elle dit « Hola ! »

E - Je veux parler la langue de M. Omar.

PE - Salam Aleykoug !

E - Salam Aleykoug !

Cet épisode montre dans quelle mesure E. est engagé pour apprendre ce mot dans cette langue. Il aurait pu se contenter des deux premiers (Hello ou Hola) pour se débarrasser de l'exercice, mais il va jusqu'au bout pour pouvoir dire le mot qui le motive.

En début de [séance 9](#), nous rappelons les personnages de l'album et leurs langues en vue de l'énigme à résoudre. J. me demande alors comment Léon dit bonjour dans sa langue. Très motivé, mais il ne l'a pas encore mémorisé, il me le demandera à nouveau aux deux séances suivantes :

[Séance 9](#) : J - Léon i dit quoi comme bonjour ?

PE- Ah ! Mirèdita

J -Moidita

[Séance 10](#) : J -Et Léon i dit quoi comme bonjour ?

PE- (rires) Tu voudrais vraiment t'en souvenir ! Il dit Mirèdita.

J - (et les autres en même temps)- Mirèdita

[Séance 11](#) : J - Léon i dit comment bonjour ?

PE-Essaie de te souvenir, J. Ça commence par ? (les étiquettes sont affichées)

J - M

PE- Mmmm , Mirèdita

J - Mirèdita

Ces questionnements réitérés témoignent de l'intérêt et de la motivation de cet élève pour les mots nouveaux.

En [séance finale](#), je leur demande, après s'être dessiné<sup>44</sup>, d'écrire un ou plusieurs bonjours qu'ils choisiront. J. écrira Mirèdita, ce qui confirme son intérêt pour ce mot. Il écrira également un bonjour que nous n'avions pas appris « Ani sogoma », bonjour en

---

<sup>44</sup> Voir annexe 8 p. 124



bambara de Mme Kadidja dans le récit. J'avais écarté ce mot pour se concentrer sur quelques langues, mais gardé l'étiquette.

J., avec son affinité pour le personnage de Léon illustre ce que Gobbé-Mévellec (2017) évoque au sujet des albums plurilingues ; ces derniers s'adressent à la sensibilité de chaque élève et atteignent chacun de façon unique, afin que chaque enfant construise sa propre compétence pluriculturelle, au contact des autres cultures.

Lors de la [dernière séance](#) lorsque je leur demande s'ils souhaitent apprendre une langue et laquelle, tous les élèves sauf une répondent positivement, et souvent en lien avec le bonjour qui les a attirés :

E. veut apprendre la langue de M. Oliver (anglais) alors qu'il connaissait déjà quelques mots. J. voudrait connaître la langue de Léon (albanais), dont il m'a demandé plusieurs fois comment il disait bonjour, ainsi que l'anglais. H. souhaite parler comme M. Omar (arabe) et a tout de suite adopté Salam Aleykoum en début de séquence. C. aspire à acquérir la langue de M. Oliver. A., après avoir dit qu'elle ne voulait apprendre aucune langue, finira avec T. par choisir la langue d'Olivia, qui est le français. Ce dernier choix peut poser la question de la charge cognitive qu'ont ressentie ces deux élèves lors des activités d'éveil aux langues, si bien sûr ils ont bien compris qu'Olivia parle français.

## ***2.2. Se rendre compte de la pluralité des langues et des cultures***

En [séance 9](#) je leur propose, à partir d'une vidéo, de découvrir comment on compte sur ses doigts et à l'oral en mandarin<sup>45</sup>. Les élèves me montrent leur envie de comprendre, malgré leur manque d'outils linguistiques et conceptuels.

Après un premier visionnage sans le son, un élève comprend que quelqu'un compte, mais le groupe ne saisit pas qu'il s'agit d'une autre façon de compter :

J-Attends elle fait quoi là ?

E- En fait elle faisait les nombres mais pas en/ pas en bonne heu/bonne heu...

C –bon ordre

E –pas en ordre elle a fait en désordre.

Plus loin dans la séance, après avoir écouté la vidéo, montré que la personne filmée compte différemment, je leur demande :

PE - Pourquoi elle ne compte pas comme nous ?

J - Elle parle en Espagne

E - Elle ne sait pas comment il faut faire.

---

<sup>45</sup> Lien vidéo DULALA [https://www.youtube.com/watch?v=oj3byNIu6aw&t=14s&ab\\_channel=DULALA-D%27UNELANGUEAL%27AUTRE](https://www.youtube.com/watch?v=oj3byNIu6aw&t=14s&ab_channel=DULALA-D%27UNELANGUEAL%27AUTRE)

- PE - Elle ne sait pas comment faire.  
 J - C'est pour ça elle fait comme ça, et comme ça (en montrant avec les doigts)  
 E : - Parce que si elle/ si elle y fait pas pareil bah è/bah elle/ elle/ elle peut pas savoir qu'on fait comme ça, nous.  
 PE - Mais pourquoi elle ne fait pas pareil ?  
 J - Parce qu'elle sait pas.  
 Plus loin J - En fait, ben en fait, i sait pas compter, peut-être, i sait pas compter comme i faut, comme ça.

Après quelques tentatives d'explications, les élèves ne parviennent pas à se décentrer, pour eux cela n'est pas possible de concevoir que d'autres comptent avec les doigts d'une autre façon qu'eux l'ont acquise. Dans la séance suivante, lorsque nous revenons sur cette découverte en l'expliquant aux élèves absents à cette séance, ils se souviennent que c'est la mamie de Yu qui avait envoyé la vidéo et J. semble avoir assimilé :

J : -...et Olivia elle comprenait pas parce que i (les chinois) comptent comme ça et Olivia elle compte comme ça.

J. et E. sauront expliquer aux absents comment on compte en mandarin.

Pour un enfant qui ne vit pas dans un milieu familial plurilingue, scolarisé comme les élèves de Roche dans un environnement non plurilingue, lui faire prendre conscience qu'il grandit dans un monde multilingue et pluriculturel constitue un défi, puisque comme évoqué plus haut, le jeune enfant n'a pas encore acquis les concepts ni le vécu nécessaires à cette mise à distance. Ce tout petit pas de J. vers une autre culture lui permet également de se poser des questions, d'observer que sa façon de faire (pour compter ici) n'est pas universelle et initie une décentration. Quant aux autres élèves qui n'ont pas eu cette réflexion à l'oral, ils l'ont peut-être réalisée mentalement ; ils se sont en tous cas posé des questions.

La [séance 6](#), qui visait la découverte du planisphère, m'a permis également de constater la curiosité des élèves pour découvrir. Lorsque j'ai déroulé le planisphère<sup>46</sup>, ils ont dans un premier temps décrit ce qu'ils connaissaient, les drapeaux qui encadraient la carte. Même s'ils ne savaient pas encore situer la France et qu'ils ne connaissaient pas cette carte, ils ont pu, à partir de leurs connaissances, établir des liens et établir « le bleu c'est l'eau », « là y a de la glace ». Lorsque je leur demande ce qu'ils voient, ils répondent avec ce qu'ils connaissent : A. dit « tous ceux qui parlent Angleterre ou français, toutes les

---

<sup>46</sup> Voir annexe 7 p. 123

langues », J. ajoute » ou en chinois ou en Argentine ». Là encore, ils confondent les termes pays et drapeaux, mais cette séance permet de travailler ces notions. Cette réponse pas encore correcte montre pourtant qu'ils ont réalisé le lien avec les langues, et leur recherche a développé leur curiosité et leur ouverture.

L'utilisation d'un album plurilingue contribue ainsi à la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle, décrite par Béacco et al. (2016, p. 15) repris par Kervran (2006).

Après cette expérimentation, l'analyse des données du projet confirme, bien que timidement, la deuxième hypothèse selon laquelle l'éveil aux langues au moyen d'un album plurilingue permet l'ouverture à la diversité du monde des jeunes élèves.

## Chapitre 8. Évaluation du dispositif et perspectives

Dans ce dernier chapitre, je souhaite interroger les différents acteurs de cette expérimentation. Comme le précise Catroux (2002), même si tous les acteurs sont partie prenante du dispositif, « les degrés de participation peuvent varier » (p.5). Les parents, les enseignantes n'étaient pas présents pendant les séances, mais ont contribué au dispositif : les parents par les questionnaires, les enseignantes en participant au questionnaire compréhensif. Les élèves, eux n'ont pas encore la maturité adulte mais ce sont leur participation et leurs échanges qui ont donné ces résultats. Leur regard doit donc être considéré. Je commencerai par présenter le regard des élèves puis celui de leurs parents. Je convoquerai également la perception des enseignantes concernant les langues étrangères à l'école, puis je terminerai par ma propre réflexion sur ma démarche ainsi que les suites que j'envisage d'y donner.

### 1. Paroles d'élèves

Lors de la [dernière séance](#), j'ai demandé aux élèves ce qu'ils ont préféré lors des activités d'éveil aux langues. Il est certain que de cette façon, ils étaient tenus d'« aimer » une activité. Je considère qu'il y avait suffisamment de propositions pour en sélectionner une qui leur a plu. Afin de ne pas tomber dans le « j'ai tout aimé », ou « je n'ai rien aimé » « parce que.. », j'ai regroupé les activités par thème et leur ai demandé de choisir parmi quatre : l'histoire en elle-même des « Langues de chat », l'activité autour des bonjours multilingues, la découverte du planisphère et les énigmes autour des systèmes d'écriture. Les trois dernières correspondaient globalement respectivement à l'entraînement phonologique, l'ouverture à la diversité et la découverte d'autres systèmes d'écriture.

Ci-dessous le tableau avec les différentes activités répertoriées pour les élèves





			
H., M., E.	T.	C., J.	
A.			

Figure 6. Dernière séance : activité préférée des élèves

Même s'il s'agit d'un échantillon d'élèves très réduit, il est intéressant d'observer que l'intérêt pour l'album remporte le plus de voix. Je n'ai pas eu l'occasion de le relire en fin de séquence, et finalement nous avons passé peu de temps à la compréhension du récit. Néanmoins, avec l'affichage des personnages et la présentation de l'album à chaque séance, il a pris place dans le paysage de nos activités. C. et J. disent avoir préféré le planisphère, alors que cette notion spatiale est encore difficile à conceptualiser pour eux. En revanche aucun n'a choisi les énigmes sur les systèmes d'écriture, sauf A. qui a « tout aimé ». Il était pertinent de leur demander de choisir parmi ces propositions puisque malgré cela, quatre élèves sur sept ont dit avoir préféré goûter les langues de chats en biscuit, ou faire le dessin demandé à la dernière séance, des activités liées à une expérience corporelle.

Ce questionnement existe mais il n'est rien comparé à la motivation qui transparissait en particulier au début de chaque séance à partir du moment notamment où ils avaient mémorisé les bonjours dans différentes langues. Ils me saluaient, se saluaient les uns les autres avec les bonjours appris. Il n'y a pas meilleure évaluation que les moments dans les séances lors desquels je devais réguler la prise de parole car plusieurs voulaient parler en même temps. Lorsqu'un jour je suis passée à l'école bien après les séances, plusieurs élèves m'ont saluée avec un bonjour dans la langue de leur choix. Ceci n'est évidemment pas mesurable mais je considère que les élèves ont non seulement acquis des connaissances, mais pris du plaisir à apprendre.

Dans un questionnaire aux parents en fin de séquence, je leur demandais si leur enfant avait raconté ce qu'il avait fait, ce qu'il avait aimé ou pas. Sur les cinq réponses revenues, quatre sur cinq disaient qu'ils avaient bien aimé. H. a évoqué les personnages du récit, J. a dit qu'il avait appris à dire bonjour dans différentes langues, T. a mentionné les drapeaux et l'apprentissage des bonjours. Ces retours corroborent l'attitude de ces élèves que j'ai pu observer pendant les séances et les préférences exprimées en classe.

## **2. *Retour des parents***

Les parents avaient été sollicités en début de séquence afin de connaître les langues parlées dans l'environnement familial des élèves. J'avais estimé qu'ils avaient pris beaucoup de temps à répondre à ces questions qui ne nécessitaient pas de longues réponses. 5 questionnaires sur 7 étaient finalement revenus, assez tard. Lors de la séance sur le planisphère, j'avais demandé aux élèves de solliciter leurs parents pour leur montrer

où était la France sur un globe ou un planisphère pour le lendemain. Aucun élève des deux groupes n'avait eu la réponse. Peut-être qu'aucun des élèves n'avait pensé à leur demander... Pour le questionnaire de fin de séquence, que j'avais donné à compléter pendant les vacances de printemps, je ne m'attendais pas à beaucoup de retours.

J'ai été agréablement surprise de récupérer 5 questionnaires sur 7 lorsque je suis revenue à l'école, après les congés de printemps et encore plus lorsque je les ai consultés, les parents avaient pris le temps d'y répondre<sup>47</sup>. Par cette enquête je souhaitais savoir d'abord si leur enfant avait modifié son attitude au sujet des langues. Un parent de H. a témoigné en disant qu'elle était déjà au contact d'autres langues de temps en temps à la maison (cette information n'avait pas transparu dans le premier questionnaire), mais le fait que les séances aient lieu à l'école avait « légitimé » l'usage d'autres langues. C'est positif, elle ose davantage utiliser les bribes de phrase qu'elle connaissait et qu'elle a apprises). Cette observation n'est pas sans rappeler les résultats de nombreuses expérimentations ou recherches comme celles de Barateau, & Dompartin (2015) qui décrivent cette légitimité à utiliser une langue autre que la langue de l'école, à condition qu'elle soit utilisée et valorisée par l'enseignant et l'école en général. Il me semble remarquable que cette démarche de valoriser une langue s'applique également à des langues qui sont parlées seulement ponctuellement en famille ou entre amis.

Par la dernière question, je voulais ensuite savoir si, selon eux, cet éveil à la diversité linguistique leur semblait bénéfique pour les apprentissages. Sur cinq retours, quatre ont manifesté de l'intérêt pour un tel dispositif. Les parents de A. évoquent l'ouverture à la diversité des langues : « découvrir que tout le monde ne parle pas la même langue et qu'il existe différents accents ». Les parents de T. mentionnent les compétences transversales comme la mémoire, la concentration, la curiosité que développent ces activités. Le parent de H. est enchanté et donne un avis très tranché en affirmant qu'« il faut commencer le plus tôt possible, [...] le fait d'être en contact avec d'autres langues permet de conserver un spectre plus large d'écoute et favorise la « plasticité du cerveau » ». Les parents d'E. regrettent qu'il n'y ait pas plus d'occasions à l'école maternelle de pratiquer une langue étrangère. Ces commentaires de parents font réellement écho aux notions développées en partie 2, en particulier l'apprentissage précoce des

---

<sup>47</sup> Voir annexe 9 p. 126

langues étrangères, et ses apports, qu'ils se situent dans la construction de la personne ou dans les apprentissages scolaires.

### ***3. Représentations des enseignantes sur les langues étrangères à l'école maternelle***

Concernant ma recherche, je n'ai pas eu l'opportunité de décrire précisément mon projet ni à la directrice, ni aux collègues. C'est justement ce que j'ai beaucoup apprécié : la directrice, et enseignante de la classe de GS, m'a fait entièrement confiance lorsque je lui ai décrit en quelques mots ma démarche de recherche.

Puisque le problème identifié dans la partie 1 de ce mémoire porte sur la mise en œuvre de l'éveil à la diversité linguistique en maternelle, j'ai voulu interroger les collègues de l'école pour connaître leurs représentations sur les langues étrangères dans la classe, la place qu'elles leur donnent et pourquoi. Dans ce but, j'avais dans un premier temps préparé un questionnaire, puis, au fil du déroulement des séances, il m'est apparu plus pertinent de réaliser un entretien compréhensif du fait de l'équipe restreinte, 3 enseignantes, et des données plus complètes et plus spontanées recueillies lors d'un entretien. J'ai enregistré l'entretien, et j'ai choisi de ne pas le retranscrire dans son intégralité car il ne constitue pas le cœur de mon analyse. J'ai inséré des extraits lorsque cela m'a semblé pertinent.

Je présenterai d'abord les trois enseignantes, puisque leur parcours influence leurs choix de pratiques, puis j'évoquerai ensuite leurs représentations sur l'éveil aux langues dans leur classe, la formation, et je terminerai par la prise en compte des textes institutionnels.

#### ***3.1. Présentation des enseignantes***

Sophie, la directrice, est enseignante depuis 20 ans, en maternelle depuis une dizaine d'années ; elle a une formation initiale en langues étrangères appliquées et a travaillé environ dix ans en entreprise au service export, en anglais et en allemand. Amélie est enseignante depuis vingt ans, et en maternelle, et présente d'emblée sa relation difficile aux langues, de par sa formation initiale, adolescente, comme en témoigne cet extrait :

Amélie : -Moi je pense qu'on enseigne jamais mieux que ce qu'on aime faire en fait ; on a eu une formation vraiment nulle, nulle vu que moi j'ai pas adhéré, puis que..voilà

Moi : -Tu parles de formation ?

Amélie : -Formation, oui je parle des profs qu'on a eus au collège et au lycée, déjà la base en fait.

Laurence enseigne pour sa deuxième année, elle est remplaçante, ce remplacement est sa première expérience en maternelle.

### **3.2. Représentations sur l'Éveil à la diversité linguistique**

La sensibilité de Sophie pour les langues a certainement joué dans son ouverture à mon projet. Sur son premier poste en CM2, elle dit s'être « éclatée » en anglais, allant même jusqu'à faire jouer une pièce de théâtre à ses élèves en anglais. Puis elle ne s'est pas retrouvée avec les niveaux inférieurs. Ci-dessous les réponses (extraits) des trois enseignantes quant à leur approche de l'éveil la diversité linguistique.

Sophie - En maternelle je fais de petites choses mais en fait je fais plus de l'éveil heu/ heu d'autres cultures, d'autres endroits, d'autres langues, enfin voilà, on peut dire les choses différemment, / plus qu'enseigner des choses, des petites, des petites bribes oui. Mais heu/ et puis je dis je reconnais aussi que c'est pas une priorité dans mon emploi du temps. / Là ça va parce que c'est dans mon projet de l'année, / donc ça coule dedans.

Plus tard

-Après c'est une grande ambition, hein mais au final on fait des petites choses, je pense, tu vois.

Plus tard

Amélie - quand il pleut au lieu de leur mettre Franklin en français je leur mets Franklin en Anglais.

Moi (rires)

Amélie - Ça me déculpabilise. Sinon même pas de chanson, niveau zéro. Mais je fais des sciences !

Moi - Eh ben voilà !

Sophie -Et pourtant on a acheté une méthode d'anglais spécifique pour le cycle 1 !

Plus tard

Laurence - Moi j'ai pas leur expérience donc non, j'ai pas / j'ai moins de recul et comme j'ai eu des remplacements ponctuels. Après l'année dernière j'avais des CP on faisait un petit peu d'anglais sous forme de petits jeux. C'est pas une langue où je suis hyper à l'aise donc c'est pas un domaine qui....

Pour Sophie, mettre en œuvre l'éveil aux langues en maternelle semble naturel, même si elle calque un peu l'« apprentissage » d'une langue, demandé en élémentaire, sur la maternelle. Dans son intervention, je comprends que de « petites bribes » ne sont pas suffisantes pour elle. Malgré l'importance qu'elle accorde à cet éveil, elle dit ne pas le mettre en priorité à l'emploi du temps. Il est alors compréhensible de la part d'Amélie de ne pas investir dans l'éveil, elle qui n'a pas développé de sensibilité aux langues. Elle dit d'ailleurs à ce sujet : « Moi je pense qu'on enseigne jamais mieux que ce qu'on aime faire ». Ce qui indique qu'elle ne s'épanouit pas dans l'éveil aux langues. Quant à



Laurence, pourtant jeune enseignante et jeune tout simplement, elle se dit pas assez à l'aise dans cette langue.

Tout au long de l'entretien, Amélie montre sa passion pour son métier, mais déplore également l'abîme entre ce qui est demandé aux enseignants et la réalité de la classe comme le souligne son intervention :

En fait en fait on est sur de l'imaginaire, du théorique, tout ce qu'ils nous demandent en fait. Et on n'est pas dans la réalité de l'ambiance, dans la réalité de// cérébrale des enfants d'aujourd'hui, on n'est pas dans la réalité de la classe, de l'effectif, de tout ce qu'on demande aux enseignants et aux élèves aussi parce qu'on leur en demande, mine de rien je pense on leur met la pression,

Lorsque j'évoque la possibilité de « glisser l'éveil dans nos pratiques », Sophie réagit :

-Oui c'est ce qu'on nous demande. Après, on doit déjà faire des rituels en maths, on doit faire des rituels en phono. Un rituel c'est quotidien sinon ça n'a aucun sens. Alors quand tu fais ton emploi du temps tu dis alors là j'ai une fenêtre de 10 min je fais rituel maths, là j'ai une fenêtre je fais mon rituel phono, là je fais mes rituels sur les lettres, je sais pas enfin voilà et après, les rituels en langues, heuu, où, quand comment ?

Considérant l'éveil comme une matière en plus à ajouter à l'emploi du temps et aux programmes, elle ne voit pas comment faire, sachant que l'enseignant se trouve en permanence face à des choix dans sa classe. L'intervention de Sophie permet d'illustrer un des objectifs décrits au chapitre 3 de ce mémoire. L'éveil aux langues à partir d'un album plurilingue permet de viser à la fois les apprentissages fondamentaux (la conscience phonologique dans le dispositif) et d'éveiller à la diversité linguistique.

### ***3.3. Formation des enseignants***

Concernant la formation, j'aborde le thème en leur demandant si elles ont eu ou demandé des formations sur l'éveil à la diversité linguistique. Laurence répond qu'il y a bien des heures de langues en formation de professeur des écoles, mais elle les a eues à distance en confinement ; elle ne s'étend pas sur le contenu. Amélie s'insurge en dénonçant les formations dirigées seulement vers la langue française et les mathématiques depuis des années maintenant, voilà comment elle l'exprime :

- non c'est français maths, de manière nationale maintenant.. Et toujours sur le même thème, y a aucun changement.  
(Un peu plus tard) :  
-Et puis les formations sont toujours les mêmes. Même les conseillers s'enquiquinent. J'ai changé de circo, j'étais contente, je pensais avoir une bouffée d'air, ben non..

Sophie ajoute que pour les directrices, les formations relèvent de la direction, il n'y a plus d'heures dédiées pour les domaines d'apprentissage de la classe.

Ces témoignages dénotent la motivation des enseignantes pour obtenir de la formation et leur dépit de ne pas pouvoir y avoir accès.

Quant aux programmes révisés de 2021 et les recommandations pédagogiques sur les langues étrangères à l'école maternelle, Amélie dit « j'avoue faire un peu l'autruche par rapport aux langues ». Laurence ne se prononce pas. Sophie évoque l'alinéa beaucoup plus conséquent dédié à l'éveil à la diversité linguistique :

-s'il y a une chose que j'ai retenue de ça je, mais je l'ai retenue par rapport à l'éveil linguistique, aux langues. [Elles] sont mises en parallèle avec les bénéfices que ça apporte pour après, pour le langage, le français, le développement de la mémoire, la mémorisation, etc.. Et l'éveil à la phonologie et la langue française, ça je l'ai retenu mais après, je l'ai retenu.

Ce que je retiens de cet entretien c'est une très forte volonté des enseignantes de bien faire, de faire progresser leurs élèves. Il révèle la nécessité criante de prendre en compte cette volonté des enseignants et ce manque de formation. Je crois que Sophie a retenu ce que peut apporter cet éveil au développement de l'élève dans l'apprentissage de la langue française, parce qu'elle avait déjà une sensibilité aux langues, avant de devenir enseignante. Comme a dit Amélie lors de l'entretien, « on n'enseigne jamais mieux que ce qu'on aime faire ». Il faut également considérer que les enseignants sont le fruit des politiques linguistiques éducatives reposant sur « l'unité de la nation autour de la langue nationale » (Goï, 2012, p. 33).

La mise en pratique d'une éducation plurilingue et interculturelle et d'une perspective transversale se heurte à nombre de résistances des acteurs du terrain, notamment de la part des enseignants – y compris les futurs professionnels. Ces résistances peuvent relever des représentations sociales ou de théories subjectives relatives aux langues et à leur acquisition : les langues sont souvent perçues comme des systèmes homogènes et normés, vecteurs de l'unité et de l'unicité de chaque État-nation et propres à un locuteur-auditeur idéal. L'hétérogénéité et le plurilinguisme sont alors d'emblée perçus comme négatifs, mettant en danger la pureté de la langue officielle. (Beacco et al., 2016, p. 77)

Ces auteurs reprennent les représentations des enseignants, empreints de leur formation initiale privilégiant « la langue française ». Pour ces éducateurs, il est nécessaire de transmettre la langue française en priorité, en cloisonnant l'enseignement des autres langues : l'éducation plurilingue et pluriculturelle pourrait nuire à l'acquisition de la langue française. Les enseignantes sont déterminées ; une formation sur l'éveil aux langues mais également un regard sur leur identité linguistique comme les biographies langagières leur permettraient de saisir les enjeux et de s'approprier les moyens de les intégrer dans leurs pratiques. Castellotti (2006) évoque la formation des enseignants, qui ne doit pas porter

seulement sur les contenus ; les acteurs de l'éducation, pour enseigner le plurilinguisme, ont besoin de développer une « conscience linguistique et culturelle [qui] n'est pas donnée, elle s'apprend et se développe» (Macaire, 2014, p. 16)

#### ***4. Regard personnel et perspectives***

Me concernant, je ferai un retour en arrière sur le projet : ce qui s'est bien déroulé, ce qui m'a mise en difficulté. Je regarderai ensuite les améliorations envisageables, avant de proposer des perspectives suite à cette recherche.

##### ***4.1. Bilan du projet***

Pour mémoire, mon projet s'inscrivait dans une démarche de recherche-action que l'on peut qualifier de recherche-intervention. Le plan d'action s'intéressait à observer l'impact d'un album plurilingue comme support d'éveil aux langues sur les habiletés phonologiques des élèves ainsi que sur leur prise de conscience de la pluralité des langues et des cultures.

J'ai été enchantée d'avoir l'occasion de mettre en œuvre ces séances, avec le privilège d'avoir un groupe d'élèves à la fois, ce qui n'est pas commun dans des conditions habituelles de travail et permet d'être plus proche des élèves. La position de chercheuse, m'a autorisée à faire, essayer, me tromper, sans viser des résultats particuliers, comme c'est le cas dans notre quotidien de classe. Cependant, le rôle simultané de chercheuse et interventionniste était complexe à endosser. Je suis bien plus habituée à intervenir, qu'à chercher. J'ai réalisé en analysant les données que malgré cette posture de recherche, trop souvent je ne laissais pas parler les élèves, préoccupée d'atteindre un objectif, alors que leurs discours étaient pertinents. Ne pas avoir l'occasion de revenir sur ce qui avait été fait entre deux séances était également frustrant, d'autant que l'enseignante ne reprenait pas ce que je faisais, puisque seuls sept élèves de la classe étaient concernés. Nos emplois du temps très chargés ne nous ont pas permis non plus d'échanger tout au long du projet en dehors du temps scolaire.

Une autre difficulté sur le temps de rédaction du mémoire cette fois a été de préparer la séquence d'éveil aux langues sans vraiment avoir en tête les enjeux du projet, puisque les séances devaient se tenir sur une période (entre deux congés scolaires) ; le calendrier très serré de la formation ne permettait pas de s'y consacrer avant.

J'ai composé avec ces petites résistances et j'ai pu conclure que l'album plurilingue, avec les séances d'éveil aux langues associées, constitue un support adapté

pour entraîner les habiletés phonologiques et favoriser l'entrée en littérature des jeunes élèves. Le fait d'apporter les langues par l'album me semble pertinent en particulier dans un milieu non plurilingue, où il n'y a pas de langue étrangère en présence avérée. Je pense également avoir témoigné que l'éveil aux langues au moyen d'un album plurilingue permet non seulement d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique, mais également de viser les apprentissages fondamentaux comme la conscience phonologique, nécessaire à l'entrée en littérature. L'introduction à d'autres langues permet de fait d'aborder les différentes cultures et d'ouvrir les élèves à la diversité du monde. L'éveil à la diversité linguistique, intégrée dans les pratiques, est bénéfique également pour les élèves identifiés comme non plurilingues.

Ainsi, même s'il n'a pas été possible de mesurer les acquisitions des élèves en phonologie, le dispositif a confirmé les deux hypothèses de départ.

#### ***4.2. Améliorations possibles***

Il me paraît judicieux, dans la mesure du possible de rester en contact avec l'enseignante de la classe tout au long du projet, afin d'évoquer les retours éventuels des élèves mais également lui demander de les solliciter entre deux séances, afin de garder un lien.

Comme explicité en début de cette partie, j'ai mené les séances avec deux groupes d'élèves. Il serait plus confortable de travailler tout de suite avec un seul groupe. Ceci permettrait d'avoir plus de souplesse dans le cadrage des séances dans le temps - des séances de 45 min seraient idéales - mais également une plus grande proximité des élèves et plus de temps avec chacun d'eux, que ce soit dans la prise de parole ou lors des évaluations.

Concernant les activités de phonologie, s'il est prévu de travailler sur les rimes, une concertation est nécessaire avec l'enseignante afin de s'assurer que les élèves sont habitués à cet exercice. Pour un projet de même durée il serait pertinent pour les élèves de réaliser d'autres jeux phonologiques, afin de manipuler les syllabes, de s'entraîner davantage sur un aspect précis de la conscience phonologique. J'ai utilisé seulement les « bonjours », il serait possible de répertorier les mots étrangers de l'album et de jouer à doubler la syllabe finale par exemple, comme l'a fait A. avec Kadidja-ja. Multiplier les exercices phonologiques permettrait une évaluation des progrès possible d'une compétence ciblée.

Quant à la découverte du planisphère, activité que j'ai ajoutée aux propositions du site éditeur, il est indispensable de dédier un temps de découverte beaucoup plus long avec le matériel, avant de réaliser une quelconque activité avec.

Sur une durée plus importante, il serait bien sûr enrichissant d'aborder d'autres albums plurilingues afin d'établir des comparaisons de personnages, de scénario. Ces nouveaux albums mettraient certainement en scène des personnages parlant la même langue que ceux découverts dans « les langues de chat », ces recoupements permettent aux élèves de se construire un capital interculturel, de la même manière qu'avec des albums francophones.

### ***4.3. Perspectives***

Si j'ai choisi de mener ce projet c'est que j'espérais bien trouver une réponse à mon questionnement sur l'utilité de l'éveil aux langues en maternelle. En fin de démarche, je suis convaincue de l'impact d'un travail autour d'un album plurilingue en maternelle, non seulement pour favoriser l'entrée en littérature par le travail sur la conscience phonologique, mais également pour que chaque élève se construise en tant que personne unique vivant dans un monde plurilingue, dans le respect des autres langues et des autres cultures.

De mon côté, l'année prochaine j'aurai une classe de petite section. Je pourrai proposer l'album « Cris d'animaux » qui permet l'interculturel de façon adaptée à cet âge. Même si d'après Goï (2016, p. 42), l'approche interculturelle est quelque peu restreinte, elle permet aux élèves de se poser des questions et par là de s'ouvrir à la diversité. En attendant, je vais dans un premier temps être attentive aux langues en présence dans la classe. Il sera peut-être possible de découvrir des mots de la langue d'un élève.

Plus collectivement, chaque école élabore et met en œuvre un projet d'école qui fédère l'établissement autour d'une thématique précise. Ce projet se décline en différents axes, qui eux-mêmes trouvent leur réalisation dans différentes actions. Il me semble qu'il est temps pour moi d'insuffler une nouvelle dynamique dans l'école et de partager mes convictions pour intégrer dans le projet de mon école un volet concernant l'éveil à la diversité linguistique. La directrice est parti-prenante, la nouvelle collègue semble ouverte à la discussion. Bien entendu il faudra procéder par étapes, et comme dit plus haut un temps de partage autour de mon expérimentation sera nécessaire, ainsi que le partage de ressources si nécessaire. Selon Catroux (2002), cette nouvelle étape permettrait d'initier un

nouveau cycle de recherche, qui à son tour deviendrait une expérimentation, avec de nouvelles conclusions...

Il ne s'agit pas de « rajouter » l'éveil aux langues à tous les domaines de la maternelle, mais bien d'intégrer l'éveil dans nos pratiques pédagogiques. Exploiter un album plurilingue comme « les langues de chat » à la place de « Roule Galette » ne nécessite pas de temps supplémentaire. Cet album plurilingue permet, comme un autre, de travailler les compétences nécessaires à l'appropriation de la langue de scolarisation. Il apporte en plus des connaissances sur les langues et une ouverture à la pluralité des langues et des cultures.

## Conclusion

La recherche action, par l'implication du chercheur, n'a pas toujours été admise comme méthodologie de recherche (Macaire, 2011). Je reconnais moi-même qu'en prenant connaissance de cette modalité de recherche, j'étais dubitative, ayant en tête essentiellement les recherches utilisant des données quantitatives, dans lesquelles le chercheur se tient en dehors du dispositif. En mettant en œuvre ce projet, non seulement je me demandais comment j'obtiendrais des résultats avec ces séances sur un temps court, mais je m'interrogeais sur leur validité. Au fil des séances, puis de la rédaction de ce mémoire, m'efforçant de prendre une posture chercheuse, j'ai pris conscience de l'intérêt de cette recherche, qui vise un changement.

De nombreuses études réalisées en milieu plurilingue montrent l'intérêt de l'éveil aux langues avec des élèves de maternelle, que ce soit pour prendre en compte et légitimer les langues des familles, favoriser l'accueil des enfants, ou établir un lien de confiance entre l'école et les familles. Ma recherche s'est attachée à explorer comment cet éveil à la diversité linguistique, inscrit dans les programmes, mais peu ou pas mis en œuvre à ma connaissance en milieu non plurilingue, pouvait également profiter à tous les élèves pour leur permettre de réussir leur entrée en littératie. Même si la séquence se déroulait sur un temps court et si le contenu des séances proposées était modeste, des résultats, ont pu être établis. Le dispositif a conforté les hypothèses de départ. Les élèves ont pu entraîner leur conscience phonologique et ont manifesté de la curiosité pour les autres langues et les autres cultures. Cette recherche m'a profondément convaincue d'intégrer l'éveil à la diversité linguistique dans mes pratiques, sans la considérer comme une « matière » supplémentaire.

L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues permet d'entraîner les compétences visant l'appropriation du français, langue de scolarisation et œuvre également à l'ouverture à la pluralité des langues et des cultures.

Au terme de ce travail sur le temps long (voire très long), je peux me retourner et mesurer le chemin parcouru depuis le début de cette formation. J'ai réussi à surmonter le syndrome de la page blanche pour réaliser et terminer ce mémoire. J'ai mis à jour mes représentations sur le plurilinguisme et j'ai découvert en particulier les Approches Plurielles. À partir de l'album plurilingue « les langues de chat » et du guide pédagogique associé, j'ai adapté et mis en œuvre des séances d'Éveil aux Langues. Je me suis nourrie

des lectures concernant les notions théoriques développées dans ma recherche. Ces apports théoriques, portant notamment sur l'entrée en littératie des jeunes enfants par l'album plurilingue, ont permis une mise à distance de mes pratiques que je veux faire évoluer à la lumière des résultats de cette recherche-action. C'est une réelle opportunité de prendre le temps de cette formation, c'est pourquoi il me semble maintenant opportun de partager mes compétences et, pour commencer, de construire un projet d'équipe autour de l'éveil à la diversité linguistique dans mon école.

Nous vivons depuis des dizaines d'années des migrations multiples, qu'elles soient choisies ou subies. L'avenir si différent que vont vivre nos élèves verra de nouveaux déplacements de populations pour assurer leur survie. Qu'ils soient monolingues ou déjà plurilingues, les enfants seront de plus en plus en contact avec d'autres langues et d'autres cultures. Il me revient de faire ma part pour leur donner les moyens de communiquer, de grandir et vivre ensemble dans ce proche horizon.



## Bibliographie

### Références scientifiques

Altarelli, I., Borst G., & Houdé, O. Les fondements cognitifs de la lecture. Dans A. Bentolila, & B. Germain (dir.), *L'apprentissage de la lecture* (p. 47-52). Nathan.

Armand, F., Combes, E., & Gosselin-Lavoie, C. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (9), 1- 5. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/3675/3730>

Azaoui, B., & Peix, R. (2021). Délier les langues par les albums plurilingues et plurisémiotiques en cours de langues étrangères et régionales. *Le français aujourd'hui*, (215), 77-87.

Beacco, J.-C. (2001). *Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme*. Observatoire européen du plurilinguisme.

<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/les-fondamentaux/multilinguismes-et-plurilinguismes/2210-les-ideologies-linguistiques-et-le-plurilinguisme-j-c-beacco>

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>

Barateau, M., & Domp martin-Normand, C. (2015). Eveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans la diversité linguistique et culturelle. Dans D.-L. Simon, C. Domp martin-Normand, S. Galligani & M.-O. Maire Sandoz (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve, Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques. pp. 167-187.

Bentolila, A. Conférence- les 5 piliers du langage GS-CP. I.E.N. Épinay-sur-Seine [https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id\\_article=1145](https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id_article=1145)

Billiez, J. & al. (1998). *Fichier : Des langues de l'enfant aux langues du monde*. *Projet Socrates / Lingua*. Université Stendhal - Grenoble 3- Centre de didactique des langues Lidilem.

Biot-Chevrier, C., Écalle, J., & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue Française de Pédagogie*, 162, 15–27. <http://www.jstor.org/stable/41202580>

Brigaudiot, M. (2022). *Langage et école maternelle*. Hatier.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A. (2012). Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources. Editions du Conseil de l'Europe.

Castellotti V., (2006) « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives », *Recherches en didactique des langues et des cultures cahiers de l'ACEDLE* [En ligne],

2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5785> ; DOI : 10.4000/rdlc.5785

Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Dossier de réflexion réalisé à la suite du séminaire *Enseignement bilingue et éducation plurilingue : principes, parcours, perspectives*, Tours, 28-29 août 2007. ADEB et Université François Rabelais.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3, 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe / les Editions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Content, A. (2019). Conscience phonémique et principe alphabétique. Dans A. Bentolila, & B. Germain (dir.), *L'apprentissage de la lecture* (p. 57-66). Nathan.

Dodane, C. (2000). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?*. La clé des langues.

<https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/acquisition-apprentissage-et-diffusion-des-savoirs/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere>

Écalle, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Psychologie canadienne*, 45 (1), 111-119

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit (Que-sais-je)*. PUF.

Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme, *Éducation et didactique*, 3-3, 63-97.

Garabédian, M. (1996). Apprendre une langue quand on en parle déjà une. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 09, 119-130. <https://doi.org/10.4000/ries.3404>

Galligani, S. (2010) Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Les cahiers de l'ACEDLE* (7-1)

Gobbé-Mévellec, E. (2018) *Livre Ensemble : des albums plurilingues et pluriculturels pour rencontrer l'autre à travers la littérature*. [Vidéo]. Canal-U.  
<https://www.canal-u.tv/97075>

Gobbé-Mévellec, E. et Paolacci, V. (2022). L'album plurilingue comme support d'apprentissage(s) à l'école primaire française. Quels accompagnements en formation initiale des professeur.es des écoles stagiaires ?. *Repères*, 65, 39-57.

Goëtz-Georges, M. (2006). *Apprendre à parler avec des comptines*. Retz.

Goï C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, 176, 33-38

Goï, C. (2016). Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. Dans A.-B. Krüger, N. Thamin, & S. Cambrone-Lasnes (eds). *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 11, 27–46. L'Harmattan.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Travaux neuchâtelois De Linguistique*, (7), 15–42. <https://doi.org/10.26034/tranel.1984.2279>

Groux, D et Porcher, L. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Presses Universitaires de France.

Hagège C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'harmattan.

Hélot, C. (2019). *Le bilinguisme et le multilinguisme dans les albums de jeunesse*. Takam Kitou La revue des livres pour enfants – international.  
<https://takantikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2019-la-bibliotheque-polyglotte/le-bilinguisme-et-le-multilinguisme-dans-les-albums-de-jeunesse>

Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue Française de Pédagogie*, 185, 117–161.  
<http://www.jstor.org/stable/24547044>

Kervran, M. (2006a). *Les langues du monde au quotidien, cycle 1*. SCÉRÉN- CRDP

Kervran M. (2006b). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. Dans F. Delpy (dir), *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (38, p. 27-35) [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2006\\_num\\_38\\_1\\_1267](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1267)

Kihlstedt, M. (2015). Le bilinguisme est-il un atout ?. Dans, J. Dortier, & N. Journet (dir), *Les clés du langage: Nature, Origine, Apprentissage*, 97 - 101). Éditions Sciences Humaines. <https://doi-org.sidnomade-1.grenet.fr/10.3917/sh.dorti.2015.01>

Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65–77. <http://www.jstor.org/stable/23769540>

Macaire D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans Molinié M. (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action* (p113-124). Encrage éd.

<https://unr-ra-scholarvox-com.sid2nomade-1.grenet.fr/reader/docid/88813177/page/1>

Macaire, D., & Behra, S. (2012) Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'École maternelle en France ?. *Language Awareness for our Multicultural World*, 2012, Montreal, Canada. <https://hal.science/hal-00944797>

Meirieu, P. La littérature de jeunesse : un enjeu éducatif et culturel "Tous les enfants ont droit à la culture" Conférence donnée à la BNF à l'occasion de la journée d'études d'octobre 2019.

[http://meirieu.com/ARTICLES/P.MEIRIEU\\_LITTERATURE\\_JEUNESSE.pdf](http://meirieu.com/ARTICLES/P.MEIRIEU_LITTERATURE_JEUNESSE.pdf)

Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Vas-alsa - Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-111.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29(1), 147-166. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Hatier.

Semerano, M., & Veragri, L. (2013). *Les langues de Chat*. DULALA

Sénéchal, M. (2018). Comment les élèves appréhendent-ils l'écriture, avant même tout enseignement ? *Conférence de consensus-Écrire et rédiger Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? ENS Lyon p. 46-53*

[https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_CCEcrits\\_-notes\\_experts.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrits_-notes_experts.pdf)

### **Textes du Ministère de l'Éducation nationale**

Ministère de l'Éducation Nationale (2012). B.O.N°37 du 11/10/2012 Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, et des sports (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Ressources maternelle-Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions- partie II. » - Lien oral-écrit – Comptines, formulettes et jeux de doigts*. MEN <https://eduscol.education.fr/document/13366/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV – la littérature de jeunesse à l'école maternelle - Texte de cadrage*. <https://eduscol.education.fr/document/13387/download>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). *Recommandations pédagogiques pour l'école primaire*. <https://eduscol.education.fr/document/21523/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. <https://eduscol.education.fr/document/301/download>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, et des sports (2021). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, et des sports (2023). *Plan maternelle. Un plan d'action pour l'école maternelle : donner à tous les élèves les bases de leur réussite et garantir leur épanouissement*. <https://www.education.gouv.fr/bo/23/Hebdo2/MENE2300949N.htm>

## Sitographie

<https://bilem.ac-besancon.fr/> : BILEM : Bilinguisme En Maternelle et au cycle 2

<https://dulala.fr/> : D'Une Langue à L'Autre

<https://www.elodil.umontreal.ca/> : Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue

<http://eole.irdp.ch/eole/> : Éducation et Ouverture aux Langues à l'École

<https://lve38.web.ac-grenoble.fr/> : Site départemental pour les langues vivantes étrangères à l'école

## **Glossaire**

**Kamishibai** : En japonais : théâtre de papier. C'est une technique de narration d'origine japonaise, une sorte de théâtre ambulant ; les planches illustrées sont glissées les unes après les autres dans un castelet en bois : le butai. sur le côté recto on retrouve l'image et sur le côté verso un texte court et simple.

## **Sigles et abréviations utilisés**

PS : petite section

MS : moyenne section

GS : grande section

ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

EFIV : Élèves issu de Familles Itinérantes et de Voyageurs

EANA : d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

BO : Bulletin Officiel

CARAP : Cadre de référence pour les Approches Plurielles

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

EOLE : Éducation et Ouverture aux Langues à l'École

IRDP : Institut de Recherche de Documentation Pédagogique

LVE38 : Langues Vivantes Étrangères 38



## Table des illustrations

Figure 1. Répartition des effectifs en 2022-2023 .....	14
Figure 2. Synthèse des séances d'éveil aux langues mises en œuvre .....	27
Figure 3. Personnages de l'album et langues représentées .....	55
Figure 4. Description des séances menées en classe .....	58
Figure 5. Acquisition des bonjours dans différentes langues par les élèves .....	64
Figure 6. Dernière séance : activité préférée des élèves.....	73

## Table des annexes

Annexe 1 Compétences identifiées comme prioritaires .....	96
Annexe 2 Questionnaires sur les langues parlées à la maison.....	97
Annexe 3 Détail des séances d'éveil aux langues menées en classe.....	100
Annexe 4 Diaporama et texte utilisé pour raconter l'album « les langues de chat ».....	108
Annexe 5 Questionnaire initial sur les langues pour les élèves.....	118
Annexe 6 Les cartes représentant les personnages de l'histoire.....	120
Annexe 7 Trace de la séance sur le planisphère .....	123
Annexe 8 Trace écrite des élèves suite aux séances.....	124
Annexe 9 Questionnaires parents à la suite des séances .....	126
Annexe 10 Guide d'entretien avec les enseignantes .....	129

## Annexe 1

### Compétences identifiées comme prioritaires

Compétences identifiées par l'enseignante de la classe comme étant prioritaires à entraîner

élève	M.	C.	T.	E.	J	A.	H
Propension aux activités (motivation, attention)	X			X			X
Se recentrer, maintenir sa concentration	X	X	X	X	X	X	X
Décrire, expliquer, donner son avis	X	X					
Réagir à une consigne, la réaliser	X	X					
Se faire comprendre	X					X	
• s'exprimer dans un langage correct	X		X			X	
• prononcer - articuler							
Autre							
A besoin de beaucoup de temps pour réagir, faire		X					

## Annexe 2

### Questionnaires sur les langues parlées à la maison



Enquête linguistique !

Prénom :

1 Au quotidien, quelle(s) langue(s) parlez-vous ?

FRANCAISE.....  
.....  
.....

2. Quelles langues parlent les grands-parents de votre enfant ?  
(même les langues seulement parlées comme les langues  
régionales, ou locales sont des langues !)

FRANCAISE.....  
.....  
.....

Si vous souhaitez ajouter d'autres informations (possible au dos de  
la feuille):.....  
.....  
.....

Un très grand merci !!

**M.**



Enquête linguistique !

Prénom :

1 Au quotidien, quelle(s) langue(s) parlez-vous ?

FRANCAIS.....  
.....  
.....

2. Quelles langues parlent les grands-parents de votre enfant ?  
(même les langues seulement parlées comme les langues  
régionales, ou locales sont des langues !)

FRANCAIS.....  
.....  
.....

Si vous souhaitez ajouter d'autres informations (possible au dos de  
la feuille):.....  
.....  
.....

Un très grand merci !!

**T.**



Enquête linguistique !

Prénom :

Au quotidien, quelle(s) langue(s) parlez-vous ?

*Nous parlons le Français*

Quelles langues parlent les grands-parents de votre enfant ?  
même les langues seulement parlées comme les langues  
régionales, ou locales sont des langues !

*Ils parlent le Français*

Si vous souhaitez ajouter d'autres informations (possible au dos de  
la feuille):

Un très grand merci !!

A.



Enquête linguistique !

Prénom :

1 Au quotidien, quelle(s) langue(s) parlez-vous ?

*Français*

2. Quelles langues parlent les grands-parents de votre enfant ?  
(même les langues seulement parlées comme les langues  
régionales, ou locales sont des langues !)

*Français - Italien (mère)*

Si vous souhaitez ajouter d'autres informations (possible au dos de  
la feuille):

*langues parlées par les parents (entre  
eux et avec des amis) : espagnol, anglais -  
Environnement : amis avec lesquels nous  
échangeons quelques mots / phrases en japonais,  
russe*

Un très grand merci !!

H.



Enquête linguistique !

Prénom :

1 Au quotidien, quelle(s) langue(s) parlez-vous ?

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

2. Quelles langues parlent les grands-parents de votre enfant ?  
(même les langues seulement parlées comme les langues  
régionales, ou locales sont des langues !)

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

Si vous souhaitez ajouter d'autres informations (possible au dos de  
la feuille):.....

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

Un très grand merci !!

E.

### Annexe 3

#### Détail des séances d'éveil aux langues menées en classe

Séance 1 : Présentation du projet – recueil des représentations des élèves sur les langues	
Objectifs de la séance	Recueillir les représentations et connaissances des élèves sur les langues
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire, évoquer, expliquer</li> <li>• S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis</li> </ul>
Matériel	un globe – les questionnaires (1 par élève) - les drapeaux à colorier - crayons de couleur - enceinte nomade - livres - planchettes.
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter une chanson en lingala voir éveil linguistique : Olélé Moliba Makasi</li> <li>• Décrire le projet</li> <li>• Mener les entretiens avec les élèves, par 2, pour recueillir leurs représentations sur les langues</li> <li>• Pendant le temps de l'entretien, les autres élèves colorient des drapeaux / jouent / lisent</li> <li>• En fin de séance, réécouter la chanson, essayer de chanter en même temps.</li> </ul>

Séance 2 : Découverte de l'album « les langues de chat »	
H. absente	
Objectifs de la séance	Découvrir l'histoire, se familiariser avec les personnages
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendre du langage écrit</li> <li>• Développer la capacité à écouter, à comprendre de l'écrit</li> <li>• Manifester de la curiosité par rapport à la compréhension de l'écrit</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	A2.1 Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures A9.1 Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures
Matériel	ordinateur - diaporama du kamishibai de l'histoire- tableau blanc mobile - aimants - une enceinte nomade - les personnages de l'histoire sous forme d'étiquettes plastifiées.
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire le texte de l'histoire liée au kamishibai avec le support du diaporama (illustrations sans texte).</li> <li>• S'arrêter sur les mots dans d'autres langues, faire répéter ; à chaque apparition de personnage dans l'histoire, faire afficher par un élève l'étiquette correspondante au tableau.</li> </ul>

Séance 3 : Rappel de l’histoire - découvrir des mots non familiers -	
	C. absent
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se remémorer l’histoire</li> <li>• Découvrir et répéter des mots non familiers</li> </ul>
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire</li> <li>• Développer sa discrimination auditive, répéter des sons et des mots non familiers</li> <li>• S’exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis</li> <li>• Raconter, comprendre des textes écrits, reformuler</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	<p>K5. 2. - Savoir qu’il existe une grande diversité d’univers sonores</p> <p>S1. 2 - Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)</p> <p>S7. 2 .1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers (éléments, phonétiques simples, éléments prosodiques, mots)</p>
Matériel	Ordinateur - tableau - aimants - diaporama de l’histoire - audio des bonjours dans différentes langues - enceinte.
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler l’histoire, les personnages - leurs prénoms, comment ils parlent (faire émerger qu’ils ne parlent pas tous « pareil »).</li> <li>• Annoncer qu’on va essayer de reconnaître les bonjours des différents personnages de l’histoire.</li> <li>• Faire écouter les différents bonjours qui correspondent aux personnages de l’histoire. Leur demander s’ils en reconnaissent. Si oui : -comment l’ont-ils reconnu ? -où l’ont-ils déjà entendu ? Si non : où peut-on entendre d’autres langues ? en avez-vous déjà entendu ? Faire écouter à nouveau en essayant de répéter les bonjours.</li> <li>• Jeu de la ronde des bonjours : Se placer en cercle. Un enfant donne une balle à un camarade en le saluant dans la langue de son choix. Celui qui reçoit l’objet doit veiller à répondre à celui qui le lui a donné. Puis celui qui a l’objet le donne à quelqu’un d’autre en proposant un autre bonjour, et ainsi de suite. « bonjours » écoutés : Espagnol – français x 2 - anglais x2 – mandarin – arabe – bambara Dans un deuxième temps, enlever les bonjours en français.</li> </ul>

Séance 4 : S’entraîner à reproduire des mots non-familiers, découvrir différents systèmes d’écriture	
	C. absent
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience de la diversité des systèmes d’écriture</li> <li>• Observer finement les mots écrits</li> <li>• S’entraîner à répéter des mots, des sons non familiers</li> </ul> <p>A faire : transmettre les questionnaires aux parents</p>
Compétences	• Développer sa discrimination auditive : écouter, identifier, répéter



programmes maternelle 2021	des sons nom familiers • S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis
Compétences du référentiel CARAP	K5. 3. - Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture A9. 2 - Considérer les langues comme des objets « questionnables » S1. 3 - Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues) S7. 2 .1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers (éléments, phonétiques simples, éléments prosodiques, mots)
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refaire le jeu des bonjours en enlevant le bonjour en français</li> <li>• Jeu du memory : chacun reçoit une carte qu'il doit regarder, mais ne pas montrer aux autres. Les élèves se déplacent dans la salle ; au signal, chacun doit retrouver l'enfant qui a la même carte pour reformer une paire ; les deux enfants qui ont la même carte s'asseyent ensemble. Jeu avec 3 bonjours très différents à l'écrit.</li> </ul> <p>Informers les enfants du questionnaire concernant les langues parlées à la maison transmis dans le cahier de liaison.</p>

Séance 5 : Les langues et les pays	
	T. absent
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir un planisphère – connaître le lexique</li> <li>• Faire correspondre les langues avec un personnage fictif qui les parle.</li> <li>• Associer un mot dans une langue au nom de cette langue</li> </ul>
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir la pluralité des langues dans le monde</li> <li>• Comprendre qu'on ne parle pas le français seulement en France</li> <li>• Comprendre qu'une langue peut se parler dans plusieurs pays</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	K5. 1. - Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde A2. 1 - Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures A9. 1 - Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures S1. 3 - Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejouer au jeu du memory avec les grandes cartes. Observer les écritures différentes</li> <li>• Dérouler la carte du monde, la poser à terre. Laisser parler les élèves. Leur demander s'ils connaissent des pays, quelle langue on y parle. Laisser chercher la France si certains connaissent.</li> <li>• Amorcer la discussion sur les langues : Est-ce que ça sert à qqch de comprendre une langue ? De parler une langue ? À quoi ça sert de parler la même langue à l'intérieur d'un même</li> </ul>

	groupe ? (discussion seulement avec le groupe 1)
--	--

Séance 6 : Observer un planisphère	
	T. et H absents
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attribuer une étiquette personnage aux pays où ce personnage peut parler</li> <li>• Décrire le planisphère avec le vocabulaire adéquat ; planisphère, carte, pays, langues, eau, océans, glace</li> </ul>
Compétences programmes maternelle 2021 Recommandations 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser le lexique appris de façon approprié</li> <li>• Raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.</li> <li>• Observer la langue écrite</li> <li>• Ouvrir les élèves à la pluralité des langues et des cultures</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	<p>K5. 1. - Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde</p> <p>A9. 1 - Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures</p> <p>S1. 3 - Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)</p>
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail à l'écrit : assembler les différents bonjours, comme cela a été fait en jouant avec les étiquettes à appairer. Les élèves sont répartis dans la salle, au sol, et placent puis collent les étiquettes pour réaliser des paires de « bonjours » dans différentes langues.</li> <li>• Avec les élèves, ce dont ils se souviennent et l'aide de l'enseignante, placer les étiquettes des personnages de l'album : Sir Oliver, Olivia, Yu, Mamie de Yu, Léon dans les pays où ils peuvent parler leur langue. « Maintenant nous allons mettre la photo d'Olivia dans le pays où on parle sa langue. »</li> </ul> <p>La séance est écourtée avec le groupe des élèves sans besoin identifié, suite au questionnaire, un élève a enregistré des mots en vietnamien et les partage aux autres élèves. Nous apprenons le bonjour en vietnamien, énormément de motivation de la part du groupe</p>

Séance 7 : de l'oral à l'écrit	
Objectifs de la séance	Associer les formes orales et écrites des « bonjours » multilingues
Compétences programmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir la correspondance entre mot oral et mot écrit</li> <li>• Développer sa discrimination auditive : écouter, identifier,</li> </ul>

maternelle 2021 Les recommandations 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis</li> <li>• Justifier</li> <li>• S'appuyer sur des jeux phoniques en LVE pour inciter les élèves à percevoir les particularités phonologiques des mots</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	<p>A9. 2 - Considérer les langues comme des objets « questionnables »</p> <p>S1. 2 -Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)</p> <p>S7. 2 .1 - Savoir reproduire des éléments sonores non familiers (éléments, phonétiques simples, éléments prosodiques, mots)</p>
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jouer en groupe avec le memory pour se remémorer les différents bonjours et observer les mots à l'écrit. (On a rajouté le bonjour en vietnamien de S et L (dans le groupe 1)</li> <li>• Afficher les différents personnages au tableau et dire : « nous allons essayer de rendre les bonjours à chaque personnage ! Comment va-ton procéder ?»</li> </ul> <p>Comment dit Sir Oliver ?..... Laisser les élèves s'exprimer sur les stratégies pour faire correspondre oral/écrit</p>

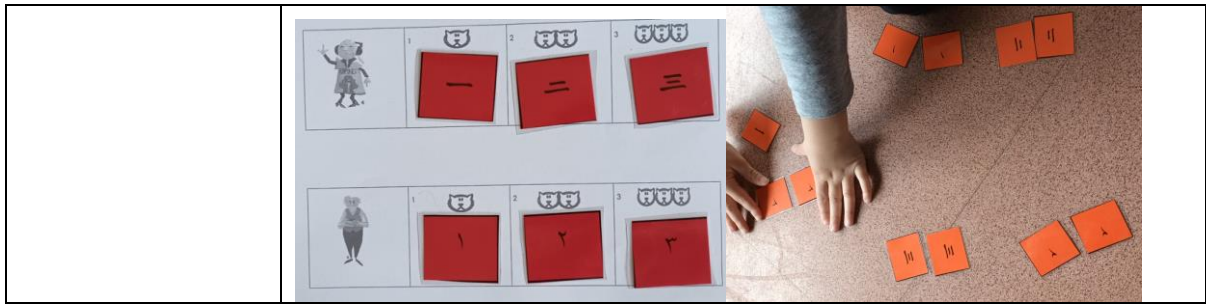
Séance 8 : Comptine des bonjours	
Objectifs de la séance	Écrire et inventer une comptine en faisant rimer chaque bonjour découvert avec un prénom si possible
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer verbalement à la production d'un écrit</li> <li>• Repérer et produire des rimes, des assonances</li> <li>• Discriminer des sons dans des mots</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	<p>A9. 2 - Considérer les langues comme des objets « questionnables »</p> <p>S1. 2 - Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)</p>
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se remémorer les bonjours des différents personnages</li> <li>• Donner un exemple de comptine de prénoms</li> <li>• Expliquer qu'on « va écrire une comptine des prénoms en utilisant des prénoms qui riment avec les bonjours qu'on connaît »</li> <li>• Pour bien se mettre d'accord sur les rimes, nous répétons les dernières syllabes de chaque bonjour. Salut, LU - Hello - LO - Hola -LA...</li> </ul> <p>Pour chaque bonjour, trouver un prénom où on entend comme la fin du bonjour. Si les élèves ne trouvent pas je propose 3 prénoms.</p>

Séance 9 : Compter en mandarin avec les doigts	
T et A. absents	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir d'autres façons de représenter le monde : compter en mandarin avec les doigts jusqu'à 5.</li> <li>• Prendre conscience des variations des gestes en fonction des</li> </ul>


	langues/cultures : un même signifié peut-être traduit par des signes différents (arbitraire du signe)
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'ouvrir à la diversité du monde</li> <li>• Résoudre des problèmes, des énigmes</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	<p>K5. 3. - Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture</p> <p>A2. 1 - Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures</p> <p>A9. 1 - Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures</p>
Déroulement	<p>- Annoncer aux enfants : «Yu et sa mamie ont envoyé une vidéo à Olivia, mais elle n'a pas compris de quoi il s'agissait. Olivia a besoin de vous pour comprendre ce qu'il y a sur la vidéo. Êtes-vous d'accord pour l'aider ? »</p> <p>1-Visionner une première fois la vidéo <u>sans le son</u>. Ne donner aucun indice aux enfants. À la fin de la vidéo les laisser s'exprimer sur ce qu'ils ont vu (on voit des mains, les doigts bougent, ça change). Demander aux enfants s'ils savent ce que la personne est en train de faire. Si les enfants ne savent pas, leur montrer la vidéo avec le son. S'ils disent que la personne est en train de compter, leur demander comment ils l'ont compris.</p> <p>2-Après que les enfants ont exprimé le fait que la personne utilise ses doigts, leur demander de compter en français sur leurs doigts jusqu'à 5 pour qu'ils prennent tous conscience de la gestuelle qui accompagne le fait de compter.</p> <p>3-Leur demander s'ils font les mêmes gestes que la personne pour compter. Leur demander pourquoi à leur avis la personne ne fait pas les mêmes gestes</p> <p>4- Visionner la vidéo de nouveau, <u>avec le son</u> cette fois-ci, et laisser les enfants deviner de quelle langue il s'agit. Leur donner des indices si nécessaire (qui a envoyé la vidéo)</p> <p>5- S'entraîner à compter jusqu'à 5 avec la vidéo, en associant gestes et son. Prendre le temps de décomposer, en faisant seulement les gestes, puis seulement le son.</p> <p>6- à l'aide d'étiquettes, demander aux élèves de faire correspondre les représentations des nombres en mandarin et en français de 1 à 5</p>

Séance 10: chiffres et écriture	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir les différentes écritures des chiffres arabes, chinois et indo-arabes jusqu'à 5</li> <li>• Prendre conscience de la diversité des systèmes d'écriture pour représenter les chiffres</li> <li>• S'appuyer sur ses connaissances en français pour comprendre</li> </ul>

	d'autres langues
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionner, observer, comparer, argumenter</li> <li>• Résoudre des problèmes, des énigmes</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	<p>K5. 3. - Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture</p> <p>A2. 1 - Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures</p> <p>A9. 1 - Volonté de poser des questions à propos des langues/des cultures</p> <p>S1. 3 - Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)</p>
Déroulement	<p>Matériel : un lot de cartes en double représentant les chiffres de 1 à 5 en mandarin et en indo-arabe. Un lot pour 2 élèves.</p> <p>1. Annoncer aux élèves que M. Omar et la mamie de Yu ont envoyé un paquet à Olivia qui ne comprend pas ; il faut l'aider.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuer à chaque groupe le colis mystère. Leur demander d'observer les cartes, et faire émerger leurs commentaires sur celles-ci, notamment sur le fait qu'il y a des cartes similaires.</li> <li>• Demander aux enfants s'ils savent à quel jeu on peut jouer avec des cartes similaires (au memory !). Retourner toutes les cartes face cachées et faire énoncer les règles par les enfants.</li> </ul> <p>Par paire, les élèves jouent au memory.</p> <p>Les enfants vont découvrir des signes différents. Les inviter à oraliser leurs observations sur les signes (il y en a qui semblent venir de la même écriture, ça ne ressemble pas au français, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation et tri des cartes mystères ; on garde une série de chaque : de 1 à 3 en arabe et en chinois. Elles sont en grand au tableau pour travailler ensemble.</li> </ul> <p>Demander aux enfants d'observer ces cartes et d'indiquer ce qu'ils remarquent. Quelle pourrait être leur signification ?</p> <p>Demander aux enfants de séparer les cartes en deux ensembles égaux, en s'appuyant notamment sur la graphie des signes (ils vont ainsi arriver à mettre les cartes en mandarin d'un côté et celles en arabe de l'autre).</p> <p>Les inviter à faire des hypothèses sur les langues dont proviennent ces écritures. Leur rappeler si besoin que ces cartes ont été envoyées par Mme Ma-Ku et Mr Omar.</p> <p>- Leur demander de faire des hypothèses sur ce que peuvent représenter ces signes, en précisant qu'ils veulent dire la même chose dans les deux langues. Grâce aux caractères chinois les enfants devraient rapidement trouver qu'il s'agit de chiffres (de 0 à 3).</p> <p>Inciter les enfants à expliciter leurs choix.</p> <p>Une fois l'énigme résolue, les élèves complètent seuls un tableau avec les cartes représentant les nombres :</p>

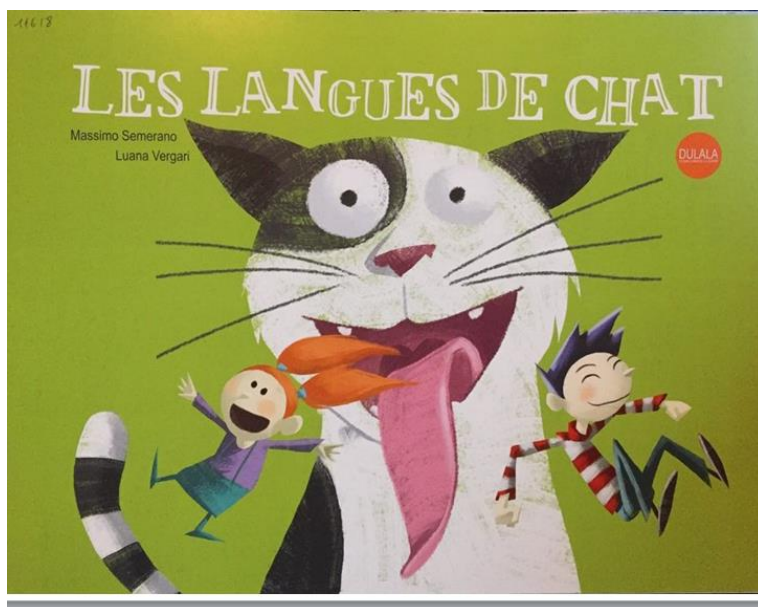


Séance 11 : Trace écrite, évaluation formative

Objectifs de la séance	Garder une trace,
Compétences programmes maternelle 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner son point de vue, argumenter</li> <li>• S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis</li> <li>• Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer</li> </ul>
Compétences du référentiel CARAP	<p>A2. 1 - Sensibilité pour sa langue/culture et les autres langues/cultures</p> <p>A9. 2 - Considérer les langues comme des objets « questionnables »</p>
Déroulement	<p>Le planisphère est visible.</p> <p>Au tableau sont affichées les illustrations des types d'activités réalisées durant ces séances :</p> <p>L'album, les bonjours, le planisphère, les nombres en mandarin – arabes.</p>  <p>1-Sur une feuille de dessin, les élèves vont se dessiner et faire une bulle dans laquelle ils écriront (avec un modèle) le ou les bonjours qu'ils préfèrent, en expliquant pourquoi. Ceux qui préfèrent peuvent coller l'étiquette.</p> <p>2-chaque élève viendra écrire son prénom sous la photo représentant l'activité qu'il a préférée, en expliquant pourquoi.</p>

## Annexe 4

### Diaporama et texte utilisé pour raconter l'album « les langues de chat »



Voici Olivia !  
« Coucou ! »  
Une fille de six ans qui adore prendre sa famille en photo !



Lui, c'est Loulou-Chat, le minou à câlin d'Olivia !  
« MIAOU ! »



Et là, c'est le voisin et meilleur ami d'Olivia, Léon !  
(*en toussotant*) « Hum hum, je suis à l'envers... »





Là, c'est Léon !

« Salut ! »

Et Nina, la maman d'Olivia.

« Bonjour les enfants ! »

Parfois elle est un peu inquiète pour sa fille qui, de temps en temps, s'amuse à mélanger les langues et à prendre des décisions un peu étranges...

En ce moment, par exemple, Olivia a décidé de ne plus compter que jusqu'à trois.

Elle peut le faire en français, sa langue maternelle, paternelle et grand-paternelle.

« UN DEUX TROIS »

En albanais, la langue de la grand-mère de Léon.

« NJË DY TRE »



Et en anglais comme Madonna, la chanteuse préférée de sa mère.

(en chantant) « ONE TWO THREE »



Ce matin Olivia s'est réveillée en retard comme d'habitude et...

« Oh là là, catastrophe ! »

**Un** : Le lait au chocolat d'Olivia avait disparu !

**Dy** : Toutes les boulettes de Loulou-Chat avaient disparu elles aussi !

**Three** : Loulou-Chat lui-même avait disparu !

Heureusement Léon a tout de suite eu l'idée géniale d'aller demander à Omar, le monsieur qui a une librairie au bout de la rue.

Léon a dit : « **Mos u merakos !** » et ils se sont mis en route.

Olivia adore quand Léon dit : « Mousse aux maracas ! » car en albanais ça veut dire que tous nos soucis vont bientôt disparaître...



Monsieur Omar adore le riz cantonais et raconter les histoires des Mille et Une Nuits aux enfants !

Malheureusement il n'avait pas vu Loulou-Chat.

Mais il avait un livre intitulé « **Qhatt** », c'est-à-dire « Chat » en arabe.

Dans le livre, il était écrit que les chats adorent flâner sur la pelouse en automne.



Léon a dit : « Vite ! Allons regarder au parc ! »  
*(en chantant)*  
 « Un deux trois, je cherche mon chat !  
**Unu du tri**, nous voilà partis !  
 Un deux trois, je cherche mon chat !  
**Tre två ett**, où est mon qhett ? »

Jedan dva tri...

« Serait-il parti sur un tapis ? »



Au parc Oliva et Léon ont vu leur amie Yu.  
 Yu était au bord de l'étang en train de s'entraîner pour  
 son futur travail de Reine d'Angleterre.  
 Yu a salué ses amis : « ¡Hola! ¿Qué tal? ». Elle adore  
 parler espagnol.  
 Yu n'avait pas de nouvelles de Loulou-Chat, mais elle a  
 proposé d'aller demander à sa mamie Madame Ma-ku...



Madame Ma-ku est née à Harbin en Chine. Elle connaît deux choses parfaitement : la musique rock et les chats. Quand Olivia et Léon lui ont demandé où chercher Loulou-Chat, elle a répondu sans hésitation : « Les chats ont toujours très faim en automne. Il faudra chercher ton **mao** dans le meilleur restaurant du quartier. » En mandarin **mao**, ça veut dire...  
*(inviter les enfants à répondre) chat !*



Léon a crié : « Au restaurant de Sir Oliver ! On y va ! »  
*(en chantant)*  
 « Un deux trois, je cherche mon chat !  
**Unu du tri**, nous voilà partis !  
 Un deux trois, je cherche mon chat !  
**Ba hai môt**, où est mon **mao** ? »

Njê dy tre...

Sur un dragon, se serait-il envolé ?



Une fois chez Sir Oliver, Léon et Olivia se sont arrêtés un moment pour lire le menu du jour. Il y avait : de la soupe d'épinards, des hamburgers, de la mousse au chocolat avec... avec... « Ce n'est pas possible ! » a crié Olivia « De la mousse au chocolat avec des langues de chat ! »

Quelle horreur !



Heureusement une fois entrés, Sir Oliver a dit :

« **Keep cool !** »

Olivia adore quand Sir Oliver lui dit « Équipe coule ! » car en anglais ça veut dire qu'il ne faut pas s'inquiéter.

« Les langues de chat, ce sont des **biscuits, my darling** » a-t-il expliqué.

Il ne savait pas où chercher son chat. Il a proposé de demander à Madame Kadidja, la Maire de la ville, qui arrivait justement pour prendre son **tea**.



Olivia adore rencontrer Madame Kadidja ! Elle a des robes magnifiques !  
 Les deux enfants lui ont raconté toute l'histoire de Loulou-Chat.  
 Madame Kadidja a dit : « **Ní jákuma yé** نكوما سأن, à **sago b'à lá** », ce qui veut dire en bambara : « Quand le chat achète du lait, il en fait ce qui lui plaît ! ».  
 Olivia a tout de suite précisé que son **jákuma** n'avait pas acheté du lait, il avait plutôt volé le sien !  
 Madame la Maire a conseillé à Olivia et Léon de rentrer chez eux. Elle a promis d'aller se renseigner chez les pompiers !



Léon a dit à Olivia : « Viens, ça va aller ! »  
*(en chantant)*  
 « Un deux trois, je cherche mon chat !  
**Unu du tri**, nous voilà partis !  
 Un deux trois, je cherche mon chat !  
**Joeda dienge ama**, où est mon **jákuma** ? »

**Uno due tre...**

Où s'est-il donc perché ?



À la maison Olivia s'est jetée sur son lit, elle était si triste !  
Alors Léon lui a dit qu'il ne fallait pas se décourager dans la vie...  
Surtout qu'il croyait avoir entendu le lit miauler..



Oh là là quelle surprise !  
Un : Loulou-Chat était sous le lit !  
**Two** : Loulou-Chat est une chatte !  
**Tre**: Loulou-Chat a eu quatre petits chats !



Voici les nouveaux-nés !  
Qhett-Chat  
Mao-Chat  
Cat-Chat  
Jákuma-Chat



**Annexe 5**  
**Questionnaire initial sur les langues pour les élèves**

**Questionnaire séance 1 élèves    prénom : .....**

Parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille ?

Sais-tu compter jusqu'à ... dans d'autres langues ?

Connais-tu le nom d'autres pays où on parle le français ?

Sais-tu dire bonjour dans d'autres langues ?

Sais-tu dire autre chose dans d'autres langues ?

Connais-tu des copains / copines qui parlent d'autres langues ?

Regardes-tu parfois des émissions / dessins animés à la télévision / la tablette / l'ordinateur dans d'autres langues ?

As-tu déjà entendu une chanson dans d'autres langues que le français ?

As-tu déjà vu, regardé des livres écrits dans d'autres langues ?

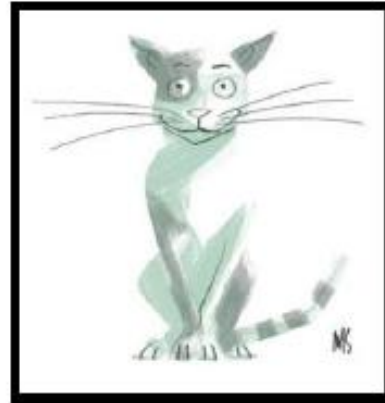
synthèse

Parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille ?	
Sais-tu compter jusqu'à ... dans d'autres langues ?	
Connais-tu le nom d'autres pays où on parle le français ?	
Sais-tu dire bonjour dans d'autres langues ?	
Sais-tu dire autre chose dans d'autres langues ?	
Connais-tu des copains copines qui parlent d'autres langues ?	
Regardes-tu parfois des émissions / dessins animés à la télévision / la tablette / l'ordinateur dans d'autres langues ?	
As-tu déjà entendu une chanson dans d'autres langues que le français ?	
As-tu déjà vu, regardé des livres écrits dans d'autres langues ?	

**Annexe 6**  
**Les cartes représentant les personnages de l'histoire**



OLIVIA



LOU LOU CHAT



M. OMAR



LÉON



YU



SIR OLIVER



MME MA-KU



MME KADIDJA

## Annexe 7

### Trace de la séance sur le planisphère

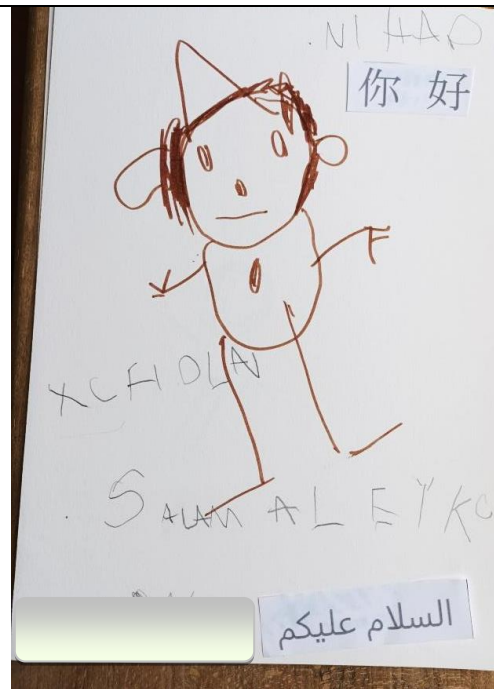


**Annexe 8**  
**Trace écrite des élèves suite aux séances**

Les élèves se sont dessinés et ont écrit bonjour dans la ou les langues de leur choix



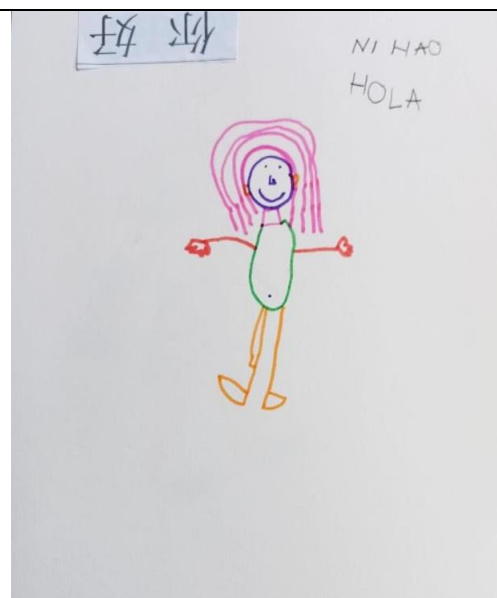
J..



C.



H.



A.



E.



M.




T.



## Annexe 9

### Questionnaires parents à la suite des séances

Enquête sur les ateliers d'éveil aux langues E



1 Votre enfant a-t-il raconté ce qu'il a fait pendant ces ateliers ?  
Si oui pouvez-vous donner quelques retours ? (aimé, pas aimé...)  
*Oui, il a bien aimé*


2. Selon vous, votre enfant a-t-il modifié son attitude au sujet des langues ? Si oui de quelle manière ?  
*Non, pas plus que d'habitude*

3. Selon vous, est-ce que les activités d'éveil à la diversité des langues à l'école peuvent être bénéfiques pour les apprentissages ?  
Si oui pourquoi ? (Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter d'autres informations au dos de la feuille).  
*Où oui dommage qu'il y est pas plus de moment où il peut pratiquer une langue étrangère*

Un très grand merci !!

*B. B. B.*

Enquête sur les ateliers d'éveil aux langues A



1 Votre enfant a-t-il raconté ce qu'il a fait pendant ces ateliers ?  
Si oui pouvez-vous donner quelques retours ? (aimé, pas aimé...)  
*Pas beaucoup, elle nous a expliqué que Maitresse s'effie leur avait appris à dire bonjour dans plusieurs langues.*

2. Selon vous, votre enfant a-t-il modifié son attitude au sujet des langues ? Si oui de quelle manière ?  
*Nous ne pensons pas*

3. Selon vous, est-ce que les activités d'éveil à la diversité des langues à l'école peuvent être bénéfiques pour les apprentissages ?  
Si oui pourquoi ? (Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter d'autres informations au dos de la feuille).  
*Oui, ça permet aux enfants de découvrir que tout le monde ne parle pas la même langue et qu'il existe différents accents.*

Un très grand merci !!



Enquête sur les ateliers d'éveil aux langues

1. Votre enfant a-t-il raconté ce qu'il a fait pendant ces ateliers ?  
Si oui pouvez-vous donner quelques retours ? (aimé, pas aimé...)

*Il nous a raconté qu'il avait appris  
à dire bonjour en plusieurs langues.  
Il a beaucoup aimé.*

2. Selon vous, votre enfant a-t-il modifié son attitude au sujet des langues ? Si oui de quelle manière ?

*Non.*

3. Selon vous, est-ce que les activités d'éveil à la diversité des langues à l'école peuvent être bénéfiques pour les apprentissages ? Si oui pourquoi ? (Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter d'autres informations au dos de la feuille).

J.



Enquête sur les ateliers d'éveil aux langues

1. Votre enfant a-t-il raconté ce qu'il a fait pendant ces ateliers ?

Si oui pouvez-vous donner quelques retours ? (aimé, pas aimé...)

*Oui, il a aimé.  
Il nous a parlé des chapeaux, qu'il a essayé de  
compter et nous dit bonjour en Anglais.*

2. Selon vous, votre enfant a-t-il modifié son attitude au sujet des langues ? Si oui de quelle manière ?

*Non.*

3. Selon vous, est-ce que les activités d'éveil à la diversité des langues à l'école peuvent être bénéfiques pour les apprentissages ?

Si oui pourquoi ? (Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter d'autres informations au dos de la feuille).

*Oui.  
La diversité des langues permet d'éveiller la curiosité  
la mémoire et la concentration de l'enfant.*

T.



Enquête sur les ateliers d'éveil aux langues

1. Votre enfant a-t-il raconté ce qu'il a fait pendant ces ateliers ?  
Si oui pouvez-vous donner quelques retours ? (aimé, pas aimé...)  
oui, Charlotte nous a parlé des personnages qui parlent d'autres langues et vivent dans d'autres cultures.....

2. Selon vous, votre enfant a-t-il modifié son attitude au sujet des langues ? Si oui de quelle manière ?  
elle était déjà en contact avec d'autres langues. Hier matin, le fait que ce soit au sein de l'école a légitimé l'usage d'autres langues. C'est positif, elle ose davantage utiliser les heures de phrase qu'elle connaît.

3. Selon vous, est-ce que les activités d'éveil à la diversité des langues à l'école peuvent être bénéfiques pour les apprentissages ?  
Si oui pourquoi ? (Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter d'autres informations au dos de la feuille). oui, absolument. Il faut commencer le plus tôt possible. Même si l'apprentissage n'est pas parfait, le fait d'avoir été en contact avec d'autres langues permet de conserver une aptitude plus large d'écoute et

favorise la pratique du cerveau.  
Un très grand merci !!  
Un grand bravo d'encouragements et un grand merci à la maîtresse pour cette initiative →

ambitieux et qui démontre que les jeunes sont capables.

H.

## **Annexe 10**

### **Guide d'entretien avec les enseignantes**

Rencontre avec les enseignantes 5 mai

#### 1. Question initiale

Suite à mon projet d'éveil aux langues, je voudrais évoquer avec vous les langues étrangères à l'école maternelle ; qu'est-ce ça évoque pour vous? Si vous voulez bien vous présenter avant de commencer. Je souhaite également connaître votre vécu par rapport aux langues.

#### 2. Thèmes à aborder

- Les formations reçues ou demandées,
- Les langues parlées par les enseignantes, les niveaux validés
- Activités proposées en éveil à la diversité linguistique
- Évocation des programmes et des recommandations pédagogiques en langues étrangères

Questions éventuelles pour relancer l'entretien :

#### **Formation initiale et continue**

- Quelle(s) formation(s) disciplinaires universitaires initiale(s) avez-vous suivies ?
- Avez-vous suivi des formations en Français Langue Étrangère et Seconde ?
- Avez-vous obtenu la certification complémentaire en Français Langue Seconde ?
- Dans le cadre de la formation continue, avez-vous suivi des formations relatives à la sensibilisation aux langues vivantes étrangères à la maternelle? Si oui combien et de quelle durée?

Si oui pouvez-vous indiquer l'intitulé de ces formations ?

Si non envisagez -vous de demander une formation dans les années à venir ?

#### **Langues parlées par les enseignantes**

- Quelles langues parlez-vous? Quelles langues avez-vous apprises? Quelles langues voudriez-

vous apprendre ?

Avez-vous validé des certifications en langue étrangère (langue et niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ) ? type B1, B2...

Si oui lesquelles , en quelle langue ?

- Pour vous, être plurilingue, qu'est-ce que ça signifie ?

### **Éveil à la diversité linguistique en classe**

- Avez-vous déjà eu l'occasion de proposer à vos élèves des activités d'éveil à la diversité linguistique ? Si non pourquoi ?

Si oui, avez-vous utilisé des supports existants ou les avez-vous créés ?

Si vous avez utilisé des supports existants, où les avez-vous trouvés ?

Ces activités portaient sur une ou plusieurs langues ? laquelle, lesquelles ?

- Selon vous, comment l'éveil à la diversité linguistique en maternelle peut rencontrer les attendus de fin de cycle 1 ,

En langue orale ? En langue écrite

Dans les autres domaines d'apprentissage ?

### **Évocation des recommandations pédagogiques en langues**

- Avez-vous eu connaissance des recommandations pédagogiques (mai 2019) concernant la sensibilisation aux langues vivantes dès l'école maternelle ?

Voici quelques extraits de ces préconisations, quelles réactions vous inspirent-ils ?

- 1- en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français.
- 2- De même, il est possible de s'appuyer sur les jeux phoniques conduits en français (frappé d'une suite sonore, découpage oral de mots connus en syllabes, repérages de syllabes communes, etc.) et en LVE pour inviter les élèves à percevoir que chaque langue a son propre rythme, sa propre tonicité (accents de mots, accents de phrases) et ses particularités phonologiques. On développe ainsi chez les élèves des capacités d'observation et de raisonnement.

- 3- Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un son dans la gorge ou le roulis d'un /r /, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché, permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance.
- 4 On organise régulièrement des retours sur les découvertes faites dans les autres langues afin de stabiliser ou remobiliser les savoirs. C'est en établissant ces liens que l'on aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.

# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>6</b>
<b>PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE.....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre 1. L'école maternelle .....</b>	<b>11</b>
1. L'école du langage .....	11
1.1. Les programmes - le Français Langue de Scolarisation .....	11
1.2. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, quelle réalité ?.....	12
2. Le lieu de l'expérimentation : l'école de Roche .....	13
2.1. Présentation générale .....	13
2.2. L'équipe enseignante .....	14
2.3. Situation sociolinguistique .....	15
2.4. Choix du niveau de classe et des élèves de grande section.....	15
<b>Chapitre 2. Méthodologie.....</b>	<b>17</b>
1. Démarche de recherche .....	17
1.1. Une recherche auprès des élèves de grande section de l'école de Roche .....	17
1.2. Une recherche intervention .....	17
1.3. Une recherche qui vise un changement .....	18
2. Définition du projet .....	18
2.1. Identification du problème .....	18
2.2. Établissement du plan d'action .....	19
2.3. Mise en place de l'action.....	20
2.4. Évaluation des effets de l'action .....	20
3. Le recueil des données .....	20
3.1. Quelles données ?.....	20
3.2. Quels types de données ? .....	21
3.3. Méthode d'analyse des données .....	21
<b>Chapitre 3. Dispositif d'expérimentation .....</b>	<b>23</b>
1. Objectifs .....	23
1.1. Les compétences de l'école maternelle dans le domaine du langage .....	23
1.2. Les compétences liées à l'ouverture à la diversité du monde .....	23
1.3. Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (désormais CARAP ).....	23
2. L'album plurilingue comme support d'éveil aux langues .....	24
2.1. Des activités d'éveil aux langues en éveil à la diversité linguistique ? .....	24
2.2. Les ressources disponibles .....	25
2.3. Choix de l'album plurilingue .....	26
3. Un projet sur onze séances .....	26
<b>PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....</b>	<b>29</b>
<b>Chapitre 4. Langues et plurilinguisme.....</b>	<b>30</b>
1. Les textes institutionnels .....	30
1.1. Le cadre européen .....	30
1.1.1. Le cadre européen de Référence pour les Langues (CECRL) .....	30
1.1.2. Les approches plurielles .....	31
1.1.3. L'éveil aux langues.....	33
1.2. Les injonctions de l'Éducation nationale.....	34
1.2.1. La langue « nationale » comme Éducation « nationale » .....	35
1.2.2. Une évolution, même frileuse, vers l'éducation plurilingue à l'école .....	36
2. Le bi-plurilinguisme à l'école .....	37
2.1. L'enseignement précoce des langues .....	37

2.1.1.	Une démarche qui date .....	37
2.1.2.	Aux prises avec la langue de scolarisation .....	38
2.1.3.	L'âge « idéal » .....	39
2.1.4.	Les apports de cet apprentissage précoce .....	40
2.2.	La compétence plurilingue et pluriculturelle .....	41
2.2.1.	Une évolution des définitions du bi-plurilinguisme .....	41
2.2.2.	Construction du répertoire langagier, compétence plurilingue .....	42
2.2.3.	Comment l'apprentissage des langues étrangères favorise celui de la langue de scolarisation .....	42
	<b>Chapitre 5. L'entrée en littérature chez les jeunes enfants .....</b>	<b>44</b>
1.	La langue française à l'école maternelle .....	45
1.1.	Les habiletés phonologiques .....	45
1.1.1.	La conscience phonologique, définition .....	45
1.1.2.	Rôle de la conscience phonologique pour entrer dans la lecture .....	45
1.1.3.	La conscience phonologique avec les sons non-familiers .....	46
1.2.	De l'oral à l'écrit : le principe alphabétique .....	46
1.2.1.	Définition et rôle .....	46
1.2.2.	Pourquoi connaître le nom des lettres ? .....	47
2.	Les supports qui permettent l'entrée dans l'écrit .....	47
2.1.	Les ressources disponibles .....	48
2.1.1.	Les comptines et les jeux phoniques .....	48
2.1.2.	L'alphabet, les abécédaires, l'écriture inventée .....	48
2.2.	La littérature de jeunesse .....	49
2.2.1.	De multiples enjeux .....	49
2.2.2.	Les albums plurilingues .....	50
	<b>PARTIE 3 - ANALYSE .....</b>	<b>53</b>
	<b>Chapitre 6. Mise en œuvre du dispositif .....</b>	<b>56</b>
1.	Déroulement des séances .....	56
2.	L'âge des élèves et l'organisation de l'école .....	58
2.1.	L'âge des élèves .....	58
2.1.1.	Des locuteurs en devenir .....	58
2.1.2.	Des besoins particuliers .....	60
2.2.	L'organisation de l'école .....	60
2.2.1.	Le temps .....	60
2.2.2.	L'espace .....	61
	<b>Chapitre 7. Analyse des données et résultats observés .....</b>	<b>62</b>
1.	La conscience phonologique .....	62
1.1.	Attitude des élèves par rapport aux mots étrangers .....	62
1.2.	Développement d'aptitudes à écouter, répéter et mémoriser des sons ou mots non familiers .....	63
1.2.1.	Écouter et mémoriser .....	63
1.2.2.	Entraîner sa discrimination auditive .....	64
1.3.	Conscience du rapport oral-écrit .....	65
1.3.1.	Correspondance oral écrit du mot bonjour dans différentes langues .....	65
1.3.2.	La comptine des prénoms .....	66
2.	Ouverture à la diversité du monde .....	68
2.1.	Désir d'apprendre des mots non familiers .....	68
2.2.	Se rendre compte de la pluralité des langues et des cultures .....	70
	<b>Chapitre 8. Évaluation du dispositif et perspectives .....</b>	<b>73</b>
1.	Paroles d'élèves .....	73
2.	Retour des parents .....	74



3. Représentations des enseignantes sur les langues étrangères à l'école maternelle .....	76
3.1. Présentation des enseignantes .....	76
3.2. Représentations sur l'Éveil à la diversité linguistique .....	77
3.3. Formation des enseignants .....	78
4. Regard personnel et perspectives .....	80
4.1. Bilan du projet.....	80
4.2. Améliorations possibles .....	81
4.3. Perspectives.....	82
<b>Conclusion .....</b>	<b>84</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>86</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>91</b>
<b>Glossaire .....</b>	<b>92</b>
<b>Sigles et abréviations utilisés.....</b>	<b>93</b>
<b>Table des illustrations.....</b>	<b>94</b>
<b>Table des annexes .....</b>	<b>95</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>132</b>

**MOTS-CLÉS** : école maternelle, éveil aux langues, album plurilingue, littératie

### **RÉSUMÉ**

L'éveil aux langues a déjà montré par de nombreuses recherches et projets qu'il permet de légitimer les langues des élèves et de leurs familles plurilingues, favorisant ainsi l'accueil et la réussite des élèves dans le système scolaire. Ce travail porte sur l'éveil aux langues mis en œuvre en milieu non plurilingue. La recherche action menée explore comment l'éveil à la diversité linguistique figurant désormais dans les programmes de maternelle, peut croiser les attendus de fin de grande section. Ce projet a été réalisé dans une école maternelle de trois classes, non identifiée comme plurilingue, auprès d'élèves de grande section considérés comme prioritaires. Ce mémoire interroge comment l'album plurilingue comme support d'éveil aux langues permet aux élèves prioritaires d'entraîner leur conscience phonologique, compétence indispensable à l'entrée en littératie. Il examine également comment tous les élèves, y compris ceux identifiés comme non plurilingues, s'ouvrent à la pluralité des langues et des cultures à travers les séances d'éveil aux langues.

**KEYWORDS** : preschool, plurilingual approaches, multilingual album, literacy

### **ABSTRACT**

Numerous research studies and projects have already shown that plurilingual approaches help to legitimize the languages of the students and their plurilingual families, thus giving the opportunity to success in the school system. This work is about plurilingual approaches in non-plurilingual environment. The action-oriented research conducted explores how plurilingual approaches, now included in preschool curriculum, can meet the expectations for the last year of preschool. This project was set up in a preschool with three classes, which was identified as non-multilingual, with students with learning difficulties. This master's thesis questions how a multilingual album used as plurilingual approaches enables students to improve their phonetic awareness, an essential skill for literacy. It also examines how all students, including those identified as non-plurilingual, get to open to diversity of languages and cultures through plurilingual approaches.