La sensibilisation au développement de la compétence interculturelle par le biais de l'album jeunesse au premier cycle

Mariana L. Valim Francischini, Tcharnia Gomes Boulot

▶ **To cite this version:**

Mariana L. Valim Francischini, Tcharnia Gomes Boulot. La sensibilisation au développement de la compétence interculturelle par le biais de l'album jeunesse au premier cycle. Education. 2022. dumas-04384909

HAL Id: dumas-04384909

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04384909

Submitted on 10 Jan 2024

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.

Master MEEF

“Métiers de l'enseignement, de l’éducation et de la formation”

La sensibilisation au développement de la compétence interculturelle par le biais de l’album jeunesse au premier cycle

Mémoire en vu de l’obtention du diplôme de master 2

Soutenu le 14/11/2022 par

Mariana L. Valim Francischini

Tcharnia Gomes Boulot

en présence de la commission de soutenance composée de Daniel Texeira da Costa Araújo, Maria da Glória Magalhães dos Reis, Danglei de Castro Pereira (co-directeur) et Dora François (co-directrice)

Remerciements

Ce travail réalisé en binôme est basé sur le partage du début à la fin. Nous remercions nos collègues du groupe pour les échanges et leurs messages de soutien qui ont été une grande aide durant cette année de master.

Nous remercions fortement nos directeurs, **Danglei de Castro Pereira** et **Dora François-Salsano**, pour leur orientation, leur disponibilité et les réponses apportées à nos questions. Nous remercions aussi toute l'équipe pédagogique rencontrée pendant ce master pour leur apport en termes de connaissances, de réflexion et d'espoir. À **Nantes Université**, **Universidade de Brasília** et leurs professeurs, **Maria da Glória Magalhães dos Reis**, **Daniel Texeira da Costa Araújo**, **Maria del Carmen de la Torre Aranda**, et de l'**Universidade d' Aveiro** et leurs professeurs, **Ana Isabel Andrade**, **Susana Pinto** et **Ana Raquel Simões**, nos sincères remerciements.

Finalement, nous remercions tous nos amis et les membres de nos familles qui nous ont soutenu durant cette année.

Sommaire

Table des matières

Remerciements **2**

Sommaire **3**

Table des matières **3**

Préambule **5**

Introduction **6**

Chapitre 1 - L'immigration et l'éducation **9**

1.1 L'immigration en France 9

1.2 Le flux migratoire 10

1.3 L'éducation dans le contexte de l'immigration 12

1.4 Pluralité linguistique 13

1.5 Multiculturalité, interculturalité et la compétence interculturelle 15

1.6 L'école maternelle en France 19

Chapitre 2 - O livro álbum como ferramenta pedagógica **22**

2.1 As características do livro-álbum 22

2.2 Relação texto-imagem nos álbuns 23

2.3 O livro álbum na França 25

2.4 Literatura e ficção para a infância 26

2.5 Potencialidades da literatura para infância 28

2.5.1 A produção de sentidos e o livro-álbum em sala de aula 30

Chapitre 3 - Le projet de formation **34**

3.1 L'ingénierie de la formation 34

3.2 L'approche pédagogique 34

3.3 La méthodologie 38

3.4 L'identification des besoins de formation et la durée du parcours 38

3.4.1 L'école et le public ciblé 39

3.4.2 Les séances d'observation 41

3.4.3 La rédaction du 1er questionnaire pour l'enseignant de l'école 45

3.4.4 L'analyse des réponses du 1er questionnaire 46

3.5 Les objectifs de la formation et la durée de maturation 47

3.6 Planification, préparation et organisation de la formation 48

3.6.1 Le choix des albums 49

3.6.2 Les activités autour des albums 50

3.6.3 La méthodologie des propositions pédagogiques 51
3.7 Les propositions pédagogiques 51
3.8 La conduite de la formation et la durée de l'émergence du sens 72
3.8.1 L'application de la formation de l'enseignant J.L. 73
3.9 La durée de la décision 75
3.10 L'évaluation de la formation 75
3.11 La mise en place de la séance de Mon voisin est un chien en classe et la durée d'innovation 78
3.11.1 Le retour de la séance Mon voisin est un chien 81
3.12 Les attentes du projet et la durée opératoire 83
3.12.1 L'analyse de la formation et les attentes du projet 83

Bibliographie **87**

Annexes **95**

Annexe 1:
Questionnaire d'approche initial appliqué à l'enseignant J.L. 95
Annexe 2:
Présentation de la formation réalisée avec l'enseignant J.L. 106
Annexe 3:
L'arbre généalogique linguistique 113
Annexe 4:
Questionnaire d'évaluation de la formation - Répondu le 08/06/22 en ligne 114
Annexe 5:
Déroulement complet de la séance en classe de Mon voisin est un chien envoyé par le professeur responsable J.L. 118

Résumé **120**

Préambule

“A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (Candido, 2004, p. 180)

Introduction

Avec 7,0 millions d'immigrés qui vivent actuellement en France, soit 10,3 % de la population (l'INSEE, 2021) , l'éducation pour la diversité est désormais un enjeu pour notre société face à l'importante variété de langues et de cultures qui la composent.

Le Conseil de l'Europe reconnaît que « la capacité de se comprendre les uns les autres par-delà toutes les barrières culturelles est une condition indispensable au bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques plurielles. » (CoE, 2008, p.71)

Maalouf (2001) défend que l'individu acquiert son identité pas à pas. Un apprentissage qui commence très tôt et est influencé par la langue, les croyances familiales aussi bien que les peurs, les préjugés, les sentiments d'appartenance et de non appartenance. C'est pourquoi il est important d'aborder ce sujet avec tous dès l'entrée à l'école.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (Réseau Canopé, 2020) préconise une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle dès l'école maternelle et reconnaît que l'enfant arrive à l'école avec des connaissances qui doivent être respectées. Or, le travail en classe ne suit pas forcément ce chemin.

Nous pensons que développer la compétence interculturelle inclut connaître, valoriser, expérimenter les langues et cultures et surtout être capable de cohabiter et d'apprendre avec la différence. En l'occurrence, des langues et cultures qui coexistent dans un groupe et les compétences liées à l'interculturalité sont essentielles pour contextualiser le monde actuel et le plein exercice de la citoyenneté dans le futur, d'où l'intérêt de développer cette compétence.

Prenant en compte cet écart entre notre société multiculturelle et plurilingue et l'éducation en France qui propose l'apprentissage du français sans nécessairement prendre en compte cette diversité, nous avons développé ce travail de formation pour les professeurs de l'enseignement primaire et les éducateurs des divers domaines.

C'est pourquoi notre problématique était de savoir « Dans quelle mesure les albums jeunesse utilisés dans l'école maternelle pouvaient faire émerger des débats sur la diversité culturelle et la valoriser.

Ce travail a été mené pour aider les enseignants et les acteurs qui participent à l'éducation des enfants du premier cycle (école maternelle) à mettre en place des activités développant de la compétence interculturelle. Nous croyons que ce travail doit être continu et progressif en apprentissage, permettant ainsi aux enfants de développer cette compétence.

Pour atteindre notre objectif nous avons travaillé avec la littérature de jeunesse qui permet à l'individu d'expérimenter la vie des autres, de rompre sa propre expérience tout en étant soi-même (Cosson, 2014). Elle permet aussi de contextualiser le monde, de se mettre à la place de l'autre (Colomer 2017).

Nous avons choisi l'album comme support car les illustrations véhiculent des informations et sont capables de faire émerger des sensations (Bang, 2016). Par ailleurs, les choix de formats, d'illustrations, de mise en page, et de style textuel sont divers et offrent des possibilités d'activités variées.

Nous avons choisi quatre albums jeunesse pour créer nos propositions pédagogiques. Nos suggestions de livres incluent parfois des albums dont le texte est écrit dans une langue autre que le français. Les séquences proposent des activités artistiques, des jeux coopératifs, des séances avec des marionnettes, des débats sur des sujets liés à l'immigration, aux langues et cultures et aux émotions en accord avec ce qui est abordé en classe au premier cycle.

Enfin, ce projet est basé sur l'ingénierie de la formation, ses étapes et l'approche pédagogique de Trocmé-Fabre (1999), pour laquelle l'apprentissage ne peut se construire qu'en reconnaissant l'autre, l'environnement et soi-même et la relation que l'individu construit avec ces trois éléments.

A partir de cette approche, nous avons pensé à une formation qui pourrait laisser la place au ressenti et aux réflexions pour pouvoir sensibiliser les éducateurs qui auront ensuite la possibilité de mettre en œuvre nos propositions.

Ce travail part de l'hypothèse d'ingénierie suivante: **« promouvoir un scénario pédagogique par une approche littéraire permettra la sensibilisation des enseignants des écoles du cycle 1 sur l'importance de la diversité culturelle et linguistique »** et de l'hypothèse littéraire-culturelle suivante : **« Les albums jeunesse peuvent être utilisés dans l'école maternelle pour favoriser le développement de la compétence interculturelle des apprenants »**.

Nous avons divisé ce travail en trois parties. Dans la **première partie** nous décrivons le contexte, l'histoire et la situation de l'immigration en France, le plurilinguisme, la multiculturalité et la compétence interculturelle.

La **deuxième partie** évoque les questions littéraires et pédagogiques sur lesquelles nous nous sommes penchées pour la construction des outils pédagogiques et la formation proposée à l'enseignant de l'école. Nous évoquons les possibilités de travail en classe par le biais de la littérature de jeunesse, les caractéristiques des albums et leurs potentialités.

Enfin, la **troisième partie** présente la proposition de formation et de séquence pédagogique autour de quatre albums jeunesses et des activités autour d'eux, tout en développant l'approche utilisée et l'ingénierie de la formation, ainsi que la mise en place d'une séance en classe de moyenne section, à la fin de l'année scolaire de 2021-2022.

Chapitre 1 - L'immigration et l'éducation

1.1 L'immigration en France

L'histoire de la France est intrinsèquement associée à l'histoire des migrations. D'après le film « *Deux siècles d'histoire de l'immigration en France* » (2006), réalisé par le musée de l'Histoire de l'immigration de Paris, l'immigrant a toujours occupé une place importante dans l'histoire, et surtout dans l'économie du pays. Au XVII siècle, les flux migratoires étaient déjà communs, et la population passait d'un village à un autre à la recherche de travail, ce que l'on appelait l'immigration de proximité. Dès le moyen âge, la France accueillait déjà d'innombrables immigrants dont certains ont joué un rôle primordial dans la politique et l'économie, comme le cardinal Mazarin, originaire de Naples, au service des rois de France Louis XIII et Louis XIV.

Avec la Révolution Française, est né le principe d'égalité pour tous mais aussi le concept de nation, et avec lui les concepts de citoyen et d'étranger. La Révolution Industrielle a provoqué une demande de main d'œuvre en France. La baisse de la fécondité entamée dès 1750 a été encouragée par le malthusianisme, doctrine politique inspirée des travaux de l'économiste britannique Thomas Malthus, prônant la restriction démographique et aggravée par les guerres révolutionnaires et napoléoniennes. Le pays manquait de bras pour s'industrialiser dans la seconde moitié du XIXe siècle, et l'on a fait appel aux migrants des pays voisins. Le besoin de main-d'œuvre dans l'agriculture, le secteur minier et l'industrie a attiré les immigrants qui sont venus travailler en France et occuper les postes les plus durs et les moins bien rémunérés. Leur participation ne s'est pas limitée au travail, et de nombreux étrangers se sont politiquement engagés en participant à la commune de Paris (*Le film : Deux siècles de l'histoire de l'immigration en France*, 2006).

Durant la 3ème République, la loi de 1889 qui établit les règles d'acquisition de la nationalité française a été assouplie pour stipuler que « seront français les jeunes étrangers nés en France et qui, à l'époque de leur majorité, sont domiciliés en France, à moins qu'ils aient décliné la nationalité française dans l'année précédant leur majorité ». Cette loi de protection des étrangers est suivie d'une montée de la xénophobie et par l'agression de plusieurs étrangers. Pour assurer leur résidence permanente dans le pays, l'Etat crée ce qui deviendra l'actuelle carte de séjour et qui

donne aux détenteurs le droit de vivre et de travailler sur le territoire français (*Le film : Deux siècles de l'histoire de l'immigration en France*, 2006).

Après la première guerre mondiale, le pays a besoin de main-d'œuvre pour se reconstruire. Des Chinois sont alors recrutés pour venir travailler en France, mais vivent à l'écart de la population dans certains quartiers spécifiques. Avec la crise économique et l'explosion du chômage durant les années 1930, les travailleurs immigrés deviennent indésirables en France, mais les réfugiés qui fuient le fascisme affluent en France en dépit du chômage et de l'interdiction de travailler. Après la deuxième guerre, pendant les 30 glorieuses, les besoins importants en main d'œuvre pour la reconstruction du pays provoquent une augmentation de 50.000 à 750.000 immigrés en France. (*Le film : Deux siècles de l'histoire de l'immigration en France*, 2006)

Le premier choc pétrolier de 1973 provoque à nouveau une augmentation du chômage et une montée de la xénophobie. Le gouvernement qui souhaite alors freiner l'immigration réduit le nombre de permis de séjour, ce qui augmente le nombre de sans-papiers. (*Le film : Deux siècles de l'histoire de l'immigration en France*, 2006)

Durant les années 80 les pouvoirs publics comprennent que les immigrés déjà arrivés ne retourneront pas chez eux et régularisent 150.000 personnes. Cette régularisation ne suffit pas et les enfants de ces immigrés sont marqués par le chômage, des habitations en mauvaises conditions et par le racisme. La ségrégation dans les établissements scolaires ne faisant qu'augmenter la sensation d'exclusion sans fournir la main d'œuvre qualifiée requise aujourd'hui sur le marché de l'emploi. Le gouvernement décide alors d'implémenter des mesures d'intégration mises en œuvre dès l'école (*Le film : Deux siècles de l'histoire de l'immigration en France*, 2006).

C'est dans une modeste mesure que souhaite s'inscrire notre travail.

1.2 Le flux migratoire

Pour aborder le sujet de l'immigration il est nécessaire de rappeler quelques définitions de termes utilisés.

Selon INSEE (2021), « un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Certains immigrés ont pu devenir français, mais la qualité d'immigré est permanente: un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition ». (Immigré définition, 2021)

D'après Harzoune (2022), le terme « étranger » désigne juridiquement « toute personne n'ayant pas la nationalité de l'État dans lequel elle vit ». Aujourd'hui, « sont étrangers les individus nés à l'étranger de parents étrangers et les jeunes de moins de 18 ans nés en France de parents étrangers eux-mêmes nés à l'étranger » (Qu'est-ce qu'un étranger, 2022).

La différence entre l'immigré et l'étranger est que la dernière ne perdure pas tout au long de la vie : on peut, si la législation le permet, devenir français par acquisition.

La loi du 7 mars 2016 sur le droit des étrangers a instauré un parcours personnalisé d'intégration objectivant leur insertion sociale et professionnelle dans la société. Chaque étranger régulier qui souhaite habiter durablement s'engage à suivre le parcours du contrat d'intégration républicaine (CIR). En 2020, près de 80000 contrats ont été signés. La plupart des étrangers doivent suivre une formation civique et des cours de français.

Pour Mathieu (2016), les médias et le discours politique présentent l'immigration sous un angle peu objectif et plutôt négatif, associant souvent l'immigration à un danger pour l'économie, pour la sécurité et pour les valeurs françaises. L'auteure affirme qu'il y a une idéologie dominante valorisant les cultures colonisatrices et dévalorisant les autres cultures différentes, les classant comme inférieures.

Pour attirer l'attention sur l'importance de la reconnaissance des différentes identités que peuvent avoir ces personnes, Maalouf (2001) fait référence à l'identité composé des personnes migrantes, à la sensation d'appartenance d'une personne à un groupe basé sur l'influence d'autrui soit pour l'inclure, soit pour l'exclure. Selon lui, l'individu ne découvre pas son identité mais il l'acquiert pas à pas. Cet apprentissage commence très tôt dès la première enfance. Il dénonce la conception qui réduit l'identité à une seule appartenance car elle provoque chez les hommes une réaction sectaire et intolérante. Il estime que plus un immigré sentira sa culture d'origine

respectée, plus il s'ouvrira à son pays d'accueil. Sentir sa culture méprisée provoquerait un blocage envers la langue du pays d'accueil car son adoption sera vue comme un signe de soumission, d'où l'importance de valoriser les différentes cultures et de réciprocité. (Maalouf, 2001)

1.3 L'éducation dans le contexte de l'immigration

Selon le Ministère de l'éducation nationale et la jeunesse, la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 a rendu l'instruction obligatoire pour tous les enfants français ou étrangers de l'âge de 6 ans jusqu'à 16 ans. L'enseignement public est laïque depuis les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886, instaurant la laïcité des personnels et des programmes. Le principe de gratuité de l'enseignement primaire public a été posé dès la fin du XIXe siècle par la loi du 16 juin 1881.(Les grands principes du système éducatif, 2022)

Malgré toutes ces facilités nous entendons parler régulièrement dans les médias de la croissance du décrochage scolaire. Selon les enquêtes de l'OCDE, la France est l'un des pays où le milieu social influence le plus les résultats scolaires.

Bourdieu (cité dans Sapiro et al, 2020) affirmait que le capital culturel hérité était le principal responsable du succès scolaire et énonçait :

> « Les chances d'accéder à l'université passent de moins de 1% pour un enfant de salariés agricoles ou de 1,4% pour un enfant d'ouvriers à près de 60% pour un enfant de professions libérales et cadres supérieurs. Pourquoi les enfants des classes dominantes réussissent-ils mieux à l'école ? Tout d'abord, parce que la culture enseignée à l'école est la plus proche de la culture des classes dominantes. » (Chapitre Le concept de « capital culturel » et la théorie des classes sociales)

En suivant cette logique pourrions-nous faire l'inférence qu'un enfant d'origine étrangère ne maîtrisant pas la langue et la culture française et/ou n'appartenant pas à une classe aisée aurait les mêmes chances d'un enfant de salariés agricoles ou d'ouvriers?

D'après Brun et Le Caignec, (2019), lors de leur entrée dans le système éducatif français, les apprenants allophones sont inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau scolaire, sans dépasser en théorie un écart d'âge de plus de deux ans. En parallèle, ils peuvent être scolarisés en partie ou entièrement

dans des dispositifs d'aide (unité pédagogique pour apprenants allophones arrivant UPE2A), ou bénéficier d'un soutien linguistique en classe ordinaire. Ils peuvent aussi bénéficier de modules d'accueil temporaire. Les apprenants ayant été, dans leur pays d'origine, peu ou pas du tout scolarisés, peuvent intégrer une unité pédagogique pour apprenants allophones non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA).

Selon Brun et Le Caignec, (2019):

> « Plus de sept élèves allophones sur dix scolarisés dans le premier degré sont à l'heure, c'est-à-dire que leur âge correspond à l'âge théorique pour ce niveau de formation. À l'école élémentaire, les retards de deux ans ou plus relèvent de l'exception (autour de 3 %). Au collège, la proportion d'élèves allophones à l'heure est nettement plus faible : 6 collégiens sur 10 sont en décalage par rapport à leur classe d'âge. Pour 72 % des collégiens allophones en décalage avec leur classe d'âge, ce décalage est d'un an. » (Brun et Le Caignec, 2019)

Dans le 13ème Colloque FNAME, Culture d'origine et Apprentissages, en 2015, Delahaye (2015), affirme dans son discours *Grande pauvreté, inégalité et réussite scolaire* que « La réussite de tous les enfants est une question de survie pour notre démocratie car nous ne pouvons indéfiniment prôner le « vivre ensemble » et dans le même temps abandonner sur le bord du chemin une partie des citoyens. »

La création d'une école plus inclusive et le développement de compétences socio-comportementales devraient être prioritaires pour former des citoyens épanouis comme l'a expliqué James Heckman, prix Nobel de l'économie 2000. (Le « Prix Nobel » qui peut sauver l'éducation nationale et la France, 2022).

Le développement des compétences sociales et comportementales fait partie des objectifs de notre travail car nous considérons que la valorisation du plurilinguisme et du multiculturalisme, peuvent déclencher une augmentation de l'estime de soi et la valorisation des identités composés, par consequence peuvent contribuer à la réussite scolaire, professionnelle et à l'intégration sociale.

1.4 Pluralité linguistique

Depuis l'antiquité la communication est une cause de conflits entre les différentes civilisations. Selon Calvet (1987), « pendant la période antique, qui ne

parlait pas le grec, ne parlait pas, produisait des borborygmes, était donc barbare. » (p.31). Cela montrait déjà la péjoration idéologique de la langue de l'autre et de la tentative de glottophagie.

Les sociétés modernes sont composées de personnes différentes de par leurs origines, langues, religions, cultures, et forment l'homme post-modern selon Hall (2020).

Face à une telle mixité culturelle, il est courant de voir les situations de diglossie, de bilinguisme ou même de plurilinguisme au travail, à l'école, ou dans le noyau familial.

Calvet (1974), fait remarquer l'existence d'un racisme linguistique déguisé de rationalisme dans l'explication que la langue française faisait unanimité dans l'aristocratie de l'époque grâce à sa parfaite syntaxe.

Avec le but d'attirer l'attention sur l'importance du respect des différentes langues et cultures qui composent les sociétés modernes pour l'intégration sociale, plusieurs projets ont vu le jour; la plupart ayant pour objectif de valoriser les langues et les cultures et de contribuer à une intégration qui accepte les identités multiples.

Beacco (2007) estime qu'une éducation plurilingue basée sur le développement et la valorisation des compétences linguistiques et socio-culturelles peut contribuer à fonder une société de la citoyenneté démocratique en Europe. Une des idées est de donner aux langues nationales ou régionales le rôle de « langue d'enseignement pour créer ainsi le sentiment d'appartenance nationale/régionale.» Cette éducation peut avoir pour objectif le développement des compétences linguistiques ou seulement une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle ayant pour but l'acceptation des différentes langues, cultures, religions avec une interaction plus positive vers les autres.

Est-ce que l'intégration doit supposer, à terme, la disparition de leur langue d'origine?

Quand l'utilisation de la langue d'origine (L1) est interdite, un rapport de force avec des personnes qui peuvent déjà être dans une situation d'inégalité et de fragilité est créé. La langue, les possibilités de communiquer, l'histoire et finalement l'identité de la personne sont indirectement anéantis. Elle passe du statut d'acteur à spectateur.

1.5 Multiculturalité, interculturalité et la compétence interculturelle

En prenant en compte ces questions, il est important d'aborder la multiculturalité et l'interculturalité. Pour cela, il est nécessaire de revoir différents termes utilisés.

Selon le dictionnaire Larousse, « la multiculturalité est la coexistence de plusieurs cultures, souvent encouragée par une politique volontariste ».

D'après Le Petit Glossaire en mouvement chez Cairn.fr, « multiculturel définit la coexistence de cultures différentes, à savoir population nationale et autres groupes, sans pour autant qu'il s'en suive une prise de contact constructive et réelle, un échange ou une compréhension commune ».

Selon le dictionnaire de la langue française, « Interculturel » est ce qui est relatif aux cultures entre elles.

Le Petit Glossaire du Cairn nous donne une définition plus ample.

> « Par interculturel on entend dans un contexte social, caractérisé par la diversité des valeurs, des rituels, des conceptions, des façons de voir et de vivre à la fois culturels mais aussi ethniques qui peuvent constituer les principes fondamentaux à tout développement personnel et comportement social. Ce phénomène est essentiellement marqué par l'interaction sociale, l'échange et le respect ». (Le Petit Glossaire du Cairn, 2022)

D'après Moro (2010), les enfants de familles multiculturelles peuvent souffrir de difficultés de compréhension linguistique, mais aussi de difficultés à comprendre les représentations culturelles de leur propre famille. Elle observe aussi que les enfants de migrants qui réussissent bien à l'école reconnaissent souvent l'existence d'une personne qui a valorisé leurs différences et qui leur a montré que celle-ci contribue à la construction de la société. Les enfants de migrants ont souvent plus de difficultés à réussir à l'école et à s'intégrer dans le marché du travail, selon l'analyse dans la résolution du parlement européen du 2 avril 2009 :

> « L'école suppose toujours une certaine transformation des enfants, (…) ; c'est forcément un processus empreint de violence et de séparation d'avec le milieu d'origine des enfants si ce milieu est différent de l'école sur le plan linguistique, social ou culturel. Mais si cette violence tend à l'effacement de l'histoire des enfants, de leur langue maternelle, de leurs attaches, de leurs appartenances, alors, non seulement c'est un appauvrissement pour les enfants qui doivent renoncer à

> une partie d'eux-mêmes pour apprendre à l'école, et ce de manière définitive ou presque, dans la mesure où ils auront intériorisé que cette partie d'eux-mêmes est mauvaise, inutile, voire néfaste, ce qui est non seulement faux, mais aussi humiliant et susceptible d'aboutir à des malentendus, à des inhibitions, à des difficultés à apprendre et à habiter le nouveau monde. Comment apprendre et se construire avec une image négative de soi, d'une partie de soi qui est la plus intime, la plus infantile, la plus affective dans la mesure où elle est liée aux attachements parentaux et familiaux ?» (Moro, 2010, p 33)

Si la France est une terre d'accueil depuis longtemps, pourquoi l'éducation à la diversité est elle encore l'un des grands défis du système éducatif actuel?

Un système qui promeut l'uniformité et la monoculture place l'individu issu d'une autre langue ou culture dans une position d'infériorité et le dévalorise.

Candelier souligne que « il s'agit là, on le voit, d'un enjeu fondamental : les sociétés dans lesquelles vivent et vivront ceux qui forment l'école aujourd'hui sont et seront linguistiquement et culturellement plurielles ». (2003, p. 21)

Le Conseil de l'Europe dans son livre blanc (2008), a souligné la nécessité d'apprendre ce qu'il appele « les compétences nécessaires au dialogue interculturel », car elles ne sont pas maîtrisées automatiquement et « doivent être acquises, pratiquées et entretenues tout au long de la vie ». (COE, 2008, pp. 30-31)

Le texte affirme aussi que la compréhension entre les cultures est considérée indispensable aux sociétés democratique :

> « La capacité de se comprendre les uns les autres par-delà toutes les barrières culturelles est une condition indispensable au bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques plurielles. L'actualité nous rappelle sans cesse qu'il est urgent de déployer des efforts concertés pour développer les attitudes, les facultés et les connaissances qui contribuent à la compétence interculturelle dans la pratique quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage, de manière que les générations futures soient à même de jouer un rôle actif dans un environnement de plus en plus mondialisé et complexe. Il est d'autant plus nécessaire de développer la compétence interculturelle que celle-ci s'attaque aux racines de toute une série de problèmes auxquels se heurtent nos sociétés (stéréotypes, discrimination, racisme sous toutes ses formes, etc.) et qui sont exacerbés en période de difficultés économiques ». (COE, 2008, p.71)

En tenant compte de ce scénario, serait-il utile de sensibiliser les enseignants à l'importance de développer la compétence interculturelle en classe dès l'entrée à l'école?

Selon le Conseil de l'Europe (2008), la voie à suivre passe par des activités culturelles et artistiques capables de procurer des émotions et d'amorcer des dialogues:

> « Les activités culturelles favorisent la découverte d'expressions culturelles diverses et contribuent ainsi à la tolérance, à la compréhension mutuelle et au respect. La créativité culturelle peut largement favoriser le respect de l'altérité. Les arts sont aussi un terrain de contradiction et de confrontation symbolique, permettant l'expression individuelle, un lieu d'auto réflexion critique et de médiation. Ils traversent naturellement les frontières, établissent des connexions et parlent directement aux émotions des personnes ». (COE, 2008, p.36)

Les politiques publiques qui valorisent les cultures sont extrêmement importantes pour préparer toute la société à une ouverture culturelle.

> « L'intégration interculturelle est ainsi un processus permanent, spécifique à une situation de multiculturalité, où l'autre devient partie du même, et ce même devient partie de l'autre. C'est dans cet espace défini, politiquement et socialement construit, qu'un nouveau rapport entre individus et groupes s'élabore, qu'une culture de la pluralité se développe, voulant ouvrir à une citoyenneté commune ». (Perregaux, 2001, p. 317)

La multiculturalité est seulement la juxtaposition des cultures qui se côtoient en restant chacune dans son noyau, la reconnaissance d'une société multiculturelle est le premier pas pour une bonne intégration sociale. Le grand objectif étant l'interculturalité, où il y a une vraie acceptation de l'autre.

Nous pouvons alors évoquer le développement de la compétence interculturelle. Selon le CELV (Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil d'Europe) la compétence interculturelle :

> « La compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis

> et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu ». (CELV, s.d)

Par rapport à la compétence interculturelle, nous pouvons aussi souligner Manço (cité dans Manço, 2019) qui précise qu'elle représente :

> «… des capacités psychosociologiques permettant aux personnes (et pas uniquement à celles issues de l'immigration) de faire face, de manière plus ou moins «efficace», à des situations complexes engendrées par la multiplicité des référents culturels, dans des contextes sociaux, économiques et politiques inégalitaires. » (p.359).

Selon Krewer (cité dans Manço 2019), cette efficacité serait la capacité à produire des relations harmonieuses et valorisantes. D'après l'auteur, elle « … dépend notamment de la capacité des acteur·trice·s à se décentrer par rapport à certains éléments de leur «propre culture», d'y intégrer des éléments «exogènes» et à construire des «identités ou personnalités interculturelles» (Krewer, 1994) » (Manço 2019, p.359)

Manço (cité dans Manço, 2019) indique qu'elle se développe à deux niveaux :

> « Les compétences interculturelles sont, à un niveau collectif, des capacités rendant possible, dans un espace donné, la gestion positive et valorisante de la diversité culturelle. Elles supposent, à tout le moins, l'empathie, l'écoute, le croisement des points de vue, ainsi que la possibilité de varier ou d'alterner, dans un groupe culturellement hétérogène, les codes et les modes de communication. » (Manço, 2002)

Le deuxième niveau serait l'individuel, où :

> « [...] les compétences interculturelles correspondent à la capacité d'intégration d'identités plurielles dans le concept de soi; il s'agit d'un processus qui permet l'articulation active des traits culturels présents aux éléments provenant d'autres cultures ou sous-cultures. [...] la reconnaissance, la compréhension et la valorisation de l'autre dans ses potentialités, ses différences (notamment sa langue et ses modes de communication) et similitudes (décentration, prise de distance, relativité), etc. (Manço, 2002) ». (Manço, 2019, pp. 366- 367)

La compétence interculturelle, par conséquent, permet à l'individu non seulement de connaître les langues et cultures, ses caractéristiques et l'apprentissage de la communication et de l'utilisation dans les situations de diversité culturelle, mais aussi d'intégrer des éléments culturels dans sa propre identité et construction. Nous considérons alors que c'est la compétence nécessaire au vivre-ensemble et tous peuvent profiter de ce que chaque culture apporte.

Par ailleurs, il est nécessaire de souligner que ces compétences sont dynamiques, évolutives et varient selon les expériences, la trajectoire, les études linguistiques et culturelles de l'individu, comme l'explique Hélot (2007, p. 180).

Néanmoins, bien que l'objectif des approches plurielles soit de développer ces compétences, le CARAP (Candelier et al., 2012) explique qu'il n'est pas possible de les enseigner directement, car ces compétences sont « des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées. » (Candelier et al., 2012, p. 11)

Toutefois, il est possible de travailler les ressources internes auxquelles l'individu peut accéder dans les situations de diversité culturelle et linguistique (Candelier et al., 2012, p. 12).

Andrade *et al.* affirment que dans le contexte éducationnel :

> "O contacto com outras línguas e outras culturas oferece ao aluno a possibilidade de interpretar o mundo de forma privilegiada, detectando nas características particulares de cada realidade traços de universalidade, aproximando o que parece díspar, encarando a diferença como uma característica comum e uma riqueza. Os alunos são assim formados para comunicar (com o 'outro'), compreender (o 'outro') e ser responsável (para com o 'outro')." (2010, p.81).

Les propositions pédagogiques présentées dans notre travail ont été pensées pour mettre en contact les apprenants avec des langues et cultures, et mettre en œuvre des ressources nécessaires pour développer la compétence interculturelle.

1.6 L'école maternelle en France

L'école maternelle constitue le premier cycle de scolarisation française, et est divisée en petite section, moyenne section et grande section.

Depuis 2019 et la loi Pour une école de la confiance, l'instruction est obligatoire en France à partir de l'âge de trois ans, et non plus de six ans. "Ce choix vient souligner l'importance décisive des apprentissages de l'enfant entre trois et six ans". (Blanquer, 2020, p. 3)

Le programme scolaire reconnaît que l'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle est détenteur « de savoir-faire, connaissance et représentation du monde » créés par son vécu et sa famille et qui devront être pris en compte par l'école. (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021, p.1). **Néanmoins est-ce que ces savoirs sont vraiment pris en compte ?**

L'école maternelle constitue un espace pour apprendre ensemble et vivre ensemble. « La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverture sur la pluralité des cultures dans le monde » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021, p.3)

Les émotions ont aussi une place importante dans ce premier cycle de scolarisation.

> « À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes, etc.) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante ». (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021, p.4)

La diversité linguistique et culturelle est aussi prévue dans le programme, correspondant au domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Le texte affirme:

> « C'est une première approche pour possibiliter un " tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire". Cela permet aussi de valoriser la langue d'origine des enfants non francophones. "Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les apprenants à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France ».

(Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021, p.7)

Le programme de 2020- 2021 prévoyait que cet apprentissage s'initie à la moyenne section (Réseau Canopé, 2020, p.33), toutefois, le nouveau programme ne détermine pas à quelle classe du cycle cela doit démarrer.

Chapitre 2 - O livro álbum como ferramenta pedagógica

2.1 As características do livro-álbum

Os Álbuns são livros que se apoiam na relação texto-imagem e na própria materialidade para a construção da narrativa e para a produção de sentidos por parte do leitor. Os álbuns como expressão de linguagens e formas de arte proporcionam experiências visuais, sendo capazes de propiciar sensações e estimular a imaginação.

Barbara Bader (1976) (cité dans Salisbury & Styles, 2020) traz uma das definições considerada ainda hoje uma das mais completas sobre o livro-álbum, definindo-o como « an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page » (p. 44).

Der Linden (2013, p. 10) relembra que « L'album est d'abord un support, blanc » . Essa afirmação demonstra a intencionalidade na construção desse tipo de livro. A materialidade desse suporte é importante, pois os elementos peritextuais, tais como capa e contracapa, páginas de guarda, papel utilizado, influenciam e podem apresentar um papel narrativo (Der Linden, 2013 p. 10).

Os álbuns variam em formatos, técnicas de ilustrações, posicionamento das imagens e textos e a relação entre eles, estruturas e até a demanda de manipulação ao leitor, como no caso de livros pop-ups, ou que demandam uma interação do leitor, entre outros.

Com relação ao formato, podemos dividir os livros-álbuns em sua maioria em três tipos: retângulo vertical (formato francês), retângulo horizontal (formato italiano) e quadrado (formato moderno). A escolha não é feita ao acaso, como já colocado, e dialoga com o tema abordado. (Centi et al., 2022, p. 31)

Quanto à composição das ilustrações e a *mise en page* do livro-álbum, nos apoiamos no trabalho de Molly Bang (2016), que explica que as formas, cores, proporções e a posição são capazes de nos proporcionar sensações e impressões. Ela destaca, entre outros pontos, que:

- « Smooth, flat, horizontal shapes give us a sense of stability and calm ». (p. 52)

- « Vertical shapes are more exciting and more active. Vertical shapes rebel against the earth's gravity. They imply energy and a reaching toward the heights or the heavens ». (p. 54)
- « Diagonal shapes are dynamic because they imply motion or tension » (p. 58)
- « White or light backgrounds feel safer to us than dark backgrounds because we can see well during the day and only poorly at night. As a result of our inability to see in the dark, black often symbolizes the unknown, and all our fears associated with the unknown, while white signifies brightness and hope » (p. 84)
- « We associate red with blood and fire, white with light, snow and bones, black with darkness, yellow with the sun, blue with the sea and sky, etc (p. 95)
- We feel more scared looking at pointed shapes; we feel more secure or comforted looking at rounded shapes or curves. » (p. 89)
- « The larger an object is in the picture, the stronger it feels. » (p. 90)

Podemos, portanto, perceber como a experiência visual da imagem transmite informações e sensações. Mas o contexto de uma obra também é um fator determinante para propiciar essas sensações. Esses conceitos não são utilizados isoladamente, mas em combinação e sempre atrelados ao contexto (Bang, 2016, p. 73).

Bang (2016) afirma que:

> « We see pictures as extensions of the real world. Pictures that affect us strongly use structural principles based on the way we have to react in the real world in order to survive. As soon as you understand these principles, you will understand why pictures have such specific emotional effects ». (p. 50)

Portanto, os livros-álbuns são uma ferramenta para gerar emoções e sensações por meio da imagem.

2.2 Relação texto-imagem nos álbuns

Como vimos a partir de Bang (2016), as imagens nos afetam como representações do mundo. E, nos álbuns, as ilustrações ganham tanta importância

quanto o texto escrito, pois ambos trazem elementos que contribuem para a narração. As relações formadas entre esses dois elementos narrativos podem ser classificadas em quatro tipos, segundo Maria Nikolajevae Carole Scott (cité dans Centi et al., 2022, p. 38) , apresentando:

- Simetria: quando texto e imagem são redundantes
- Complementaridade: quando um dos elementos complementa o outro
- Enriquecimento: quando imagem ou texto aporta um elemento novo que reorienta fortemente o sentido da história
- Contraponto: quando texto e imagem trazem cada um uma versão da história, mas que estão ligados.

Pensando em sua limitação de espaço, embora o álbum seja uma zona delimitada, é comum encontrar obras cujas bordas não são barreiras para a ilustração, demonstrando que há "informação/narração" para além daquele espaço e oportunizando ao leitor que a imagine e se dê conta de que o que ali está representado é apenas uma parte da história, ponto de vista ou uma parte de um todo.

Essas relações entre suporte e texto-imagem são capazes de trazer reflexões sobre convicções, possibilitando que os leitores desconfiem e se interroguem sobre as verdades imutáveis de um discurso. Perry Nodelman (cité dans Centi et al., 2022) afirma que :

> « Si nous regardons bien, en fait, les mots dans les albums nous disent que les choses ne sont pas simplement comme elles apparaissent dans les images, et les images nous montrent toujours que les faits ne sont pas exactement comme les mots les décrivent. » (p. 40)

O que, para ele, ajuda a tornar os leitores « conscients des limites et distorsions des représentations du monde » (Nodelman cité dans Centi et al., 2022, p. 40).

As proporções, cores, formas e estilos da ilustração também permitem que leitores, desde a mais tenra idade tenham, portanto, uma experiência visual diversa e possam fazer leituras, inferências e produzir sentidos ainda que não saibam ler o texto verbal, que é curto nos livros álbuns.

Para auxiliar as crianças na produção de sentido das obras, os elementos que compõem o livro-álbum precisam ser levados em conta, não apenas texto e

ilustração e a relação que os permeia, como os outros elementos peritextuais, propiciando que os alunos, antes, durante e depois da leitura, possam utilizar de seus conhecimentos de mundo e serem agentes ativos da leitura.

2.3 O livro álbum na França

De acordo com os números do SNE (Syndicat National de l'édition) (2022), o valor das vendas do setor de edição do país chegou a 3.078,6 milhões de euros em 2021, um aumento de 12,4% se comparado ao ano anterior. O número de exemplares vendidos passou de 421,6 milhões em 2020 para 486,1 em 2021, um crescimento de 15,3%.

O setor Jeunesse alcançou um valor de 411 milhões de euros, representando o terceiro segmento em valores. Os números indicam um crescimento de 15,4% em volume de vendas e 16% em valor.

Dentro da classificação “Jeunesse”, encontram-se as seguintes divisões (SNE, 2021, p.2):

- Ėveil et petite enfance - que compreende álbuns primeira infância cartonados, livros ilustrados, livros d’éveil e documentários, livros de atividades manuais e artísticas, livros objetos ou animados, livros que utilizam materiais diferentes do papel, álbuns para colorir, cortar e com adesivos.
- Fiction jeunesse, adolescents et jeunes adultes (ficção para crianças, adolescentes e jovens adultos) - que compreende álbuns de ficção ilustrados de todas as formas (edições em brochura ou cartonados), livros de ficção em grande formato ou formato de bolso (pertencendo geralmente a uma coleção).
- Documentaire et encyclopédie (livros informativos e enciclopédias) - que compreende obras generalistas (enciclopédias e dicionários) e obras temáticas de ciências, artes, natureza, animais etc.

O relatório do SNE (2022, p. 7) ressalta o forte crescimento do segmento de Ėveil et petite enfance, de 17,6%.

Os livros de língua estrangeira traduzidos para o francês em 2021 somaram 12.360 títulos (SNE, 2022, p. 19). As obras de língua inglesa representam 59,6% do total (7.369 títulos), sucedido pela língua japonesa com 2.281 títulos (18,5% do total)

- impulsionada pela publicação de mangás. O italiano ficou na terceira posição, com 529 títulos traduzidos (4,3%). O alemão vem em seguida com 4% de títulos e o espanhol em seguida com 3%. O total das 5 línguas mais traduzidas na França no mercado editorial equivale a 89,8%.

Os dados do SNE se baseiam nos dados de aquisição de direitos fornecidos pela Bibliotheque nationale de France, que por sua vez incluem os documentos traduzidos recebidos pelo depósito legal e notificados no catálogo da BnF para o ano estudado (SNE, 2022, p. 19).

2.4 Literatura e ficção para a infância

Segundo o Dictionnaire de didactique du Français, o termo literatura designa « l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leurs expression même la marque de préoccupations esthétiques ». (Cuq, 2003, p. 158)

Candido (2004) traz a consideração da literatura de uma forma mais ampla como:

> "[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações".

E ressalta que partindo dessa definição de literatura, não seria possível viver "sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação". (Candido, 2004, p. 175)

Vieira (2008) também ressalta a importância da literatura para o desenvolvimento da imaginação e da criação. Ela afirma que "Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção" (p. 442).

A partir dessa importância,como pensar, então, no papel da literatura para crianças que ainda não leem?

A introdução das crianças pequenas ao meio literário, segundo Reyes (2016), se dá muito antes de aprenderem a ler por meio da tradição oral. Segundo ela:

> "A tradição oral com seu legado de rimas, rondas, poemas e contos corporais é um grande livro que se atualiza na voz dos

> adultos e constrói outro cenário para conquistar a linguagem em outra ordem, situada para além de seu tempo e de sua realidade. E também cabe dizer que esse grande livro sem páginas transporta e recolhe a memória coletiva de outras gerações que aí deixaram suas pegadas. [...] Trata-se de um encontro entre o passado, o presente e o futuro que não ocorre em um lugar físico e, sim, na linguagem e no cenário da mente. (Isso, ao fim e ao cabo, é a literatura).” (p. 51)

E a linguagem e a esfera mental apresentam um papel fundamental na construção do conhecimento segundo Vieira:

> “A construção do conhecimento humano, o desenvolvimento das artes, da ciência, da filosofia e da religião só são possíveis graças à linguagem que permeia, elabora e constrói todas as atividades do homem. Não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorre na e pela linguagem.” (2008, p. 449)

Se a tradição oral faz essa introdução da literatura à criança e institui essa primeira experiência nesse lugar imaginário que só a linguagem é capaz de criar, a literatura escrita tem a possibilidade de expandir e ampliar suas “vivências”, apresentar novas culturas, línguas, experiências visuais, formas de linguagem e, portanto, visões de mundos.

Colomer (2017) ressalta que os textos da literatura infantil e juvenil possuem três funções básicas:

> “1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
> 2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
> 3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações”. (p 20)

O contato com os livros na época atual acontece também muito cedo, como coloca Bajard (2016):

> “A expansão da literatura infantil na sociedade modificou radicalmente as condições de acesso da criança à língua escrita. Se há trinta anos o seu primeiro encontro com o livro se dava através da cartilha, hoje engatinha em meio aos livros com alguns meses de idade.” (p. 11)

Essa relação com as histórias e a ficção também vai se aprimorando. Se o ponto de partida é contextualização da cultura na qual a criança está inserida e de seu mundo conhecido - seja pela tradição oral, seja pelos primeiros livros que nomeiam ou abordam situações de suas rotinas -, logo as fronteiras desse mundo caem, misturando o real com o imaginário e apresentando outras formas de se colocar no mundo. Colomer (2017, p. 38) afirma que, por volta dos dois anos, as crianças preferem livros que retratam o ambiente e ações que conhecem, mas por volta dos quatro anos já preferem histórias que abordam o desconhecido.

E a partir de novas experiências literárias o imaginário infantil vai sendo povoado de novos contextos, situações e personagens. Como destaca Perrin, « La fiction crée un univers particulier qui s'inspire du réel, le décrit, le dépasse ou le transcende. Elle offre à l'individu qui permet de mieux le comprendre, le ressentir ou le juger » (2013, p. 14). Apresentando, portanto, ferramentas que auxiliam o indivíduo na descoberta do mundo e o poder da linguagem.

Em seguida, refletiremos sobre como o trabalho em sala de aula pode auxiliar os alunos a experimentarem as potencialidades da literatura e da ficção.

2.5 Potencialidades da literatura para infância

Cosson (2022) destaca que:

> "A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades". (p. 50)

A literatura ajuda, portanto, a criança a compreender o contexto no qual está inserida, a refletir sobre ideias e sentimentos próprios e do outro, a ampliar seu conhecimento de mundo. Possibilita, ao mesmo tempo, identificação e desconstrução, proximidade e distanciamento, olhar para fora e para dentro de si mesmo.

Ela é também a palavra e a experiência do outro. Carvalho e Baroukh (2018) nos lembram que “Toda a ficção é uma criação sobre o humano: o material da literatura é a vida em suas várias manifestações. A literatura possibilita o conhecimento de vidas que não são as nossas, enriquecendo nossas perspectivas”. (Capítulo Leitura Literária na escola)

E, para além do conhecimento dessas “vidas que não são nossas”, mas que existem, acontecem e são contadas, elas ainda podem ser integradas pelos leitores, possibilitando que as crianças se imaginam vivendo as situações narradas, como afirma Colomer:

> “[...] a força educativa da literatura reside, precisamente, no que facilita essa ampliação de possibilidades: permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, por-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez.” (2017, p. 21)

Neste sentido, destacamos a afirmação de Cosson (2014), que considera que:

> “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. E mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” (2016, Capítulo a Literatura e o mundo)

Seria a literatura um meio de permitir ao leitor conhecer outras realidades, se imaginar nessas situações e se colocar na experiência do outro, podendo desenvolver um olhar crítico sobre elas, empatia e interesse por culturas diversas e narrativas em outras línguas?

Sabemos que a literatura faz parte da prática escolar desde os primeiros anos de escolarização na escola maternal. As atividades coletivas cujo objetivo é desenvolver a linguagem das crianças são prática constante nos anos do ciclo 1. Esses momentos acontecem, entre outros, para a tomada de decisões, resolução de problemas e compreensão de histórias mediadas pelo professor (Réseau Canopé,

2020, p. 31): “Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent.”, ressalta a publicação.

Por que não, então, utilizá-la para evocar a multiculturalidade, abordar línguas diversas e contextualizar a sociedade de hoje e do futuro?

O encontro da voz de quem lê o texto verbal aos pequenos leitores com a experiência própria e do grupo e a narrativa visual formam um elo para a compreensão e apropriação da obra. A dinâmica da mediação da leitura de um álbum com o exercício de sua compreensão apresenta, portanto, um caráter de protagonismo da criança e validam seus conhecimentos, julgamentos e sua forma de se expressar e se colocar no mundo.

2.5.1 A produção de sentidos e o livro-álbum em sala de aula

Reyes (2016) afirma que “as possibilidades estéticas oferecidas por esse tipo de livro enriquecem o olhar infantil, auxiliam a capacidade interpretativa da criança e a fazem explorar o universo da arte.” (p. 61)

Para isso, no entanto, é necessário que se efetue um trabalho que auxilie o leitor-infantil. Como ressalta Bajard (1994, 2000) (citada em Dalvi et al., 2016, p. 34); por meio da formação como ouvintes, as crianças, entre outros:

> “[...] têm a oportunidade de compreender a literatura como um diálogo entre sujeitos, no qual se aprende sobre outras culturas, agregando ao próprio universo de conhecimentos acumulados pela humanidade sobre a vida, sobre os sentimentos, sobre o relacionamento interpessoal, sobre a linguagem, sobre o valor das coisas - isso porque a ocasião de ouvir (tanto na contação de histórias como na leitura para o outro), na educação infantil, deve ser também atravessada pela oportunidade de falar, de modo que a perspectiva do diálogo se põe de forma ainda mais evidente para crianças tão pequenas e pequeninas.” (p. 34)

Girotto e Souza (2016) também reforçam essa ideia ao afirmarem que:

> “A construção de sentidos do fazer literário com crianças ainda não leitoras precisa resultar não apenas do ato de contar ou ler oralmente palavras e imagens feito histórias, por meio de diferentes técnicas e recursos, mas também relacionar o que se lê com o conhecimento que se tem sobre o que se lê, do que se conta, com o repertório sobre o que se narra contando, enfim de criar a interlocução entre a palavra da vida cotidiana das crianças, com as palavras da arte estético-literária.” (p. 9)

Perrin (2013, p. 45) reitera que a atividade de compreensão do texto literário se trata mais precisamente na busca de sentidos, uma vez que o leitor transforma os detalhes explícitos e implícitos em pistas. “le lecteur de la littérature est donc avant tout un chercheur du sens”, ressalta. Perrin (2013) reforça ainda que em sala de aula, “on ne doit pas s’interroger sur *la* lecture, mais sur *les formes* de lecture et, par là même, définir une approche littéraire qui fait appel à la manière dont le lecteur se positionne comme co-constructeur du sens”. (p. 45)

A partir dessas pistas trazidas não somente pelo texto verbal, como também pelas ilustrações e formato no caso do livro-álbum e em junção com o conhecimento prévio da criança individualmente e do grupo como o todo, a compreensão e a produção de sentidos vão avançando. As crianças vão juntando seus conhecimentos e as informações trazidas pelas obras para fazerem conexões, inferências e criarem hipóteses, e, assim, vão se aprofundando na narrativa e em sua compreensão.

Perrin (2013) também ressalta a importância da mediação, iniciando-se na escolha das obras e no debate proposto em sala, ponto necessário para considerarmos na questão da sensibilização dos mediadores aos assuntos ligados ao plurilinguismo e à multiculturalidade. Segundo a autora:

> “C'est donc par le choix des auteurs et par les problématiques développées que l'œuvre littéraire guide l’enfant vers la citoyenneté. Mais aussi par les débats que son enseignement va susciter. La littérature est un moyen d'échange qui favorise l’expression d’une opinion du lecteur, l’oblige à se positionner (donc lui donne à voir et à juger), par le prisme d’une représentation du monde, les vérités qu’on veut lui proposer. La littérature forme un lecteur actif et cette action contribue à construire son inscription dans l’univers qui l’entoure”. (Perrin, 2013, p. 37)

Além disso, consideramos ainda o papel da literatura enquanto fonte para a imaginação da criança. Segundo Bajard (citada em Valiengo e Souza, 2016, p. 110), a literatura é também fonte para o jogo da criança e também parte de seu jogo nos momentos em que o metamorfoseia, cria situações a partir dele e da narrativa. Por isso é importante pensar em atividades que possibilitem essa criação a partir da leitura da obra literária.

> “Como atividade principal, o jogo proporciona a condição para a criança explorar o seu meio, desenvolver-se por meio do planejamento, da atribuição de sentido e significado às ações simbólicas, da incorporação dos gestos, da satisfação das necessidades ao se envolver com o imaginário e que refletem as suas representações sociais.” (Valiengo e Souza, 2016, p. 108)

Neste sentido, as autoras ressaltam que “[...] ao elaborar ações intencionais de ensino por meio da leitura de literatura, o professor oferecerá oportunidades de vivência, busca de significados e atribuição de sentidos às novas experiências.” (Valiengo e Souza, 2016, p. 110)

Se queremos que as crianças aprendam a valorizar a diversidade cultural e linguística de forma a construir uma convivência pacífica em ambientes multiculturais tais as sociedades modernas, não seria necessário que as línguas e culturas povoassem o imaginário e sejam vivenciadas desde cedo?

Portanto, consideramos que por meio das dinâmicas proporcionadas pelo professor-mediador nas atividades literárias, que convidam o leitor a participar da leitura e ir além dela, criando espaço para que suas interpretações, impressões, observações e conhecimento prévio sejam levadas em consideração que as crianças constroem sentidos para o texto, verbal e visual, e, portanto, para o mundo, e se colocam como agentes ativos desse processo.

Durante o processo de compreensão de uma obra e das atividades pensadas pelo mediador e que convidam o leitor a se posicionar, os leitores fazem identificações, conexões, inferem, criam hipóteses, exprimem suas convicções e relatam suas experiências. Nesses momentos, portanto, o conhecimento prévio é solicitado.

> “Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos insights." (Girotto e Souza, 2010, p. 45)

Por isso, apresentar obras que retratam aspectos culturais e linguísticos diversos, bem como que abordam a diversidade a partir da literatura pode auxiliar a

trazer à tona essas vivências e aspectos multiculturais e plurilingues de alunos de origens diversas. O professor, ao evocar esses elementos, traz ao diálogo uma situação que pode criar elo com a obra, com os demais colegas e com possíveis desdobramentos de atividades, tornando esse conhecimento de mundo um fator importante para aquela dinâmica e o colocando em evidência de forma a valorizá-lo.

Ernest et Davies (2015) afirmam, por exemplo, que promover atividades de tradução em escolas primárias com cenários plurilingues ajuda a tornar as crianças visíveis aos outros bem como:

> "It creates a legitime space for multilingual students to demonstrate their expertise. The teacher may not know the languages being used in the classroom, but the class will have interpreters/translators who can facilitate understanding and learning, and the children feel that their culture and their language are supported." (Ernest e Davies, 2015, p. 52)

Jim Cummins (2015), também ressalta a importância de projetos que abordam as línguas e culturas em classe e afirma que "The literature and art created by students (and parents) holds a mirror up to them in which their identities are reflected back in a positive light". (p. 5)

E Candido (2004, p.75) nos lembra que "Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles".

A partir dessas abordagens concluímos que a literatura seria capaz de emergir essas representações permitindo às crianças que experimentem outras línguas e culturas e estimulando o interesse sobre elas.

Chapitre 3 - Le projet de formation

3.1 L'ingénierie de la formation

Selon Martinez et Eisenberg (2017), l'Ingénierie de la formation est composée de cinq étapes :

1. Identifier les besoins de formation - Cette première étape consiste à analyser les objectifs de formation, le public ciblé, les ressources et contraintes présentes.
2. Développer les objectifs de formation - Cette étape consiste à formuler les objectifs et à choisir les modalités du dispositif de formation (lieux, calendrier, organisation, etc.).
3. Planification et préparation de la formation - C'est l'étape de construction des outils et des supports adaptés aux techniques d'enseignement et aux méthodes pédagogiques observées. C'est la partie la plus longue.
4. La conduite de la formation - C'est l'étape de l'action de formation, selon le choix du dispositif. Comment le contenu sera-t-il abordé, quels matériels didactiques, etc.
5. L'évaluation de la formation - Cette étape consiste à mesurer l'atteinte ou non des objectifs. Selon les auteurs, il y a deux sortes d'évaluation de l'équipe de formation : l'évaluation à « chaud » et l'évaluation à « froid ».

3.2 L'approche pédagogique

Puisque ce projet de formation se passe dans le domaine éducatif, il a souffert d'une forte influence de l'approche pédagogique de Trocmé-Fabre (1996, 1999). Son approche est basée sur la reconnaissance du potentiel cognitif non-binaire soit, l'être en transformation constante, qui abandonne les interprétations limitées de la réalité pour s'ouvrir au nouveau et découvrir d'autres relations.

Selon Trocmé-Fabre, « l'acte d'apprendre modifie radicalement notre rapport à nous-même, aux autres et à l'environnement ». (1999, p. 86).

La symbolique du livre *L'arbre du savoir apprendre vers un référentiel cognitif* de Trocmé-Fabre nous a servi de base pour la construction de notre projet de formation, et nous associons le rôle de la sève, montant du bas vers le haut avec

l’éveil des identités, aussi bien que des identités composées. Pendant la construction de notre projet de formation nous avons utilisé les étapes de l’apprentissage que nous allons rapporter par la suite.

D’après Trocmé-Fabre (1996), le processus d’apprentissage est divisé en dix étapes. Nous avons construit notre proposition de formation basée sur les étapes suivantes:

- En partant de la définition de sensorialité proposée dans le référentiel cognitif, notre proposition est d’utiliser la lecture et les activités comme un moyen de mettre en action tous les sens. Par exemple, avec la préparation de la peinture à base d’épices nous pouvons utiliser plusieurs sens (voir activités pédagogiques) .
- La reconnaissance des lois de la nature est associée au but ultime de notre travail dans la mesure où elle consiste à savoir lire la complexité, la nôtre et celle des autres. Savoir éviter d’appliquer le même code à des contextes différents ; savoir reconnaître la biodiversité et éviter l’erreur de refuser l’hétérogénéité. Tout ça va ensemble avec notre objectif d’attendre la reconnaissance et à la prise en compte de façon interculturelle de cette hétérogénéité.
- Le savoir organiser englobe les capacités à comparer, classer, sélectionner, généraliser, coder et abstraire, qui sont utiles à chaque lecture et compréhension des nouvelles informations.
- Savoir créer du sens consiste à laisser un espace de temps pour l’apprentissage, pour l’association de ce que nous venons d’apprendre avec nos connaissances antérieures. Un temps de réflexion pour laisser émerger le sens. Dans ce projet les étapes ont été planifiées toujours avec un écart de temps entre chaque, justement pour permettre cette émergence de sens et son intégration.
- Savoir choisir sera utile au formateur et aux apprenants. Il y a eu une planification pour laisser le choix à l' éducateur. A ce moment précis nous utilisons le mot éducateur car malgré que ce travail ait été réalisé dans une école primaire, il a été conçu pour être mis en pratique dans différents contextes et pour différents âges ou publics. Nous le voyons

être mis en place aussi dans une association, dans une bibliothèque, ou servir de support de formation pour différents projets. L'offre de quatre livres donne aux éducateurs la liberté de choisir le thème, les matériaux, les activités, les démarches, la durée ou le rythme par rapport à leurs besoins, moyens, contexte et objectifs. La même chose se produit avec chaque apprenant qui va appréhender certaines informations et en laisser passer d'autres.

- Savoir innover consiste à prolonger ce qui a été observé. Accueillir le nouveau, enrichissant ce que nous possédons déjà. Tant pour les apprenants que pour les enseignants, la lecture de ces albums apporte des informations qui prolongent leurs savoirs dans la mesure où elle les amène à des réalités peut être inconnues.
- Savoir échanger consiste à exprimer, s'exprimer, échanger ce qui demande une ouverture sur l'œuvre. Nous avons constaté la présence de ce savoir à différents moments, comme pendant l'échange réalisé en ligne avec l'enseignant et aussi pendant l'action de lecture de « Mon voisin est un chien », où il y a eu une grande participation de la part des apprenants.

Une autre étape en harmonie avec la pédagogie de Trocmé-Fabre, a été l'aménagement du temps d'apprendre. Ce sont des durées qui permettent de donner du sens au processus d'apprentissage. Selon Trocmé-Fabre :

> « Ne pas intégrer les durées dans le parcours d'apprenance, c'est priver de l'immense richesse de la recherche d'un sens (signification et orientation) à donner à sa vie apprenante. C'est omettre de créer un espace de potentialité dans lequel peuvent s'inscrire l'inconnu, l'aléatoire et l'incertitude, ces trois générateurs d'innovation et de libération par rapport à un passé souvent pesamment vécu. » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 87)

L'aménagement du temps d'apprendre est divisée en étapes selon l'ordre suivante:

- **La durée du parcours** a consisté à prendre du temps dans le lieu de formation avant la formation pour découvrir l'endroit et planifier la

formation, mais aussi pour réactiver ce qui a été fait ou découvert postérieurement.

- **La durée de maturation** à consisté au temps d'écoute, du silence, de la patience, de la recherche dans le répertoire de nos propres ressources. Cela à été un temps difficile car un temps d'incertitude, pour pouvoir se poser des questions. Un temps d'écoute, d'accueillir la différence et de vivre le changement. Un changement pour nous pendant l'analyse et création de la formation, mais aussi pour l'enseignant qui à été formé.
- **La durée de l'organisation** à consité à articuler les étapes de façon cohérente. Faire une planification qui suit un ordre logique. Le moment de la planification.
- **La durée d'émergence du sens** nous à permis d'accueillir le nouveau et de donner un sens à cela, basé sur nos vécus. C'est à partir de cela que l'apprenant va ancrer ou pas les nouveaux apprentissages.
- **La durée de décision -** C'est la mise en relation du projet avec nos valeurs et la décision de donner une continuité ou pas.
- **La durée d'innovation -** C'est le savoir crée et pour créer il faut de la liberté, de l'espace approprié. Nous ne voulons pas donner un apprentissage prêt, car cela n'existe pas. L'apprenant est le maître de son apprentissage, ce parcours lui appartient. Il faut alors qu'il mette son ouvre au monde, comme affirme Trocmé-Fabre, qu'il puisse la voir en place (1999, p. 89).
- **La durée opératoire** a été composée des différents temps : le temps de dire, le temps du silence, le temps de l'ouvrage, le temps de la reconnaissance de l'autre, le temps d'échange. Ce partage a besoin de temps pour que, comme expliqué l'auteure, « l'ouverture puisse se faire vers un enrichissement mutuel » (1999, p. 90).

Il est important aussi, dans le domaine de l'apprentissage, comme souligne Trocmé-Fabre (1999), de se poser des questions. « Nous ne pouvons pas faire l'économie de questionner notre système de représentations et notre système de

références, car ils sont tous deux responsables de la façon dont nous posons le problème » (p.45).

Trocmé-Fabre explique que « Le véritable questionnement concerne le vivant, l'espace, les êtres humains, leur non-encore, l'inexploré ». (1999, p.47)

La question la plus importante de toutes, selon elle, celle que nous avons cherché à faire émerger dans notre formation est la suivante : « Pourquoi je fais ce que je fais comme je le fais, là et quand je le fais ? Quelle finalité je poursuis, au-delà et en deçà de mes objectifs, buts et cibles ? » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 47)

Cette question était un principe primordial dans la conception de notre proposition. Nous devions provoquer des questionnements chez l'enseignant, qu'il soit capable de voir autrement, puisse entraîner son regard vers la multiculturalité, débloquer ses propres peurs et aller vers d'autres langues qu'il ne maîtrisait pas. Pour cela, il était important qu'il revienne, d'abord, sur ses vécus, son histoire. Ensuite qu'il puisse expérimenter une situation telle que des enfants et parents peuvent l'expérimenter. Qu'il puisse se défier pour pouvoir voir autrement, se rendre compte qu'il était capable, qu'il avait des repères qu'il pouvait utiliser et qu'il avait la possibilité d'apprendre à gérer ces situations.

3.3 La méthodologie

La méthodologie choisie pour ce travail a été qualitative, car étant donné la particularité d'observation de seulement deux enseignants, nous avons fait un travail très personnalisé, avec des observations de terrain, des questionnaires et des entretiens. Nous avons aussi fait des recherches bibliographiques et webographiques avec des livres, des articles et des films.

3.4 L'identification des besoins de formation et la durée du parcours

A partir du contexte décrit dans le chapitre 1 et en partant de nos hypothèses littéraire-culturelle et d'ingénierie de la formation, nous avons établi le contact avec une école primaire publique en région nantaise. Pour comprendre les besoins de ces professionnels nous avons, tout d'abord, discuté (discussions libres) avec l'équipe pédagogique pour connaître le lieu, leurs pratiques, leurs parcours, leurs ressources, leurs envies et leurs besoins.

Pour cela nous avons créé le projet « Les cultures et le vivre-ensemble par biais de la littérature jeunesse » et passé un stage dans le cadre du Master MEEF en Ingénierie de l'Éducation et de la Formation en Contextes Internationaux. Ce stage a eu lieu avec des apprenants de la PS et MS, entre les mois d'avril à juillet 2022.

Nous avons alors proposé deux visites d'observation et l'application d'un questionnaire pour identifier les besoins selon l'organisation suivante :

1. Accompagnement des séances du travail littéraire en salle et à la bibliothèque (deux séances + le temps de regarder l'archive de la bibliothèque). Du 4 au 8 avril 2022.
2. Application de questionnaire aux professionnels concernés pour comprendre leurs pratiques par rapport à la littérature de jeunesse. Du 14 au 22 avril 2022.

Après chaque étape, nous avons pris le temps de partager nos observations. Pendant notre première visite à l'école nous avons essayé de connaître tous les espaces, la bibliothèque et les œuvres, pour projeter notre formation. Nous nous sommes rendues sur place pour accompagner deux séances littéraires, une avec l'enseignant et l'autre avec l'ATSEM. Ces moments nous ont permis de connaître le travail déjà réalisé à l'école et de visualiser leur façon de travailler la littérature. Pendant nos observations, nous avons pu constater par exemple qu'ils travaillaient avec la petite et moyenne section en même temps pour certaines activités et avec les classes séparées pour d'autres.

Nous avons aussi utilisé un questionnaire comme moyen de mieux connaître leurs croyances, leur histoire et leurs pratiques pédagogiques. Nous allons spécifier l'utilisation de cet outil ultérieurement.

3.4.1 L'école et le public ciblé

L'école primaire publique est située dans une commune rurale du département du Maine-et-Loire. Cette commune a 1762 habitants selon le recensement de 2005.

L'école primaire publique a accueilli 96 apprenants à la rentrée de 2021-2022 et s'est organisée en quatre classes de double-niveaux:

- PS-MS - comprenant 28 apprenants: 15 PS et 13 MS
- GS-CP - comprenant 24 apprenants: 15 GS et 9 CP

- CE1-CE2 - comprenant 22 apprenants: 13 CE1 et 9 CE2
- CM1-CM2 - comprenant 22 apprenants: 13 CM1 et 9 CM2

Le directeur de l'école, J. L. est l'enseignant de la classe de PS-MS et déchargé de classe le vendredi. Deux ATSEMs (Agent territorial spécialisé de l'école maternelle) font partie de l'équipe de l'école maternelle. Une pour la classe PS-MS et l'autre pour la classe de GS.

Nous avons travaillé avec le directeur et enseignant de la classe de PS-MS, les deux premiers niveaux de l'école maternelle. François-Salsano (2009) nous rappelle l'importance du travail avec les langues et cultures dès le premier cycle :

> « La découverte de langues et cultures étrangères, à l'école maternelle, présenterait l'intérêt de créer des liens entre l'enfant et les langues, afin de susciter l'envie de les apprendre ultérieurement. Il semble plus important, dans un premier temps, que des rapports positifs soient établis entre les deux, sur le plan cognitif, fonctionnel-social et socioculturel par le biais d'activités qui favorisent l'ouverture. Ainsi on s'opposerait aux idées reçues concernant les langues et leur apprentissage ». (p. 10)

Les propositions ont été pensées surtout pour ce public, mais aussi en laissant la possibilité d'élargir à d'autres classes et apprenants plus âgés puisque le professionnel avec lequel nous avons travaillé est ouvert à mettre en place des projets interclasses.

Par rapport au contexte rural, François-Salsano (2009) réitère aussi que :

> « L'entrée des langues étrangères à l'école maternelle, avec une politique nationale cohérente, ne peut pas se faire simplement en fonction des écoles situées en ville ou aux frontières du territoire. Cet enseignement doit être adapté à l'ensemble des écoles y compris celles du milieu rural ». (François-Salsano, 2009, p. 57)

Il est important de souligner que ce n'est pas parce que ces enfants sont moins touchés par l'immigration qu'ils ne sont pas touchés par la multiculturalité. Ils font partie d'une société multiculturelle et plurilingue. On peut leur apporter très tôt des outils pour qu'ils puissent mieux comprendre ce monde où ils vivent.

3.4.2 Les séances d'observation

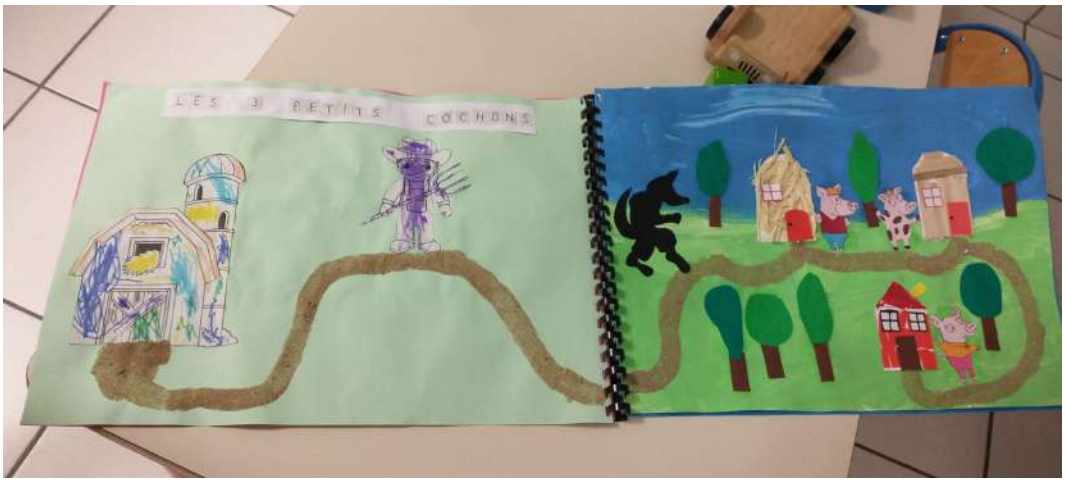
Nous avons observé deux séances autour de la littérature, le 7 avril 2022. La première concernait les séances hebdomadaires à la bibliothèque avec l'ATSEM de la classe. Ce temps d'activité littéraire s'organisait par 4 groupes d'apprenants qui se succédaient et étaient d'une durée d'environ 20 minutes pour chaque groupe. Pendant ces moments, chaque semaine, les apprenants rendaient le livre qu'ils avaient emprunté la semaine d'avant, suivaient une activité autour d'un ouvrage et ensuite pouvaient choisir à nouveau un livre à emporter chez eux.

Nous avons accompagné les deux derniers groupes de la journée. Les apprenants des deux niveaux de la classe (PS et MS) étaient mélangés. L'activité tournait autour du conte *Les trois petits cochons*.

Pour la première fois, les apprenants allaient raconter ce conte, travaillé en deux versions en classe par l'enseignant et l'ATSEM, en utilisant des marionnettes et le théâtre d'ombre.

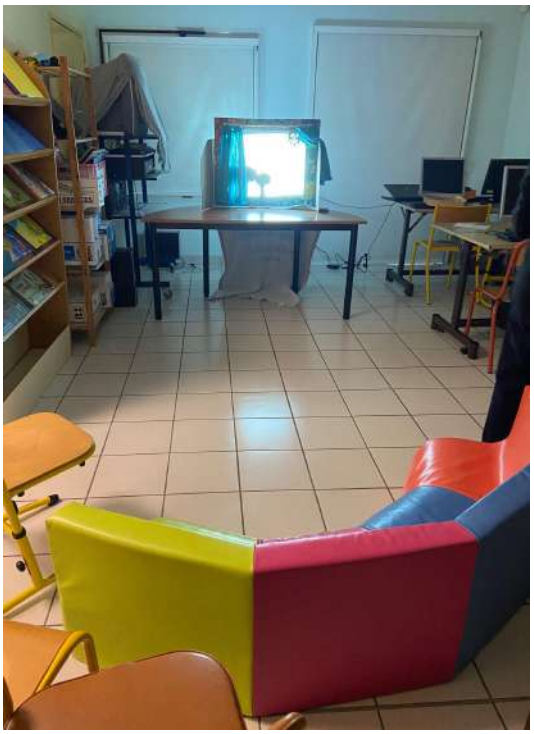
Pour s'entraîner, les apprenants avaient disposé au tableau en zone d'activité libre-service de la salle une activité qui reconstitue le scénario et la ligne narrative du conte, avec des marionnettes accrochées, dont les apprenants pouvaient se servir pour raconter l'histoire (figure 1), aussi bien que la même représentation sur un cahier de recueil d'histoire qu'ils emportaient chez eux à chaque fin de période pour raconter l'histoire à leurs parents (figure 2).

(figure 1 : Zone d'activité libre-service avec les outils pour raconter l'histoire des Trois petits cochons)



(figure 2: Le recueil de l'histoire)

La première fois qu'ils ont raconté le conte des trois petits cochons au format de théâtre d'ombre, la majorité des apprenants des groupes observés était concentrée et l'activité a semblé leur plaire. Ils se sont entraidés ou ont demandé l'aide de l'ATSEM. À la fin, un apprenant a dit "on est trop fort".



(figure 3 - L'espace préparé pour la séance de théâtre d'ombre dans la bibliothèque)

Nous avons échangé avec l'enseignant et l'ATSEM par la suite en discussion libre. Nous avons pu constater qu'ils étaient en accord. L'ATSEM, qui travaille dans cette école depuis 2012, a eu, en accord avec l'enseignant, un créneau tous les lundis matin durant lequel elle a pu réaliser les productions artistiques et passer plus de temps à la préparation et l'exécution du projet. Même si l'enseignant reste le responsable du travail pédagogique de sa classe, l'ATSEM a sa confiance et peut proposer des idées qu'ils développeront et mettront en place ensemble. Les apprenants sont à l'aise avec l'ATSEM et ce travail les a motivés.

Nous avons aussi découvert qu'ils avaient travaillé sur le thème de la diversité avec les livres albums à partir desquels ils ont produit un livre collectif en utilisant les photos des apprenants du groupe.

(figure 4: les livres produits en classe: le recueil d'histoire au fond, le livre individuel *Tout allait bien* et le livre collectif *L'un de nous est différent*)

Ils ont aussi travaillé avec le Kamishibai des histoires liées à la diversité en début d'année.

(figure 5 - l'étagère de Kamishibaï de la bibliothèque scolaire)

La deuxième séance d'observation a eu lieu le 7 avril de 14h30 à 15h15 avec les apprenants de Moyenne section. C'était une séance focalisée sur le langage autour d'un travail de compréhension d'un livre.

Cette séance, qui a durée 40 minutes, a débuté par une activité de découverte de la couverture de l'album. L'enseignant a collé une grande feuille avec des pièces de papier énumérées collées, comme un puzzle. Il appelait les apprenants à venir décoller les pièces une par une, dans l'ordre numérique et ils discutaient ensuite des hypothèses de l'histoire en lien avec l'image apparue. L'enseignant posait aussi des questions pour guider les apprenants à bien regarder les détails et les aidait à clarifier leurs hypothèses.

Après 15 minutes, l'enseignant a montré l'album aux apprenants et donné des informations sur les personnages et sur l'auteur du livre. Il a montré les pages de gardes et les a explorées pour demander encore des hypothèses.

Il est passé alors à une autre activité avant la lecture de l'album. Il a accroché au tableau la reproduction de la première page de l'histoire et de la dernière avec une feuille blanche au milieu. Il a demandé aux apprenants de dire ce qu'ils

pensaient allait se passer entre les deux scènes et il a noté sur la feuille blanche leurs hypothèses d'anticipation. Cette étape a duré approximativement 10 minutes.

Par la suite il est passé à la lecture de l'album. Il a exploré les expressions pour parler des émotions, les détails des images, expliqué certaines expressions et demandé la signification d'autres plus connues aux apprenants. Il a laissé les apprenants faire des commentaires et revenir sur les hypothèses données auparavant.

C'était une séance assez riche en vocabulaire, en demande aussi, et autour d'un personnage qui peut être terrifiant. Les apprenants ont bien apprécié même si à la fin certains d'entre eux étaient un peu plus dispersés, ils ont bien tenu et ont bien participé.

3.4.3 La rédaction du 1er questionnaire pour l'enseignant de l'école

Après les observations des séances littéraires, nous avons construit un questionnaire pour l'enseignant de l'école, J.L. et pour l'ATSEM de la classe. Nous sommes reparties avec de nombreuses questions après notre observation, et étant donné que le questionnaire est un outil pour accueillir les représentations, nous avons accordé toute son importance à ce moment précis.

Ce premier questionnaire avait pour objectif de faire connaissance avec l'enseignant.

Selon Trocmé-Fabre (1999), le processus d'évolution de l'être humain est basé sur un dialogue pluriel : avec l'environnement, avec les autres et avec soi-même. Les blocs du questionnaire, quatre en tout, suivent cette même logique.

Le premier bloc ayant pour but le mettre en contact avec lui-même. Notre objectif était de faire un recueil d'informations sur lui pour pouvoir préparer une formation personnalisée à ses besoins en développement. Par la suite nous avons souhaité en savoir plus sur son expérience d'enseignant: les outils utilisés ; les difficultés rencontrées pendant son parcours ; un peu de ses valeurs ; ses motivations et à s'interroger s'il se laissait transformer par son travail.

Le deuxième bloc faisait référence à l'école. Cette étape le mettait en contact avec son environnement. Dans ce bloc nous avons souhaité avoir l'avis de l'enseignant sur les changements dans le contexte éducatif en France et avoir une

notion sur ses préférences au niveau pédagogique. Cette information allait nous permettre de choisir les outils pédagogiques les plus adaptés.

Pour le troisième et quatrième blocs du questionnaire, nous avons souhaité mieux comprendre l'activité littéraire observée, mais aussi le rapport de l'enseignant avec les autres. Dans ce bloc nous avons pu en savoir plus sur sa façon d'utiliser la littérature avec ses apprenants, sa façon de travailler l'identité, la diversité culturelle et les langues en classe.

3.4.4 L'analyse des réponses du 1er questionnaire

En proposant le premier bloc, étape lui avec lui-même, nous avons souhaité connaître les langues parlées ou s'il avait déjà séjourné longtemps dans un pays dont il ne maîtrisait pas la langue, ce qui nous permettrait par la suite de choisir les livres pour la formation dans des langues qui lui seraient étrangères. L'idée était de prendre le temps pour réfléchir, pour lui rapprocher de la sensation qui aurait pu avoir un enfant immigrant, allophone ou d'une autre culture, avec d'autres codes.

Connaître son parcours nous a permis d'apprendre quelques particularités, comme son expérience avec différentes tranches d'âge, différentes cultures et l'expérience dans un établissement d'enseignement adapté où il y avait une classe d'UPE2A et plus de 40 nationalités. Pendant cette étape il a déclaré trouver du sens au métier d'enseignant en présence d'un public diversifié où il a pu faire une liaison avec sa formation initiale en anthropologie.

Son envie de transmettre sa curiosité rejoint notre projet ; aussi bien que son regard sur la littérature comme possibilité de confronter les enfants à d'autres univers. Nous avons eu aussi sa déclaration sur "se permette des transformations" par le biais du travail littéraire qu'il fait avec ses apprenants. Et nous avons eu sur la façon dont il fait émerger chez ses apprenants leur potentiel d'apprendre l'énoncé suivant :

> "Le potentiel, ils l'ont en eux. Mon rôle est plutôt de les en convaincre en leur permettant de se faire confiance et d'oser entreprendre. Cela passe par l'écoute mais aussi la valorisation des activités qu'ils entreprennent. Il est important de leur proposer des situations où ils pourront être en réussite pour leur donner le goût de l'effort et de la persévérance." (J.L, communication personnelle - questionnaire, 03/05/2022)

Pour le deuxième bloc, étape lui avec son environnement, nous lui avons demandé son avis sur les principaux enjeux de l'école en France aujourd'hui. Sa réponse a été le vivre-ensemble et la cohésion sociale, ce qui a confirmé notre problématique et la pertinence de notre travail. Il a ensuite répertorié quelques activités qu'il a déjà offertes en classe, ce qui nous a orientés vers le choix d'activités différentes pour le projet de didactisation.

Le troisième bloc, lui avec les autres, est composé de deux parties; la première sur la séance que nous avons accompagnée, et la deuxième sur son travail littéraire d'une façon générale.

Pour la première partie, l'enseignant nous a expliqué son choix de lire *Le Géant de Zéralda,* de Tomi Ungerer. L'idée était de jouer avec la peur dans un endroit sécurisé, de créer des cartes d'identité littéraires des personnages, de développer la capacité à formuler des hypothèses, ce que nous avons souhaité aussi dans nos choix littéraires.

Pour la deuxième partie de ce bloc nous avons constaté qu'il regardait la littérature comme un tuteur qui aide à cheminer dans la vie ; un outil de découverte du monde qui permet de travailler les représentations et de développer l'écoute et l'autonomie des enfants ; un moyen de communication artistique, de réflexion et de discussion.

Nous avons pu constater de par les discussions, les séances et le questionnaire qu'il était plutôt à l'aise avec l'utilisation de la littérature de jeunesse sous ses différentes formes et ne méprisait pas la capacité de ses apprenants. Cependant, il nous a indiqué que travailler avec d'autres langues que celles déjà maîtrisées était un nouveau défi à relever. Nous allions alors pouvoir l'aider à surmonter cette lacune.

Le questionnaire complet est en annexe (Annexe 1) à la fin du travail.

3.5 Les objectifs de la formation et la durée de maturation

Pour Martinez et Eisenberg (2017), la focalisation est le choix des problèmes auxquels la formation vise à contribuer à une solution. Nous avons croisé la théorie présentée ici, le contexte de l'école, le travail fait en classe, les besoins et

motivations de l'enseignant, et la dynamique de groupe pour pouvoir construire cette formation.

L'approche choisie a été l'approche littéraire, car nous faisons l'hypothèse qu'elle peut être un moyen complet pour un public hétérogène soit en âge, soit en langue, soit en culture. Les images des albums jeunesse peuvent transmettre des messages indépendamment de la langue dans laquelle le livre a été écrit.

L'objectif principal était la sensibilisation sur l'importance du développement de compétences interculturelles des apprenants par le biais des albums jeunesse.

Objectifs spécifiques de la formation pour les enseignants:

- Stimuler l'enseignant à travailler les sujets liés à la multiculturalité et à la diversité linguistique;
- Proposer des outils pour faciliter la mise en place des actions pédagogiques d'éveil aux langues et cultures.

Objectifs spécifiques des propositions pédagogiques :

- Éveiller les apprenants aux sujets de la vie en société;
- Valoriser les langues autres que celles que l'école enseigne;
- Stimuler chez les apprenants la curiosité et tolérance envers la diversité;
- Éveiller et valoriser les identités composées des apprenants;
- Stimuler le goût pour la littérature des apprenants.

3.6 Planification, préparation et organisation de la formation

Cette formation a eu lieu à l'école, en suivant l'organisation et calendrier suivant :

1. Phase d'analyse et préparation de la formation. Du 23/04 au 22/05/22.
2. Étape de mise en place de la formation. Moment d'échange avec l'enseignant pour la présentation des propositions pédagogiques et leur mise en place. Du 23 au 27 mai 2022.
3. Application du questionnaire d'évaluation de la formation pour vérifier son intérêt à mettre en place les propositions pédagogiques. Le 07/06/2022.

4. Mise en place de la proposition choisie *Mon voisin est un chien* . Le 05/07/2022.

Par rapport à la durée de conception, nous soulignons qu'après chaque étape du projet nous avons pris le temps et laissé le temps pour accueillir le nouveau, suivi par un échange de notes et observations. Revenir aux idées initialement pensées, se poser des questions sur les théories, avoir des doutes par rapport à notre scénario et la façon d'atteindre nos objectifs, réfléchir aux ressources déjà mises en place et déjà existantes dans l'environnement de travail.

Comme mentionné précédemment, cette partie nous a demandé un mois de travail. Cette étape correspond à la durée de l'organisation. C'était le moment où nous avons réfléchi aux étapes cohérentes de notre projet de formation et des propositions pédagogiques.

Par rapport aux propositions pédagogiques, nous avons recherché des livres-albums, créé les propositions autour de chacun et la façon de les présenter. Nous avons réfléchi à des séquences qui laissent place à la découverte, à la création et au partage pour chaque album potentiellement utilisé.

Pour l'organisation de l'application de formation avec l'enseignant, nous avons décidé de commencer par un arbre généalogique linguistique, suivi par une proposition d'un exercice avec un livre en portugais et finalisé par la présentation du projet. Cette organisation nous paraissait suivre l'ordre le plus logique parmi les autres possibilités pour achever notre projet, permettant d'aménager la prochaine durée, celle de l'émergence du sens.

3.6.1 Le choix des albums

Comme critères pour choisir les albums qui ont guidé la proposition pédagogique, nous avons considéré :

- La diversité des pays d'origines des auteurs ;
- La pluralité linguistique de l'ensemble des ouvrages ;
- Relation texte-image et formats diversifiés ;
- Multiples possibilités de débattre de la multiculturalité, du vivre-ensemble et de l'immigration ;

- Possibilités de construction du sens par plusieurs étapes, permettant de revenir à l'ouvrage plusieurs fois pour approfondir la compréhension de l'œuvre, du monde, des relations avec les autres et ses propres représentations.

C'est pourquoi nous avons choisi ces quatre titres:

- Baker, J. (2011), *Miroir* - un album qui montre simultanément les journées de deux enfants qui vivent chacun à l'autre bout du monde. Leurs modes de vie sont très différents mais il y a plusieurs similarités entre eux.
- Martins, I. M. & Matoso (2010), M., *Mon voisin est un chien* - qui aborde le vivre-ensemble entre différents personnages, la tolérance, les préjugés et un changement de regard d'une génération qui voit la multiculturalité.
- Soderguit, A. (2020), *L'arrivée des capybaras* - qui aborde la rencontre et la confrontation entre deux peuples très différents, les préjugés et le vivre-ensemble.
- *Sanna, F.* (2016)*, Partir au-delà des frontières* - un album qui aborde la traversée des migrants et des réfugiés à la recherche d'une meilleure vie.

3.6.2 Les activités autour des albums

Les activités proposées autour de chaque ouvrage ont été créés pour ce projet en utilisant les critères et objectifs ci-dessous :

- Éveiller des sens ;
- Inciter des débats autour du thème de la multiculturalité et de l'immigration ;
- Réfléchir sur et exprimer les sentiments et les émotions ;
- Rester en accord avec les prémisses du programme de la maternelle ;
- Valoriser les connaissances déjà acquises par rapport aux cultures, aux langues, aux vécus, préjugés et représentations du monde des apprenants ;
- Provoquer la curiosité des apprenants envers les thèmes abordés;
- Offrir la possibilité aux apprenants d'être des agents actifs dans la création ;
- Exercer l'écoute de l'autre et de soi-même ;
- Amener les apprenants à réfléchir sur les relations avec l'environnement et l'autre ;
- Stimuler le travail de groupe ;

- Valoriser les potentialités et productions de chacun et du groupe.

3.6.3 La méthodologie des propositions pédagogiques

Pour les propositions pédagogiques nous avons utilisé la méthodologie suivante:

- Une activité de mise en route (motivation) pour rentrer dans le thème de l'album en question
- La lecture de l'album
- Des activités autour de l'ouvrage

Selon Cosson (2014), la motivation est importante pour assurer le succès de la première rencontre entre le lecteur et le texte. C'est une activité de préparation durant laquelle nous abordons un aspect du livre avant de les présenter aux enfants.

Ensuite, nous passons à la découverte de l'album par sa lecture à voix haute. Pour cette étape, les lectures différent en fonction des particularités de chaque ouvrage (lecture en français, dans la langue d'origine de l'album, en deux parties, etc.).

Et finalement nous avons des activités pour approfondir la compréhension de l'œuvre, la production du sens, aussi bien que son expansion pour que les enfants puissent créer des liens avec d'autres cultures, contextualiser l'histoire et leur environnement et se projeter dans les cultures et situations liées à la multiculturalité.

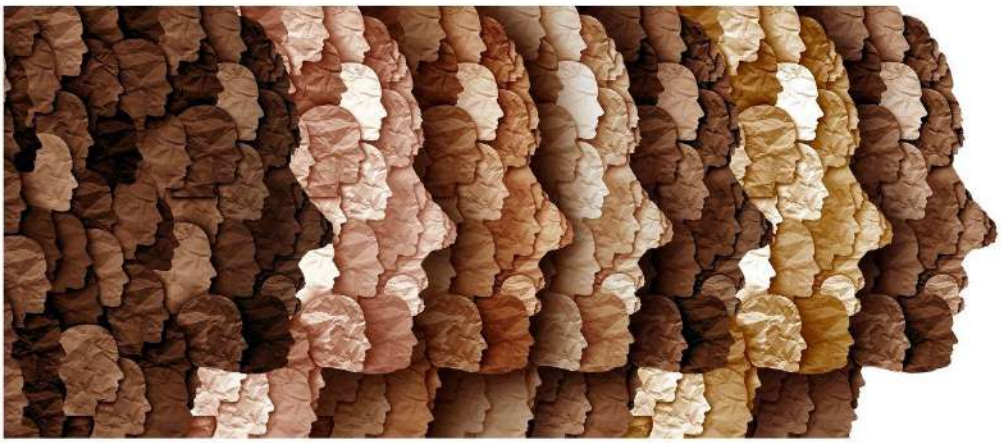
Les activités sont différenciées pour pouvoir aborder les divers domaines d'apprentissage en école maternelle, en réservant toujours une place importante à l'échange dans ce parcours.

Le temps moyen d'application de chaque séance est de 40 minutes. L'enseignant est libre d'adapter, prolonger ou raccourcir les séances selon sa réalité de la classe et ses objectifs.

3.7 Les propositions pédagogiques

LES CULTURES ET LE VIVRE ENSEMBLE PAR LE BIAIS DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE

PROJET DE STAGE - MEEF INGÉNIERIE DE FORMATION EN CONTEXTES INTERNATIONAUX



Ce projet a été pensé pour proposer des outils qui puissent contribuer a une éducation plus inclusive, multiculturelle et plurilingue.

Nous avons choisi la Littérature Jeunesse pour susciter la réflexion sur des thèmes comme la diversité culturelle et le vivre ensemble.

Finalités

Être en contact avec d'autres langues et cultures
Créer un regard positif sur les cultures et les langues
Aider à développer un esprit critique et ouvert au monde et d'autres formes de vies
Réfléchir au vivre ensemble et à la multiculturalité
Aider à développer l'empathie envers les autres
Présenter des contextes d'immigration
Aider à comprendre la société et contextualiser le monde
Découvrir des œuvres variées en format, illustrations, textes et origines

Partir au-delà des frontières

Document support

- ***Titre : Partir Au-delà des frontières***
- ***Auteur : Francesca Sanna***
- ***Editeur : Gallimard Jeunesse***
- ***Genre : Album jeunesse drame***
- ***Année : 2016***
- ***Public : PS-MS***

Résumé du livre selon la maison d'édition

<< Pour fuir la guerre, deux enfants et leur maman se lancent dans un long et dangereux voyage loin de leur pays. Passer la frontière, traverser la mer, se cacher, sans jamais perdre espoir... Leur chemin est celui de tous ceux qui tentent de trouver un endroit où vivre en paix.
Un album magnifique et sensible, pour évoquer simplement avec les petits l'exil, la migration vers l'inconnu d'un monde nouveau.

Amnesty International Special Award 2017.

Prix de l'Album Klaus Flugge Prize 2017 >> (site Gallimard Jeunesse)

Pourquoi choisir ce livre

Ce livre album nous permet de réfléchir à tous ceux qui doivent partir à la recherche d'un endroit sécurisé, à l'accueil des migrants et leurs histoires. Nous suivons une famille qui ressemble à beaucoup d'autres, ce qui nous permet plus facilement de nous mettre à sa place.

Le texte est écrit au présent ce qu'apporte un côté d'actualité et de proximité.

Les illustrations sont très belles et sont une partie importante de la narrative. La relation texte-image est complémentaire.

Organisation du travail

3 séances qui comprennent:

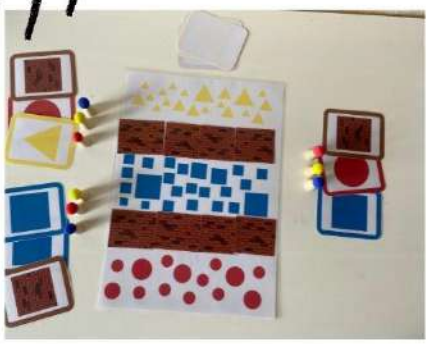
- *la réalisation d'un jeu,*
- *la lecture en une ou deux parties*
- *Le débat sur l'histoire*
- *Production d'un imagier*
- *Une musique à écouter*
- *Production d'un panneau ou d'un épisode de podcast*

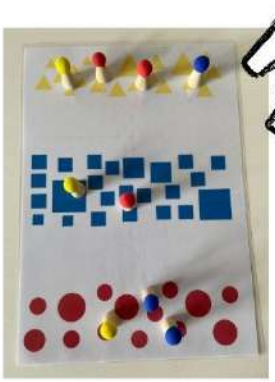
PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 1

Nous allons tout d'abord nous intéresser au mot " frontières" qui paraît dans le titre. Etant donné que cela peut être un peu abstrait aux enfants en bas âge de comprendre ce que c'est une frontière, nous allons jouer le "jeu des frontières" avant de rentrer dans l'histoire.

Le jeu pourra être présenté dans les jours qui précéderont la lecture du livre. Bien que les frontières ne soient pas toujours représentées par des murs, ce jeu utilise cette formule pour se rapprocher du livre.





L'aperçu du Jeu des frontières

Après le jeu, nous proposons une brève discussions autour du mot frontière bien que l'avis des enfants sur la présence d'une frontière comme un moyen d'introduction du livre.

Lecture du livre – analyse des 1ère, 2ème, 3ème, 4ème de couverture avec les hypothèses d'anticipation de l'histoire par les enfants.

La lecture peut être faite en deux étapes si le texte se montre trop long pour les enfants. Si c'est le cas, s'arrêter à l'arrivée au mur est une bonne alternative. Cela permet de questionner les enfants sur ce qui aura lieu par la suite.

Les gardes initiales

L'arrivée à la frontière

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 2

Pour cette séance, nous allons nous intéresser au voyage fait par la famille. Le titre original de l'album est << The journey >> et cette formule est maintenue dans plusieurs langues.

Ce voyage n'est pas un voyage comme la majorité des enfants en France le connaît. En revanche, leur vie d'avant est semblable à la vie de la plupart des enfants d'ici.

C'est intéressant alors de mettre en évidence ces points.

Continuité de la lecture du livre à partir de l'arrivée au mur, si lecture incomplète.

Ou petit rappel de l'histoire avec les enfants (de quoi il s'agit, ce que se passe, qui sont les personnages etc).

Évoquer avec les enfants la vie de la famille avant la guerre et les raisons de son départ, aussi bien que leurs émotions. Observer les illustrations peut aider à ce moment.

Ensuite, proposer la composition d'un imagier sur le voyage comprenant les moyens de transport, les émotions et ce que nous apportons.

Quelques détails des illustrations

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

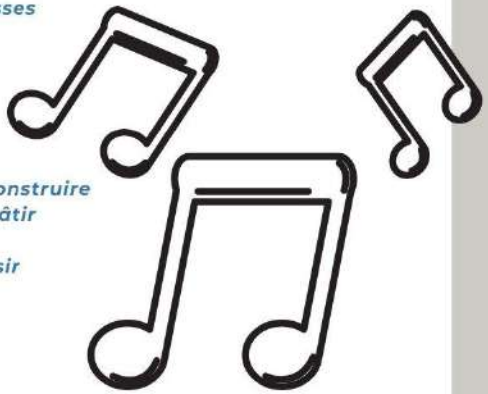
Séance 3

Pour la dernière séance nous allons penser à cet endroit où la famille pourra recommencer sa vie et le ressenti des enfants sur le livre.

D'abord nous allons écouter la chanson de Yannick Noah « Frontières ». Ensuite, les enfants sont invités à raconter de quoi s'agit la chanson.

Je vous parle d'un monde qui n'existe pas
Un monde où les frontières ne diviseraient pas
La moindre différence comme ultime richesse
Sans barrière, sans bannière, inutiles forteresses

Partager le même soleil
S'éveiller sous le même arc-en-ciel
Espérer la même lumière
Redessiner d'autres frontières



Je vous parle d'un monde qu'il nous faudra construire
Que tant d'hommes avant nous ont rêvé de bâtir
Infantile utopie ou combat d'une vie
Les ténèbres ou l'amour, c'est à nous de choisir

Partager le même soleil
S'éveiller sous le même arc-en-ciel
Espérer la même lumière
Redessiner d'autres frontières

Où sont les différences dans les cœurs des enfants
De là-bas ou d'ailleurs, d'hier ou maintenant
L'autre est de mon rang, de mon sang, c'est un frère
Il n'y a, vu du ciel, aucune ligne sur la Terre

Partager le même soleil
S'éveiller sous le même arc-en-ciel
Espérer la même lumière
Redessiner d'autres frontières

Je vous parle d'un monde qui n'existe pas
(S'éveiller sous le même arc-en-ciel)Un monde où les frontières ne diviseraient pas
(Espérer la même lumière) Infantile utopie ou combat d'une vie
Redessiner d'autres frontières

Frontières - Yannick Noah

Le livre est à nouveau repris pour en parler de la fin de l'histoire. Les enfants sont invités à dessiner cet endroit où la famille pourra habiter et être en sécurité ou raconter comme ils imaginent cet endroit sur le podcast qui est déjà en place.

Miroir

Document support

- ***Titre : Miroir***
- ***Auteur : Jeannie Baker***
- ***Editeur : SYROS***
- ***Genre : Album jeunesse***
- ***Année : 2011***
- ***Public : PS-MS***

Résumé du livre selon la maison d'édition

<< Un album sans texte fascinant et unique pour découvrir ce qui sépare, mais surtout ce qui rapproche un enfant du monde arabe et un enfant occidental.

Ce livre raconte la journée de deux petits garçons, depuis le moment où ils se lèvent jusqu'à l'heure du coucher. L'un habite à Sydney, en Australie, l'autre au Maroc, dans la vallée des Roses. Ce jour-là, chaque garçon va accompagner son papa dans l'une de ses activités quotidiennes, et vivre avec lui un moment privilégié... car il y a des choses que partagent toutes les familles du monde, où qu'elles vivent.

Jeannie Baker a effectué pour ce livre un travail d'artiste impressionnant : elle a réalisé des collages sur bois couche par couche et combiné des matières telles que le sable, la terre, l'argile, les végétaux, le tissu, la laine, le plastique...
>> (site Chasse aux livres)

Pourquoi choisir ce livre

Cet album bilingue permet de réfléchir aux cultures et modes de vie différents simultanément. Tél qu'objet, le livre présente une conception différente et très intéressante à présenter aux enfants, permettant de réfléchir à d'autres formats de livres.

Le travail des illustrations est un sujet à part entière, car l'auteure utilise la technique du collage et plusieurs textures différentes.

Nous pouvons à partir de cette lecture faire un pont sur d'autres langues et cultures, de ce qui nous approche même si nous sommes différents.

Organisation du travail

5 ou 6 séances qui comprennent:

- *La découverte des objets liés à l'histoire*
- *L'écoute du texte en arabe*
- *Un débat sur l'histoire et cultures présentes*
- *Une production artistique avec peinture naturelle*
- *La production d'un livre du même format de l'album*

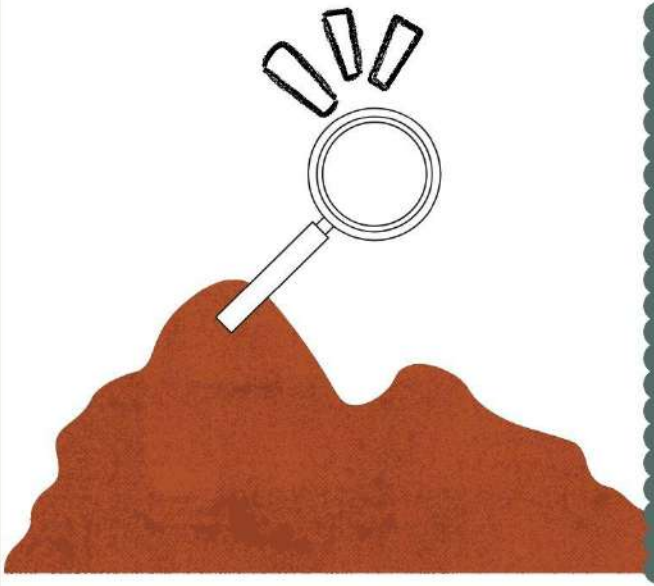
PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 1

Découverte d'objets : théière, épices, âne, métier à tisser, tuyau, clavier, miroir.

Premièrement, nous faisons les enfants découvrir les objets qui ont un lien avec l'histoire. Qu'est-ce que les enfants connaissent ? Quelles sont les hypothèses de l'histoire à partir de ces objets ?

L'aperçu des objets



Découverte de la couverture.

Lecture du livre en français et en arabe (avec l'aide de google).

Discussion sur l'histoire, les objets présentés avant et leur place dans le livre.

Confronter les hypothèses données par les enfants et l'histoire lue.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

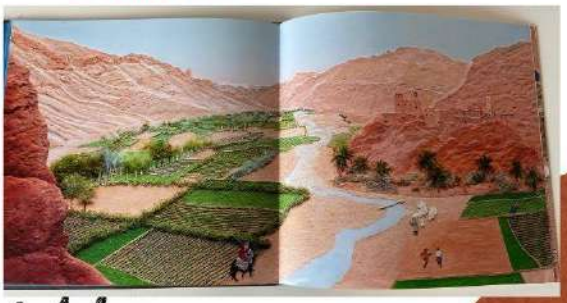
Séance 2

Pour cette séance, nous allons nous intéresser à la composition des illustrations.

1

Pour cela, nous allons d'abord regarder à nouveau l'album et ce que les enfants peuvent dire sur les images.

La Valée rose



Le marché

2

Ensuite, il faut revenir à la page du marché marocain avec les épices présentes. Discuter brièvement sur ce qu'on voit. Est-ce que les enfants connaissent ces épices ?

3

Après la discussion, nous pouvons proposer aux enfants d'utiliser les épices autrement. L'idée est de peindre avec des produits naturels (café, paprika, argile, curcuma) pour créer un dessin similaire à celui du garçon australien à la dernière page de l'histoire. Pour reproduire le tapis, un collage avec du tissu et la photo des enfants peut être proposé.

Recette de peinture naturelle:

1 c. à soupe d'épice
2 c. à soupe de l'eau
1 c. à soupe de colle blanche

Préparation:

Mélanger l'épice avec de l'eau et ajouter ensuite la colle, puis mélanger jusqu'à ce qu'il soit bien dilué

Peintures faites avec du café, du paprika et du curcuma

Modèle de production artistique

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 3, 4 et 5 (si besoin)

Les séances finales sont en effet la production d'un livre miroir pour profiter de la matérialité de ce livre et réfléchir plus profondément aux différentes cultures.

D'abord, nous proposons un débat sur les modes de vie des personnages en Australie et au Maroc et des enfants à la Varenne. Les similarités, les différences, les impressions des enfants etc.

Ensuite, nous proposons la production d'un livre miroir avec les caractéristiques de la vie des enfants de la Varenne et des enfants d'une autre culture à choix (Cuba, Mexique, Afrique, Asie, etc.).

Pour cette proposition c'est intéressant de choisir un pays dont la culture est présente en classe ou est très différente par rapport à celles des enfants. Ou encore les collectivités d'outre mer pour évoquer la multiculturalité du pays.

Les illustrations pourront être faites en utilisant la technique de collage, de la peinture, des dessins...

Une autre possibilité est de faire un travail avec les autres classes de l'école. Dans ce cas, un appel aux parents d'élèves de différentes origines peut être lancé. Dès que le choix est fait, chaque classe prépare des questions qui seront posées à ce parent pendant une rencontre pour mieux connaître sa culture et sa langue.

c'est aussi possible de partager le travail entre les classes. Les CE et CM étants responsables de produire le texte aussi bien que faire la recherche des images, pendant que la maternelle et le CP restent responsables pour le travail d'illustration.

Éléments présents dans les deux cultures du livre

L'arrivée des Capybaras

Document support

- ***Titre : L'arrivée des Capybaras***
- ***Auteur : Alfredo Soderguit***
- ***Editeur : Didier Jeunesse***
- ***Genre : Album jeunesse***
- ***Année : 2019***
- ***Public : PS-MS***

Résumé du livre selon la maison d'édition

<< Les capybaras étaient nombreux.
Ils étaient poilus.
Ils étaient mouillés.
Ils étaient trop gros.

Il n'y avait pas de place pour eux.

La tranquillité d'une ferme est perturbée par l'arrivée de gros rongeurs inconnus jusqu'alors : les capybaras. Comme tous les animaux les rejettent, ils vivent dans les fossés, jusqu'au jour où les chasseurs débarquent avec de bien mauvais desseins. Les capybaras viennent alors en aide aux poules et aux poussins. L'histoire d'une amitié qui nait dans l'adversité.>> (site Didier Jeunesse)

Pourquoi choisir ce livre

L'album « L'arrivée des capybaras » peut nous aider à réfléchir au vivre ensemble. Nous pouvons nous poser des questions telles que: Est-ce que ceux qui arrivent sont vraiment différents ou dangereux comme on pense ? Est-ce qu'on doit les tenir à l'écart ? Est-ce que notre vie est assez sécurisée qu'on croit ?

Le récit nous met en doute dès le début car la relation entre le texte verbal et les illustrations sont parfois contradictoires.

Les illustrations ont très peu de couleur, trait de crayon. Le livre contient des frames et des pages sans texte.

Les capybaras sont des animaux qui vivent en Amérique du Sud ce que nous permet aussi de faire le parallèle entre cultures

Organisation du travail

3 séances qui comprennent:

- *Le dessin d'un capybara à partir des instructions données*
- *La construction d'un puzzle*
- *La lecture du livre*
- *L'utilisation des marionnettes et production d'un moment hypothétique de l'histoire*
- *La découverte du mot << capybara >> dans d'autres langues*
- *La découverte des capybaras au Brésil*
- *Des productions artistiques en xylogravure*

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 1

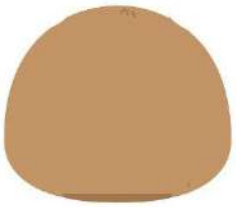
Les capybaras sont des animaux qui vivent en Amérique du Sud. Si les enfants ne sont pas habitués à cet animal, nous allons essayer de le leur faire imaginer à quoi il ressemble avant de leur présenter les capybaras.

Les enfants doivent dessiner un capybara à partir d'une silhouette et des caractéristiques données. Ex: les capybaras ont des petites oreilles rondes, des dents de rongeur (comme des souris), des moustaches comme les chats, et sont bien poilus.

Une fois que les dessins sont faits, c'est intéressant de les mettre les uns à côté des autres et d'en discuter avec les enfants pour voir s'ils ont dessiné les caractéristiques données et écouter leurs avis sur les dessins.

Pour découvrir un vrai capybara, les enfants sont invités à monter les puzzles des capybaras en deux versions et pourront ainsi vérifier leurs suppositions et comparer avec leurs dessins.

La silhouette à compléter



Les modèles de puzzles

Lecture d'album

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 2

La deuxième séance va s'intéresser à l'imposition des règles par les poules et la réaction des capybaras.

Débat sur les règles imposées aux capybaras par les poules. Quelles sont les règles ? Pourquoi les poules imposent ces règles aux capybaras ? Est-ce que ceux qui arrivent sont vraiment différents ou dangereux comme on pense ? Est-ce qu'on doit les tenir à l'écart ? Est-ce que notre vie est assez tranquille qu'on le croit ?

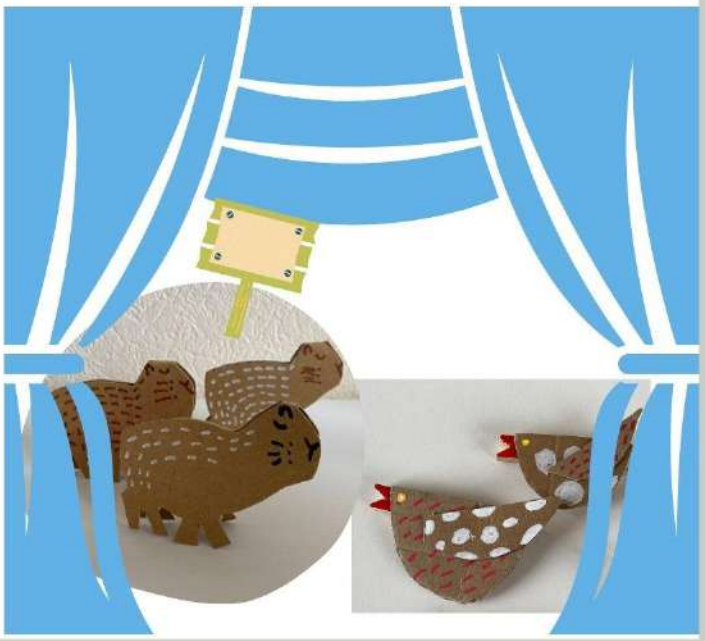
Ensuite, l'enseignant propose de se pencher sur la réaction des capybaras. Dans le récit, elles acceptent de suivre les règles imposées pour pouvoir y rester. Toutefois, ils auraient pu avoir d'autres réactions. L'enseignant invite les enfants à réfléchir à ce qu'ils auraient pu faire et lance l'idée d'une manifestation.

Les capybaras feront alors une manifestation pour contester les règles. Pour cela, les enfants pourront utiliser les marionnettes des poules et des capybaras aussi bien que des affiches avec leurs revendications.

Une deuxième possibilité c'est de faire ce débat et remplir la fiche de manifestation avec les images de l'album ou des dessins (voir modèle ci-dessous)

La fiche de la manifestation

Les modèles des marionnettes



PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 3

La dernière séance va s'intéresser aux origines des cabyparas et faire le pont avec l'Amérique du Sud et le Brésil.

1

L'enseignant évoque le mot titre du livre << L'arrivée >>. Le livre a comme point de départ l'arrivée de ces animaux. Découvrons alors plus sur eux, leurs origines, leurs noms dans différentes langues.

L'enseignant peut donner quelques informations sur les capybaras. Par exemple : qu'ils sont les plus grands rongeurs du monde, qu'ils vivent à côté de l'eau et en groupe de 10 à 20 membres en Amérique du Sud.

Là-bas les capybaras sont appelés par d'autres noms selon le pays. En espagnol, langue de plusieurs pays sud-americains, par exemple, ils sont appelés par: poncho, chiguire, capibara et carpincho.

L'enseignant peut à ce moment proposer aux enfants d'écouter le livre en version originale << Los carpinchos >> en espagnol :

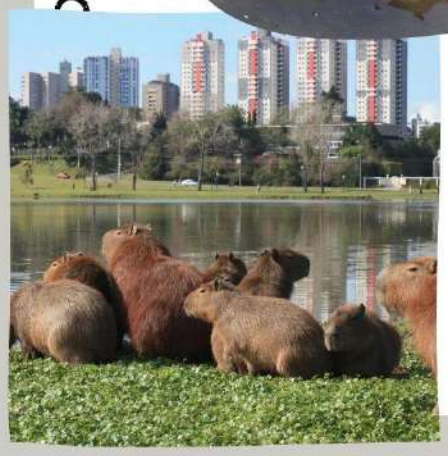
https://www.youtube.com/watch?v=DPymHvoaij8

https://www.youtube.com/watch?v=fbh13ee6nWI

Mais les capybaras sont très nombreux au Brésil aussi, le plus grand pays de l'Amérique du sud dont la langue officielle est le portugais. En portugais, les capybaras sont appelés capivaras et ce mot vient du tupi, une langue autochtone qui signifie mangeur de l'herbe.

2

Sur ce, l'enseignant montre quelques photos des capybaras en attirant l'attention sur la présence de ces animaux même dans les grandes villes brésiliennes dans plusieurs régions du pays.



Les capybaras au Brésil

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 3

Après avoir fait le lien entre les capybaras et le Brésil, on propose aux enfants d'utiliser une technique traditionnelle dans ce pays : la xylogravure, utilisée pour illustrer les cordels, littérature typique du nord-est du Brésil, un genre de poésie qui se vendent en petits cahiers imprimés à la main et exposés accrochés à des ficelles . L'enseignant montre un exemple de cordel.

En utilisant le bois taillé ou en produisant leur propre image avec des feuilles de mousse (EVA) les enfants feront leurs productions.

Exemples de xylogravures faites avec de la mousse

Les exemplaires de cordel misent à disposition

Les enfants pourront exposer leurs travaux accrochées aux ficelles comme au Brésil.

Mon voisin est un chien

Document support

- ***Titre : Mon Voisin est un chien***
- ***Auteur : Isabel Minhós Martins et Madalena Matoso***
- ***Editeur : Thierry Magnier***
- ***Genre : Album jeunesse***
- ***Année : 2010***
- ***Public : PS-MS***

Résumé du livre selon la maison d'édition

<< Un matin, dans l'immeuble trop calme de cette petite fille, un énorme camion de déménagement attire l'attention de tout le voisinage. Il s'avère que ce nouvel habitant est. un chien saxophoniste qui fume la pipe ! Quand arrivent tour à tour un couple d'éléphants qui entrelacent leur trompe d'une drôle de façon, puis un crocodile branché un brin rappeur, les voisins sont de plus en plus scandalisés.

Exceptée la narratrice de l'histoire qui, ayant appris à connaître ses nouveaux voisins, s'entend merveilleusement avec eux. Mais les parents de la fillette ne partagent pas cet enthousiasme et prennent « de haut » les nouveaux arrivants. Et pour cause. l'image de fin nous réserve une surprise de taille à ce sujet ! Un album sensible et plein d'humour sur la tolérance dont le propos est soutenu par un graphisme très joyeux ! >> (site Fnac)

Pourquoi choisir ce livre

Cet album nous permet de réfléchir à la multiculturalité, la diversité et au vivre ensemble aussi bien que de nous interroger sur nos préjugés et à la place de ceux qui arrivent.

L'album offre une expérience visuelle intéressante au lecteur, en étant capable de stimuler son imagination et créativité et de ressentir des sensations par ces formes et couleurs très vives.

Le récit présente une répétition à chaque nouveau personnage qui arrive. Ce choix donne du rythme à la narration et de la prévisibilité au lecteur tout en étant amusant.

Organisation du travail

3 séances qui comprennent:

- *L'analyse des éléments périphériques pour créer des hypothèses sur l'histoire*
- *La découverte de l'histoire en deux langues*
- *La reproduction de la couverture*
- *Une activité sur les émotions suscitées par des changement et comment aider ceux qui traversent ces circonstances*
- *Un débat sur les préjugés*
- *La composition d'un jeu coopératif*

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 1

La première séance va se concentrer sur la présentation du livre en français et en version originale (portugais) aussi bien que sur la relation texte-image.

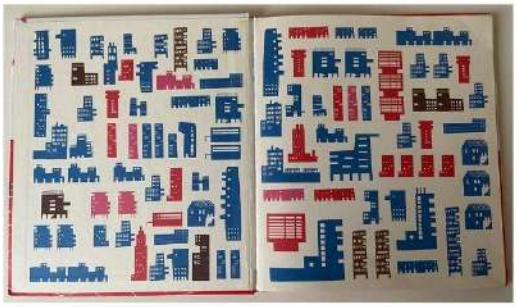
D'abord, nous allons découvrir l'histoire petit à petit.

À partir des deux premières de couvertures (version française et version originale) les enfants sont invités à créer des hypothèses sur les histoires de chacune. Ce travail peut être fait en partageant la classe en deux groupes ou en présentant les couvertures l'une après l'autre.

Ensuite, les quatrièmes de couvertures seront aussi présentées. Cette-fois-ci elles sont beaucoup plus proches l'une de l'autre. Les enfants pourront alors faire le lien entre les deux éditions, confronter leurs premières hypothèses, les maintenir ou les changer.

Édition portugaise

Édition française



Les gardes initiales

L'enseignant peut alors proposer une écoute de la lecture du texte en portugais. Une pause après l'arrivée du chien peut être réalisée pour que les enfants puissent échanger sur le fait que le chien est le même de la couverture de l'autre livre. Après, l'écoute se déroule à nouveau jusqu'à la fin.

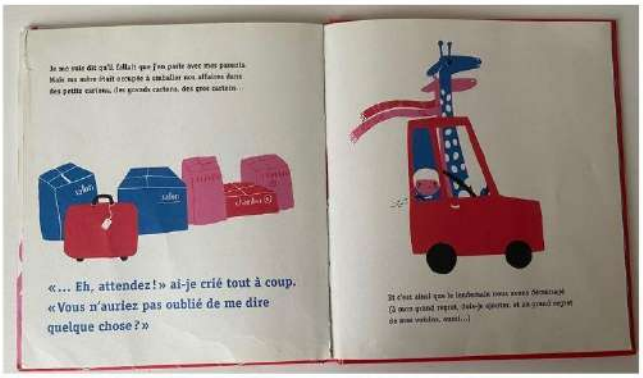
C'est alors le moment de parler sur ce que les enfants ont compris de cette histoire. Même s'ils ne comprennent pas le portugais, les images racontent une partie de l'histoire.

On peut aussi comparer leurs hypothèses d'anticipation faites à partir des couvertures.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 1

Finalement, la lecture en français est faite. C'est en écoutant le texte que les enfants pourront comprendre ou confirmer quelques relations entre les personnages (notamment les parents de la narratrice qui sont aussi des animaux)



Le moment de la découverte des parents

Pour finir cette séance, on propose aux enfants de recréer la couverture de la version française en réfléchissant quel animal ils aimeraient bien avoir par voisins. L'écriture de cet animal est faite avec l'aide de l'enseignant.

Fiche de reproduction de la couverture

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 2

Cette séance est destinée à réfléchir aux émotions par rapport aux changements. Elle propose des moments pour réfléchir à ses propres sentiments et à celui des autres. C'est un exercice pour se mettre à la place de l'autre et penser à nos actions envers eux.

1

Après avoir fait le rappel de l'histoire, l'enseignant montre à nouveau la page initiale du texte verbal, ou on peut voir le camion de déménagement en train d'arriver.

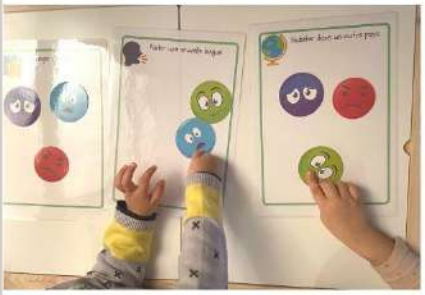
À partir de cette image, il propose aux enfants de parler des raisons pour lesquelles on déménage.

2

Ensuite, on passe aux émotions. En revenant à l'album, on regarde à nouveau les illustrations pour identifier les émotions des personnages et essayer de les justifier. L'avis des parents sur les nouveaux voisins peut être repris pour demander aux élèves comment se sentirait-ils à leurs places.

3

L'enseignant accroche au tableau les fiches avec des hypothèses de changements et montre aux enfants les jetons des émotions. Il demande alors à l'un de ses élèves comment il se sentirait s' il était dans la situation présentée par la fiche. L'élève vient coller le jeton correspondant à l'émotion sur la fiche. Ensuite, il demande si quelqu'un se sentirait autrement et l'enfant vient ajouter l'autre jetons et ainsi de suite. Il peut leur demander de justifier leurs choix.



L'aperçu de l'activité

Exemples des situations des changement (fiche individuelle)

Les jetons des émotions

4

Pour finir, l'enseignant propose de réfléchir à comment on pourrait aider ou accueillir un enfant qui a peur, est triste ou même qui est content mais qui est un nouvel arrivé.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 3

Cette séance propose aux enfants de réfléchir sur les préjugés.

L'enseignant reprend le texte pour parler des préjugés des parents de la narratrice. Il propose un débat et évoque des questions pour mettre en évidence leurs préjugés.

Ensuite, on parle des origines des voisins. L'album ne donne pas d'informations sur leurs origines. Qu'est-ce que on peut imaginer alors ? Viendraient-ils d'un même endroit ? parlaient-ils la même langue ? Est-ce que les parents de la narratrice sont si différents des voisins ?

Pour faire le contrepoint, l'enseignant parle de la narratrice et questionne les enfants sur son avis et ses actions envers ces nouveaux voisins. Il souligne qu'à l'arrivée de chaque nouveau voisin la narratrice a l'opportunité d'être en contact avec quelque chose de nouveau.

Quelques moments de l'album à repérer

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE

Séance 3

Finalement, c'est parce qu'on peut apprendre avec la diversité qu'on proposera de faire un jeu pour aider les voisins à emménager dans l'immeuble et permettre à la petite fille de faire des nouveaux amis très différents.

Les enfants doivent d'abord colorier les valises et cartons. Une fois qu'elles sont prêtes, c'est l'heure de jouer.

Les valises à colorier

Les cartes a piocher

Le plateau du jeu

L'aperçu du jeu

3.8 La conduite de la formation et la durée de l'émergence du sens

Cette étape a demandé une grande adaptation de notre part en raison de la crise covid. Nous avons été contraints de changer la formation initialement planifiée en présentiel par une formation à distance.

Nous avons choisi d'expédier les albums à l'enseignant et de lui laisser le temps de les découvrir, ce qui a été suivi par une activité de mise en situation avec la lecture d'un album en langue étrangère. Le changement de modalité de notre rencontre nous a obligés à nous poser des nouvelles questions. Comment travailler la matérialité des albums jeunesse avec toute leur richesse visuelle en ligne ? Nous ne voulions pas perdre cet aspect sensoriel et ne pas laisser le temps d'une véritable immersion dans les ouvrages.

Nous avons donc décidé d'expédier des enveloppes numérotées à l'enseignant avec les différentes étapes à suivre pour créer un élément déclencheur de curiosité. Il les a reçues la veille de la formation et n'avait le droit de les ouvrir que le jour même de l'activité. Elles contenaient respectivement :

- Enveloppe 1 - une proposition d'arbre généalogique linguistique. L'idée était de faire réfléchir l'enseignant sur ses origines culturelles et linguistiques ainsi qu'à ses expériences personnelles en allant un peu plus loin qu'avec le questionnaire.

  Nous avons choisi ce modèle d'arbre pour revenir à son histoire personnelle et à celle de sa famille. C'était une façon de stimuler la réflexion concernant la transmission des langues autres que le français, d'en savoir un peu plus sur sa pluralité linguistique, sur ses origines et son ressenti au regard de ces questions.
- Enveloppe 2 - deux albums en portugais pour une mise en situation. Nous avons choisi les titres « Pinóquio - o livro das pequenas verdades », de Alexandre Rampazo (2021) et « Chapeuzinho Amarelo », de Chico Buarque de Holanda (2017) - l'idée était d'être dans une situation proche de celle de ceux qui ne maîtrisent pas une langue ou une culture, et de voir comme il s'en sortait pour comprendre l'une des histoires proposées.

Les deux albums font référence aux contes des fées très connus, pour lui donner la possibilité d'utiliser ses connaissances. Et, finalement, de défaire la certitude qu'on ne peut pas travailler un livre d'une langue qu'on ne maîtrise pas.

Enveloppe 3 - les propositions pédagogiques imprimées

Enveloppe 4 - les albums proposés

Nous avons aussi préparé la présentation en powerpoint pour cette formation en ligne. C'est à cette étape que la durée d'émergence du sens a été aménagée. Notre moment d'échange a été conçu pour lui permettre de réfléchir à lui-même, aux autres et à sa relation à l'environnement.

Les diapositives de la présentation et le modèle de l'arbre généalogique linguistique sont en annexe (Annexe 2 et 3) à la fin du travail.

3.8.1 L'application de la formation de l'enseignant J.L.

La formation en ligne de l'enseignant J.L. a eu lieu le 25 mai 2022 et a duré 1h15. Nous l'avons organisé en blocs.

Bloc 1 - Les langues et ses origines - c'était le moment de parler de son arbre généalogique linguistique. Nous avons réservé 5 minutes pour l'écouter, néanmoins nous avons discuté 10 minutes de son histoire.

Au début, il a fait remarquer que son arbre n'était pas très multiculturel car sa famille jusqu'à quelques centaines d'années en arrière a toujours vécu dans la même région. Pas d'autre langue que le français, il y avait juste des dialectes locaux, langues qui ne lui ont pas été transmises.

Nous avons ensuite interrogé l'enseignant sur son rapport aux langues citées dans le questionnaire et il nous a expliqué qu'au collège il avait dû choisir entre l'allemand et l'anglais, et puisque son père avait fait de l'allemand, il avait voulu en faire aussi, même si la majorité faisait de l'anglais.

Il a souligné qu'à l'époque de son père les bons élèves faisaient de l'allemand, mais que ça ne voulait pas dire que lui-même était bon élève, seulement qu'il avait fait comme son père. Il a déclaré que ce choix a été fait par tradition familiale.

Finalement il a ajouté une histoire de sa famille qui ne figurait pas dans son arbre mais qu'il y avait un lien avec les langues et les cultures. A la fin de son récit, il a ajouté: "

« Je trouve que c'est une histoire intéressante. Il y a une richesse dans cette histoire qu'une partie de la famille doit vivre que je ne connais pas ». (JL., communication personnelle, 25/05/2022)

Bloc 2 - Découverte d'une histoire dans une autre langue. Nous avions prévu 15 minutes pour cette étape. Ce n'est qu'à ce moment qu'il a ouvert la deuxième enveloppe et découvert les deux albums en portugais.

Nous avons demandé qu'il en choisisse l'un des deux et qu'il nous raconte l'histoire. Il avait initialement trouvé *Pinóquio - o livro das pequenas verdades* (Rampazo, 2019) très beau et comme il a reconnu les personnages, il a préféré utiliser le livre *Chapeuzinho Amarelo* (Buarque, 2017) sans comprendre qu'il faisait référence au conte *Le Petit Chaperon rouge*. Il a pris 5 minutes pour le lire et créer ses hypothèses sur l'histoire. Malgré qu'il ne parle pas portugais, il a pu assimiler le texte et a bien compris l'histoire, la peur, le loup, les jeux de mots, l'évolution du personnage principal, grâce aux illustrations et à ses connaissances d'autres livres.

Nous lui avons demandé comment il avait trouvé les informations données. Il nous a dit qu'il s'était basé sur les illustrations qu'il avait rapprochées à d'autres albums qu'il connaissait. Il a cité un album qui racontait l'histoire d'un enfant qui lui aussi avait peur. Les expressions de la petite fille l'ont aidé à comprendre le dépassement de ses peurs ainsi que sa relation avec le loup. « Je regarde un peu le texte même si je n'y comprends rien » (J.L., communication personnelle, 25/05/2022), nous a raconté l'enseignant.

Par rapport à son ressenti à cette expérience, il a affirmé que :

> « Au départ on se dit oh la la est ce qu'on va réussir ? Mais on essaye de s'attacher à des choses qu'on peut connaître. Pour détourner le côté d'insécurisation devant l'exercice oblige à trouver quelque chose de rassurant. Se projeter soit aux images et se projeter soit dans les livres qu'on connaît et à fabriquer son histoire. »(J.L., communication personnelle, 25/05/2022)

Nous avons expliqué l'histoire du livre et l'idée de l'exercice : le mettre à la place de quelqu'un qui ne maîtrise pas une langue ou une culture faisant appel à ses

références pour les comprendre. Toutefois cela ne suffit pas toujours. Dans ces cas, nous pourrons apprendre avec l'autre des éléments que nous ne connaissons pas, avec nos références qui sont là pour nous guider. C'est pourquoi nos connaissances préalables jouent un rôle majeur et doivent être prises en compte.

En outre, l'enseignant a trouvé intéressant qu'il ait pu rapprocher deux cultures de pays éloignés grâce au conte. Au total, l'exercice a duré 12 minutes.

Bloc 3 - Propositions des albums et les idées pour le travail en classe (40 min)

Au moment de l'ouverture des dernières enveloppes, l'enseignant a dit « ça fait un peu Noël ». Nous avons présenté les albums et les propositions, en expliquant nos idées, nos objectifs, les raisons qui nous ont amenés à choisir ces albums et leurs activités de travail.

A la fin des présentations, nous avons aussi produit une liste d'autres titres qu'il pouvait utiliser en classe pour couvrir les mêmes thèmes durant d'autres moments.

Bloc 4 - Cette étape de la formation a été réservée au retour d'expérience de l'enseignant J.L qui nous a communiqué ses impressions et ses idées pendant une dizaine de minutes. Nous allons évoquer ce moment dans l'évaluation.

3.9 La durée de la décision

Nous avons alors donné la place pour la durée de décision. Après notre échange, nous avons pris le temps pour que l'enseignant puisse réfléchir aux propositions faites et faire le lien avec ses apprenants et sa classe.

Ce temps de réflexion a aussi eu lieu après la séance en classe de « *Mon voisin est un chien* » pour qu'il puisse décider quoi faire d' autres propositions.

3.10 L'évaluation de la formation

Nous avons fait une évaluation à chaud de ce projet après l'échange en ligne au cours duquel nous avons présenté les livres et ses propositions pédagogiques. L'enseignant J.L. a trouvé les idées intéressantes et a exprimé son envie de les mettre en œuvre durant toute l'année scolaire. Il nous a expliqué qu'il se sentait plus à l'aise avec certaines idées, même si toutes lui donnaient envie de les tester. Il a

estimé que le projet avait encore plus de sens parce que le public de son école était homogène, et que c'était une façon de mettre les apprenants en relation avec d'autres cultures qu'ils n'avaient pas l'opportunité de rencontrer là où ils habitent. Il a analysé les œuvres avec leurs publics possibles et leurs transversalités.

Pour l'exercice avec les albums en portugais, il a fait le lien avec ses apprenants de maternelle qui doivent s'accrocher à leurs vécus, à leur culture pour essayer de comprendre l'histoire ou d'autres cultures. « Donc faire ça avec les petits, ils ont encore le reflex qui disparaît au fur et à mesure d'être plus attentifs et plus ouvert au monde. Plus on commence tôt, mieux c'est » (J.L., communication personnelle, 25/05/2022), a-t- il conclu.

D'après lui, l'album *Partir au-delà des frontières* (Sanna, 2016) pouvait aider au développement personnel. Pour l'album *L'arrivé des Capybaras* (Soderguit, 2020), il a apprécié le travail artistique proposé en utilisant la xylogravure et pensait pouvoir proposer cela aux apprenants au-delà de la maternelle pour en faire leurs propres *cordels*. Le format et les illustrations de *Miroir* (Baker, 2011) l'ont bien impressionné. « Vous êtes parfaitement dedans », a-t-il affirmé. Surtout avec l'idée de pouvoir faire la correspondance avec une autre école d'ailleurs, ce qui motiverait beaucoup les apprenants.

Mon voisin est un chien (Matins & Matoso, 2010), a été la proposition qu'il souhaitait mettre en application tout de suite, car le travail fait en classe avec ses apprenants de la moyenne section allait dans la direction des propositions pensées autour de cet album. *«* J'avoue que le livre et les propositions que vous avez fait me donne envie de piquer vos idées l'année prochaine ou dans quelques années, car il faut commencer ça au mois d'octobre. *»*, nous a-t-il déclaré. *(*J.L.,communication personnelle, 25/05/2022)

Il a apprécié particulièrement la possibilité d'avoir des propositions clés-en-mains, ce qui permettrait aux enseignants d'avoir du temps à consacrer à d'autres responsabilités.

Pour l'évaluation à froid nous avons envoyé un questionnaire à l'enseignant une semaine après notre échange. Nous l'avons divisé en quatre blocs.

Bloc 1 - Les propositions présentées

Nous avons souhaité valider que les propositions étaient adaptées à son public et à son travail déjà en place, leur utilité pour évoquer les sujets de la multiculturalité et de la pluralité linguistique, la facilité d'exécution, les atouts du projet et des suggestions.

Globalement les propositions ont été jugées adaptées au public, utiles pour aborder les sujets liés à la tolérance, mais aussi de permettre aux apprenants des sensations nouvelles pour faire prendre conscience de l'intérêt du vivre ensemble pour chacun. Sur la facilité de mise en place, il a remarqué que ça dépendait de la préparation antérieure des apprenants à ce type d'activité. L'atout principal du projet est d'être clé-en-main, comme il l'avait déjà mentionné dans l'évaluation à chaud. Ce projet peut aussi être transversal et intégrer le jeu et les arts plastiques.

Bloc 2 - Les propositions et la mise en oeuvre par l'enseignant

L'intérêt de ce bloc était d'évaluer le changement apporté à sa pratique après notre échange. La réponse à la question 1, vient valider l'atteinte d'un des objectifs de notre projet. Il a déclaré se sentir plus à l'aise pour proposer un ouvrage en langue étrangère qu' il ne connaît pas. Concernant la motivation à implémenter les propositions, il nous a donné l'explication suivante :

> « La proposition "Mon voisin est un chien" me permettra de faire le lien avec le travail de début d'année sur les émotions. Il est aussi adaptable pour des élèves de PS-MS. C'est le livre que je pense adopter rapidement. Je souhaiterais aussi tester "Partir", particulièrement pour l'utilisation du jeu coopératif (pour des MS, voire des GS-CP). L'arrivée des Capybaras est tout à fait adaptée pour les PS-MS et pourrait facilement être utilisée en cours d'année. Le livre "miroir" m'attire particulièrement pour son originalité, si je peux l'envisager ce serait avec un niveau de classe supérieur (CE-CM) même s'il est faisable avec les plus jeunes bien sûr mais alors si dans le groupe il y a effectivement des élèves évoluant dans une culture différente ». (J.L., Questionnaire d'évaluation de formation, 08/06/2022)

Bloc 3 - Les albums sélectionnés

Le but de cette partie du questionnaire était d'évaluer la qualité de choix des albums.

Il les a trouvés de qualité et pertinents, qui mènent à la réflexion et à travailler l'implicite, et permettent aux enfants de découvrir la littérature et l'expression artistique en général.

Bloc 4 - Le moment d'échange (la formation appliquée)

Dans ce bloc nous avons souhaité évaluer plus précisément notre travail. L'avis de l'enseignant sur le matériel, le format, les exercices proposés, la durée etc. Nous avons eu la réponse suivante :

> « Vous avez réussi à rendre vivant un échange en distanciel. Je ne savais pas trop à quoi m'attendre lorsque vous m'avez remis des enveloppes avec les consignes. Mais l'exercice de découverte des ouvrages et la mise en situation m'a permis de me projeter à la place des élèves et ce regard était utile pour me rendre compte que les réticences que l'on peut parfois avoir sur des sujets que l'on pense moins maîtriser ne sont pas nécessairement fondées. Le fait d'avoir les ouvrages pendant l'entretien était un plus permettant l'immersion. De la même manière que d'avoir les séquences en version papier permettait de mieux suivre vos exposés. » (J.L., Questionnaire d'évaluation de formation, 03/06/2022)

L'évaluation a été basée sur un questionnaire et un enregistrement. Dans le cas de notre projet, l'atteinte des objectifs a été concrétisée par l'intérêt de l'enseignant à mettre en pratique une de nos propositions. Non seulement il l'a fait, mais il a choisi notre proposition comme thème de projet pédagogique pour la prochaine année scolaire.

Un autre critère d'évaluation a été les acquisitions : les nouveaux savoirs et les changements de comportement. Nous estimons aussi avoir atteint cet objectif car nous avons constaté que la peur existante à faire un travail dans d'autres langues a été surmontée.

Le questionnaire d'évaluation est en annexe (Annexe 4).

3.11 La mise en place de la séance de *Mon voisin est un chien* en classe et la durée d'innovation

Nous avons souhaité stimuler la création des enfants pendant les activités proposées mais aussi donner à l'enseignant la possibilité de créer ses propres activités, d'adapter le projet et d'y ajouter d'autres idées. Innover part d'avoir la liberté, selon Trocmé-Fabre (1999). Notre projet a toujours mis cela en évidence : nous étions là pour construire ensemble et favoriser la création.

Pour la séance, *Mon voisin est un chien*, l'enseignant J.L. a mis en place les propositions, mais a aussi ajouté sa touche personnelle et adapté l'activité à sa

manière. Il a préféré ne pas avertir les apprenants que la lecture serait dans une autre langue pour créer la surprise et voir leurs réactions. Il a aussi choisi de ne pas montrer la quatrième de couverture avant la lecture des deux livres.

La séance s'est passée comme décrite ci-dessous :

Les 13 apprenants de la moyenne section étaient déjà préparés comme pour la séance d'observation. L'enseignant a commencé par la première de couverture de la version en portugais. Par le livre en mains et par la fiche collé au tableau. Les apprenants ont formulé leurs hypothèses (plutôt que ce qu'ils voyaient). L'enseignant notait cela sur une feuille. Les apprenants devaient lever la main pour parler et ceux qui étaient plus silencieux ont aussi été invités à participer.

Une fois la première de couverture finie, il est passé à la quatrième de couverture de la version en portugais. Les apprenants ont aussi relevé plusieurs indices. Ensuite, Il a abordé le deuxième livre (version française) pour faire l'analyse de la première de couverture. Là, les apprenants se sont plutôt concentrés sur l'image du chien, sans aller plus loin. L'enseignant n'a pas voulu montrer la quatrième de couverture de la version en français, comme prévu dans notre proposition.

La lecture en portugais a commencé sans explication qu'il s'agissait d'une histoire dans une autre langue. Il a juste dit aux apprenants: « il faut bien écouter ».

Tout de suite il y a eu des commentaires: « Je ne comprends rien », « elle parle anglais », « elle parle mal » a dit un autre. La lecture s'est poursuivie jusqu'au moment où le chien apparaît comme prévu dans notre proposition. Jusqu'à ce moment, les apprenants disaient ce qu'ils voyaient: la ville (pages de garde), un camion et le chien qui apparaît sur l'autre couverture même sans comprendre la langue du texte.

La première pause a été faite pour en discuter. L'enseignant a demandé à l'apprenant qui avait dit « elle parle mal », pourquoi il avait dit ça et il a répondu « parce qu'elle ne parle pas comme nous ». Plusieurs apprenants insistaient sur le fait que l'histoire était en anglais. Alors, l'enseignant a dévoilé que l'histoire est écrite en portugais. Il leur a demandé ce qu'ils avaient compris de l'histoire et les a aidé à reformuler leurs hypothèses de départ.

Avant de continuer la lecture en portugais, les quatrièmes de couverture de deux livres ont été présentés et analysés. La même chose s'est produite pour les pages de garde. Un apprenant s'est exclamé « c'est magique ! ».

La lecture de l'histoire en portugais s'est déroulée jusqu'à la fin avec les apprenants qui écoutaient, qui essayait d'identifier les mot proches « j'ai entendu camion (caminhao) », « j'ai entendu crocodile (crocodilo) » (sur une page ou le mot *crocodilo* apparait mais pas l'image du crocodile) , « j'ai compris laver » a dit un autre, « j'ai entendu éléphant » . Plus on avançait, plus ils essayaient de trouver ces mots proches.

L'enseignant revenait aux images, en passant par les pages selon ce que les apprenants nous disaient pour confirmer leurs hypothèses.

Ensuite, il est passé au deuxième livre, sans dire que c'était la même histoire. Un apprenant a vu une page tournée et a fait le lien que c'était la même histoire. Pendant la lecture en français, l'album en portugais était tourné simultanément. Et les apprenants ont pu comprendre d'autres éléments du récit.

Tout de suite, l'enseignant a proposé aux apprenants qui commençaient à se disperser de recréer la couverture avec un autre personnage comme voisin et a expliqué qu'il allait écrire son nom. Il a montré la couverture et la fiche l'une à côté de l'autre.

Il y a eu un peu de résistance au moment de dessiner, mais ils ont très vite fait leurs dessins. Pendant que le maître écrivait en français, nous avons fait la proposition d'écrire aussi en portugais, ce qui a plu aux apprenants, surtout quand les noms du personnage dessiné était proche du français comme: fleur, crocodile, dinosaure.

Après l'activité, la séance s'est terminée avec la proposition de l'enseignant de raconter l'histoire aux apprenants de petite section qui faisaient la sieste.

(figure 6: Résultat de la proposition des création de premières de couverture réalisé par les apprenants)

3.11.1 Le retour de la séance *Mon voisin est un chien*

La séance a duré 45 minutes. Les apprenants étaient intéressés et curieux. C'était une opportunité pour nous de proposer des adaptations comme, par exemple, écrire en portugais sur leurs productions de première de couverture, ainsi que de voir la résistance rencontrée pour le dessin et la possibilité de réfléchir à d'autres suggestions comme un collage par exemple. Il faut encore remarquer que ces apprenants étaient déjà en fin d'année scolaire, donc même s'ils sont encore en moyenne section, le travail peut se comparer à des apprenants de début de grande section.

L'enseignant a pu aussi réfléchir à des adaptations, une étape essentielle du parcours que nous avons proposé. Nous avons demandé un retour de la séance à l'enseignant avec ses observations et adaptations possibles après l'expérience.

Selon lui, la séance a été dense et riche, c'est pourquoi il pensait qu'elle méritait d'être repartie pour pouvoir approfondir la compréhension de l'histoire en portugais.

Il nous a proposé l'adaptation suivante:

« Séance 1 : Présentation du livre en version originale. S'attarder sur la formulation d'hypothèses en utilisant les remarques des élèves pour former des phrases. Les écrire en direct sur l'ordinateur projetant au tableau. Le fichier sera ensuite réutilisé pour inscrire si oui ou non l'hypothèse est validée. Puis faire raconter aux élèves, page après page, l'histoire qu'ils voient (peut-être en saisissant des mots proches du français aussi). Cette histoire interprétée pourrait-être écrite pour la séance 2.

Séance 2 : Lecture de l'interprétation des élèves. Puis présentation du livre en version française. Les élèves découvrent par hypothèses que le livre raconte la même histoire (comparaison des pages, du personnage du chien… Lien avec les hypothèses de la séance précédente). Puis la lecture en français est proposée pour comparer avec la version interprétée par les élèves. Pour terminer cette séance, il peut être proposé en cette fin de séance aux élèves de choisir un personnage qui serait leur voisin parmi une liste de dessin par étapes travaillés dans les ateliers quotidiens de la classe.

La séance suivante pourrait se focaliser ensuite sur le message délivré par le livre, sur le rejet des voisins différents par les parents de la narratrice, sur les envies de la narratrice différentes de celles de ses parents… Il pourra être proposé un retour sur les dessins des élèves pour identifier les spécificités des personnages qui les rendent différents mais dont la différence est aussi bien utile. Le jeu proposé dans le projet travaille les mêmes compétences, mais demande une expérience ou une projection probablement plus adaptée pour un public de fin de GS, voire de CE et au-delà. Pour les MS, il pourrait s'agir de trouver des compétences que certains de leurs camarades ont et eux aimeraient avoir et inversement (partir des personnages qu'ils ont dessinés leur permet de

travailler ces compétences de différenciation et d'utilité ou de richesse de la différence).

Enfin la dernière séance du projet semble bien appropriée pour les MS qui pourront s'appuyer sur le livre, leur imaginaire et le travail précédent pour réfléchir sur les préjugés ». (J.L., communication personnelle, 06/07/2022)

3.12 Les attentes du projet et la durée opératoire

La durée opératoire est un des buts de notre travail. Car pour acquérir la compétence interculturelle, il est indispensable de reconnaître l'autre avec ses différences, son histoire, ses connaissances et être capable d'apprendre avec lui.

C'est aussi le but du moment d'application de la formation et de la mise en place de la séance par l'enseignant. Lors de la séance de *Mon voisin est un chien*, il reconnaît dans ses apprenants des particularités, des curiosités et des possibilités de travail en partant d'autre langue.

Nous pouvons aussi évoquer notre changement après ce parcours, car nous avons aussi appris avec l'autre et ses spécificités. A partir du travail réalisé nous présentons notre analyse et les attentes ci-dessous.

3.12.1 L'analyse de la formation et les attentes du projet

Le pourcentage d'immigrés en France a oscillé entre 7% et 10% pendant les différentes périodes de son histoire, mais la croyance que le pays accueille le plus grand nombre d'immigrés par rapport aux autres pays occidentaux ne dépend pas de ces chiffres. Tout cela n'a que fait augmenter notre intérêt pour le sujet et pour la façon dont nous pouvons contribuer à un changement de regard vers la multiculturalité.

Nous avions l'intuition que par le biais de la littérature de jeunesse nous pourrions aborder les différents sujets, même les plus sensibles et que cet outil pourrait nous aider à sensibiliser à ce sujet. Pour vérifier cela, il nous a fallu mettre en place ce projet de formation et créer des outils pédagogiques.

Les albums choisis permettent de rentrer dans l'histoire de l'autre, de se sentir à leur place et de déconstruire certaines représentations. Les activités planifiées donneraient la possibilité d'un rapprochement avec d'autres cultures.

Notre projet s'est confirmé comme moyen de faire émerger l'envie d'apprendre sur et à partir d'autres langues et cultures. Bien qu'une seule séance ait pu être mise en place en classe, nous avons remarqué un résultat positif. Les apprenants se sont intéressés à l'histoire et à l'écriture en portugais via leurs dessins et par la suite le travail pourrait s'affirmer encore plus riche.

Nous trouvons que mettre l'humain et sa relation avec lui-même, son environnement et les autres était la clé pour arriver à donner du courage à l'enseignant de faire un pas initial sur ce projet qui l'a motivé au point de vouloir en revenir et en faire un thème de l'année pour son école.

Chaque étape du parcours s'est montrée très importante. réfléchir à l' aménagement des durées, en respectant les temps de découvrir, contextualiser, donner du sens, créer et partager et vivre chaque étape de l'ingénierie était essentielle pour atteindre l'objectif du projet.

Nous nous sommes intéressées aux représentations des éducateurs/enseignants sur eux-mêmes. Est-ce que nous allions rencontrer des identités composées parmi eux ? des expériences avec d'autres cultures ? Connaître leurs peurs ou limitations ? Et comment cela pourrait être un outil pour le travail de sensibilisation sur la multiculturalité ?

Inspiré par les idées de *L'arbre du savoir apprendre* d'Hélène Trocmé-Fabre (2003), nous avons créé notre projet de formation.

Il nous fallait mieux connaître les besoins et contextes des enseignants. S'approcher des enseignants par les séances d'observation et le questionnaire ont permis de voir comment ils s'organisaient pour le travail autour des albums jeunesse. Échanger sur ce qu'ils avaient réalisé en classe nous a montré où on pouvait y aller. Pendant les échanges, nous avons pu être en contact avec leurs craintes, leurs histoires, leurs besoins. Il semblait ouvert à mettre en place un projet pour aborder le sujet, mais sans temps pour le planifier.

Malgré une grande compétence à tous les niveaux, il y avait une hésitation à explorer une langue ou une culture inconnues. De l'autre côté, il y avait aussi la

croyance d'un contexte moins évident de diversité culturelle car tous n'exposent pas leurs identités composées. Toutefois il était convaincu de l'importance de ce projet pour le futur de ses apprenants.

Notre échange en ligne a pu faire l'enseignant se poser des questions par rapport à lui-même et son histoire. L'exercice de mise en situation a été aussi essentiel pour qu'il puisse avoir ce ressenti de quelqu'un qui ne maîtrise pas une langue et une culture. Une fois passé l'exercice de lire un livre dans une langue étrangère, l'expérience lui a montré qu'il en était capable.

Pendant la séance mise en place, même si les apprenants pouvaient s'accrocher seulement aux illustrations pour essayer de comprendre l'histoire, ils ont été très attentifs aux mots qu'ils pouvaient identifier, tel a fait l'enseignant au moment de l'exercice proposé pendant la formation.

Les séances littéraires où les apprenants sont amenés à parler sur l'ouvrage sont aussi un micro vivre-ensemble (mise en situation) car les apprenants doivent travailler seuls et ensemble pour chercher et donner du sens. Ils doivent s'exprimer et écouter les autres. Ils racontent leurs croyances, leurs vécus et ce qu'ils pensent à propos d'un sujet. L'autre juge et doit décider si elles sont pertinentes pour cette production du sens où pas. On peut alors se rendre compte qu'on peut tirer profit de l'expérience de l'autre.

Lorsqu'on aborde les langues et cultures, nous pouvons constater que nos connaissances sont seulement une face de la vérité du monde. L'autre les a aussi et même si nous ne comprenons pas ce qu'il dit, sa langue raconte aussi un récit. Et en acceptant cela, les apprenants peuvent s'ouvrir à la diversité et apprendre avec elle, développant la compétence interculturelle.

En outre, laisser place à l'enseignant pour réfléchir, avoir du recul par rapport à la présentation faite et pouvoir le laisser construire à sa propre façon, organisation, envies a porté un bon résultat.

En titre d'exemple, c'était une bonne idée de ne pas dire que l'histoire était dans une autre langue, on a pu voir la réaction des apprenants et ses représentations. Les deux hypothèses levées: « elle parle mal» et « elle parle anglais » ont montré l'importance d'éveiller les apprenants à d'autres langues et cultures. Il a aussi remarqué l'intérêt de trouver des mots qu'ils pouvaient reconnaître et comme

ils se sont ouverts à cette expérience écrite en portugais, qui n'était pas prévue dans la proposition et a été suggérée pour nous pendant la mise en place. C'est aussi possible de diviser la séance et de pouvoir profiter un peu plus des étapes, comme il a suggéré.

Pour conclure, nous avons le ressenti que ce travail a été un déclencheur de transformations, mais aussi un outil d'analyse et de conscientisation des changements vécus tous les jours en passant du rôle d' enseignant-spectateur au rôle d' enseignants-acteur de notre propre évolution dans la mesure où nous nous laissons traverser par l'autre et leur culture.

Il est aussi une étincelle pour déclencher la curiosité des apprenants et le goût d'apprendre sur et avec d'autres langues et cultures, ainsi que de susciter l'intérêt des enseignants à parcourir ce chemin avec leurs apprenants.

Ce travail a été intense, avec beaucoup d'adaptation à cause du contexte de la crise du covid. Mais c'était aussi un merveilleux moment d'échange très enrichissant pour tous.

Bibliographie

Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade : reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, *15*, 69-89. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11602/1/Andrade%20et%20al.%20%282010%29%2ƒ0Abordagens%20plurais%20nos%20primeiros%20anos%20de%20escolaridade.pdf

Bajard, E. (2016). Por um deslocamento do foco da alfabetização. Dans C. G. G. S. Girotto & R. J. de Souza (Éds.), *Literatura e Educação Infantil : Para Ler, Contar e Encantar* (Vol. 2, p. 11-28). Mercado de Letras.

Baker, J. (2011). *Miroir*. Syros Jeunesse.

Bang, M. (2016). *Picture This : How Pictures Work* (Rev. éd.). Chronicle Books.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. CoE. Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab

Blanquer, J. M. (2020). Préface. Dans Réseau Canopé (Éd.), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* (p. 3-4). XO Éditions.

Brun, L., & le Caignec, E. (2019, décembre). *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017–2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment.* Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913#:~:text=Pr%C3%A8s%20de%208%2

0allophones%20nouvellement,pour%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20allophones%20arrivants

Buarque, C., & Ziraldo. (2017). *Chapeuzinho Amarelo* (40 éd.). Autêntica.

Calvet, L. J. (1974). *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*. Payot.

Calvet, L. J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01

Candelier, M., de Pietro, J.-F., Facciol, R., Lőrincz, I., Pascual, X., Schröder-Sura, A., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Meißner, F.-J., & Noguerol, A. (2012). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Pluhttps://www.tirmille.fr/index.php?id_product=4598&id_product_attribute=0&rewrite=pistolet-d-occasion-walther-ppq-filete-cal-9x19mm&controller=product&id_lang=1rielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l'Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740

Candido, A. (2004). *Vários Escritos*. Ouro sobre azul.

Carvalho, A. C., & Baroukh, J. A. (2018). *Ler antes de saber ler : oito mitos escolares sobre a leitura literária* (1re éd.) [E-book]. Panda Books.

Centi, V., D'Anna, V., Delbrassine, D., & Dozo, B. O. (2022). *Comprendre la littérature de jeunesse.* École des loisirs.

CELV - Centre européen pour les langues vivantes. (s. d.-a). Compétence plurilingue et interculturelle. Dans *Glossaire multilingue de termes clés de l'éducation aux*

langues. Consulté le 3 août 2022, à l'adresse https://www.ecml.at/Resources/ECMLglossaries/tabid/5484/Letter/C/language/fr-FR/Default.aspx

Centre européen pour les langues vivantes. (s. d.-b). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans *Glossaire multilingue de termes clés de l'éducation aux langues*. Consulté le 3 août 2022, à l'adresse https://www.ecml.at/Resources/ECMLglossaries/tabid/5484/Letter/C/language/fr-FR/Default.aspx

Colomer, T. (2017). *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual* (1re éd.). Global.

COE - Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. https://rm.coe.int/16802fc3a8

Cosson, R. (2014). *Letramento Literário. Teoria e Prática : Vol. 4 réimpression* (2 éd.) [E-book]. Editora Contexto.

Cosson, R. (2022). *Círculo de Leitura e Letramento Literário*. Contexto.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de L'Europe. Consulté le 25 juillet 2022, à l'adresse https://rm.coe.int/168069d29c

Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*. Éd. du Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

Cummins, J. (2015). Foreword. Dans C. Hélot, N. Daly, & R. Sneddon (Éds.), *Children's Literature in Multilingual Classrooms : From Multiliteracy to Multimodality* (p. 1-7). Trentham Books.

Cuq. (2003). Littérature. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 158-159). CLE international.

Dalvi, M. A., de Quadros, M. C., & Silva, K. A. A. M. (2016). A leitura em voz alta na educação infantil : o que e como ler. Dans C. G. G. S. Girotto & R. J. de Souza (Éds.), *Literatura e Educação Infantil : Para Ler, Contar e Encantar* (Vol. 2, p. 29-64). Mercado de Letras.

Delahaye, J. P. (2015, octobre). *Culture d'origine et Apprentissages*. Interactions N° 39.
https://fname.fr/wp-content/uploads/2018/02/Inter-39-Colloque-Le-Mans-SITE.pdf

Der Linden, V. S. (2013). *Album(s)*. Actes Sud.

Deux siècles d'histoire de l'immigration en France (film documentaire). (2006). Musée de l'histoire de l'immigration. Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://www.histoire-immigration.fr/comprendre-les-migrations/le-film-deux-siecles-d-histoire-de-l-immigration-en-france

Ernest, C. S., & Davies, M. G. (2015). Translating Heritage languages : Promoting intercultural and plurilingual competences through children's literature. Dans C. Hélot, R. Sneddon, & N. Daly (Éds.), *Children's Literature in Multilingual Classrooms : From Multiliteracy to Multimodality* (p. 47-62). Trentham Books.

François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. L'Harmattan.

Girotto, C. G. G. S., & de Souza, R. J. (Éds.). (2016). *Literatura e Educação Infantil : Para Ler, Contar e Encantar* (Vol. 2). Mercado de Letras.

Girotto, C. G. G. S., & de Souza, R. J. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. Dans R. J. de Souza (Éd.), *Ler e Compreender : Estratégias de Leitura* (p. 45- 114). Mercado de Letras.

Hall, S. (2020). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina.

Harzoune, M. (2022). *Qu'est-ce qu'un étranger ?* Musée de l'histoire de l'immigration. Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://www.histoire-immigration.fr/les-mots/qu-est-ce-qu-un-etranger

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

Institut National De La Statistique Et Des Etudes Economiques. (2022, 1 mars). *L'essentiel sur. . . les immigrés et les étrangers*. Insee. Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#graphique-Tableau1_radio1

Interculturel définition. (s. d.). La langue française dictionnaire en ligne. Consulté le 2 août 2022, à l'adresse https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/interculturel

Le « Prix Nobel » qui peut sauver l'éducation nationale et la France ? (s. d.). Comment faire mentir les chiffres. Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://www.fairementirleschiffres.com/post/le-prix-nobel-qui-peut-sauver-l-%C3%A9ducation-nationale-et-la-france

Maalouf, A. (2001). *Les Identités Meurtrières*. Livre de Poche.

Manço, A. (2019). Compétences interculturelles : une grille de lecture et d'action pour la formation continue des intervenant·e·s socioculturel·le·s. Dans A. Heine & L. Licata (Éds.), *La psychologie interculturelle en pratiques* (p. 357-372). Mardaga.

https://www.cairn.info/la-psychologie-interculturelle-en-pratiques--9782804706302-page-357.htm

Martinez, A., & Eisenberg, E. (2017). *Guide du formateur Conception des modules de formation*. GIZ CFAD. Consulté le 9 août 2022, à l'adresse https://fr.slideshare.net/EliasMaherziairports/guide-formateur-conception-des-modules

Martins, I. M., & Matoso, M. (2010). *Mon voisin est un chien*. Thierry Magnier.

Martins, I. M., & Matoso, M. (2017). *Meu Vizinho É Um Cão*. SESI-SP.

Mathieu, S. (2016). *L'immigration en France : variations politiques et invariants représentationnels.* Pensée plurielle, n° 42(2), 41-54. https://doi.org/10.3917/pp.042.0041

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021, 24 juin). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n° 25 - Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Éduscol. Consulté le 5 août 2022, à l'adresse https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1

Ministère de L'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021, août). *Les grands principes du système éducatif.* Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842#:~:text=Depuis%20la%20loi%20Jules%20Ferry,loi%20du%209%20ao%C3%BBt%201936

Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Yapaka.

Multiculturalité définition. (s. d.). Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 2 août 2022, à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/multiculturalité/53167

Multiculturel définition. (s. d.). Petit glossaire chez cairn. Consulté le 2 août 2022, à l'adresse https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-41.htm

Perregaux, C. (2001). *Intégrations et migrations*. L'Harmattan.

Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?*. RETZ.

Qu'est-ce qu'un migrant ? (s. d.). La Cimade. Consulté le 1 août 2022, à l'adresse https://www.lacimade.org/faq/qu-est-ce-qu-un-migrant/

Rampazo, A. (2019). *Pinóquio - O Livro Das Pequenas Verdades* (1re éd.). Boitatá.

Réseau Canopé. (2020). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* XO Éditions.

Reyes, Y. (2016). *A Casa Imaginária : Leitura e Literatura na Primeira Infância* (2 reimpressão éd.). Global.

Salisbury, M., & Styles, M. (2020). *Children's Picturebooks : The Art of Visual Storytelling* (2e éd.). Laurence King Publishing.

Sanna, F. (2016). *Partir au-delà des frontières*. Gallimard Jeunesse.

Sapiro, G., Denord, F., Duval, J., Hauchecorne, M., Heilbron, J., Poupeau, F., & Seiler, H. (2020). *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS éditions.

Scribbr. (2022, 2 juin). *Le manuel qui explique les normes APA 7ème édition en français*. Consulté le 2 août 2022, à l'adresse https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/

SNE - Syndicat National de l'Édition. (2021, juillet). *Les chiffres de l'édition jeunesse 2020–2021*. https://www.sne.fr/ressources-documentaires/?fwp_document_secteur=jeunesse

SNE - Syndicat National de l'Édition. (2022, juin). *Synthèse des chiffres de l'édition 2021–2022*. https://www.sne.fr/actu/communique-de-presse-les-chiffres-de-ledition-en-2021/

Soderguit, A. (2020). *L'arrivée des Capybaras*. Didier Jeunesse.

Trocmé-Fabre, H. (2003). *L'arbre du savoir-apprendre.* Être et Connaître.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Éditions d'Organisation.

Valiengo, A., & de Souza, S. P. (2016). O mundo do faz de conta e os livros : a criança de 3 a 6 anos. Dans C. G. G. S. Girotto & R. J. de Souza (Éds.), *Literatura e Educação Infantil : livros, imagens e práticas de leitura* (Vol. 1, p. 103-130). Mercado de Letras.

Vieira, A. (2008, mai). Formação de leitores de literatura na escola brasileira : Caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa,* 38(134), 441-458.

Annexes

Annexe 1:
Questionnaire d'approche initial appliqué à l'enseignant J.L.

QUESTIONNAIRE POUR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE PS-MS

Master 2 - MEEF parcours Ingénierie de formation contextes internationaux

Date d'application:

L'Enseignant

1. **Quelles langues parlez-vous ?** Le français (anglais et allemand au niveau scolaire).

2. **Avez-vous déjà séjourné dans un autre pays dont vous avez appris la langue ?**

   Non

3. **Pourriez-vous nous raconter brièvement votre parcours comme enseignant ?**

   Enseignant vacataire à mi-temps en GS-CP et quart temps en CM2 pour l'année 2014-2015. Puis j'ai eu le concours de professeur des écoles. J'ai alors été nommé stagiaire dans une classe de CM2 pour l'année 2015-2016. J'ai ensuite été enseignant-éducateur affecté à l'établissement régional d'enseignement adapté (EREA) en charge principalement de l'internat en 2016-2017 (des élèves de l'enseignement adapté de la 5e au CAP). Il y avait une classe d'UPE2A et une très grande variété de nationalités (42 je crois me souvenir). De septembre 2017 à décembre 2018, j'ai été enseignant en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP). De janvier 2019 à juillet 2019, j'ai été nommé dans une classe de

CE2-CM1-CM2. De septembre 2019 à aujourd'hui, je suis enseignant en classe de TPS-PS-MS et directeur de l'école à Orée d'Anjou.

4. **Quelles ont été les difficultés les plus importantes rencontrées pendant votre pratique ?** Et quelles stratégies avez-vous mise en place ? Il ne s'agit principalement pas de difficultés pédagogiques, mais plutôt des difficultés en termes de postes géographiques et d'accompagnement du début de carrière par l'Éducation nationale. En essayant de me rapprocher de mon domicile, j'ai opté pour des postes spécifiques de l'enseignement adapté. J'ai alors rencontré une diversité de public très enrichissante (en termes de culture et de comportements). J'ai alors trouvé du sens dans le métier d'enseignant au regard des individualités et du lien que je peux faire avec ma formation en anthropologie.

5. **Pour vous, c'est quoi être un enfant de 3-5 ans ?** Qu'est-ce que vous observez qui les attire le plus à l'école ? Un enfant de 3-5 ans est une personne qui découvre son monde proche, qui développe sa sociabilité et donc doit être en mesure d'appréhender ses émotions, être capable de les reconnaître, de mieux les maîtriser. C'est une personne qui développe des compétences cognitives qui vont aussi lui permettre cette gestion de ses sentiments et émotions pour mieux vivre en société. C'est aussi une personne en plein développement moteur (motricité fine également) qui doit être soutenu pour lui permettre de grandir et de développer ses compétences.
   Ce qui les attire le plus à l'école, c'est probablement le sentiment de s'y sentir à leur aise (le fait d'être valorisé dans leurs activités et de grandir). Puis vers 4-5 ans, le fait

de retrouver les copains et d'aborder de nouveaux défis comme apprendre à lire ou écrire.

6. **Tel qu'enseignant, que souhaitez-vous transmettre à vos apprenants ?** Ce qui m'importe c'est de transmettre la curiosité des autres et l'attrait pour les questions philosophiques (même en maternelle) : questionner, débattre et argumenter.

7. **À votre avis, quel est le rôle de la maternelle dans la vie de l'enfant ?** Un rôle important qui doit lui donner le goût de l'école par la socialisation d'avec les autres, le goût pour les activités qui vont lui permettre de rentrer dans les apprentissages futurs. C'est le lieu de l'apprentissage du vivre ensemble et de l'apprendre ensemble. Un lieu où l'oral se structure et se développe.

8. **Quel est la place de la littérature dans votre pratique d'enseignant de PS-MS ?** Une place importante. Que les livres de littératures soient analysés ou juste lus d'ailleurs. La littérature permet aux apprenants de s'écarter de leur quotidien pour se confronter à de nouveaux univers (on apprend à faire des liens entre ses univers, à se projeter dans des situations…). Puis, c'est aussi un objet artistique en lui-même, au-delà des messages que le livre peut porter.

9. **Est-ce que le travail littéraire que vous faites avec vos apprenants, vous provoque aussi des transformations ?** Dans la mesure où je choisis en général des œuvres pouvant provoquer du débat, j'imagine qu'elle me transforme aussi, dans les interactions avec les apprenants puisque leurs réflexions provoquent du débat et quelques soient les âges, les préoccupations et les discours de chacun amènent à s'interroger.

10. **Qu’est-ce qui vous inspire pour construire votre chemin d’enseignant ?** Quelle est ma meilleure place, celle depuis laquelle je serai le plus utile pour développer les valeurs que je souhaite développer chez les apprenants.

11. **Comment vous faites émerger chez vos apprenants leur potentiel d’apprendre ?** Le potentiel, ils l’ont en eux. Mon rôle est plutôt de les en convaincre en leur permettant de se faire confiance et d'oser entreprendre. Cela passe par l’écoute mais aussi la valorisation des activités qu’ils entreprennent. Il est important de leur proposer des situations où ils pourront être en réussite pour leur donner le goût de l’effort et de la persévérance.

L’école

1. **Quels sont les enjeux de l'École (en France) pour les prochaines années ?** Il me semble que l’enjeu principal est celui du vivre ensemble, de la cohésion sociale : L’École doit être le lieu où s'apprend la démocratie et où se distingue le croire du savoir.

2. **Quelle est l’approche pédagogique de votre école ?** Chaque enseignant est libre d’adopter l’approche pédagogique qu’il souhaite pour sa classe. Mais, ce qui est transversal à l’école depuis trois ans, c’est cette notion d’apprenant acteur de ses apprentissages. Des apprenants à qui des outils sont proposés pour être en capacité de construire activement ses compétences. La crise du COVID a mis en pause ce que nous avions commencé à entreprendre : la création de groupes d’apprenants de la maternelle au CM2 pour des activités communes où chacun, pour un même

objectif va développer des compétences propres à son niveau scolaire tout en développant des compétences de socialisation et un esprit d'appartenance à toute l'école et non simplement à une classe ou un groupe d'apprenants.

3. **Quels types d'activités culturelles ont été proposées pendant cette année scolaire ?** Des séances de théâtre, un cycle autour des court-métrages, la découverte d'œuvres de littérature de jeunesse, de peintures, de sculptures, une sortie de découverte du patrimoine local, la participation à un concours de création artistique autour de la Loire.

L'activité littéraire

Sur la séance que nous avons pu accompagner :

1. **Pour quelle raison avez-vous choisi le livre « Le Géant de Zéralda » de Tomi Ungerer pour la MS ?** J'aime ce livre (déjà ancien), les dessins peuvent-être impressionnants et l'histoire permet aux élèves de se faire peur tout en sachant qu'on est dans un cadre sécurisant et qu'il s'agit d'une histoire.

2. **Quelles compétences souhaitez-vous développer chez les enfants à partir de cette lecture ?** La capacité à créer une carte d'identité littéraire de l'ogre ; la capacité à formuler des hypothèses à partir de dessins, à partir d'une histoire ; la capacité à imaginer les états mentaux des personnages (non décrits dans le livre).

3. **Comment évaluez-vous les objectifs atteints ?**

Lorsque je reprends l'histoire avec des petits groupes et que je demande de ma raconter l'histoire du point de vue d'un personnage, lorsque j'apporte plusieurs livres et que je demande de les classer en fonction des cartes d'identités littéraires que les élèves ont créées. Lorsque les élèves font un débat pour réaliser une tâche demandée, alors ils doivent argumenter et si au final le résultat est là, c'est que l'objectif est atteint collectivement.

4. **Quels sont vos critères pour choisir les enfants qui vont répondre aux questions pendant la séance ? Est-ce que tout le monde doit parler à un moment donné ?** Tout le monde ne doit pas nécessairement parler. Certains ne sont pas à l'aise en collectif. Il faut leur permettre de pouvoir parler s'ils souhaitent se lancer. J'essaie de faire en sorte que lorsqu'un élève souhaite prendre la parole il puisse l'avoir. Lorsque c'est toujours les mêmes, je fais en sorte de laisser parler un volontaire petit parleur. Mon rôle est autant de réguler la parole des grands parleurs que celle de ceux n'osant pas prendre leur place. Parfois je peux savoir que des élèves vont avoir une expérience en lien avec la question posée, je sais alors que s'ils demandent la parole, ils vont l'avoir et s'il ne la demande pas, je peux leur demander s'ils ne veulent pas rajouter quelque chose (ça peut aider les petits parleurs).

5. **Nous avons accompagné une séance de travail sur le livre d'approximativement 40 minutes, comment justifiez-vous l'intérêt constant des enfants jusqu'à la fin ?** 40 minutes, c'est effectivement long. Il s'agissait d'un nouveau livre. La séance était quand même rythmée de plusieurs activités permettant de maintenir l'attention des élèves actifs : venir découvrir des morceaux de la couverture, découvrir quelques pages, émettre des hypothèses, essayer de les

vérifier, puis découvrir l'histoire. Il s'agissait en plus d'une histoire d'ogres et d'enfants qui risquent leur vie : les élèves aiment se confronter à ce sentiment de peur et de curiosité. C'est ce que doit aussi apprendre l'école, tenir en éveil la curiosité et accepter qu'elle nous fasse ressentir des émotions particulières mais qu'on est capable de dominer.

L'activité littéraire en classe pendant l'année :

1. **Est ce que vous croyez que la littérature peut aider les enfants à se construire et à bâtir leurs chemins dans la société ? Dans quelle mesure ?** Oui, je le pense, la littérature fait partie de ces tuteurs qui aident à se questionner, à grandir. De la même manière que la rencontre avec une personne qui compte pour soi, la littérature (comme l'art en général) pousse à dépasser ses propres questionnements et aide ainsi à cheminer dans sa vie au gré des décisions que chacun aura à prendre.

2. **Comment suscitez-vous l'adhésion des enfants aux livres pendant les séances ?** En proposant des activités de découverte autour du livre : par exemple le fait de découvrir la couverture par morceau, par la lecture de la quatrième de couverture, par des jeux de vocabulaire autour des mots qui seront rencontrés dans l'album, par un thème qui occupe particulièrement les élèves…

3. **Comment travaillez-vous l'identité et la diversité culturelle en classe ?** Quels supports utilisez-vous pour ce type de travail ? Ces thèmes sont abordés au travers plusieurs activités liés à nos projets de classe : construction d'instruments de

musique, recette de cuisine, découverte de littératures étrangères, de court-métrages du monde ou de recette de cuisine du monde.

4. **Pour quelles activités pédagogiques utilisez-vous la littérature ?**
   Pour les activités de langage, mais aussi pour les activités mathématiques (fabrication d'un livre à compter à partir de l'étude d'un livre de littérature). Nous y liions aussi certaines activités de motricité et de découverte du monde (la notion de temps et d'espace à travers des corpus littéraires).

5. **Quels sens vous travaillez d'habitude pendant les séances littéraires ? Avec quels objectifs ?** Un des principaux travaux est consacré au travail sur les représentations des états mentaux des personnages : ce qu'on peut comprendre mais qui n'est pas dit.

6. **Quels sont les facteurs qui vous motivent à utiliser un album pour travailler un thème ?** Il faut d'abord que l'histoire me plaise, qu'il y ait du fond, qu'elle permette de se poser des questions ou de faire des liens avec la vie des élèves. La qualité des illustrations également, j'aime leur complémentarité : parfois une illustration peut venir soutenir le texte ou peut raconter une autre histoire.

7. **Quels facteurs contribuent dans votre choix d'album ?** Les mêmes que ceux qui me motive à utiliser l'album.

8. **A votre avis, comment la littérature peut-elle aider les apprenants à développer leur autonomie ?** En permettant aux apprenants de se projeter dans l'histoire, ils

font des expériences nouvelles et leurs expériences vont leur permettre de gagner en autonomie au même titre que les expériences pratiques du quotidien.

9. **À votre avis, dans quelle mesure la littérature peut-elle aider les apprenants à développer l'empathie ?** Par les activités d'identification des états mentaux des personnages, c'est le développement de l'empathie qui est recherché.

10. **Est-ce que vous observez chez vos apprenants qu'ils font le lien entre les thèmes travaillés et leur vécu ?** Oui, je l'observe d'autant plus qu'en maternelle, ces liens sont explicités. Tous les élèves ne les explicitent pas, mais ils sont témoins des liens que font leurs camarades.

11. **Croyez-vous qu'il y ait des thèmes plus difficiles à travailler avec les apprenants ? Si oui, lesquels ?** Probablement. Je pense que l'enseignant doit être à l'aise avec les thèmes qu'il compte aborder. Qu'il soit en capacité de les justifier. Les thèmes ne sont pas nécessairement difficiles pour les enfants, mais parfois pour la représentation que les adultes peuvent avoir de ce qui est adapté ou non pour les enfants. Je crois que tous les thèmes peuvent être abordés à condition que le support soit adapté à l'âge des élèves : par exemple, parler de la disparition d'un être cher peut se faire à tout âge et l'art (la littérature) permet de le faire en respectant le niveau de développement de chacun : le rôle de l'enseignant est de savoir choisir le médium adapté qui permettra de travailler le thème en question avec les élèves.

12. **Qu'est-ce que vous pensez être primordial quand vous travaillez sur des thèmes considérés plus difficiles ?** Que les élèves soient dans un cadre affectivement sécurisant, c'est-à-dire qu'il faut être attentif aux réactions, même

minimes des élèves pour permettre de reprendre la main sur son imaginaire (un peu comme si nous rallumions la lumière de la pièce pour cesser d'avoir peur). L'école, c'est bien le lieu où l'on va expérimenter ses peurs mais dans un cadre autorisé, sécurisant.

13. **Dans quelle mesure le travail avec la littérature est important pour le vivre ensemble en classe ?** À plusieurs niveaux, d'abord pour sa lecture, il est nécessaire de développer une écoute collective, puis lorsqu'il s'agit de débattre autour du libre, il faut être en capacité d'écouter les autres et d'attendre son tour. À un niveau plus philosophique, ce que racontent les livres vont nourrir aussi le développement du comportement des élèves.

14. **Qu'est-ce que vous privilégiez comme activités pour donner suite aux séances de littérature ?** En général, les élèves s'imprègnent du livre et de l'histoire pour le raconter à leur tour (avec le livre entre les mains, en jouant comme au théâtre, avec des marionnettes, des maquettes…).

15. **En classe, travaillez-vous d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Avec quels supports ?** Nous travaillons un peu l'anglais ou l'allemand mais souvent à partir des court-métrages en langue étrangère, alors on identifie quelques mots qu'on traduit. L'idée serait aussi d'apprendre des comptines ou chansons en langue étrangères (peu importe les langues d'ailleurs, avec une écoute régulière pour une imprégnation sonore).

16. **Si non, pour quelle raison ?** Des projets, mais des choix à faire et des recherches en amont de ma part pour développer les séances (c'est en projet donc).

17. **Comment sentez-vous les apprenants pendant le travail littéraire (enthousiasmés, réticents, curieux, passifs etc.) ?** Ils aiment beaucoup lorsqu'un nouveau livre est présenté. Curieux de connaître l'histoire et souvent très réactifs pendant la lecture.

18. **Est-ce qu'il y a une source d'inspiration particulière qui vous aide à réfléchir aux activités proposées aux apprenants par rapport au travail littéraire ?** J'aime les activités qui questionnent, qui vont provoquer des discussions. Je me dirige en général vers ce type de littérature.

19. **Par rapport à votre expérience, qu'est-ce que vous avez déjà remarqué qui marche le mieux et qu'est ce qui ne marche pas trop dans votre pratique par rapport au travail littéraire ?** Ce qui marche le mieux, c'est la découverte du livre par les morceaux de couverture à découvrir et, lorsque l'histoire s'y prête, l'utilisation de marionnette pour que les élèves racontent l'histoire. La mise en réseau des livres est plus compliquée (plus facilement réalisable en fin d'année pour les MS).

20. **Quels sont les titres qui seront travaillés pendant cette dernière période de l'année ?** Jetez l'encre, Les trois petits cochons, Porculus, Marcel le rêveur, Jean de La Lune, 7 bouteilles à la mer.

Annexe 2:
Présentation de la formation réalisée avec l'enseignant J.L.

MARIANA VALIM & TCHARNIA BOULOT

LES CULTURES ET LE VIVRE ENSEMBLE PAR LE BIAIS DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE

PROJET DE STAGE - MEEF INGÉNIERIE DE FORMATION EN CONTEXTES INTERNATIONAUX

Mai/ 2022

PRÉSENTATION DU TEMPS D'ÉCHANGE

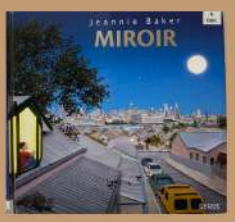
- Les langues et vos origines - L'arbre généalogique linguistique (5 minutes)
- Découverte d'une histoire en outre langue (15 minutes)
- Propositions des albums et les idées de travail pour chacun d'eux (40 minutes)
- Temps d'échange (10 - 20 minutes)

L'arbre généalogique linguistique

Parler une langue, c'est quoi ?

Racontez-nous une histoire

PROPOSITIONS D'ALBUMS ET D'ACTIVITÉS AUTOUR DES LIVRES



NOS OBJECTIFS

LES METTRE EN CONTACT AVEC DIFFÉRENTES CULTURES ET LANGUES POUR DÉVELOPPER UN REGARD POSITIF

LES AMENER À RÉFLÉCHIR À LA MULTICULTURALITÉ ET AU VIVRE ENSEMBLE ET LES AIDER À DÉVELOPPER UNE OUVERTURE VERS LES AUTRES

LES AIDER À CONTEXTUALISER LE MONDE PAR BIAIS D'ALBUMS JEUNESSE EN MÊME TEMPS QU'ON STIMULE LEUR GOÛT POUR LA LITTÉRATURE

PARTIR AU DELÀ DES FRONTIÈRES - FRANCESCA SANNA

Avec l'arrivée de la guerre, une famille se voit obligée de partir de son pays.

Pourquoi avons-nous choisi ce livre : On peut facilement s'imaginer à la place de cette famille à la recherche d'un endroit sûr, et les illustrations sont tellement expressives.

PARTIR AU DELÀ DES FRONTIÈRES

Organisation du travail :

1. Mise en route : Jeu de frontières pour introduire le mot « frontière »
2. Lecture du livre
3. Construction d'un Imagier – moyens de transport, vocabulaire du voyage, émotions
4. Ecoute et échange de la chanson « Frontières » de Yannick Noah
5. Les enfants doivent donner une continuité à l'histoire après l'arrivée des personnages à l'endroit sûr. Leur nouvelle ville, école, langue, amis, etc. Format dessins ou podcast.

L'ARRIVÉE DES CAPYBARAS - ALFREDO SODERGUIT

En fuyant la saison de chasse, un groupe de capybaras essaye de se réfugier dans une ferme où vivent les poules, mais il n'y avait pas de place pour eux, jusqu'au jour où un événement change tout.

Pourquoi ce livre : ce livre nous aide à réfléchir au vivre ensemble, à nos préjugés et à déconstruire nos croyances.

L'ARRIVÉE DES CAPYBARAS -

Organisation du travail :

1. Mise en route : La découverte des capybaras avec un dessin et un casse-tête pour valider les suppositions des enfants.
2. Lecture
3. La manifestation des capybaras contre les règles imposées, en format théâtre ou fiche à compléter.
4. Possible lecture du livre en espagnol sur YouTube et découverte de la vie des capybaras au Brésil
5. Création de xylogravures des capybaras et exposition à la façon cordel.

MON VOISIN EST UN CHIEN - ISABEL MINHÓS MARTINS ET MADALENA MATOSO

La tranquillité d'un immeuble est brisée avec les respectifs déménagements et l'arrivée de voisins très différents.

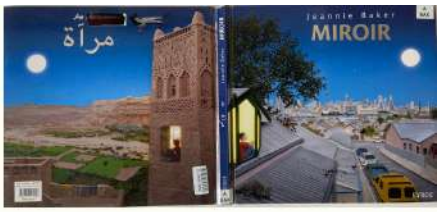
Pourquoi ce livre : Il nous fait réfléchir à la diversité, au vivre ensemble d'une façon drôle en même temps qu'il questionne la légitimité du préjugé.

MON VOISIN EST UN CHIEN

Organisation du travail :

1. Mise en route : La présentation/comparaison du livre en portugais et en français
2. Lecture dans les deux langues
3. La création par les enfants d'une nouvelle couverture du livre avec un animal au choix.
4. Travail sur les émotions et l'accueil des nouveaux arrivés.
5. Le jeu du déménagement.

MIROIR - JEANNIE BAKER



Les points semblables et divergents dans une journée de deux enfants, un habite en Australie et l'autre au Maroc.

Pourquoi ce livre : un format d'album original pour montrer des modes de vie différents simultanément, avec des illustrations faites avec une technique remarquable.

MIROIR

Organisation du travail :

1. Mise en route : la découverte d'objets présents dans l'histoire
2. Lecture du livre en 2 langues (français et arabe)
3. Production artistique avec des produits naturels
4. La production d'un livre miroir en comparant par exemple la vie des enfants à la Varenne, et des enfants qui habitent dans une commune de l'outre mer.

NOUS AVONS ESSAYÉ DE PENSER AUSSI À LA DIVERSITÉ DE FORMAT, LANGAGE, STYLE ET DES PAYS D'ORIGINES DES AUTEURS

QUELQUES ALBUMS POUR ALLER PLUS LOIN

TEMPS D'ÉCHANGE

ON VOUS ÉCOUTE

- ÉVALUATION DU PROJET
- RETOUR SUR LA MISE EN PLACE DE QUELQUES PROPOSITIONS

Prochaines étapes

MERCI

Annexe 3:
L’arbre généalogique linguistique

L'arbre généalogique linguistique - Votre histoire et les langues

Cet arbre généalogique linguistique a pour objectif de faire connaître les différentes langues et dialectes qui ont fait et font partie de votre histoire.

Nous aimerions en avoir un exemplaire rempli dans un premier moment, mais vous pouvez continuer à le remplir plus tard si vous n'avez pas toutes les informations, et nous parlerons des possibles découvertes par la suite.

Les données à fournir: lien de parenté, lieu de naissance et langues parlées.

Précisez les critères utilisés pour les langues présentées dans votre arbre

Annexe 4:
Questionnaire d'évaluation de la formation - Répondu le 08/06/22 en ligne

Questionnaire d'évaluation du Projet de stage MEEF 2 Ingénierie de la formation en contextes internationaux

Comment évaluez-vous les propositions présentées ? Sont-elles adaptées à la tranche d'âge de vos élèves et au travail déjà en place dans votre classe ? Considérez-vous qu'elles sont originales/ authentiques ? Votre avis global.

Globalement les propositions sont adaptés à la tranche d'âge des élèves de la classe. Ils peuvent s'inclure dans la suite du travail de classe dès le mois de février-mars plus particulièrement avec les MS. Je trouves les propositions originales avec le soucis de faire découvrir des œuvres de littératures jeunesse d'autres cultures.

Croyez-vous que les propositions présentées peuvent aider à aborder le thème de la multiculturalité et les sujets liés au vivre ensemble ? Dans quelles mesures ?

Les propositions sont de bons supports pour faire émerger les notions de la différence culturelle et de la tolérance. Les histoires permettent aux apprenants de s'identifier et de faire le lien avec leurs propres histoires (y compris à l'échelle de la classe et des émotions différentes des autres apprenants). Les activités proposées permettent aux apprenants de se projeter mais aussi de connaître des sensations nouvelles sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour faire prendre conscience de l'intérêt du vivre ensemble pour chacun.

Comment évaluez-vous la mise en place des propositions ? (facile à mettre en place/ modérée / difficile à mettre en place).

Les propositions semblent facile à mettre en place à condition que les apprenants aient été préparé à ce type de fonctionnement. En effet, connaissant la structuration de la séance, les apprenants sont plus disponibles pour accéder aux objectifs fixés. Il paraît donc important qu'un travail soit fait en amont concernant les questions qui vont être posées (pour analyser les dessin ou une couverture par exemple), mais aussi pour être en capacité de mettre en réseau les œuvres avec la culture d'origine. Dans une classe, c'est ce qui est travaillé en maternelle. Les propositions faites sont donc pertinente pour venir alimenter également ce travail d'ouverture et d'analyse littéraire et artistique.

Pensez-vous que les propositions peuvent être mises en place par d'autres organismes/ écoles/ organisations ?

Les propositions pourraient tout à fait être proposé dans le cadre de projets à destination d'un jeune public auprès de bibliothèque ou médiathèque ou encore dans le cadre d'animation ou d'atelier d'expositions

Quels sont, selon votre avis, les atouts du projet présenté ?

L'atout principal est qu'il est "clé en main". Clair et adapté à la tranche d'âge, il permet à un enseignant souhaitant explorer le thème de la diversité culturelle de s'outiller et d'être guidé dans sa démarche. Par ailleurs, les propositions sont variées et, outre la dimension littéraire, intègrent le jeu et les arts plastiques ce qui en fait un projet transversal intéressant.

Y avait-il quelque chose qui manquait dans le contenu ? Si oui, précisez.

Les contenus sont riches. Peut-être un lien de téléchargement vers les cartes et les jeux proposés ?

Autres commentaires sur les propositions présentées.

J'ai apprécié la diversité des œuvres et l'originalité de chacune des propositions qui, ayant le même objectif, se trouvent malgré tout différentes les unes des autres. Ces approches multiples permettent d'adapter la découverte de la diversité culturelle dans la classe au regard des compétences du groupe classe et aussi de sa tranche d'âge. Les propositions sont tout à fait adaptables aux autres niveaux de classes de l'école primaire (et même au-delà d'ailleurs).

Les propositions et votre pratique

Les propositions et votre pratique

A partir du travail présenté, avez-vous acquis des idées nouvelles pour votre pratique ?

Oui, je me sens plus à l'aise avec l'idée de proposer un ouvrage en langue étrangère que je ne connaît pas.

A partir des propositions présentées, sentez-vous motivé de les mettre en place ? Justifiez.

La qualité des propositions et leur clarté permet de se projeter assez facilement dans une mise en place en classe. Pour cette raison, la mise en place de certaine est motivante.

Envisagez-vous dans l'avenir d'adopter les propositions ? Si oui, lesquelles ?

La proposition "Mon voisin le chien" me permettra de faire le lien avec le travail de début d'année sur les émotions. Il est aussi adaptable pour des élèves de PS-MS. C'est le livre que je pense adopter rapidement.

Je souhaiterais aussi tester "Partir", particulièrement pour l'utilisation du jeu coopératif (pour des MS, voire des GS-CP).

"L'arrivée des Capybaras" est tout à fait adapter pour les PS-MS et pourrait facilement être utiliser en cours d'année.

Le livre "miroir" m'attire particulièrement pour son originalité, si je peux l'envisager ce serait avec un niveau de classe supérieur (CE-CM) même s'il est faisable avec les plus jeunes bien sûr mais alors si dans le groupe il y a effectivement des élèves évoluant dans une culture différente.

Les Albums sélectionnés

Comment évaluez- vous la qualité des ouvrages présentés ? Justifiez.

Les ouvrages présenter sont pertinents et de qualité. On peut souligner l'alimentation du texte par les illustrations et inversement. Ce sont des ouvrages qui permettent de réfléchir. Il connaissent plusieurs niveaux de lecture et permettent de travailler l'implicite.

Pensez-vous que les propositions d'activités sont cohérentes avec les albums correspondants ?

Les activités proposées permettent d'utiliser les différents aspects des ouvrages qui ne sont pas uniquement prétexte à aborder la diversité culturelle mais permettent aussi aux élèves de s'engager dans la littérature et l'expression artistique en général.

Autres commentaires sur les albums sélectionnés.

Le moment d'échange

Comment évaluez-vous le moment d'échange (Le matériel, le format, les exercices proposés, la durée etc.) ?

Vous avez réussi a rendre vivant un échange en distanciel. Je ne savais pas trop à quoi m'attendre lorsque vous m'avez remis des enveloppes avec les consignes. Mais l'exercice de découverte des ouvrages et la mise en situation m'a permis de me projeter à la place des élèves et ce regard était utile pour me rendre compte que les réticences que l'on peut parfois avoir sur des sujets que l'on pense moins maîtrisé ne sont pas nécessairement fondées.
Le fait d'avoir les ouvrages pendant l'entretien était un plus permettant l'immersion. De la même manière que d'avoir les séquences en version papier permettait de mieux suivre vos exposés.

Avez-vous déjà eu des formations sur la multiculturalité et le plurilinguisme à l'école ? Si oui, précisez.

Non, à aucun moment dans le cadre institutionnelle. Uniquement l'intérêt personnel pour s'autoformer.

Autres commentaires sur le moment d'échange.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Annexe 5:
Déroulement complet de la séance en classe de *Mon voisin est un chien* envoyé par le professeur responsable J.L.

Séance Mon voisin est un chien avec 13 apprenants de Moyenne Section (mardi 5 juillet de 14h30 à 15h15)

Une séance dense et intéressante pour les apprenants. Durée : 45 minutes

1. Présentation de la couverture du livre version portugaise

Remarques d'apprenants : C'est un petit garçon. Dans une maison. Il essaye d'entrer par la porte. Il y a un escalier. Il y a une fenêtre, une porte. C'est un mur blanc. Il y a du bleu aussi. En rouge, c'est le titre. Y'a celui qui a écrit le livre aussi. En blanc ou en bleu. Il y a des traits en haut, c'est des tuiles ! ou un tapis.

Pendant cet échange de langage, l'enseignant reformule, essaie de faire assimiler qu'une hypothèse doit être proposée avec des indicateurs tels que « peut-être ». L'enseignant demande de préciser des connaissances (comment peut- on reconnaître que c'est une maison ? Qu'est-ce que des tuiles ? Quelles écritures retrouve-t-on sur la couverture d'un livre ? Il rappelle ce qu'est la maison d'édition).

2. Présentation de la quatrième de couverture

Remarques d'apprenants : On voit l'intérieur de la maison. Il y a le code barre. Je vois des cadeaux. Non, c'est des bagages. Il y a des journaux. Je vois deux rideaux. Il y a une plante.

L'enseignant permet alors de rassembler les remarques (hypothèses) précédentes en induisant une mise en relation les éléments indiquant qu'il pourrait s'agir d'une habitation.

3. présentation de la couverture du livre version française (sans annoncer qu'il s'agit de la même histoire).

Remarques d'apprenants : Il y a un chien. Je vois des lettres aussi. Le titre. Mais les lettres c'est aussi le journal du chien. Le chien lit le journal. Il y a une table et une plante aussi. Le chien devine ce qu'il y a dans le journal. Il nous lit le journal.

4. Lecture de la version portugaise jusqu'à l'apparition du chien

Remarques d'apprenants : Elle parle mal ! C'est en anglais ! Pourquoi elle parle en anglais ?

À l'apparition du chien : Oh mais c'est le chien ! C'est le même chien. L'enseignant demande alors s'il pourrait exister une relation entre les livres : C'est la suite du livre. C'est le même, c'est le même livre. Il est alors expliqué que le texte est en portugais, puis il est dit où l'on parle le portugais (s'appuyer sur des apprenants de la classe ayant cette origine).

Alors, sont présentées côte à côte les quatrièmes couvertures de chaque livre : C'est les mêmes. Puis ensuite, sont montrées simultanément les pages de gardes : C'est les mêmes. C'est magique ! [répété plusieurs fois lorsque les pages des deux livres seront tournées simultanément faisant découvrir les mêmes illustrations]. C'est une ville.

5. Lecture de la suite (et fin) du livre en version portugaise

Remarques d'apprenants : Elles consistent maintenant à deviner ce qui est dit en faisant des tentatives de traduction : Elle a dit crocodile…

6. Lecture du livre en version française (en tournant simultanément les pages du livre en version portugaise)

Un échange se fait ensuite sur le thème de l'histoire : Un monsieur conduit un camion. Il vole des paquets. Non, c'est un camion de déménagement. S'appuyer alors sur le vécu d'un apprenant qui vient de déménager : il explique ce que fait le monsieur avec son camion.

7. Réalisation de la couverture personnelle du livre en choisissant un autre voisin

Remarques d'apprenants : Mais je ne sais pas dessiner. C'est trop dur, je ne sais pas comment faire. Ils sont alors rassurés, il doivent faire comme il peuvent et l'adulte pourra les aider, on écrira aussi ce qu'ils ont voulu dessiner.

Les apprenants dessinent des lézards, des fleurs, des chiens, des bonshommes, des crocodiles (à partir de dessin par étapes vu dans l'année). Puis, il est proposé d'écrire le nom du personnage en français et en portugais. C'est alors l'occasion de se rendre compte de la proximité de certains mots et comprendre comment on a pu les identifier lors de la lecture de l'histoire en version originale avec le soutien des images.

Résumé

L’objectif de cette étude est de comprendre dans quelle mesure une sensibilisation d’un travail autour des albums jeunesses sur les sujets liés à l’immigration, le plurilinguisme et la multiculturalité peut aider à valoriser les langues et cultures et initier un chemin vers le développement de la compétence interculturelle pour les apprenants du premier cycle. Pour atteindre cet objectif, la formation des enseignants est une étape essentielle et à laquelle nous avons accordé une place importante au travers de l'ingénierie de la formation. En outre, nous avons construit des séquences pédagogiques à partir de quatre albums jeunesse. Nous nous intéresserons , tout d’abord, aux contextes de l’immigration en France, au plurilinguisme, à la multiculturalité et à la compétence interculturelle. Ensuite nous passons aux caractéristiques du livre albums et ses potentialités de travail en classe. Finalement, nous explorons l'ingénierie de la formation et l’approche pédagogique de l’Arbre du savoir-apprendre et l'aménagement du temps (Trocmé-Fabre, 1996, 1999) pour la création de la proposition et sa mise en place.

Mots-clés : plurilinguisme, multiculturalité, compétence interculturelle, ingénierie de formation, immigration et éducation, littérature de jeunesse, albums jeunesses

O objetivo deste trabalho é entender como realizar uma sensibilização ao trabalho com livros-álbuns sobre temas relacionados à imigração, plurilinguismo e multiculturalismo pode ajudar a valorizar idiomas e culturas e iniciar um caminho para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos no primeiro ciclo. Para alcançar este objetivo, a formação de professores da educaçao infantil é um passo essencial e ao qual demos um lugar importante através da engenharia de formação. Além disso, construímos sequências pedagógicas com base em quatro livros-álbuns destinados ao público infanto-juvenil. Neste trabalho, primeiro analisaremos o contexto da imigração na França, o plurilinguismo, a multiculturalidade e a competência intercultural. Depois passamos às características dos livros álbuns e seu potencial para uso em sala de aula. Finalmente, exploramos

a engenharia de formação e a abordagem pedagógica da Árvore do Saber-aprender, e da Gestão do Tempo (Trocmé-Fabre, 1996, 1999) para a criação da proposta e sua implementação.

Palavras-chave: plurilinguismo, multiculturalidade, competência intercultural, engenharia da formação, imigração e educação, literatura infantil, álbuns infantis