

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

Réécriture en classe de CE2-CM1 d'un conte sous la forme d'un album plurilingue pour légitimer les langues premières des élèves

Présenté par **SAINT-GERMES Lou**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Euriell Gobbé-Mévellec

Statut : MCF, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, LLA-CREATIS, Université Toulouse Jean Jaurès

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Fanny Berlou

Statut : PREC, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, CLLE, Université Toulouse Jean Jaurès

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom

Statut

Fanny Berlou

Présidente

Euriell Gobbé-Mévellec

Soutenu le

12 / 06 / 2023



Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près comme de loin à la réalisation de mon mémoire de recherche.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame Euriell Gobbé-Mévellec ainsi que ma co-encadrante Madame Fanny Berlou, pour leur aide, leurs conseils avisés, leur disponibilité et le temps qu'elles ont su me consacrer dans les différentes étapes de la réalisation de se mémoire de recherche.

Je remercie également, l'enseignement de qualité dispensé par les enseignants-chercheurs du Master MEEF 1^{er} degré de l'Inspe de Toulouse Croix-de-Pierre.

Je souhaite aussi remercier Madame Lapuyade, professeure des écoles dans la classe où j'ai réalisé mon terrain de recherche. Pour le temps qu'elle a su m'accorder pour la réalisation de mes diverses séances, sa disponibilité et ses précieux conseils qui m'ont aidé à faire avancer mes recherches.

Enfin, je remercie tout particulièrement mes parents et ma sœur qui ont toujours été là pour moi et qui ont su m'apporter un soutien inconditionnel depuis le début de mes études qui touchent à leur fin.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, SAINT-GERMÉS Lou

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Réécriture en classe de CE2-CM1 d'un conte sous la
forme d'un album plurilingue pour légitimer les langues premières
des élèves

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse, le 28/05/2023

Signature de l'étudiant.e

St-Germés

Table des matières

Introduction.....	1
I. Cadre théorique : évolution de la place des langues dans le système éducatif en France, du monolinguisme à une reconnaissance récente de la diversité linguistique.....	4
1) L'histoire des langues en France.....	5
1.1) Le monolinguisme d'État et ses conséquences.....	5
1.2) La France, territoire multilingue.....	6
1.2.1) Monolinguisme et bilinguisme.....	7
1.2.2) Multilinguisme et plurilinguisme.....	9
1.2.3) Les biographies langagières.....	11
1.3) Idéologie linguistique et inégalités entre les langues.....	13
1.4) Élèves plurilingues et réseau d'éducation prioritaire.....	17
2) La prise en compte des langues premières des élèves dans le système éducatif.....	20
2.1) Les programmes scolaires et les circulaires concernant les langues vivantes.....	20
2.1.1) Les programmes de 2002.....	20
2.1.2) Les programmes de 2007.....	21
2.1.3) Les programmes de 2008.....	23
2.1.4) Les programmes de 2015-2016.....	24
2.1.5) Les programmes <i>actuels</i>	25
2.2) L'éducation plurilingue.....	26
2.3) Les approches plurielles.....	29
3) La réécriture d'un conte en album plurilingue : un outil pour légitimer les langues premières des élèves.....	31
3.1) La littérature de jeunesse et les albums plurilingues.....	31
3.3.1) De la création de la littérature de jeunesse à sa reconnaissance dans les programmes scolaires de l'Éducation Nationale en France.....	31
3.3.2) Typologie des albums.....	34
3.3.3) <i>Le rôle des illustrations et de la dimension orale de la littérature plurilingue</i>	37
3.3.4) <i>Les albums plurilingues : élément déclencheur pour une réflexion autour des langues</i>	38
3.2) La notion de conte-type.....	40
3.3) La réécriture plurilingue.....	41
3.3.1) L'écriture plurilingue.....	41
3.3.2) Les ateliers d'écriture plurilingue.....	42
3.3.3) <i>La réécriture d'un conte en album</i>	44
II. Cadre méthodologique : les premiers constats établis sur le terrain, le projet de recherche et la question de recherche envisagés.....	46
1) Ce que nous avons constaté et notre questionnement.....	46
2) Présentation du contexte de l'expérimentation.....	48

2.1) Classe faisant partie d'une école du réseau d'éducation prioritaire.....	48
2.2) Diversité linguistique et culturelle en présence.....	48
3) Projet de recherche et méthodologie.....	53
III. Analyse de données recueillies au vu de la question de recherche et de nos hypothèses de travail.....	64
1) Confrontation des réponses aux questionnaires à destination de la professeure et ceux à destination des parents d'élèves.....	64
1.1) Les langues parlées par les élèves.....	64
1.2) La place des langues premières à l'école.....	65
2) Les biographies langagières des élèves.....	66
2.1) Constat après la fleur des langues.....	66
2.2) Comparaison des réponses aux questionnaires et des fleurs des langues.....	69
3) Les représentations des élèves sur les langues et l'attrait de ces dernières.....	73
3.1) La représentation des parents sur leur langue maternelle.....	73
3.2) La représentation des élèves sur leur langue maternelle et l'attrait général pour les langues étrangères.....	73
4) Le travail de réécriture du conte en album plurilingue.....	75
4.1) Identification des mots à traduire.....	75
4.2) Collecte auprès de la famille des élèves et les stratégies utilisées et difficultés rencontrées.....	76
4.2.1) Les stratégies utilisées par les élèves.....	76
4.2.2) <i>Discussion et remarques autour des différentes langues</i>	80
4.3) La réécriture.....	82
5) Les biais et limites du projet de réécriture.....	85
5.1) Adaptation du projet au niveau de la classe.....	85
5.2) L'aide familiale n'est pas égalitaire.....	86
5.3) Absence de réflexion sur les variations des dialectes.....	86
5.4) Confrontation à des langues orales.....	88
5.5) Autres adaptations de séquence envisageables.....	89
Conclusion :.....	90
Bibliographie.....	93
Annexes.....	99

Index des figures

Figure 1: Nombre de langues parlées par les élèves.....	67
Figure 2: Pourcentage de langues parlées par les élèves.....	67
Figure 3: Nombre de langues comprises mais non parlées par les élèves.....	67
Figure 4: Pourcentage de langues comprises mais non parlées par les élèves.....	67
Figure 5: Nombre de langues entendues par les élèves.....	68
Figure 6: Pourcentage de langues entendues par les élèves.....	68
Figure 7: Les différentes langues parlées par les élèves de la classe.....	68
Figure 8: Fleur des langues de l'élève J.....	69
Figure 9: Fleur des langues de l'élève B.....	70
Figure 10: Fleur des langues de l'élève O.....	70
Figure 11: Fleur des langues de l'élève A-E.....	70
Figure 12: Fleur des langues de l'élève W.....	71
Figure 13: Fleur des langues de l'élève Ai.....	72
Figure 14: Présence de la langue première parmi les langues appréciées par les élèves.....	73
Figure 15: Intérêt pour l'apprentissage de nouvelles langues étrangères.....	74
Figure 16: Nombre de langues étrangères que les élèves souhaitent apprendre.....	74
Figure 17: Page 15 de l'album avec support initial.....	83
Figure 18: Page 23 de l'album avec support initial.....	83
Figure 19: Page 15 de l'album plurilingue avec le nouveau support et définitif.....	84
Figure 20: Page 23 de l'album plurilingue avec le nouveau support et définitif.....	84
Figure 21: Visuel de la remédiation envisagée à titre d'exemple.....	89

Introduction

« En reconnaissant et valorisant les langues et cultures habituellement dépréciées de certains élèves, l'école peut espérer aussi leur donner confiance en elle, confiance en eux. »
(Candelier, 2001).

La France est un pays européen qui a connu un long contexte de monolinguisme d'État depuis le XVIII^{ème} siècle. La langue française, réel instrument d'unification de la Nation, a toujours été étroitement liée à la politique du pays. Nombreuses sont les institutions françaises qui ont dû interdire l'utilisation des langues régionales, des patois et toutes autres langues étrangères dans le but de répandre et d'unifier la langue française sur tout le territoire. Ainsi depuis la fin du XIX^{ème} siècle, le patrimoine linguistique riche de la France a été gommé par l'école obligatoire où l'on devait parler uniquement le français langue de scolarisation, les deux guerres mondiales où il était préférable pour les soldats de ne parler qu'une seule langue afin de mieux se comprendre, mais également la radio et la télévision qui ont servi de moyens de diffusion de la langue française (Walter, 2012). Cette répression linguistique a forcé les citoyens à cacher la pratique de leurs langues et même parfois, à les abandonner. Cette politique linguistique menée en France depuis presque deux siècles semble alors avoir provoqué des conséquences puisqu'il s'est installé un système de hiérarchisation des langues en France, avec une langue appréciée et jugée valorisante pour les locuteurs de cette dernière, et des langues dévalorisées et dévalorisantes pour les locuteurs (Galligani, 2010). Dans son livre *Discriminations : combattre la glottophobie*, Philippe Blanchet aborde une réflexion sur les discriminations linguistiques qui existent en France et leurs conséquences. La langue française demeure toujours perçue comme une langue sacrée et tout écart à cette norme est voué à être minorisé et discriminé (2016). Il nous invite à réfléchir à la manière dont il est possible de repenser les pratiques éducatives linguistiques afin de diminuer l'insécurité linguistique dans laquelle se trouvent les locuteurs de langues étrangères et d'y intégrer cette diversité linguistique (Blanchet, 2016). Ces conséquences demeurent aujourd'hui encore bien présentes bien que de nouvelles politiques linguistiques éducatives qui ont vu le jour depuis les années 2000, tentent de reconnaître les langues premières des élèves par le biais de nouvelles

pratiques éducatives (MEN, 2002). Cependant, le constat aujourd'hui en France est qu'il semble exister des zones de réticence à l'expression de certaines langues - qui peuvent être des langues maternelles ou premières des élèves – dans les classes.

Il nous semble alors intéressant d'introduire certaines définitions telles que la langue maternelle, la langue première et la langue de scolarisation car ce sont des termes clés pour ce présent travail de recherche. La « langue maternelle » ou « langue première » correspond d'après le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007), à la langue ou aux langues qui ont été acquises durant l'enfance de l'élève ; c'est pour la plupart des cas, la langue parlée par les parents, à la maison. La différence entre la « langue maternelle » et la « langue première » réside dans les connotations auxquelles elles renvoient. En effet, la « langue maternelle » fait référence à la dimension familiale et plus précisément à la mère. Ce terme nous semble alors erroné puisque si nous prenons l'exemple de familles multilingues, nous savons que les enfants n'ont pas accès à leur première langue seulement avec leur mère. Ainsi le terme de « langue première » s'avère être plus neutre puisqu'il ne fait pas écho à cette dimension affective et familiale. Nous nous sommes servis de la définition suivante, donnée dans ce même guide :

La langue première désigne précisément la ou les variété(s) linguistique(s) acquise(s) dans la première enfance, jusqu'à deux ou trois ans environ. Cette variété a un statut spécial pour l'enfant, car elle assure sa découverte du monde, dans le cadre de sa première socialisation [...] Elle est celle dans laquelle la faculté humaine de langage s'investit pour la première fois dans une langue naturelle (Beacco & Byram, 2007).

La « langue de scolarisation » ou « langue d'enseignement » est la variété linguistique qui est utilisée à l'école afin d'y enseigner les différentes disciplines (Beacco & Byram, 2007). Lorsque la langue de scolarisation est une langue seconde, on parle alors de « langue d'accueil » et c'est notamment le cas des enfants nouvellement arrivés (EANA) et qui possèdent donc une ou des langues premières différentes de la langue d'enseignement. Pour ces enfants-là, la langue de scolarisation va devenir leur langue seconde.

Pour ce présent travail de recherche, nous sommes partie des constats posés notamment par Walter (2012), Galligani (2010) et Blanchet (2016) concernant les représentations générales sur les langues et nous nous sommes intéressée à la manière dont il était possible de valoriser et légitimer les différentes langues parlées par les élèves d'une classe. Des recherches ont été menées par Chantal Dompmartin sur la manière dont il était possible d'initier et de développer une réflexion favorable au sujet de l'appropriation des langues mais également de développer une réflexion positive sur la représentation des langues. Des ateliers d'écriture ont été proposés à des étudiants inscrits dans le département FLE/S de l'Université Jean-Jaurès de Toulouse et ont été pensés comme « un espace de médiation où trouver sa voix/voie, expérimenter sa langue, son son [...] fait de plurilingualité et de pluriculturalité » (Dompmartin-Normand, 2016). Ce dispositif a été mis en place et testé avec des adultes et nous nous sommes questionnée sur l'intérêt d'une expérimentation d'écriture semblable avec des élèves de l'école primaire. Cependant, ce questionnement nous amène également à réfléchir à la manière dont un travail d'écriture ou de réécriture doit et peut être envisagé, réfléchi et amené avec des élèves d'une classe. En effet pour certains élèves l'utilisation des langues premières n'est pas habituelle, voire légitime dans l'espace classe. Les langues premières relèvent souvent de l'espace privé et de l'espace familial des élèves et nous pourrions nous retrouver confrontée à certaines réticences de la part des élèves. Par ailleurs, la dimension créative nous apparaît comme un espace à explorer dans le processus de construction du sujet plurilingue. Ainsi, écrire ou réécrire une fiction dans un groupe classe peut s'avérer être un détour pour nourrir les représentations que les élèves ont sur leurs propres langues ou sur les langues parlées par leurs camarades, mais également pour développer leur conscience plurilingue et prendre conscience de la richesse de leur répertoire linguistique. Enfin, ce dispositif permettrait aux élèves d'entrer dans la langue de l'autre, d'initier un développement d'acceptation positive de l'altérité et de développer des attitudes d'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle.

Nous nous sommes alors interrogée plus précisément sur l'intérêt de réécrire un conte sous la forme d'un album plurilingue en utilisant les langues parlées par les élèves. Les hypothèses de ce travail seraient que ce dispositif de réécriture plurilingue permettrait une évolution des représentations qu'ont les élèves sur différentes langues mais également une légitimation des langues parlées par les élèves.

Le travail de réécriture d'un conte en album plurilingue permettrait-il de faire évoluer les représentations que les élèves ont sur les langues et de légitimer les langues parlées par les élèves d'une classe ?

Dans un premier temps, nous tenterons d'expliquer, à travers l'histoire des langues en France, les conséquences qui découlent de la politique linguistique monolingue, sur les représentations qu'ont les individus des langues étrangères. Nous tenterons de faire remarquer les évolutions et les projets mis en place afin de prendre en compte les langues premières des élèves dans notre système éducatif et nous situerons ce projet de recherche dans le contexte de la recherche actuelle. Dans un second temps, nous allons expliciter la méthodologie de recherche et la séquence mise en place afin de répondre à notre problématique. La séquence mise en place s'articule dans un premier temps autour d'un travail sur les biographies langagières des élèves afin de permettre dans un second temps de pouvoir les utiliser dans un travail de réécriture collective du conte « Le Loup et les sept chevreux » en album plurilingue. Enfin, nous confronterons les données récoltées sur le terrain afin d'analyser les représentations qu'ont les élèves sur les langues. Nous analyserons également notre propre pratique professionnelle autour de cette séquence, nous établirons les biais et limites du projet et nous envisagerons d'éventuelles adaptations.

I. Cadre théorique : évolution de la place des langues dans le système éducatif en France, du monolingisme à une reconnaissance récente de la diversité linguistique

La première partie de ce présent travail de recherche va dans un premier temps établir un constat sur l'histoire des langues en France et sur la politique linguistique monolingue qui a longtemps été menée en France. Nous travaillerons également sur les conséquences qui en découlent toujours à l'heure actuelle. Dans un second temps nous travaillerons sur la prise en compte des langues premières des élèves dans le système éducatif à travers les programmes scolaires notamment et à travers les nouvelles politiques linguistiques éducatives. Enfin, nous travaillerons sur les outils spécifiques qui vont nous permettre de mettre en place notre cadre méthodologique, tel que la littérature jeunesse plurilingue, le conte, et la réécriture plurilingue.

1) L'histoire des langues en France

1.1) Le monolinguisme d'État et ses conséquences

Pendant de longues années, le monolinguisme d'État a régné en France. Le monolinguisme d'État est une pratique linguistique qui se traduit par le fait d'utiliser et d'imposer une seule langue dans un État. Il nous faut revenir dans le temps afin de comprendre comment ce monolinguisme d'État a été mis en place et a perduré durant de nombreuses années. En effet, depuis le décret du 12 décembre 1792 de la Convention Nationale, la langue française a été imposée en France et dans les écoles publiques comme langue de la Nation. En juin 1794, l'Abbé Grégoire déclare dans son discours que la langue française est un instrument d'unification de la République et proclame la « nécessité et les moyens d'anéantir les patois » (Walter, 2012). Dès lors, les écoles publiques ont donc été le lieu d'apprentissage du français et les élèves ont dû abandonner le latin et les langues régionales. L'interdiction d'utiliser les patois dans les classes a alors été mise en place par les instituteurs et les élèves qui s'y risquaient étaient alors punis. À cette époque, les patois et langues régionales parlées à la maison étaient devenues honteuses :

Certaines personnes âgées se souviennent sans doute encore de cet objet sans grâce, symbole de la honte, dont la forme et le nom variaient selon les régions, et qui était imposé au premier enfant qui laissait échapper en classe un mot de patois. Dès qu'un autre élève en faisait autant, c'est à lui que revenait l'objet, qui passait ainsi de main en main jusqu'à l'heure de la récréation : l'élève qui l'avait alors en sa possession était puni.» (Walter, 2012).

Durant cette période d'unification nationale, l'État a renforcé la légitimité du français qui est devenu depuis la norme linguistique nationale.

Cependant, l'École n'est pas la seule à avoir eu un impact sur les patois et les langues régionales. Effectivement lors de la Première Guerre Mondiale, des soldats venus de toutes les régions ont été regroupés dans des régiments où ils n'ont eu d'autre choix que de communiquer en français (et donc d'abandonner leurs patois) pour se comprendre. Ainsi, dès que ces soldats sont rentrés chez eux, ils avaient pris l'habitude de parler en français et c'est donc cette langue qu'ils transmettent à leurs enfants (Walter, 2012).

Le XX^{ème} siècle assiste alors à une chute considérable de l'utilisation des patois ou des langues régionales. En effet selon une étude réalisée par François Clanché, nous

constatons qu'avant 1930, une personne sur quatre parlait une langue régionale avec ses parents, contre seulement une personne sur vingt dans les années 1970 (Clanché, 2002).

Entre le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle, plusieurs linguistes, pédagogues ou philosophes se sont intéressés à la question du monolinguisme et à celle du bilinguisme. Ces individus précédemment cités ont développé de fausses idées concernant le bilinguisme, qui ont perduré pendant un siècle, c'est ce que les linguistes précisément appellent les « années noires ». Parmi eux, nous pouvons citer Simon Laurie qui affirmait que si un enfant était bilingue, ses capacités intellectuelles seraient alors réduites : « s'il était possible à un enfant de vivre avec deux langues simultanément et aussi bien, eh bah tant pis ! Sa croissance intellectuelle et spirituelle n'en serait pas doublée mais réduite de moitié. » (Laurie, 1890) Nous pouvons également citer le linguiste Édouard Pichon qui écrit en 1965 : « Le bilinguisme est une infériorité psychologique ». Nous remarquons alors que les représentations du bilinguisme (et des individus qui n'étaient alors pas monolingues) sont très négatives voire dégradantes pour les personnes non-monolingues.

Enfin, le monolinguisme d'État a encore des répercussions dans notre société actuelle car il existe un réel lien entre la nation, l'État et la langue parlée, « la langue nationale constitue un symbole et une composante de la nationalité et elle entre ainsi dans la définition de la citoyenneté-même [...]. La nation est constituée de la communauté de ceux qui parlent cette langue » (Beacco & Byram, 2007). La norme linguistique que représente la langue française est associée à l'identité nationale. Cette question de norme et de cohésion linguistique nationale est également abordée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007). Cependant, ce *Guide* semble remettre en question ce modèle d'État nation en le décrivant comme purement théorique puisque sur un territoire donné, nous retrouvons toujours des individus qui parlent d'autres langues que la langue modèle. Ce constat s'explique par les nombreuses migrations qui ont eu lieu sur notre territoire, qu'elles soient très anciennes ou récentes.

1.2) La France, territoire multilingue

Dans son livre *Parler plusieurs langues*, François Grosjean s'est intéressé aux différentes langues parlées en France ainsi qu'au pourcentage d'individus bilingues en

France (ce terme sera défini plus tardivement dans ce présent travail). François Grosjean s'est alors penché sur deux études réalisées par l'Insee en collaboration avec l'Institut national d'études démographiques, que nous allons citer : « Étude de l'histoire familiale » (1999) et « Enquête de la Commission européenne » (2012). La première étude a permis d'identifier 400 langues parlées en France alors même que les documents officiels publiés par l'Insee n'en référencent que 75. Cette différence s'explique par le fait que cette étude prend en compte les langues issues de l'immigration, ce qui n'est pas le cas dans les documents officiels. Par la suite, cette étude a permis de constater que sur 380 000 personnes interrogées, 21 % affirment parler une seconde langue dans différents contextes. Parmi eux, 15 % évoquent une langue issue de l'immigration ou une langue étrangère et 6 % évoquent une langue régionale. Ainsi, ce constat nous permet donc de conclure que la France est un pays multilingue où environ un cinquième de la population serait bilingue, voire plurilingue (ce terme sera également défini plus tardivement).

La deuxième enquête s'est intéressée à la fréquence d'utilisation de la ou des langue(s) autre(s) que la langue française. Cette dernière a permis de constater qu'environ 20 % de la population se sert régulièrement de deux langues ou plus.

1.2.1) Monolinguisme et bilinguisme

D'après le sens commun, le monolinguisme se définit comme le fait de ne parler qu'une seule langue. D'après le *Dictionnaire de l'Académie française*, un individu monolingue est un individu « qui ne s'exprime couramment que dans une seule langue ».

En ce qui concerne le bilinguisme, nous allons dans un premier temps essayer de mettre en avant l'évolution de sa définition au cours du dernier siècle. Dans les années 1970, le bilinguisme était défini de manière très restrictive et reposait sur le fait que les deux langues devaient être acquises et apprises comme des langues premières. En effet, pour Bloomfield le bilinguisme correspondait à « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles » (Bloomfield, 1970). À cette définition du bilinguisme se sont ajoutés les critères de maîtrise équivalente et d'aisance égale par Hagege et alors le bilinguisme était défini comme tel : « Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance » (1996). Nous avons également pu remarquer que le bilinguisme a été défini de manière similaire par des dictionnaires de la même époque. Selon le *Dictionnaire du*

français contemporain de 1966, un bilingue « use couramment de deux langues différentes dans le milieu où il se trouve ». Cette notion de maîtrise équivalente semble bien perdurer dans le temps puisque d'après le *Dictionnaire de l'Académie française* en 1992, une personne bilingue est « capable de s'exprimer *couramment* dans deux langues différentes » [nous soulignons].

Cependant, le linguiste français François Grosjean nous amène à considérer qu'un certain nombre d'individus utilisent deux langues différentes dans leur vie quotidienne sans pour autant qu'on puisse parler de maîtrise équivalente entre ces dernières. Il propose une définition dans son livre *Parler plusieurs langues*, que nous allons prendre comme référence pour la suite de ce travail :

Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Cette définition, nettement moins restrictive, englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre, celles qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, bien entendu, celles qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. (Grosjean, 2015)

En ce qui concerne les enfants bilingues, Grosjean définit dans ce même ouvrage deux types de bilinguisme qui semblent correspondre aux deux manières d'acquérir cet accès à deux ou plusieurs langues :

- « le bilinguisme simultané » (p.90) : lorsque deux langues sont présentes dans l'environnement familial de l'enfant et lorsque chaque parent parle une langue différente avec l'enfant. Le bilinguisme simultané permet alors à l'enfant de développer deux langues en même temps puisqu'il reçoit des apports linguistiques dans ces deux dernières.

- « le bilinguisme successif » (p.94) : qui concerne la grande majorité des enfants dits bilingues. Ce type de bilinguisme correspond à l'acquisition d'une deuxième langue dans un environnement qui n'est pas celui de la maison. En effet, les enfants acquièrent en premier lieu leur « langue première » à la maison, puis ils sont

ensuite confrontés à une deuxième langue notamment lorsqu'ils viennent à être scolarisés.

1.2.2) Multilinguisme et plurilinguisme

Il nous semble intéressant de définir ces deux termes car nous venons de voir, à travers l'étude réalisée par François Grosjean, que la France est un territoire multilingue où environ un cinquième de la population serait bilingue, voire plurilingue. Ainsi, comme la France est un territoire multilingue avec des individus plurilingues, il est intéressant de définir le multilinguisme et le plurilinguisme.

Tout d'abord, il nous semblait intéressant d'aborder le fait que c'est une étude publiée en 1997 par Coste, Moore et Zarate qui a permis d'aborder et de différencier les termes de « plurilinguisme » et « multilinguisme ».

Premièrement dans la citation suivante, Coste, Moore et Zarate ont dans un premier temps défini la compétence plurilingue comme étant la suivante:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12).

Coste, Moore et Zarate mettent également en avant la réelle distinction à établir entre « plurilinguisme » et « multilinguisme », ce qui n'était pas le cas avant 1997. En effet, les chercheurs considéraient que ces deux termes étaient sensiblement des synonymes. Dès lors, le « multilinguisme » est à considérer dans une dimension sociale et le « plurilinguisme » dans une dimension individuelle :

Au sein de ces orientations, l'accent mis sur l'individu comme locus et acteur du contact se traduit par le déplacement terminologique, le terme de plurilinguisme venant se substituer à celui de multilinguisme (réservé dès lors à l'étude du contact social) (Coste, Moore et Zarate, 1997).

Les travaux menés en 1997 ont été précurseurs et servent maintenant de référence à de nombreux autres travaux. Ces deux termes ont de nouveau été définis dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, lui-même demandé par le Conseil de l'Europe et rédigé par Beacco et Byram, en 2007 :

- multilingue (voir aussi plurilingue) : se dit d'un territoire sur lequel plusieurs variétés linguistiques sont utilisées, mais tous les locuteurs n'y maîtrisent pas nécessairement ces variétés différentes.
- plurilingue (compétence) : capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence. (p.128)

Il est alors important de distinguer ces deux termes puisque le premier renvoie à la présence et multitude de langues sur un territoire donné et le deuxième à la compétence des locuteurs de ces territoires à utiliser plusieurs langues. De plus, nous nous permettons d'insister sur le fait que le plurilinguisme est à entendre comme une capacité et une valeur éducative. En effet, le plurilinguisme comme compétence représente « la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue [...]. Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser » (Beacco & Byram, 2007). Le plurilinguisme comme valeur éducative correspond à « la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences qui peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs » (Beacco & Byram, 2007).

1.2.3) Les biographies langagières

Il nous paraît intéressant et utile de mobiliser cette définition car c'est un concept qui apparaît dans la séquence mise en place pour ce présent travail de recherche.

À travers des activités d'éveil aux langues (terme qui sera défini plus tardivement dans ce travail), les biographies langagières des élèves peuvent être identifiées. Elles permettent à l'élève de réaliser un travail sur lui-même et sur son rapport aux langues, ainsi il va pouvoir identifier les langues qu'il possède dans son répertoire langagier. Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui sera également défini plus tardivement dans ce présent travail, donne la définition de « répertoire langagier » comme un concept évolutif au cours de la vie de l'apprenant.

L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe, 2000).

Il semblerait alors que les individus sont dotés d'un répertoire de plusieurs langues qu'ils utilisent dans différentes situations ou contextes dans le but de communiquer. Cependant Coste, en 2002, définit le répertoire langagier comme « l'ensemble des variétés linguistiques » et non plus des « langues » comme le définissait le Conseil de l'Europe. Coste intègre alors à cette définition les différentes « façons de parler » afin d'en donner une définition plus précise. Il ajoute à cette dernière définition que le degré de maîtrise de ces variétés linguistiques ne doit pas être nécessairement égal pour qu'elles soient considérées justement comme faisant partie du répertoire linguistique de l'apprenant. En effet, l'apprenant peut maîtriser parfaitement une langue et seulement quelques mots et expressions dans une seconde langue. Pour autant, ces deux langues font bien partie de son répertoire langagier puisque dans les deux cas, l'apprenant est capable d'établir une communication :

Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques — plus ou moins bien maîtrisées ou développées — que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...] (Coste, 2002).

Les biographies langagières permettent alors une réflexion autour des langues et donc révèlent le plurilinguisme des élèves. Selon Perregaux, la biographie langagière est définie comme :

Processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues (Perregaux, 2002).

La biographie langagière permet également « une réunification du sujet en lui proposant l'expression de ses affects » (Simon & Maire Sandoz, 2008). En effet, il s'agit là d'aider les élèves à mieux se connaître en tant que personnes et de participer à leur construction identitaire (Simon & Maire Sandoz, 2008). Les biographies ont un aspect dynamique puisqu'elles évoluent au cours de la scolarité des élèves et de leur vie en général.

De plus, la construction des biographies langagières en contexte scolaire permet l'établissement d'échanges entre pairs et ces échanges posent la question du regard de l'autre. Au cours d'une situation d'éveil aux langues permettant l'identification des biographies langagières des élèves d'une classe, les élèves peuvent être surpris lorsqu'ils prennent conscience des répertoires langagiers de leurs camarades. Les langues évoquées peuvent alors gagner un nouveau statut par rapport aux représentations initiales qu'en avaient les élèves. Enfin, les biographies langagières permettent de créer un lien entre les langues parlées à la maison et les langues que l'on peut évoquer et/ou parler à l'école (Simon & Maire Sandoz, 2008).

Enfin, il semble exister pour certains enfants, des allées et venues entre ces différentes langues puisque leur utilisation n'est pas la même en fonction de l'espace où se trouvent les enfants. Il arrive que certaines fois une langue prenne le dessus sur une autre. Il

semble exister des « espaces sociolinguistiques » qui seraient des espaces où certaines langues du répertoire langagier des élèves soient plus facilement exploitées. L'école et la salle de classe sont définis comme des espaces sociolinguistiques où vont se manifester des langues habituelles à ce lieu, soit le français langue de scolarisation si nous ne considérons que les écoles dites « ordinaires » où l'enseignement ne se fait qu'en une seule langue. Soit en français et dans une seconde langue également pour les écoles bilingues. De ce fait, les élèves possédant une langue maternelle différente de la langue de scolarisation semblent avoir intégré que certains lieux correspondent à certaines langues et en l'occurrence qu'à l'école, on ne parle que le français. Cela nous amène à aborder la question identitaire très brièvement, puisqu'elle fera l'objet d'une prochaine sous-partie. En effet, il semblerait que telle ou telle identité soit activée en fonction de l'espace sociolinguistique dans lequel se trouve le locuteur (Juillard, 2007).

1.3) Idéologie linguistique et inégalités entre les langues

Il convient dans un premier temps de définir l'expression « d'idéologie linguistique » puisqu'il semble exister une inégalité entre les langues et que cette dernière a des conséquences sur les locuteurs. L'idéologie linguistique est définie dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* comme : « ces ensembles de croyances qui fondent les argumentations dans les débats au sujet des langues » (Beacco & Byram, 2007). Ces croyances correspondent aux représentations que peuvent se faire les individus sur certaines langues.

D'après ce même *Guide* il existe une réelle inégalité entre les langues. Cette inégalité se traduit par des langues valorisées et au contraire, des langues dévalorisées, jugées déplaisantes et considérées comme dévalorisantes pour les locuteurs de ces dernières. Il existerait alors une différence de valeurs et de statuts entre certaines langues. Beacco et Byram tentent d'expliquer l'origine de cette inégalité entre les différentes langues :

Cette inégalité [...] provient de préjugés ethnocentriques, qui rendent comme nécessaire la dévalorisation des langues parlées par d'autres, pour établir la supériorité de sa propre langue et de son groupe. Ces autres langues sont présentées comme déplaisantes, rudimentaires ou foncièrement impropres à des usages élaborés, comme l'expression littéraire ou scientifique (Beacco & Byram, 2007).

Par conséquent en France, les individus parlant d'autres langues que le français se voient attribuer des représentations dépréciatives de leurs langues. Pour certains individus, certaines langues ne sont pas légitimes à être utilisées dans certains contextes puisque considérées comme étant inférieures à d'autres langues (Blanchet, 2021). Ce qui nous amène à penser qu'il existe un système de hiérarchisation sociale des langues en France. Premièrement, cette hiérarchisation des langues semble alors avoir un impact sur les représentations que se font les personnes de ces dernières et cette hiérarchisation stigmatise les locuteurs des langues dépréciées. Elle engendre une pression pour les locuteurs et nombreuses sont les familles qui ont renoncé à parler et apprendre leur langue maternelle dans la sphère privée, à cause notamment du système scolaire. En effet en France, durant longtemps les linguistes et spécialistes pensaient que parler une langue maternelle différente de la langue de scolarisation était une entrave à l'apprentissage du français (Grosjean, 2012). Ces travaux sont similaires à ceux d'Aude Bretegnier qui a réalisé des recherches en sociolinguistique. Dans un de ces derniers, elle affirme que le fait de minoriser une langue va favoriser le développement « de situations d'auto-dénigrement, de sentiments de honte vis-à-vis d'une langue vécue comme inférieure, ou vis-à-vis d'usages en langue dominante, de culpabilité à la norme » (Bretegnier, 2014). Cette réflexion met en évidence une appréhension d'écarts par rapport à la norme où la norme serait le français langue de scolarisation. Dans ce cas-là, cette peur d'écarts par rapport à la norme pourrait empêcher les apprenants d'apprendre une nouvelle langue en créant des blocages et produisant des sentiments d'incapacité.

Dans son article « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la culture commune » (2004), Christiane Perregaux rapporte les travaux de Leconte (1997) dans lesquels il affirme que dans les pratiques langagières de certaines familles africaines, il semble exister une insécurité linguistique, non pas concernant les langues étrangères mais concernant le français en particulier. En effet d'après Leconte il semblerait que certains enfants qui se trouvent en « grande insécurité linguistique vis-à-vis du français et surtout de la norme scolaire ressentent le besoin de protéger l'univers familial, qui semble séparé par une frontière culturelle de l'environnement et donc de l'univers scolaire ». Il s'avère alors que les connaissances

que possèdent les enfants sur leur langue maternelle (ce que Perregaux appelle le « déjà là familial ») sont en réalité source d'insécurité pour de nombreux élèves.

Cependant cette hiérarchisation des langues crée également des répercussions sur « l'identité linguistique » et la construction identitaire des apprenants. De manière générale, l'identité d'une personne est ce qui témoigne de son unicité par rapport à ses pairs. Ainsi, lorsque nous faisons référence à l'identité d'un élève, nous considérons son identité linguistique ; c'est-à-dire, la ou les langue(s) dont un élève dispose dans son répertoire langagier pour s'exprimer. Ainsi, la prise en compte et la considération de ces mêmes langues parlées par les élèves d'une classe est importante puisque ce sont ces langues qui forgent leur identité :

Il est certain que la centralité de la langue dans la sauvegarde et le développement de l'identité est importante, c'est bien par et dans la langue que la personne se sent exister dans ses fonctions et rôle sociaux, dans ses valeurs et orientations. C'est souvent par l'usage de la langue, notamment, qu'elle exprime et revendique son identité: ce par quoi elle se définit, ce par quoi elle se sent acceptée et reconnue par autrui. (Galligani, 2010)

Galligani traite également du rejet de ces identités linguistiques, notamment pour le cas d'élèves nouvellement arrivés en France. En effet, ces identités plurielles non-reconnues ou non prises en compte en contexte scolaire amènent à des catégorisations sociales dont souffrent les élèves. En effet selon Galligani, la construction identitaire des élèves est basée sur le « non-partage de certaines valeurs » ou à l'inverse sur le partage de certaines valeurs et par le mot « valeur » employée, l'auteure entend « langue » :

La question de la construction identitaire à l'école repose donc sur une valeur de partage de la langue de scolarisation et en conséquence, concerne l'ensemble des enfants fréquentant l'école de la République, qu'ils soient étrangers et/ou Français. (Galligani, 2010)

Ces actes de catégorisations s'ajoutent à différentes dénominations et/ou appellations pour nommer les élèves qui possèdent une langue maternelle autre que la langue de scolarisation, leur rappelant ainsi qu'ils sont différents des autres élèves d'une classe. Ces différences sont vues de manière négative puisqu'elles renvoient à l'absence de

compétences. En effet depuis le début des années 1970, ces élèves-là sont désignés par différents termes qui font, entre autres, uniquement référence à l'absence de compétences en langue, de ces mêmes élèves à l'école :

Tantôt désignés « élèves immigrés », « primo arrivants », « enfants étrangers », « élèves de nationalité étrangère », tantôt « enfants nouvellement arrivés en France », « nouveaux arrivants », « élèves non francophones », ces différentes dénominations se présentent comme de véritables actes de catégorisations reposant à la fois sur des critères liés à l'origine, à la nationalité, à l'appartenance sociale de la personne ou encore aux compétences non maîtrisées en langue de l'école (Galligani, 2008).

Il semble que ces différentes appellations pour nommer ces élèves-là aient évolué au cours du temps. De 1970 à 2002, tous les élèves migrants nouvellement arrivés en France et qui ne parlaient pas la langue française/ langue de scolarisation, étaient appelés les « élèves non francophones » (Addisu & Maire Sandoz, 2015). Ces élèves étaient pris en charge dans des dispositifs particuliers : les classes d'accueil pour le second degré (CLA) et les classes d'initiation pour non francophones pour le premier degré (CLIN). Nous pouvons alors observer que les dispositifs d'accompagnement pour ces élèves reprennent bien le terme d' « élèves non francophones ». De plus, d'après la « Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés », nous pouvons relever les termes suivants : « élèves de nationalité étrangère, élèves étrangers » utilisés pour nommer ces élèves (MEN, 2002).

C'est en 2012 que le terme d'élèves « allophones » a vu le jour et que les classes UPE2A (les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) ont été créées. D'après la « Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », nous pouvons relever les termes suivants utilisés pour nommer ces élèves : « élèves allophones nouvellement arrivés ; élèves allophones ; élèves allophones arrivants » (MEN, 2012). Le terme d'allophone est alors utilisé pour désigner les élèves dont la langue maternelle est différente de la

langue de scolarisation/ langue officielle du pays d'accueil (Addisu & Maire Sandoz, 2015).

Par ailleurs, le Centre de Didactique des langues étrangères (CeDiLE) créé par la Haute École pédagogique de Fribourg – centre qui a pour objectif principal de stimuler les échanges entre recherche, pratique et formation dans l'enseignement des langues étrangères - a mené une enquête sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration. Cette enquête a été réalisée auprès d'adolescents tous nés en France et issus de l'immigration espagnole, portugaise et algérienne et tous âgés de 15 à 21 ans. Jacqueline Billiez en a conclu les faits suivants : la langue d'origine est un marqueur d'identité car elle a une valeur symbolique indiscutable. Elle est symbole d'appartenance à un pays ou à une communauté et elle est moins perçue dans sa fonction de « langue outil de communication » mais plus comme « composante de l'héritage et comme marqueur d'identité » (Billiez, 1985).

Ainsi, ces différents travaux nous permettent de constater qu'il semble exister des liens entre les pratiques linguistiques que réalisent les élèves et les représentations de ces mêmes langues, mais également que les enfants auraient tendance à taire certaines langues car ces dernières souffriraient des représentations négatives.

1.4) Élèves plurilingues et réseau d'éducation prioritaire

Les élèves plurilingues sont de plus en plus nombreux dans les écoles du territoire français, de par l'accroissement des migrations à travers le monde. Comme nous avons pu le voir précédemment, la France est un territoire multilingue et ses citoyens sont, pour nombre d'entre eux, plurilingues. Selon Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz et la recherche *Lire-écrire au CP* en 2013-2014, les professeurs des écoles déclarent qu'environ 30 % des élèves parlent au moins une autre langue que le français langue de scolarisation à la maison. Ces élèves sont également pour la plupart d'entre eux scolarisés dans des établissements faisant partie du réseau d'éducation prioritaire et souvent accompagnés de « conditions socio-économiques peu favorables » (Addisu & Maire Sandoz, 2015).

Il nous semble alors pertinent de faire un point sur la politique française de l'éducation prioritaire avec les écoles REP et REP+. La réforme de la scolarité à seize ans en 1959 et la création du collège unique en 1977 semblent avoir mis les élèves en difficultés et

ces derniers ont rencontré des échecs scolaires dans les années 1980. Ces échecs scolaires ont conduit les sociologues à s'intéresser à leurs causes. Des travaux et recherches ont alors révélé que l'origine sociale des élèves, leur environnement social et familial, ainsi que le niveau d'instruction des parents d'élèves semblent jouer un rôle sur leur réussite scolaire (MEN, 2022). Selon le Ministère, « les inégalités sociales et disparités spatiales se conjuguent et se renforcent » et il semblerait que cela conduise au regroupement d'élèves ayant de grandes difficultés scolaires dans les mêmes localisations. En 1981, les zones prioritaires sont créées par Alain Savary avec pour objectif principal la correction de l'inégalité sociale « par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (MEN, 1981). De nombreuses circulaires ont été établies durant les années 1980 et 1990 autour des zones d'éducation prioritaire avec notamment la délimitation des zones, les projets à la base de l'action éducative, la création de postes de coordonnateurs, la nécessaire évaluation interne et externe des ZEP, l'amélioration des résultats et les contrats de réussite. En 1998, sont créés les réseaux d'éducation prioritaire (REP) dont l'objectif demeure le même que les ZEP. En 2014, l'éducation prioritaire est refondée et est au service de l'égalité d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire. Cette démarche se fonde sur un référentiel basé sur six priorités : l'accueil des enfants de moins de trois ans, le dispositif « plus de maîtres que de classe », un accompagnement continu jusqu'à la fin des cours de l'après-midi des élèves de sixième et une carte de l'éducation prioritaire adaptée aux réels besoins. En 2017, le dédoublement des classes de CP en REP+ a débuté afin que la totalité des élèves puisse maîtriser les enseignements fondamentaux à la sortie de l'école primaire, c'est-à-dire lire, écrire, compter et respecter autrui. Ce dédoublement s'est terminé à la rentrée 2021 avec la totalité des classes de CP et de CE1 en REP et REP+ qui ont été dédoublées, ainsi que plus de la moitié des classes de grande section (MEN, 2022). Ainsi, tous les réseaux d'éducation prioritaire sont fondés sur le référentiel de l'éducation prioritaire qui s'établit suivant six priorités :

1) Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun,

2) Conforter une école bienveillante et exigeante,

- 3) Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire,
- 4) Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative,
- 5) Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels,
- 6) Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux (MEN, 2022).

Cependant, d'après Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz, les conditions des écoles REP et REP+ rendent les élèves plurilingues plus fragiles que s'ils étaient scolarisés dans d'autres écoles ordinaires. En effet, il semble y avoir un décalage entre les conditions et bénéfices qui sont normalement censés être obtenus en REP ou REP+ et la réalité. Si nous regardons les résultats de l'étude *Lire-écrire au CP* en 2013-2014, nous pouvons observer que sur 116 élèves considérés comme fragiles en éducation prioritaire, 66,4 % d'entre eux sont plurilingues alors que 33,6 % sont déclarés monolingues. Les élèves plurilingues sont déclarés comme étant plus fragiles au niveau des apprentissages que les élèves monolingues. En effet dans cette même étude on retrouve les résultats suivants :

 parmi les élèves plurilingues déclarés, 17,3 % sont aussi considérés comme fragiles (10,8 % en EP et 6,5 % hors EP) alors que parmi les élèves monolingues déclarés seuls 9,6 % sont considérés comme fragiles (2,2 % en EP et 7,5 % hors EP) (Addisu & Maire Sandoz, 2015).

Les professeurs de ces écoles déclarent également que les élèves fragiles en éducation prioritaire sont plus fréquemment plurilingues que monolingues bien qu'un des objectifs de l'éducation prioritaire soit de contrebalancer les effets des inégalités sociales et économiques des élèves. Ainsi, le plurilinguisme apparaît comme un facteur d'échec potentiel en réseau d'éducation prioritaire.

Nous avons dans cette première sous-partie, traité de l'histoire des langues en France avec notamment la politique linguistique du monolinguisme d'État et des conséquences qui sont encore présentes à l'heure actuelle dans notre société et dans nos écoles. Nous allons maintenant aborder la prise en compte des langues premières des élèves dans le

système scolaire car c'est cette récente prise en compte de la diversité linguistique qui a permis une évolution des représentations sur les langues.

2) La prise en compte des langues premières des élèves dans le système éducatif

2.1) Les programmes scolaires et les circulaires concernant les langues vivantes

2.1.1) Les programmes de 2002

Ce sont les programmes de 2002 qui constituent un véritable tournant concernant les langues et l'apprentissage des langues en contexte scolaire. En effet depuis 2002, les trois cycles de l'école élémentaire traitent de la notion de diversité linguistique, d'ouverture à cette diversité et de reconnaissance des langues des élèves qui auraient une langue première différente de la langue de scolarisation. Autrement dit, bien que cela ait été expérimenté depuis 1989 avec diverses phases d'expérimentation, l'année 2002 marque un réel changement dans les politiques linguistiques éducatives françaises afin de permettre le développement d'une éventuelle éducation plurilingue et le décloisonnement des activités langagières.

Parmi les objectifs fixés par l'école maternelle, nous constatons que l'accent est mis sur le fait que la France soit un territoire multilingue avec nombre d'individus plurilingues et donc sur la présence de différentes langues ou variétés linguistiques et sur le fait que certains élèves ont une langue première qui n'est pas la langue de scolarisation. Dès lors, le but de l'école maternelle est de faire comprendre aux élèves qu'à l'école on utilise le français langue de scolarisation mais également de légitimer l'utilisation d'autres langues hors du contexte scolaire : « L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. » (Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, 2002).

En ce qui concerne le cycle 2 et le cycle 3 et la partie du bulletin dédiée aux langues étrangères ou régionales, il semble exister une continuité concernant les objectifs d'apprentissage par rapport au cycle 1. L'accent est de nouveau mis sur la France comme territoire multilingue et sur le développement d'attitudes de curiosité positive concernant les différentes langues rencontrées et/ou parlées dans la classe. La découverte de faits culturels, la familiarisation avec la diversité des cultures et des langues sont privilégiées. Enfin, les langues premières des élèves qui sont différentes de

la langue de scolarisation sont reconnues et valorisées par d'éventuelles interventions et sollicitations de ces élèves-là : « les langues parlées par des élèves sont valorisées par la présentation ou la mémorisation d'énoncés, de chants ou de comptines dans ces langues, entre autres lors d'événements particuliers. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée. » (Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, 2002) Ainsi, il semble exister une articulation entre l'enseignement d'une langue vivante en contexte scolaire et les langues familiales des élèves puisqu'il est conseillé de proposer aux élèves des activités de comparaison des langues mais également des activités développant l'observation réfléchie de la langue dans le but de construire des compétences métalinguistiques. Dans le bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche du 14 février 2002 (numéro hors-série), et plus précisément dans les compétences devant être acquises en fin de cycle 3, on retrouve toute une partie dédiée à l'observation réfléchie de la langue tel que « l'organisation de la syntaxe de la phrase simple déclarative et interrogative ; les moyens élémentaires de l'énonciation ; l'opposition de l'unicité et du nombre ; les moyens verbaux de la relation d'événements présents, passés ou à venir ; les moyens d'exprimer la localisation » (Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, 2002).

2.1.2) Les programmes de 2007

Dans les programmes scolaires de 2007 de l'école maternelle, le terme « langue(s) maternelle(s) » est mentionné cinq fois. Ils créent une continuité avec les valeurs défendues dans les programmes de 2002 concernant la prise en compte des langues premières des élèves à l'école. Les programmes de l'école maternelle rappellent que de nombreux élèves n'ont pas le français comme langue première et insistent sur le rôle du professeur des écoles dans des cas de plurilinguisme des familles :

L'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant. À cet égard, les enseignants de l'école "représentent" le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s'y tenir (MEN, 2007)

Par ailleurs, l'école maternelle doit jouer un rôle « équilibrant » entre le français langue de scolarisation et les langues premières des élèves, en faisant comprendre aux élèves qu'il n'y a pas de langues inférieures ou supérieures. En effet, dès l'école maternelle, il est important d'installer des bases solides concernant l'idéologie linguistique :

Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre (on parle alors de "diglossie") sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle (MEN, 2007)

Enfin, les programmes scolaires de l'école maternelle conseillent d'initier une familiarisation avec la diversité des cultures et des langues. Ces cultures et ces langues en présence dans la classe représentent une réelle ressource qu'il est nécessaire d'utiliser et de valoriser. Les locuteurs de ces langues, comme par exemple les parents d'élèves sont invités à venir en classe sur des moments de comptines, de chants ou encore de lecture d'albums par exemple :

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée (MEN, 2007).

Les programmes scolaires du cycle 2 de 2007 mentionnent les termes « langue maternelle » une seule fois. Les programmes du cycle 3 ne les mentionnent pas. Les élèves commencent peu à peu à comprendre que les individus ne parlent pas tous la même langue et les langues premières des élèves doivent éveiller la curiosité des camarades. Le gouvernement insiste sur l'importance d'accompagner de la meilleure façon qu'il soit les élèves bilingues, en leur proposant un soutien linguistique dans leur langue afin de prendre appui sur ce bilinguisme :

Les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement, comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle peuvent, lorsque cela est possible, bénéficier d'un soutien linguistique dans leur langue afin de tirer le meilleur profit de leur bilinguisme (MEN, 2007).

Ce soutien linguistique dont parlent les programmes de l'Éducation Nationale, font référence aux Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE). Dans le courant des années 1970, plusieurs pays d'Europe ont signé avec la France des conventions afin de proposer aux enfants de travailleurs migrants des Enseignements de Langue et de Culture d'Origine (ELCO). Ces enseignements deviennent les Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE) à la rentrée scolaire 2020 et les langues en question proposées en France sont l'arabe, le croate, l'italien, le portugais, le serbe et le turc. Ces enseignements correspondent à un volume horaire facultatif de 1h30 à 3h en plus des 24h d'enseignement scolaire obligatoire. Ces enseignements s'inscrivent dans le CECRL, s'adressent à des élèves de CE1 jusqu'au CM2 dans le but d'obtenir le niveau A1. Ces cours sont donnés par des enseignants titulaires dans leur pays d'origine (Académie de Paris, 2021).

Cependant, nous avons pu observer une certaine régression par rapport aux programmes scolaires de l'Éducation Nationale en France de 2002. En effet, les programmes scolaires de 2007 ne mentionnent pas la pratique de l'observation réfléchie de la langue qui permet de construire des compétences métalinguistiques.

2.1.3) Les programmes de 2008

Dans les programmes scolaires de 2008, les termes de « langue(s) maternelle(s) » ne sont pas mentionnés. Les programmes abordent l'existence de différentes langues dans l'environnement proche des élèves dans la rubrique dédiée à l'enseignement des langues vivantes. Nous remarquons que la diversité linguistique et culturelle est mentionnée dans la rubrique dédiée à l'instruction morale et civique des programmes de cycle 3, en abordant la question de l'Union Européenne :

L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie) (MEN, 2008).

2.1.4) Les programmes de 2015-2016

Les programmes de maternelle de 2015 mentionnent l'importance pour l'enfant de découvrir différents milieux en se décentrant. Les élèves doivent être amenés à découvrir de nouvelles langues, de nouveaux pays et de nouvelles cultures afin de découvrir dès le plus jeune âge à la diversité linguistique et culturelle du monde :

À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues (MEN, 2015).

Par ailleurs, les programmes scolaires de la maternelle de l'année 2015 mentionnent pour la première fois le concept d'éveil à la diversité linguistique en créant une rubrique uniquement dédiée à cette dernière. En effet, les programmes stipulent que les élèves doivent découvrir l'existence d'autres langues que le français langue de scolarisation à partir de la moyenne section, à travers diverses situations :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF) (MEN, 2015).

En ce qui concerne les programmes du cycle 2 et du cycle 3, le concept d'éveil aux langues et de langues maternelles (premières) ne sont plus mentionnés. Cependant, les programmes abordent la question de la comparaison des langues. Les élèves parlant une

autre langue que le français peuvent être sollicités pour des observations et des comparaisons de faits de langues avec le français :

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse (MEN, 2015).

2.1.5) Les programmes actuels

Les programmes de l'école maternelle de 2020 demeurent les mêmes que ceux de 2015 en ce qui concerne la question de l'éveil à la diversité linguistique. De ce fait, nous pourrions citer exactement les mêmes extraits des programmes que ceux de 2015. Les termes de langues maternelles (premières) ne sont pas mentionnés (MEN, 2020).

En ce qui concerne les programmes du cycle 2 et du cycle 3, ils abordent la question de l'observation et de la comparaison des langues étrangères avec le français comme les programmes de 2015. De ce fait, nous pourrions citer les mêmes extraits.

Nous pouvons conclure sur le fait que les programmes actuels s'inscrivent dans une certaine continuité avec les programmes de 2015, qui ont eux mêmes marqué une rupture avec les précédents, en abordant la question de l'éveil aux langues et de la comparaison entre les langues. Enfin, il nous semble pertinent de réaliser une brève conclusion sur l'évolution des programmes. Les programmes de 2002 marquent un réel changement dans les politiques linguistiques éducatives françaises afin de permettre le développement d'une éventuelle « éducation plurilingue » (terme que nous allons définir dans la partie suivante), le décloisonnement des activités langagières et proposent des activités qui permettent de mener une observation réfléchie de la langue. Cependant les programmes de 2007 semblent marquer une certaine régression puisque ces derniers ne mentionnent plus la pratique de l'observation réfléchie de la langue qui permet de construire des compétences métalinguistiques. Enfin, c'est dans les programmes scolaires de 2015 qu'est mentionné pour la première fois l'éveil aux langues et à la diversité linguistique.

2.2) L'éducation plurilingue

L'éducation plurilingue regroupe deux expressions bien spécifiques d'après la page 16 du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* :

- la formation plurilingue, qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *formation(s) plurilingue(s)*, on se référera désormais aux enseignements de langues dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence.

- l'éducation au plurilinguisme, qui constitue l'une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Par *éducation au plurilinguisme*, on se référera aux enseignements destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former la citoyenneté démocratique. (Beacco & Byram, 2007)

Les années 2000 constituent un réel tournant puisque la notion d'éducation plurilingue a été intégrée au *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL) et se voit de ce fait institutionnalisée. Il convient de présenter et définir le CECRL.

Le Cadre européen commun de Référence pour les langues ou autrement dit le CECRL a pour but de donner une base commune afin de mieux concevoir les programmes en langues vivantes, les manuels scolaires, les séquences disciplinaires ou tout autre ressource. Il donne des outils et tâches et définit les différents niveaux de compétences des élèves. Le CECRL adhère aux trois principes définis dans le préambule de la *Recommandation R(82) 18* du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, qui sont les suivants :

– que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ;

– que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication

et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ;

– que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques (Conseil de l’Europe).

Ainsi, nous pouvons conclure que l’objectif principal de ce Cadre est de promouvoir le plurilinguisme dans les classes des écoles afin de répondre à la diversité linguistique et culturelle de l’Europe. L’Europe apparaît riche de par ses variétés linguistiques très différentes, qui elles-mêmes doivent toutes être considérées afin d’en permettre une meilleure connaissance et une éventuelle utilisation. Dans la seconde partie de ce travail, nous nous baserons sur les principes de ce Cadre afin de créer une séquence en langues.

Nous avons pu observer que les programmes de l’Éducation Nationale en France reprennent ce qui figure dans le CECRL concernant le développement des premières compétences plurilingues des élèves. En effet, le CECRL exprime clairement que : « le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue ». Nous pouvons également retrouver dans le volet des langues étrangères du programme de cycle 2, que ces programmes s’accordent aux propos du CECRL : « Le cycle 2 constitue le point de départ de l’apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l’oral du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce cycle contribue à poser les jalons d’un premier développement de la compétence plurilingue des élèves » (MEN, 2020).

Nous notons par ailleurs que le Conseil de l’Europe a créé une plate-forme proposant des ressources et des références dans l’objectif de développer une éducation plurilingue

et interculturelle. Cette plate-forme fait partie du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » qui a pour but de créer une réelle articulation entre les différentes dimensions langagières présentes dans les classes. Selon cette même plate-forme, il est impératif de prendre en compte la diversité des langues qui sont présentes dans nos classes afin de développer des compétences d'ouverture à la diversité et ainsi à la tolérance linguistique :

Quel que soit leur statut, toutes les langues sont ainsi prises en considération : langues étrangères, langues majeures de scolarisation (utilisées pour l'apprentissage/ l'enseignement à l'école), langues de la famille, langues minoritaires ou régionales. L'intégration linguistique des migrants (adultes et jeunes, mais aussi des réfugiés) a fait l'objet d'un programme spécifique. (Conseil de l'Europe, 2012).

Ce nouveau concept d'éducation plurilingue vient alors « bousculer » le modèle monolingue du système éducatif français. L'éducation plurilingue a donc participé à une remise en question des normes linguistiques dominantes et exclusives, en positionnant les langues au cœur de l'éducation : « Le principe général d'une éducation plurilingue, sous diverses modalités, s'inscrit dans des perspectives sociales et politiques. Il met en question, voire conteste, le modèle hyper dominant et souvent hégémonique d'une éducation monolingue mononormative. Ce modèle dominant privilégie toujours les classes sociales elles-mêmes dominantes qui ont le pouvoir de faire de leurs pratiques et représentations sociolinguistiques les normes du système éducatif. » (Blanchet, 2021).

Il est également important de reconnaître que ce concept d'éducation plurilingue est le prolongement d'une dynamique politique en France qui a émergé en 1989. En effet, différentes expérimentations autour d'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) à l'école primaire pour les élèves de CM1 et CM2 ont été mises en place par le ministre Lionel Jospin. Les professeurs des écoles étaient libres de choisir la langue qu'ils souhaitaient enseigner mais les résultats de ces expérimentations se sont révélés quelque peu décevants au vu du manque de formation des professeurs en langues vivantes et du manque de diversité dans le choix des langues enseignées : l'anglais demeurait un choix majoritaire (Legendre, 2003).

Mais ce dynamisme s'affirme en 2002 dans les IUFM (Instituts Universitaires de formation des maîtres) avec la création d'une formation consacrée aux langues vivantes,

due au fait que les langues vivantes entrent de manière obligatoire dans les programmes de l'Éducation Nationale et que par conséquent il était alors nécessaire de former les maîtres d'école. Par ailleurs, nous notons la création de « Prim'langues » qui est un portail d'accompagnement à destination des professeurs des écoles qui sont chargés d'enseigner les langues vivantes. Ce dernier regroupe de nombreuses ressources, telles que des propositions de séquences et d'évaluations à mener en classe.

L'évolution des politiques linguistiques éducatives en Europe et en France depuis 2002 jusqu'à nos jours a permis la prise en compte et la prise en considération des langues premières des élèves mais également des cultures dans le système scolaire. L'éducation plurilingue a participé à remettre en question et faire évoluer le système éducatif français qui a vu développer les approches plurielles que nous allons définir maintenant.

2.3) Les approches plurielles

Michel Candelier donne une définition des approches plurielles dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), cadre dans lequel il est coordinateur. Le CARAP est un cadre de référence qui regroupe toutes les compétences en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire qui peuvent être développées par la mise en pratique d'approches plurielles dans les classes. Il a été créé en 2007 par le Conseil de l'Europe dans l'objectif de définir les approches plurielles et leurs finalités éducatives. Il s'adresse à tous les personnes qui conçoivent les programmes scolaires (Ministère de l'Éducation), mais également aux professeurs des écoles qui créent des séquences en langues, et enfin aux formateurs de professeurs afin d'inciter et soutenir ceux qui mettent en place ou tentent de mettre en place des approches plurielles dans leurs classes. Le CARAP fournit des ressources afin d'être en capacité d'installer des approches plurielles et définit les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire que les élèves sont amenés à maîtriser.

Dans le CARAP, les approches plurielles correspondent à toutes les « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Conseil de l'Europe, 2007). Ces approches plurielles ne nécessitent en aucun cas une parfaite maîtrise des langues proposées dans les activités d'enseignement.

On distingue alors quatre approches plurielles qui sont toutes définies dans ce même *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* :

- l'éveil aux langues, qui consiste en des activités où un grand nombre de langues (une dizaine généralement) sont présentes. Les activités d'éveil aux langues n'excluent aucune langue et accueillent au contraire toutes les variétés linguistiques. Ces activités peuvent notamment être utiles afin de reconnaître les langues parlées par les élèves d'une classe. Il est intéressant de noter que Eric Hawkins est à l'origine du mouvement *Language of Awareness* dans les années 1980, lui-même à l'origine de l'éveil aux langues. Eric Hawkins était un linguiste considéré comme un des précurseurs du plurilinguisme dans l'enseignement des langues.

- la didactique intégrée des langues, qui consiste en des activités qui permettent d'établir des liens entre un nombre limité de langues (généralement celles qui ont pour habitude d'être enseignées en contexte scolaire). L'objectif principal de la didactique intégrée des langues serait alors de se servir de la langue première/ langue d'enseignement pour aborder une langue étrangère. Puis dans un second temps de se servir de ces deux langues (langue première et langue étrangère récemment apprises) pour apprendre une seconde langue étrangère.

- l'intercompréhension entre les langues parentes, qui consistent en des activités qui proposent « un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille [...]. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. » (Conseil de l'Europe, 2007)

- l'approche interculturelle est une approche plurielle qui est moins orientée sur les langues en elles-mêmes mais plus sur les différentes cultures des individus. Elle propose des activités qui permettent des « réflexions sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents » (Conseil de l'Europe, 2007).

Ainsi comme nous venons de l'étudier, les années 2000 constituent un réel tournant puisque la notion d'éducation plurilingue s'est vue institutionnalisée. Les politiques linguistiques éducatives semblent également évoluer en développant les approches plurielles que nous venons de définir. Les programmes scolaires de l'Éducation Nationale en France, de 2002 à nos jours, ont évolué en faveur d'une éducation plurilingue puisque ces derniers s'adosent au CECRL et s'accordent à la fois avec la

recherche faite dans le domaine de la didactique des langues et avec les préconisations européennes.

Nous allons maintenant nous intéresser aux recherches faites en ce qui concerne le dispositif que nous allons mettre en place : la réécriture d'un conte en album plurilingue. Nous allons alors établir des constats grâce à différentes recherches effectuées sur la littérature de jeunesse et les albums plurilingues, la notion de conte-type et la réécriture plurilingue.

3) La réécriture d'un conte en album plurilingue : un outil pour légitimer les langues premières des élèves

3.1) La littérature de jeunesse et les albums plurilingues

3.3.1) De la création de la littérature de jeunesse à sa reconnaissance dans les programmes scolaires de l'Éducation Nationale en France

La littérature de jeunesse se révèle aujourd'hui être une ressource didactique et pédagogique essentielle dans les classes. Cependant, cela n'a pas toujours été le cas puisque jusqu'à la moitié du XVIII^{ème} siècle, la littérature de jeunesse n'existait pas comme nous l'entendons aujourd'hui et était dictée par une forte présence religieuse. En effet, les enfants étaient considérés comme des « adultes miniatures » et la littérature qui leur était proposée s'apparentait à une éducation morale et religieuse. Entre autres, cette littérature ne faisait aucunement référence au monde des enfants à travers l'imaginaire :

Le poids de la vertu et de la morale, distillé à profusion par les éditeurs catholiques, façonnait, au sein des ouvrages, une représentation de l'enfant totalement irréaliste, emplie de vertu, à travers lesquels, bien évidemment, ce dernier ne se reconnaissait pas (Fleuret & Sabatier, 2018).

La littérature de jeunesse émerge en Europe dans la deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle, mais ce n'est que dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle qu'elle se développe à grande envergure, tout en considérant que les enfants sont des individus à part entière, qu'ils possèdent un développement qui leur est propre et que la littérature doit être à leur portée, sur des éléments appartenant au monde des enfants. Ainsi, suite à la mise en

place de la loi Guizot sur l'instruction primaire, de nombreuses maisons d'éditions développent des collections de littérature dédiées aux enfants. En 1852, Louis Hachette crée les collections de la *Bibliothèque rose et verte* dédiée aux enfants, dans le but de leur donner le plaisir de lire.

En 1989, les élèves des écoles se voient confrontés à certaines difficultés en matière de lecture et d'écriture. Le recteur Michel Migeon a rédigé à la demande du ministre Lionel Jospin, un rapport où il fait un certain nombre de propositions visant à aider les élèves qui rencontrent des difficultés. En effet, le savoir-lire conditionne l'échec scolaire et Michel Migeon propose de modifier les pratiques autant à la maternelle qu'à l'école élémentaire (Le Monde, 1989). Ce rapport daté de 1989 va nourrir des débats autour de la didactique de la littérature et créer une promotion de la littérature de jeunesse et du pouvoir de l'imagination pour améliorer le savoir-lire des élèves. De nouveaux ouvrages qui proposent des activités de lecture à partir d'albums de jeunesse voient le jour, ces derniers ont pour but de « développer le goût de lire, mais aussi d'explorer la pluralité des significations des textes et de découvrir des démarches interprétatives » (Bishop, 2009). Il devient alors important d'initier les élèves au plaisir de lire et ces travaux de recherche sont pris en compte par le Ministère de l'Éducation Nationale. En effet, c'est en 2002 que la littérature devient une matière dans les programmes du cycle 3 et ces derniers sont accompagnés d'une liste d'œuvres qui doit être proposée aux élèves (Bishop, 2009). Nous pouvons citer les programmes scolaires de 2002 : « L'élève de l'école maternelle a pu, sans savoir encore lire, s'imprégner d'une riche culture littéraire. Au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité » (MEN, 2002). Nous avons également remarqué que les mots « littérature de jeunesse » sont cités dix-huit fois dans les programmes scolaires de 2002 contre seulement deux fois dans les programmes de 1995. Ainsi dès 2002, la littérature de jeunesse s'enseigne à l'école dans le but de travailler quatre grands domaines d'objectifs : « faciliter l'accès et l'apprentissage du lire-écrire, construire une première culture littéraire, maîtriser disciplinairement et transversalement la langue, acquérir des savoirs sur les textes » (Bishop, 2009).

Cependant, bien que certains chercheurs aient conscience que la littérature de jeunesse était un objet à intégrer dans les classes car riche de contenu et pour les raisons que nous venons de citer dans le paragraphe précédent, la littérature de jeunesse a longtemps été considérée comme un objet « périscolaire » et non comme un objet de littérature à part

entière (Fleuret & Sabatier, 2018). Souvent nommée comme « livres pour enfants », la littérature de jeunesse n'a pas été appréciée comme telle et intégrée à des séquences d'apprentissage mais plutôt comme utilisée lors de moments de lectures bien cloisonnés et sans être reliée à un apprentissage quelconque.

Michel Candelier explique en 2003 qu'il est nécessaire de permettre la création dans les classes d'un espace où les élèves et les professeurs pourraient échanger sur la diversité linguistique et culturelle en présence. La littérature de jeunesse s'avérerait être un outil et support intéressant pour initier une sensibilisation à la diversité des langues et des cultures qui peuvent être présentes dans les classes.

Ainsi l'apparition de la littérature de jeunesse dans les programmes scolaires en 2002, ainsi que l'augmentation et la pertinence des travaux de recherche par de nombreux chercheurs, parmi lesquels nous pouvons citer Tauveron, Candelier ou encore Bishop, ont donné un essor à l'utilisation de la littérature de jeunesse à l'école. En 2005, la revue *Le français aujourd'hui*, a organisé et publié une discussion sur les évolutions de la littérature de jeunesse et les relations entre la littérature de jeunesse et l'école, avec des auteurs, concepteurs, éditeurs, bibliothécaires, écrivains, professeurs et inspecteurs de l'Éducation Nationale. Dans cette dernière, l'essor de la littérature de jeunesse est un sujet important de la discussion.

Je suis bien d'accord pour dire qu'il semble impossible d'analyser la littérature pour la jeunesse sans se préoccuper de sa situation économique et de son développement. Aujourd'hui, il n'est plus possible à un bibliothécaire pour la jeunesse, même soucieux de bien choisir ce qu'il met en collection, de tout lire. La production pour la jeunesse, comme le reste de l'édition, est pléthorique. Avec plus de 9 000 titres en 2003, dont 4 000 nouveautés, elle a doublé en vingt ans. Elle est la « locomotive » du marché, car c'est le seul secteur, avec les bandes dessinées et les livres pratiques, dont le chiffre d'affaire continue à progresser. Le nombre d'éditeurs pour la jeunesse est important – plus de cent – et ne cesse d'augmenter (Butlen & Dubois-Marcoin, 2005).

L'essor de la littérature de jeunesse est indéniable et elle s'est vue confronter à un enjeu culturel majeur du XX^{ème} siècle : l'augmentation des mouvements de populations et le bilinguisme et/ou plurilinguisme de certaines familles. La littérature de jeunesse a alors cherché à répondre à des questions d'ordre sociétal telles que la multiplicité des langues et des cultures de notre société. Les éditeurs de littérature de jeunesse se sont peu à peu intéressés à la question des langues et c'est ainsi que se sont vus développer de nouvelles catégories de littérature de jeunesse tels que les albums publiés dans plusieurs langues, les albums bilingues, les albums multilingues et les albums plurilingues. Selon Fleuret et Sabatier, ces différentes catégories d'albums de jeunesse ont un rôle important à jouer dans les pratiques d'enseignement, et il est encore nécessaire de les explorer (2018). Ces différents types d'albums diffèrent en certains points que Paolacci et Gobbé-Mévellec ont tenté d'analyser. Ces dernières proposent une classification de ces différents types d'albums en fonction du degré d'interaction entre les langues.

3.3.2) Typologie des albums

Les albums traduits semblent présenter un faible degré d'interaction entre les langues puisqu'il s'agit d'albums écrits en une seule langue qui est alors la langue de traduction. Ces derniers sont traduits à partir d'une autre langue qui est présentée à l'extérieur de l'album mais cette langue n'intervient pas dans son contenu en lui-même (Paolacci et Gobbé-Mévellec 2021).

Nous souhaitons par la suite traiter des albums publiés simultanément ou successivement dans différentes langues. Il existe alors un album par langue, ces derniers portent le même titre dans ces différentes langues et présentent les mêmes couvertures et illustrations, le même format et mise en page.

La typologie créée par Paolacci et Gobbé-Mévellec nous invite à étudier de plus près les albums bilingues. Dans ces albums, chaque phrase ou chaque paragraphe est écrit dans deux langues différentes qui coexistent alors sur la totalité des pages. Différentes maisons d'éditions tel que les Éditions du Jasmin ont publié des albums bilingues afin de faire découvrir la diversité des cultures du monde entier. Nous souhaitons citer également l'auteur Philippe Winterberg qui a écrit l'album de jeunesse *Je suis petite, moi ?*, traduit dans plus de 200 langues différentes. Cet album est proposé dans des centaines de combinaisons de langues possibles : français-espagnol, biélorusse- arabe,

danois- swahili, et tant d'autres combinaisons. Les albums bilingues sont ainsi des albums qui se prêtent à des activités de comparaisons des langues : étude de la syntaxe des phrases, de la morphologie et du lexique par exemple. Dans l'album *Je suis petite, moi ?* (Winterberg, Wichmann, Wuillemin, et al., 2013), on peut observer par exemple la phrase suivante : « ¿Soy enana ? » suivi de « Je suis rikiki, moi ? » et procéder comme nous venons de l'expliquer à des activités de comparaison.

C'est autour des albums bilingues que s'est développé le projet « Sacs d'histoire » au Québec dans un premier temps (Perregaux, 2009). Ce projet a pour but de mettre en place des activités communes entre l'école et la famille des élèves en mettant en avant le fait que les familles ainsi que les langues qu'elles parlent ont un rôle important à jouer dans ce même projet. En effet, le projet consiste en la création d'un sac par enfant qui contient un livre bilingue (avec la langue de scolarisation et une langue étrangère), un CD où cette même histoire est lue dans diverses langues ainsi qu'un jeu. Ainsi, chaque enfant va pouvoir raconter l'histoire dans la langue qu'il a choisie avec ses propres mots. Les sacs d'histoires voyagent donc de famille en famille et permettent aux élèves de réconcilier la langue de scolarisation avec les langues des familles, mais également de montrer aux familles que l'école est un espace qui accueille les différentes langues premières (Perregaux, 2009).

En ce qui concerne les albums multilingues redondants, ils présentent souvent le même contenu dans plusieurs langues. Ces derniers présentent différents types d'organisation : on peut soit retrouver les langues de façon conjointe sur la double page de l'album, soit les langues peuvent être présentées de façon successive ou soit une seule langue est disponible sur l'album et les autres langues se trouvent sur un CD intégré à l'album (Gobbé-Mévellec & Paolacci, 2021).

Enfin, nous nous intéressons aux albums plurilingues puisque les albums plurilingues font partie de notre présente recherche. Euriell Gobbé-Mévellec et Véronique Paolacci donnent une définition des albums plurilingues dans l'article publié dans la revue *Publize* « Des albums plurilingues à l'école pour les lecteurs... plurilingues ? », que nous allons citer : « Les albums plurilingues à proprement parler sont ainsi ceux qui mettent en exergue une forme de porosité entre les langues ». Une des modalités de l'écriture plurilingue semble alors présenter une forte interaction entre les langues de par le mélange de langues présentes dans l'album et le fait qu'une langue accueille d'autres langues :

On l'a dit, la notion de plurilinguisme n'implique pas un équilibre entre les langues. On pourra donc parler d'écriture plurilingue y compris lorsque l'album est écrit majoritairement dans une langue, sorte de «langue d'accueil», qui intègre des bribes, des traces d'une ou de plusieurs autre(s) langue(s) (Gobbé-Mévellec & Paolacci, 2021).

Nous souhaitons brièvement évoquer l'album *Chaprouchka* d'Elsa Valentin et Florie Saint-Val (2020), que nous présenterons plus tardivement dans ce travail, car c'est un album plurilingue que nous allons utiliser dans notre séquence. *Chaprouchka* regroupe une trentaine de langues différentes bien qu'il soit écrit majoritairement en français. Dans ce dernier la syntaxe de la langue française est maintenue afin de permettre une bonne compréhension de l'histoire. Nous pouvons par exemple citer le passage suivant : « Au détour du chemin, il aperçoit une menina que passa. C'est Chaprouchka. Il fait si chaud qu'elle a laissé son capuchon a casa » et mettons en évidence que différentes langues s'articulent autour de la syntaxe française, les déterminants, conjonction de coordination et de subordination y sont maintenus afin de conserver la structure des phrases françaises et de permettre une bonne compréhension. De plus, les albums plurilingues par le biais de l'écriture plurilingue, s'inscrivent dans le concept de plurilinguisme en bousculant les normes académiques fondées sur un code linguistique monolingue :

S'inscrire dans la problématique du plurilinguisme c'est réifier le concept de la langue. Cette subversion lexico-grammaticale préfigure une prise de recul plus générale par rapport à la langue standard et introduit le style singulier des œuvres, qui contrevient aux normes académiques (Cherubini, 2013).

L'écriture plurilingue peut alors s'apparenter à la création d'une « nouvelle langue » où cohabitent ensemble des langues venues du monde entier. D'après Cherubini, l'écriture plurilingue prétend à des objectifs sociaux d'ouverture à l'autre et d'ouverture culturelle, elle est considérée comme un mode d'expression où l'auteur peut rassembler la diversité linguistique et donc les locuteurs de ces différentes langues dans une même histoire :

Puisqu'elle unit plusieurs idiomes en son sein, elle constitue un lieu d'interaction culturelle, promouvant davantage l'union entre les

différences que les conflits intrapersonnels ou inter-ethniques (Cherubini, 2013).

3.3.3) Le rôle des illustrations et de la dimension orale de la littérature plurilingue

Dans son ouvrage paru en 2007, *Lire l'album*, Sophie Van Der Linden définit les albums de jeunesse comme des albums dans lequel « la narration se réalise de manière articulée entre texte et image ». Nous pouvons alors essayer de faire le lien entre album ordinaire et album plurilingue et nous pouvons émettre l'hypothèse que les illustrations semblent être essentielles au fonctionnement et à la compréhension de l'album plurilingue au même titre que l'album ordinaire monolingue. Dans les albums plurilingues, les images servent d'autant plus de support à la compréhension et illustrent souvent les mots qui sont écrits dans d'autres langues. L'élément que nous venons d'énoncer semble être confirmé par Véronique Paolacci et Euriell Gobbé-Mévellec. Ces dernières ont encadré deux professeurs des écoles stagiaires qui ont mis en place une séquence didactique de réécriture d'un conte de Perrault à la manière de Elsa Valentin. Lors de la séance 5 qui consistait en des lectures comparatives de versions du *Petit Chaperon Rouge* en anglais, espagnol, portugais, occitan mais également en argot, il semblerait que les illustrations des différents albums se sont avérées utiles à la compréhension : « Lors de la découverte en séance 5 des versions du conte du PCR en différentes langues, la présence des images dans les albums a constitué une aide importante à la compréhension » (Gobbé-Mévellec & Paolacci, 2022).

De surcroît, il nous semble que tous les albums sont destinés à être lus et entendus mais cet argument nous semble également valable lorsqu'il s'agit des albums plurilingues. En effet, il nous semble important que les albums plurilingues soient lus et entendus afin d'éveiller chez les élèves une certaine curiosité pour la diversité linguistique en présence. Nombreux sont les albums plurilingues qui investissent la dimension orale en proposant une bande audio où l'album est lu. De plus, il semblerait que les enfants n'abordent pas les albums plurilingues de la même manière que les adultes. Ces derniers semblent davantage se baser sur des facultés de conceptualisation. Les adultes sont en capacité d'imaginer quelque chose par rapport aux faits de langues qu'ils entendent, alors que les enfants se focalisent eux sur la phonétique :

L'album permet de stimuler les capacités phonétiques que l'enfant mobilise pour aborder les langues étrangères, capacités qui le différencient de l'adulte, lequel se repose essentiellement sur ses facultés de conceptualisation et de concentrations pour aborder une langue (Salamé, 2019).

La phonétique semble une entrée intéressante et un réel point d'appui afin de travailler l'éveil aux langues et la comparaison des langues en classe.

3.3.4) Les albums plurilingues : élément déclencheur pour une réflexion autour des langues

L'utilisation des livres plurilingues dans des séquences autour des approches plurielles peut servir d'élément déclencheur pour une réflexion autour des différentes langues connues et/ou parlées par les élèves. L'ouverture aux langues des autres peut alors servir de « levier d'apprentissage » afin d'aider les élèves à se construire. Des travaux autour de l'utilisation de livres plurilingues ont permis de confirmer que le fait de proposer des situations d'apprentissages construites autour de la personnalité de l'enfant et de son univers proche permet le développement des dimensions cognitives, affectives et sociales de l'enfant, utiles à son épanouissement (Moore & Sabatier, 2015). Par ailleurs, il semble nécessaire de créer des ponts entre l'école et la famille et donc de débiter une rencontre des langues en présence dans la classe et de les valoriser et légitimer au sein de l'espace classe qui va alors devenir un espace plurilingue et pluriculturel lors de la mise en œuvre d'approches plurielles notamment (Moore & Sabatier, 2015). Selon Auger et Fleuret, la littérature de jeunesse plurilingue témoigne de la réalité ethnolinguistique des classes des écoles et de ce fait représente un support didactique important puisqu'il permet de prendre appui sur les répertoires langagiers des élèves. Nathalie Auger et Carole Fleuret ont créé un projet où des élèves ont été exposés à des contextes linguistiques et culturels variés à travers la littérature de jeunesse dans le but d'aborder la diversité linguistique en présence dans la classe. Ce projet mis en place par Auger et Fleuret a permis de confirmer qu'il est important de montrer aux élèves que les langues qu'ils parlent à la maison sont également présentes dans la littérature de jeunesse puisque cela accroît le sentiment de confiance. Ces derniers se familiarisent alors avec les différentes langues que peuvent parler les élèves d'une classe en discutant des langues et sur les langues :

Il s'agit d'une manière renouvelée d'approcher la norme scolaire, non pas dans une perspective singulière où le français serait la seule langue ayant droit de cité, mais bien, à proprement parler, dans une perspective plurilingue. Cette approche plurilingue permet en outre, paradoxalement pour les réfractaires, de développer une réflexion métalangagière sur l'appropriation des normes scolaires associée à l'inclusion des langues et des vécus des différents élèves (Auger & Fleuret, 2021).

De plus, les travaux sur les approches plurielles des langues se sont développés dans le courant des années 1990 avec notamment les projets comme EVLANG, EOLE et ELODIL qui proposent aux professeurs des écoles des ressources afin de les mettre en place sur le terrain. Ces recherches en didactique des langues ont permis de mettre l'accent sur les albums de jeunesse comme support pertinent afin de développer l'intérêt des élèves pour les langues étrangères, d'inclure les élèves allophones et donc de permettre des éventuelles interventions des élèves sur les langues parlées à la maison (Gobbé-Mévellec, 2019).

Enfin, depuis 2014 le projet « Livre Ensemble » dirigé par l'INSPE de Toulouse a vu le jour et s'intéresse à l'articulation qu'il est possible et nécessaire de faire entre les albums de jeunesse, le plurilinguisme et pluriculturalisme et l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire. Ce projet a pour objectif de développer des solutions didactiques afin de répondre à la diversité des langues et des cultures présentes dans les classes. Mais également pour permettre aux élèves de rencontrer cette même diversité et de construire de nouvelles représentations sur les langues grâce aux albums de jeunesse plurilingues et pluriculturels comme support (Gobbé-Mévellec, 2016).

Nous venons de définir les différents types de littératures de jeunesse qui présentent des interactions avec les langues (albums traduits, albums publiés simultanément ou successivement dans différentes langues, albums bilingues, albums plurilingues) et nous avons présenté les apports que ces dernières présentent pour les élèves. Nous rappelons que l'objectif de ce présent travail de recherche est de rendre compte de l'éventuelle pertinence du dispositif de réécriture d'un conte en album plurilingue afin de permettre une légitimation des langues premières des élèves d'une classe, ainsi nous allons maintenant aborder la notion de conte-type.

3.2) La notion de conte-type

Le concept de conte-type a été inventé par Antti Aarne en 1910, qui a initié un travail de collecte et de classification des différents contes. La notion de conte-type lui a permis d'étudier les contes, de les comparer, d'en rapprocher certains de par leurs ressemblances sur certains points, ou au contraire d'en éloigner d'autres de par leurs différences. Ainsi, certaines variantes d'un même conte ont pu être regroupées. Antti Aarne a publié en 1910 son ouvrage *Verzeichnis der Märchentypen* dans lequel les contes-types sont classés par catégories. Il nous semble intéressant de mentionner que ce travail de collecte et de classification des contes avait été commencé par les frères Jacob et Wilhelm Grimm dans le courant du XIX^{ème} siècle. En 1812, les frères Grimm publient les *Contes de l'enfance et du foyer* qui regroupent 86 histoires et contes desquels proviennent « Hansel et Gretel » et « Blanche-Neige » (Helmreich).

Le travail initié par Antti Aarne a été poursuivi par Stith Thompson en 1925 qui a traduit tous les ouvrages de Aarne en anglais, a publié *The Types of the Folktale* et l'a par la suite révisé en 1961. Enfin, c'est Hans-Jörg Uther qui a fait la troisième révision de la classification des contes et qui l'a nommée *Classification Aarne-Thompson-Uther* (ATU) en 2004. De nos jours, cette classification sert de référence internationale, elle regroupe 2 340 contes-types différents sous quatre catégories présentées ci-dessous :

- les contes d'animaux (« *Animal Tales* »), qui sont en réalité des contes où les animaux sont des protagonistes (1 à 299) ;
- les contes « ordinaires » (« *Ordinary Folktales* », 300 à 1199), eux-mêmes divisés en 5 sous-catégories : les contes religieux, merveilleux, étiologiques, les contes-nouvelles et les contes de l'ogre-dupé.
- les contes facétieux (« *Jokes and Anecdotes* », 1200 à 1999) ;
- les contes à formules (« *Formula Tales* »), dans lesquels une ou plusieurs phrases sont répétées par les protagonistes tout au long du conte (2000 à 2340) (Aarne & Thompson, 1961).

Ainsi dans une perspective d'éveil aux langues et aux cultures, les contes-types nous apparaissent comme une source didactique fort intéressante puisqu'il existe les mêmes contes (avec quelques variations de personnages par exemple) dans différents pays du monde. Le conte du « Petit Chaperon Rouge » est un parfait exemple de conte-type qui

comptabilise plusieurs versions dans le monde, en France, Chine, Kenya, Japon, Canada, Maroc, Corée et Italie. Dans ces contes, l'histoire demeure la même, même si les personnages varient d'une version à une autre (Morel & Bizouerne, 2008). Un travail autour des contes-types peut s'inscrire dans un projet interculturel et même plurilingue. C'est le travail qu'a mené Nadine Decourt dans son article « Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle » en 1991 ; cette dernière a fait l'hypothèse qu'un travail autour des contes-types - qui peuvent être racontés dans les différents foyers des élèves d'une classe - peut permettre une ouverture culturelle, une légitimation des langues premières de ces enfants, mais également une perpétuation de certaines traditions orales. Enfin, le conte-type apparaît comme un réel outil de médiation entre la culture de l'école et la culture des familles des élèves d'une classe :

Cependant il y a peut-être à parier [...], sur les ressources d'un parler bilingue en voie de réhabilitation, sur leur capacité à passer d'une culture à l'autre, à prendre des repères de nature à développer une flexibilité cognitive. Cela suppose [...], une représentation positive des langues-cultures en présence, de même qu'un complet exercice des compétences langagières dans l'une et l'autre langue. Or la langue maternelle, chargée d'affect et de valeur symbolique, devient souvent un simple moyen de communication ordinaire. Redonner droit de cité au conte dans la famille ne pourrait-il, à cet égard, opérer à la fois une nécessaire légitimation de la langue du foyer et la restauration de son plein usage ? (Decourt, 1991).

Après avoir recontextualisé la notion de conte-type et les enjeux didactiques de l'enseignement des contes à l'école primaire, nous allons maintenant aborder la question de la réécriture plurilingue car cette dernière est essentielle à notre objectif de travail de recherche.

3.3) La réécriture plurilingue

3.3.1) L'écriture plurilingue

Dans un premier temps nous allons définir les termes d'écriture et de réécriture plurilingue. D'après Cherubini, l'écriture ainsi que la réécriture plurilingue se sont vues développer depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle. En effet, de par les nombreuses migrations au cours du dernier siècle, la France est devenue un territoire multilingue où diverses langues sont amenées à se côtoyer. La période de l'après-guerre a été une

période de promotion de la diversité culturelle en France et dans laquelle le modèle linguistique monolingue a été remis en question. S'opposant au monolinguisme, le plurilinguisme semble un outil de promotion de la diversité linguistique et culturelle en présence (Cherubini, 2003). L'écriture plurilingue diffère de la langue « standard » puisqu'un écrit plurilingue n'est plus écrit uniquement en français et bouscule alors la grammaire et la syntaxe usuelle connue de tous. Nous nous proposons de citer de nouveau le travail de recherche de Cherubini afin de définir une nouvelle fois l'écriture plurilingue :

L'écriture plurilingue [...] ne se fonde pas sur un code linguistique monolingue, basé sur les dictionnaires et conçu comme instrument de communication idéal : « s'inscrire dans la problématique du plurilinguisme [c'est] réifier le concept de langue ». Cette subversion lexico-grammaticale préfigure une prise de recul plus générale par rapport à la langue standard et introduit le style singulier des œuvres, qui contrevient aux normes académiques. La syntaxe, l'orthographe, la typographie ou encore le discours sont revisités dans ces récits façonnés par les paroles des personnages (Cherubini, 2013).

L'écriture plurilingue apparaît alors comme une écriture à l'identité hybride où diverses langues n'appartenant pas forcément à la même famille, se mélangent.

3.3.2) Les ateliers d'écriture plurilingue

Les ateliers d'écriture plurilingue sont des ateliers qui sont proposés dans diverses universités entre autres, et qui ont pour but de développer la discussion et la réflexion autour des langues. Différents types d'écriture sont visés et ces ateliers d'écriture plurilingue peuvent se faire selon diverses modalités et peuvent notamment faire appel au bilinguisme et à la traduction afin de questionner le rapport à la langue maternelle, la langue d'accueil ou aux langues étrangères. Chantal Domp martin-Normand est une chercheuse qui anime différents ateliers d'écriture plurilingue avec des étudiants en cursus FLE entre autres, qui ont des langues premières différentes. Ces ateliers permettent aux étudiants ou apprenants de comprendre qu'ils ont le droit d'utiliser toutes les ressources de leur répertoire plurilingue et même d'élargir leur palette plurilingue en écrivant. L'écriture ou la réécriture plurilingue invite à concevoir une vision décloisonnée des langues. En effet, la notion d'écriture plurilingue s'inscrit dans

la didactique du plurilinguisme où les répertoires des individus apparaissent comme « hétérogènes » et « dynamiques » car ils sont constitués de « fragments et de compétences assumées et reconnues comme inégales » (Domp martin-Normand, 2016). Alors l'écriture plurilingue invite les sujets à concevoir une nouvelle façon d'écrire avec ces répertoires hétérogènes.

Les ateliers d'écriture plurilingues permettent aux apprenants de d'utiliser librement les différentes langues de leurs répertoires plurilingues et cela permet alors de mettre en lumière leurs identités plurilingues et de les exprimer. Alors puisque les auteurs sont libres d'utiliser les langues qu'ils veulent, cela permettrait une certaine légitimation de ces dernières :

Les auteurs plurilingues [...] offrent une forme de légitimation à l'utilisation de plusieurs langues et variétés de langues que les apprenantes de langues n'utiliseraient probablement pas si le contexte didactique ne le permettait pas explicitement. (Mathis, 2016)

Enfin, outre le fait que ces ateliers permettent une légitimation des différentes langues parlées par les apprenants, à n'importe quel niveau de maîtrise, ils permettent également de leur faire comprendre que la classe devient alors un espace plurilingue dans lequel leurs répertoires linguistiques deviennent un « atout d'apprentissage » :

Ces réflexions peuvent transformer la salle de classe en un lieu où la diversité linguistique est appréhendée comme un atout d'apprentissage, mais aussi comme un contexte singulier favorable à l'expression et la construction d'identités plurilingues. Je constate donc que l'atelier privilégie l'écriture de textes personnels, issus de l'expérience de chacune et ancrés dans l'apport des langues faisant partie du répertoire plurilingue des apprenantes (Mathis, 2014)

Nous pouvons maintenant nous demander ce qu'il en est au niveau de la recherche à l'école primaire. Des travaux de réécriture plurilingue ont été expérimentés par une professeure des écoles dans une école bilingue occitan-français, Léa Edo. Sur l'année scolaire 2020-2021, elle a mené un projet de réécriture plurilingue autour de l'album d'Elsa Valentin et Ilya Green (2008), *Bou et les 3 zours*. Ce projet s'est déroulé en

quatre étapes successives : la découverte de l'album *Bou et les 3 jours*, la découverte des illustrations du « Petit Chaperon Rouge » de Rascal et la liaison avec le conte traditionnel, la découverte du « Petit Chaperon Rouge » en espagnol, anglais et occitan ainsi qu'un travail de comparaison et de collecte de mots, et enfin la réécriture plurilingue du Petit Chaperon Rouge. D'après Léa Edo, ce projet plurilingue mené en classe s'est avéré être un projet formateur pour l'approche de nouvelles langues. Il a permis une valorisation de la langue parlée à la maison par les élèves, un accroissement de l'intérêt des élèves pour les langues vivantes étrangères et régionales. Enfin, ce projet a permis une sensibilisation à la diversité linguistique par l'oral, la lecture et l'écriture (Léa Edo, 2021).

La mise en place d'un travail de réécriture plurilingue à l'école primaire semble permettre les mêmes apports que ceux menés lors d'ateliers d'écriture plurilingue dans un cadre universitaire. Cependant, la transposition semble différente dans le sens où elle n'est pas envisagée de la même façon qu'avec des adultes. Parmi les apports cités par Dompmartin, Mathis ou encore Edo en ce qui concerne la réécriture plurilingue, nous pouvons relever que grâce à cette réécriture, les apprenants comprennent qu'ils ont le droit d'utiliser les langues qu'ils connaissent et/ou qu'ils parlent à la maison mais également que la salle de classe est alors un espace plurilingue et pluriculturel qui accueille les langues et les cultures de tous et de toutes. Une nouvelle façon d'écrire est alors conçue, les identités plurilingues de certains apprenants sont mises en lumière et cela permettrait une légitimation des langues parlées par ces derniers.

3.3.3) La réécriture d'un conte en album

Par ailleurs, l'association Dulala en collaboration avec l'auteure Elsa Valentin, a également publié un support didactique à destination des professeurs des écoles (Association Dulala). Dans ce dernier, il est proposé différentes activités à réaliser individuellement ou collectivement afin de s'approprier au mieux *Chaprouchka* en réalisant des activités plurilingues, comme notamment la réécriture d'un autre conte en album plurilingue. Il nous semble alors pertinent de mentionner l'association Dulala et d'explicitier ses objectifs. Dulala est une association constituée de spécialistes de l'éducation, linguistique et pédagogues qui tentent notamment d'accompagner les enseignants dans « la mise en place de projets ouverts sur les langues » (Association Dulala). Ils se sont basés sur des constats établis tels que la non prise en compte des

langues premières des élèves en contexte scolaire et la hiérarchisation des langues afin de proposer ressources pédagogiques pour les enseignants, qui ont été conçues en lien avec des chercheurs et des chercheuses dans le domaine de la didactique des langues. L'association Dulala propose également des formations afin de permettre un accompagnement des professeurs des écoles notamment, dans le but de valoriser la diversité linguistique et culturelle en présence dans les classes.

Comme nous l'avons expliqué, dans le support didactique à destination des professeurs des écoles, il est proposé de réaliser la réécriture d'un autre conte en album plurilingue. Les recherches dans le domaine et l'association Dulala semblent s'accorder pour dire qu'il s'avère pertinent de mettre en place un dispositif de réécriture plurilingue. Il nous semble alors intéressant de l'expérimenter.

II. Cadre méthodologique : les premiers constats établis sur le terrain, le projet de recherche et la question de recherche envisagés

1) Ce que nous avons constaté et notre questionnement

Depuis les années 2000, nous avons constaté une forte volonté de l'État français d'améliorer l'enseignement des langues en contexte scolaire. Comme nous l'avons étudié dans la première partie de ce travail, la France tente depuis des années de sortir de la « norme monolingue » et du monolinguisme d'État en mettant en place de nouvelles politiques linguistiques éducatives et le décloisonnement des activités langagières. Ces dernières ont pu être établies à l'échelle du pays mais également à l'échelle de l'Europe grâce à de nombreuses recherches en didactique des langues notamment. L'un des défis de l'Europe est un « défi de diversité » avec pour objectif principal de promouvoir le plurilinguisme afin d'obtenir une citoyenneté démocratique et un avenir commun où les citoyens puissent échanger et se comprendre. Les approches plurilingues apparaissent alors comme une nécessité et ce défi ne peut être réalisé et réalisable que s'il existe, à l'école, une prise en compte des différentes langues premières des élèves d'une classe, en incluant les langues premières des enfants de migrants et des minorités nationales. (Candelier & De Pietro, 2008). Cependant, il semblerait qu'il demeure certaines zones de résistance entre le passage de la théorie à la pratique. Bien que des dispositifs aient été mis en place comme les EILE, il existerait une réticence à la prise en compte dans l'enseignement de certaines langues puisque nombre d'entre elles demeurent exclues du système éducatif, comme les langues issues de l'immigration par exemple. Ces élèves en question ont une langue première différente de la langue de scolarisation et ont comme langue seconde le français : ils sont alors bilingues. Bilingues au même titre que des élèves qui seraient bilingues en anglais ou en espagnol. Bien que l'espagnol soit également une langue de la migration en France, la langue espagnole ainsi que la langue anglaise bénéficient de représentations plus valorisantes que d'autres langues de la migration. Cependant, certaines formes de bilinguisme semblent être invisibles aux yeux du système éducatif et/ou ne sont pas considérées de la même façon. Certains chercheurs parlent d'un caractère inégalitaire du bilinguisme avec un réel écart entre deux formes de bilinguisme. Il existe un bilinguisme valorisé lorsqu'il s'agit de langues d'États, comme l'anglais notamment, et un bilinguisme largement dévalorisé (voire non pris en compte)

avec par exemple, les langues issues de l'immigration. On relève alors un paradoxe entre la volonté de mettre en place une éducation plurilingue et le fait de ne pas considérer toutes les langues mais également un paradoxe entre la mise en place de moyens pour que les élèves deviennent plurilingues et la non-reconnaissance des compétences plurilingues de nombreux élèves (Hélot, 2006).

Forcée de constater que les systèmes éducatifs ne tiennent pas toujours compte des langues des populations, nous nous sommes interrogée sur les conséquences de cette non-intégration de certaines langues sur les élèves qui parlent ces mêmes langues. Nous nous sommes également questionnée sur un dispositif et donc ici une séquence à mettre en place afin de permettre une utilisation des langues premières des élèves et donc de les légitimer dans l'espace classe.

C'est ainsi que les albums plurilingues nous ont paru être un élément déclencheur intéressant à une réflexion autour des langues, puisque mêlant un grand nombre de langues. Comme nous l'avons expliqué dans la première partie de ce travail de recherche, les albums plurilingues s'avèrent être un support didactique à privilégier afin d'amorcer une réflexion autour des langues connues et/ou parlées par les élèves d'une classe. La classe devient alors un espace plurilingue et pluriculturel où l'on rencontre, valorise et légitime les langues étrangères. Dans les albums plurilingues comme *Chaprouchka* de Elsa Valentin et Florie Saint-Val, la syntaxe française est maintenue, ce qui permet une parfaite compréhension de l'histoire et les autres langues occupent toutes la même place. Une simple lecture et un travail de compréhension ne suffiraient pas à aborder la diversité linguistique en présence dans les classes et à légitimer ces langues. En effet, il nous semble qu'une seule lecture de l'album ne permettrait pas aux élèves d'évoquer leurs langues premières ou d'initier une discussion autour des langues. Il s'agit ici pour nous de l'utiliser dans le but d'avoir une première approche avec les langues étrangères, de montrer aux élèves qu'il existe ce type d'album et qu'il est effectivement possible d'écrire ainsi. Ainsi, nous envisagerions de proposer des situations qui permettraient une variation des postures de travail des élèves. La posture de lecteur ou celle d'écrivain n'est pas la même et n'implique pas les élèves dans le même type de tâche. L'écriture d'un nouvel album plurilingue en faisant appel aux langues des élèves permettrait de travailler la posture d'écrivain et motiverait davantage les élèves. En ce qui concerne le choix du support à réécrire, nous avons pensé à un conte vraisemblablement connu par la majorité des élèves, « Le Loup et les sept

chevreaux », afin de permettre aux élèves de se plonger le plus rapidement possible dans le travail d'écriture plurilingue.

De ce questionnement découlent plusieurs questions de recherche : quelles sont les représentations qu'ont les élèves sur les langues ? Les élèves pensent-ils que les langues premières, parlées à la maison ont une place dans l'espace classe ? Les élèves se sentent-ils légitimes d'utiliser leur langue maternelle en classe ? Et enfin, nous nous demandons si une réécriture d'album plurilingue peut contribuer à ce que la classe devienne un espace plus plurilingue et pluriculturel. Est-ce que cette réécriture peut faire évoluer les représentations actuelles sur certaines langues ? Enfin, nous nous demandons comment les élèves de la classe vont accueillir l'altérité linguistique de leurs camarades.

Toutes ces questions de recherche ont centré notre réflexion autour de la problématique suivante : Le travail de réécriture d'un conte en album plurilingue permettrait-il de faire évoluer les représentations que les élèves ont sur les langues et de légitimer les langues parlées par les élèves d'une classe ?

2) Présentation du contexte de l'expérimentation

2.1) Classe faisant partie d'une école du réseau d'éducation prioritaire

Le terrain de recherche utilisé pour l'expérimentation correspond au lieu dans lequel nous avons été en stage durant l'année de Master 2. Nous avons eu l'occasion d'intervenir à raison d'un jour et demi par semaine dans une classe d'une école de type REP+ située dans un quartier au sud de Toulouse, socialement et économiquement défavorisé. Cette classe possède un double niveau puisqu'elle regroupe 9 élèves de CE2 et 9 élèves de CM1. Nous rappelons que les principes et les priorités fixées par la politique des réseaux d'éducation prioritaire REP et REP+ et plus précisément par le *référentiel pour l'éducation prioritaire* ont été présentés dans la première partie de ce travail.

2.2) Diversité linguistique et culturelle en présence

Dès notre premier jour en tant que stagiaire dans cette classe, nous avons pu constater une grande diversité linguistique et culturelle. Ainsi dans un premier temps, nous avons envisagé de réaliser un entretien avec la professeure des écoles de la classe quant aux

langues premières des élèves, les langues comprises mais non parlées, les langues parlées dans la cour de récréation et les langues parlées en classe. Nous l'avons également interrogée concernant les siennes, la place accordée à l'apprentissage des langues étrangères dans sa classe, ainsi que sa vision sur l'éducation plurilingue et donc la prise en compte ou non des langues premières des élèves à l'école. Nous établirons alors un premier constat sur les langues parlées dans sa classe et sur les interactions entre les élèves qui ont une langue maternelle différente de la langue de scolarisation et ceux qui ont le français comme langue maternelle. (Annexe 1)

Cette hypothèse faite au sujet de la grande diversité linguistique et culturelle dans la classe a été confirmée grâce aux réponses données par la professeure de la classe. Nous avons pu organiser les réponses données dans le tableau suivant :

Langues parlées (premières) par les élèves	Français / anglais / arabe / portugais / espagnol / mahorais
Langues comprises mais non parlées	Arabe pour beaucoup d'entre eux mais de manière très approximative
Langues parlées dans la cour de récréation	Français / arabe
Langues parlées dans la classe	Français / anglais

Ce constat s'est confirmé à la suite d'un questionnaire distribué aux parents (Annexe 2) afin d'identifier les langues parlées par les élèves de la classe et les langues parlées à la maison. Dans ce dernier, nous avons questionné les parents d'élèves sur la ou les langue(s) première(s) de leur enfant mais également sur la ou les langue(s) parlée(s) à la maison et celle(s) déjà entendue(s) par leur enfant. Nous leur avons également demandé si selon eux, il est important d'enseigner plusieurs langues aux élèves et si les langues premières doivent avoir une place au sein de l'espace classe. Nous espérons alors pouvoir confronter les réponses du questionnaire à destination de la professeure de la classe avec les réponses données par les parents d'élèves afin d'en tirer des conclusions : est-ce que nous retrouvons les mêmes langues parlées par les enfants que celles évoquées par la professeure ? La professeure est-elle alors réellement au courant de la diversité linguistique présente dans sa classe ? Si elle ne l'est pas, serait-ce car les parents considèrent que les langues premières n'ont pas leur place dans la classe ? Les parents osent-ils parler de leur(s) langue(s) maternelle(s) et de celle(s) de leur enfant ? Une fois ces données traitées, nous aurons une idée de la diversité linguistique et

culturelle en présence dans la classe, mais également des éléments sur les représentations des langues, et nous pourrions alors mettre en place la séquence.

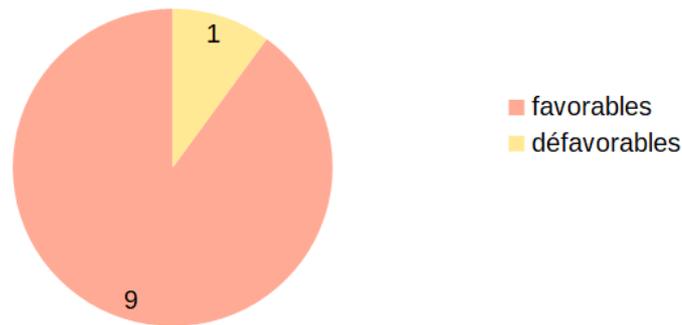
Les réponses obtenues ont été organisées dans le tableau suivant :

Élève	Langue maternelle de l'élève	Langues parlées à la maison
B	Français	Français
Ay	Français	Français / créole
Ya.D	Français	Français / arabe
W	Français / espagnol / bissa	Français / espagnol / bissa
O	Français	Français
Ra	Français / arabe	Français / arabe
Y.O	Français / portugais	Français / portugais
H	Français	Français / arabe
J	Français / arabe / néerlandais	Arabe / néerlandais / anglais
A.E	Français / kroumen	Français / kroumen
Ai	Pas de réponse	
Ac	Pas de réponse	
Ri	Pas de réponse	
S	Pas de réponse	
Kh	Pas de réponse	
Yo	Pas de réponse	
Ya.	Pas de réponse	
Ke	Pas de réponse	

On retrouve alors une diversité linguistique et culturelle importante dans la classe.

Dans ce même questionnaire, nous avons demandé aux parents l'importance qu'ils accordent à l'enseignement de langues étrangères à l'école. Nous avons répertorié leurs réponses dans le diagramme suivant :

Avis des parents sur l'enseignement des langues étrangères à l'école

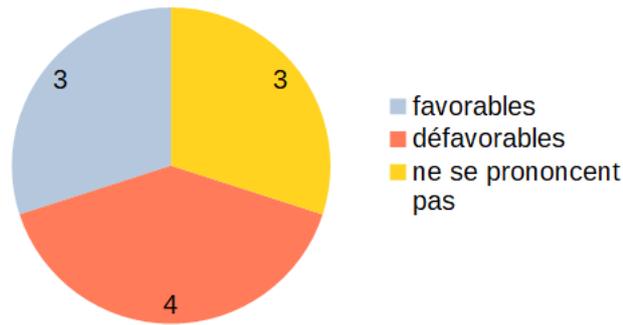


En effet parmi les dix réponses que nous avons obtenues sur dix-huit, neuf parents sur dix pensent qu'il est important d'enseigner des langues étrangères à l'école. Plusieurs justifications ont été données par ces derniers à la question ouverte que nous leur avons posée : l'apprentissage des langues étrangères est très important et valorisant pour les élèves puisqu'elles leur ouvrent des opportunités ; l'apprentissage des langues étrangères permet aux individus de se comprendre et de communiquer ; les langues étrangères permettent une certaine immersion dans une culture particulière et permettent alors de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons. Cependant lorsque certains parents répondent à cette question, ils insistent sur le fait que la langue étrangère qui doit être apprise à l'école est l'anglais, les autres langues doivent être apprises uniquement pour le plaisir. Il nous semble important de préciser que nous n'avions pas demandé aux parents quelles étaient d'après eux la ou les langues étrangères qui doivent être enseignées à l'école.

L'unique réponse négative à notre question n'a pas été justifiée de la part des parents.

Enfin à travers une question ouverte, nous leur avons demandé s'ils souhaiteraient que les langues premières des élèves aient une place au sein de l'espace classe et de l'école et les réponses semblent largement plus contrastées qu'à la question précédente. Nous avons répertorié leurs réponses dans le diagramme suivant :

Avis des parents sur la place à accorder aux langues maternelles à l'école



Parmi les dix réponses que nous avons obtenues, trois parents sur dix pensent que les langues premières doivent avoir une place dans la classe. Au contraire, quatre parents sur dix pensent que les langues premières ne doivent pas être étudiées en classe. Enfin, trois parents sur dix ont préféré ne pas se prononcer sur la question. Concernant les réponses positives, les parents pensent qu'il est important d'inclure les langues premières dans des situations d'apprentissage car ces dernières font parties de l'identité de leurs enfants et elles permettent d'améliorer les acquis et les apprentissages. Les réponses données par les parents font écho aux travaux de Galligani (2010) et Billiez (1985). En effet, l'identité linguistique des élèves témoigne de leur unicité par rapport à leurs camarades et c'est pour cette raison que la prise en compte et la considération des langues premières des élèves dans l'espace classe va renforcer leur identité (Galligani, 2010). De plus, comme étudié dans la première partie de ce travail, la langue maternelle est un réel marqueur d'identité puisqu'elle est le « symbole d'appartenance à un pays ou à une communauté et [...] est perçue comme composante de l'héritage et comme marqueur d'identité » (Billiez, 1985). Les parents qui souhaiteraient que les langues premières aient une place au sein de la classe sont des parents dont les familles parlent à la maison, le français et l'arabe, le français et le portugais.

En ce qui concerne les parents qui ont donné une réponse négative, nous retrouvons deux cas de figure. Premièrement certains parents pensent que les langues premières sont réservées à la sphère intime et ne doivent se parler qu'à la maison, en famille. En effet, comme Leconte en a fait l'hypothèse, il existerait une certaine insécurité linguistique pour les parents d'élèves et les élèves qui parlent une autre langue que le français langue de scolarisation et ces familles ressentent le besoin de protéger l'univers

familial (Leconte, 1997). D'autres parents pensent que les élèves ne doivent parler que le français langue de scolarisation en classe, excepté pendant les cours de langues étrangères. Il semblerait alors que les langues qui sont légitimes d'être étudiées en classe sont le français et l'anglais (puisque ce sont les deux langues apprises dans cette école). Nous avons remarqué que ces parents-là parlent des langues issues de l'immigration (l'arabe et le bissa) et l'on peut se demander si ils considèrent que leurs langues premières ne sont pas légitimes à avoir une place à l'école. Ces éléments de réponse font une nouvelle fois écho aux travaux d'Hélot avec le caractère inégalitaire du bilinguisme avec le bilinguisme dévalorisé des langues issues de l'immigration (Hélot, 2006). Enfin, nous souhaitons noter qu'une famille monolingue a mentionné ne pas vouloir que les langues premières aient une place à l'école.

3) Projet de recherche et méthodologie

Nous avons décidé de créer une séquence basée sur l'éducation au plurilinguisme (elle-même définie dans la première partie de ce travail) afin de travailler sur la diversité linguistique et culturelle, de développer une acceptation positive de cette même diversité et donc de légitimer l'utilisation de différentes langues en contexte scolaire. Cette séquence s'articulera en 8 séances que nous mènerons nous-même en classe et le projet final consiste en la création d'un album plurilingue en partant d'un album plurilingue comme support initial. Cet album va nous servir de modèle pour réécrire un conte en album plurilingue. Pour ce faire, des séances d'éveil aux langues et d'ouverture à la diversité linguistique seront nécessaires pour permettre de finaliser le projet.

Avant de proposer la séquence aux élèves, il nous semblait important d'établir des premiers constats au sein de la classe quant aux biographies langagières de ces derniers et donc au paysage linguistique de la classe. Les résultats de ce questionnaire ont été présentés dans la partie 2.2). Ce premier constat a été enrichi par la mise en place d'un questionnaire à destination des parents d'élèves. Les résultats ont également été présentés dans la partie 2.2) et ont été confrontés aux réponses données par la professeure de la classe.

La séquence envisagée est présentée et détaillée en Annexe 3 et les compétences travaillées sont les suivantes :

Compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (M.E.N, 2016) envisagées pour la séquence :			
Domaine 1: Les langages pour penser et communiquer	Domaine 2: Les méthodes et outils pour apprendre	Domaine 3: La formation de la personne et du citoyen	Domaine 5: Les représentations du monde et de l'activité humaine
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit - Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale 	<ul style="list-style-type: none"> - Coopérer et réaliser des projets - Se constituer des outils de travail personnel (planification pour traduire les mots de la collecte de données) 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions - Respecter l'opinion des autres (respecter les langues des autres) 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir différentes langues et cultures - Raisonner, imaginer, élaborer, produire (réécrire un album plurilingue)

Compétences travaillées		
Compétences de compréhension lecture	Compétences en réécriture	Compétences plurilingues
<ul style="list-style-type: none"> - Compétences de compréhension après la lecture de l'album <i>Chaprouchka</i> de Elsa Valentin : reconnaître le conte du <i>Petit Chaperon Rouge</i>. - Compréhension de mots en langues étrangères par les élèves. - Compréhension du conte <i>Le Loup et les sept chevreaux</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des passages/ mots du conte <i>Le Loup et les sept chevreaux</i> à traduire. - Identification de formules caractéristiques de con conte « Il était une fois » ; « ouvrez mes enfants, votre mère est de retour » ; « nous n'ouvrons pas » ; « tu es le loup ! ». - Collecte de mots auprès de l'entourage des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement d'un attrait et de la curiosité pour les langues étrangères. - Développement de compétences plurilingues et/ou prise de conscience de compétences plurilingues. - Reconnaissance et valorisation des langues premières des élèves.

La première séance est la séance de découverte de l'album *Chaprouchka* qui va être lu par nous-même. Nous aimerions dans un premier temps justifier l'utilisation de cet album de jeunesse plurilingue en particulier. Comme nous venons de l'expliquer, le support de base de cette séquence est l'album de jeunesse plurilingue d'Elsa Valentin,

Chaprouchka (Valentin & Green, 2020). Premièrement, c'est un album plurilingue créé en collaboration avec l'association Dulala (d'une langue à l'autre) et la maison d'édition Syros, qui regroupe une trentaine de langues différentes. C'est une adaptation du conte universellement connu « Le Petit Chaperon Rouge », qui fait partie de notre patrimoine littéraire français. Le fait que ce soit une adaptation du Petit Chaperon Rouge nous semble être très pertinent puisque différentes versions de ce conte existent dans le monde entier : France, Chine, Kenya en Afrique de l'Est, Maroc, Japon, Canada, Italie et Corée (Morel & Bizouerne, 2008). Fabienne Morel et Gilles Bizouerne sont deux conteurs qui ont sélectionné et remis en mots 11 contes du Petit Chaperon Rouge originaires des quatre coins du monde, afin d'en faire un recueil *Les histoires du Petit Chaperon Rouge racontées dans le monde*. On y retrouve le même schéma narratif et la même fonction symbolique. Bien que les personnages diffèrent selon les pays et les versions, l'histoire et la morale demeurent les mêmes. Le conte du Petit Chaperon Rouge peut alors être considéré comme un conte-type, il est identifié par les chercheurs comme le AT 333. Ainsi, le choix d'un album plurilingue qui soit une adaptation d'un conte « mondialement » connu nous paraît pertinent dans un contexte de diversité linguistique et culturelle. La dimension interculturelle de ce conte nous semble primordiale et doit être abordée avec les élèves en les sollicitant sur d'éventuelles versions du Petit Chaperon Rouge qu'ils pourraient connaître. Ainsi, sur des temps calmes ou des temps libres, il peut être également intéressant de laisser le livre à disposition des élèves ou bien encore de proposer une lecture d'un de ces contes par la professeure et d'en analyser succinctement les ressemblances et différences avec la version du Petit Chaperon Rouge qu'ils connaissent ou la version *Chaprouchka*.

De plus, *Chaprouchka* est un support spécifique dans le sens où il a été pensé comme un objet à la fois littéraire et scolaire, pour être étudié en classe. En effet, Elsa Valentin a créé cet album afin de permettre aux élèves de découvrir la diversité des langues du monde qui se trouvent dans ce même album. De par le nombre important de versions du Petit Chaperon Rouge, l'association Dulala a souhaité collaborer à la création d'un album plurilingue afin de permettre aux élèves de « se frotter à la diversité des langues et des cultures au sein d'une même histoire » (Association Dulala).

Ainsi après la lecture de l'album, nous envisageons un temps d'échange avec les élèves sur la compréhension du conte, les langues ou divers mots que les élèves auraient reconnus et/ou compris. Nous espérons que certaines langues parlées par les élèves

émergent et nous présenterons le projet de réécriture d'un conte en album plurilingue comme *Chaprouchka* avec les langues que parlent et/ou connaissent les élèves.

La séance 2 est une séance où nous allons identifier les biographies langagières des élèves de la classe. L'objectif de cette séance est à la fois un objectif scientifique car bien que nous soyons en possession des informations données par la professeure de la classe ainsi que par les parents, nous souhaitons comparer ces résultats afin de constater d'éventuels décalages entre ces informations. Mais l'objectif est également pédagogique car nous souhaitons que les élèves prennent conscience de leur répertoire langagier et du paysage linguistique de la classe.

Nous allons proposer aux élèves une activité d'éveil aux langues avec la création d'une fleur des langues par élève. Cette situation d'apprentissage a été créée et mise en place entre 2002 et 2003 par les membres du projet ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) et permet aux élèves de prendre conscience de la diversité linguistique présente dans une classe et d'aborder de nouveaux termes tels que « langue maternelle ou première », « langue seconde », « langue étrangère », « monolingue », « bilingue », « trilingue », « plurilingue » etc. Il existe plusieurs façons de réaliser une fleur des langues et la situation d'apprentissage conçue par ELODIL propose une fleur des langues où les langues inscrites sur les pétales sont les langues que les élèves « connaissent » de manière générale. Nous souhaitons modifier et adapter les modalités de cette fleur des langues dans notre classe. Pour ce faire, nous envisageons que le cœur de la fleur soit l'espace où seront inscrits les prénoms des élèves. Nous proposerions trois types de pétales associés à trois couleurs différentes (cf. Annexe 4a) :

- les langues que je parle,
- les langues que je comprends mais que je ne parle pas,
- les langues que j'ai déjà entendues, mais que je ne comprends pas et que je ne parle pas.

Nous avons souhaité créer différents types de pétales afin de nous assurer que les élèves ne se retrouvent pas qu'avec une fleur à un pétale. En effet, nous souhaitons éviter que les enfants qui ne parleraient ou connaîtraient qu'une seule langue se retrouvent avec une fleur très peu garnie. Afin de permettre aux élèves de mieux se projeter dans l'activité qu'ils vont réaliser, nous projetterons les consignes illustrées (cf. Annexe 4b) et nous appuierons notre propos à l'aide d'un exemple de fleur des langues réalisée par nous-même, en explicitant bien à chaque fois les consignes. Enfin dans cette classe, il y

a une élève allophone qui ne parle qu'anglais et qui est arrivée courant octobre dans la classe. Ainsi, afin de lui permettre de réaliser les situations d'apprentissage que nous proposons à toute la classe, nous avons décidé de lui traduire toutes les consignes à l'oral, d'accompagner les consignes écrites d'aides iconographiques et de lui laisser la possibilité de parler dans sa langue maternelle.

Les objectifs de cette séance d'éveil aux langues sont de faire constater aux élèves qu'ils sont tous en possession d'un bagage linguistique qui leur est personnel, mais également de constater qu'il existe une grande diversité linguistique au sein d'une même classe et donc de développer des attitudes d'ouverture et de respect concernant la diversité. Ainsi, il nous semble pertinent de proposer aux élèves de faire un bilan sur leur biographie langagière afin qu'ils constatent qu'ils ne connaissent généralement pas qu'une seule langue et que leur répertoire est sans doute bien plus conséquent que ce qu'ils pensent. Il nous semble également important de faire comprendre aux élèves qu'on peut comprendre une langue sans forcément savoir la parler, mais également qu'on a le droit d'avoir des connaissances et compétences, même partielles ou faibles sur une langue, mais qu'il faut quand même les considérer. Par ailleurs, un autre objectif de cette séance 2 serait de faire évoluer les éventuelles représentations sur des bilinguismes valorisés ou dévalorisés. Afin de faire le lien avec les questions de bilinguisme que nous avons abordées dans la première partie de ce présent travail, nous tenterons de faire évoluer les représentations que peuvent avoir les élèves sur certaines langues si tel est le cas. De plus, lorsque les élèves présenteront leur fleur des langues, nous aborderons la légitimité de ces dernières à être évoquées dans l'espace classe. Il est nécessaire de faire ressentir et comprendre aux élèves que la diversité linguistique et culturelle a sa place à l'école.

Enfin, nous espérons que le fait de faire un tour de table sur les répertoires langagiers de tous les élèves de la classe va permettre la mise en place de représentations positives des langues et donc la valorisation de ces dernières. Le partage des langues entre les élèves apparaît comme essentiel car la reconnaissance de la langue de l'autre participe à la construction identitaire des élèves : « Le travail d'apprentissage, celui de sociabilisation mais aussi celui de construction identitaire de l'enfant s'est surtout réalisé à partir de " l'échange " des langues et des cultures en présence et en contact dans la classe, c'est-à-dire de la reconnaissance de la langue de l'autre et du travail à partir de cette diversité linguistique et culturelle » (Dreyfus, 2004). De plus, nous souhaiterions également voir

si la séance d'éveil aux langues permet de faire évoluer les représentations actuelles sur les langues issues de l'immigration.

Cette séance d'éveil aux langues va être complétée par un questionnaire individuel (cf. Annexe 4c) où nous demanderons aux élèves s'il y a des langues qu'ils aiment, et au contraire, des langues qu'ils n'aiment pas, et enfin s'il y a des langues qu'ils aimeraient apprendre et pourquoi. Nous proposons une dictée à l'adulte pour certains élèves pour qui le passage à l'écriture est encore difficile. Enfin, les questions de ce questionnaire seront doublées à l'oral en langue anglaise pour permettre à l'élève allophone de les comprendre et nous lui laissons la possibilité de répondre à ces dernières dans sa langue maternelle. Nous précisons également que les questions sont accompagnées de petits émojis afin de lui en faciliter la compréhension. L'objectif de ce questionnaire individuel est alors scientifique car nous allons établir un constat sur les biographies langagières des élèves. Mais l'objectif est également pédagogique car nous allons identifier les représentations positives et négatives que les élèves ont sur diverses langues. Ainsi à la fin de la séquence, nous pourrons voir si ces représentations ont évolué.

En ce qui concerne le choix du conte à réécrire en album plurilingue, nous avons décidé de travailler sur la version des frères Grimm du conte « Le Loup et les sept chevreaux » et plus précisément sur la version de Magnard Éditions. En effet, d'après un groupe de chercheurs qui a étudié l'évolution des contes et des croyances populaires afin de mieux connaître les mouvements des populations humaines, il semblerait que l'origine du conte du Petit Chaperon Rouge soit corrélée au conte « Le Loup et les sept chevreaux » et que le Petit Chaperon Rouge en dérive donc. Cette étude montre que le conte « Le Loup et les sept chevreaux » date du premier siècle de l'ère chrétienne et donne environ mille années après une variante qui est « Le Petit Chaperon Rouge ». Les deux contes se ressemblent par le fait que dans « Le Petit Chaperon Rouge », le loup prend l'apparence de la grand-mère qu'il vient de dévorer, dans le but de dévorer la petite fille. Dans « Le Loup et les sept chevreaux », le loup prend l'apparence de la chèvre afin de dévorer les chevreaux (Santini, 2013). Dans la classification Aarne-Thompson-Uther, le conte du Petit Chaperon Rouge est classé comme un conte merveilleux et possède le numéro « AT 333 ». Le conte « Le loup, la Chèvre et ses chevreaux » (conte originel de notre conte « Le loup et les sept chevreaux » adapté à la lecture de jeunes enfants) a reçu le numéro « AT 123 » puisqu'il fait partie des contes d'animaux sauvages et domestiques.

Ainsi, bien qu'il semblerait que ces deux contes soient corrélés, ils ne sont pas classés dans les mêmes catégories de cette classification des contes.

Une séance 3 de lecture compréhension du conte « Le Loup et les sept chevreaux » est réalisée par la professeure de la classe, sur un temps de classe où nous ne sommes pas présents afin de nous permettre de mettre en place directement la séance 4 d'identification des éléments clés du conte. Cette séance 3 de lecture compréhension nous semble obligatoire afin de permettre à tous les élèves de la classe de connaître le conte. En effet, la majorité des élèves car de cette classe n'a jamais étudié ce conte contrairement à ce que nous pensions. Par ailleurs, le lexique qu'ils ont en leur possession est relativement faible concernant la langue française.

Par ailleurs, nous avons adapté le protocole à l'élève allophone de la classe. Nous lui proposons un travail de lecture compréhension de ce même conte mais dans sa langue maternelle car il lui est impossible de suivre cette séance sur le conte français. Nous lui proposons une version textuelle du conte, accompagné d'un enregistrement audio de ce dernier si elle le souhaite. Ainsi lors de la séance 4 elle saura de quoi traite le conte et participera au travail d'identification des éléments clés.

Concernant le travail de réécriture de ce conte en album plurilingue, nous avons décidé de procéder à la manière d'Elsa Valentin. Dans l'album *Chaprouchka*, l'auteure a travaillé sur certaines classes grammaticales comme les noms communs, les verbes et les adjectifs, mais a maintenu les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination ainsi que les prépositions afin de bien permettre la compréhension de l'histoire. Ainsi lorsque les élèves vont procéder au travail de réécriture, ces derniers vont développer des compétences syntaxiques et morphologiques en langue française mais également dans les autres langues utilisées (Paolacci & Gobbé-Mévellec, 2022). En effet, les élèves vont alors identifier les classes grammaticales des mots qu'ils souhaitent identifier et traduire dans leurs langues premières. Les élèves se rendront alors compte que si un mot identifié en français est un verbe, il sera également un verbe dans la langue de traduction. Les élèves se rendront compte que cela sera valable pour toutes les classes grammaticales identifiées.

Nous avons proposé d'identifier les mots clés du conte : les personnages, les noms et objets importants, les lieux, les actions et les expressions phares du conte à réécrire. Ces éléments feront l'objet d'une collecte de mots par les élèves afin de les traduire dans

d'autres langues. En ce qui concerne les élèves qui possèdent une langue maternelle différente de la langue de scolarisation, cette collecte de données peut être effectuée grâce aux parents et à la famille, proche ou lointaine. Mais également à leur entourage et aux habitants de leur quartier. En ce qui concerne les élèves qui auraient le français comme langue maternelle et qui connaîtraient uniquement cette langue, la collecte de mots peut être effectuée soit en langue française en jouant sur les registres de langue, soit en langue étrangère grâce à la même démarche que celle citée précédemment. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les mots vont être traduits dans les mêmes langues que les langues qui ont émergé lors de la séance 2 d'éveil aux langues (biographies langagières et fleurs des langues).

Lors de cette séance 4, les 19 élèves seront répartis en six groupes de travail et se verront attribuer différents passages du conte grâce à des photocopies :

- groupe 1 : la situation initiale et la première tentative du Loup (page 3 à 7),
- groupe 2 : la deuxième tentative du Loup (la craie) et la préparation chez le meunier et chez le boulanger (page 8 à 13),
- groupe 3 : la troisième tentative du Loup et sa réussite (il mange 6 chevreaux), (page 14 à 21),
- groupe 4 : le retour de la maman chèvre à la maison (page 22 à 27),
- groupe 5 : la maman chèvre ouvre le ventre du Loup, sauve les chevreaux et y met des pierres (page 28 à 35),
- groupe 6 : le réveil du Loup et la situation finale (page 36 à 43).

Afin de faciliter ce travail d'identification des éléments clés du conte, nous proposons aux élèves un tableau d'aide (cf. Annexe 6). Le même tableau d'aide est distribué à chaque groupe, soit six groupes donc six tableaux afin de les aider à identifier les classes grammaticales des mots identifiés. Les élèves n'ont qu'à surligner le mot identifié sur les photocopies du conte et le recopier dans la colonne correspondant à la nature grammaticale de ce dernier.

Après ce travail d'identification, les élèves partiront chez eux avec comme mission, la traduction des termes identifiés dans les langues qu'ils parlent à la maison, que parlent leur famille ou dans les langues qu'ils connaissent ou entendent dans leur environnement. Nous nous sommes alors questionnée sur l'intérêt de ne pas leur faire traduire uniquement les mots qu'ils ont identifiés dans leur groupe de travail, mais de

leur laisser la possibilité de traduire également autant de mots identifiés dans les autres groupes, que voulu. Cependant après réflexion avec la professeure de la classe, nous envisageons finalement de ne faire traduire aux élèves que les mots qu'ils ont identifiés dans leur propre groupe. En effet selon la professeure, si nous demandons trop de mots à traduire dans les familles, nous risquons de ne pas obtenir ou d'obtenir peu de réponses de la part des familles.

Suite à la conception de la séance 4 et à la demande de traduction sur un temps hors-école, nous nous sommes questionnée sur la possibilité que les élèves de la classe utilisent un traducteur en ligne afin de traduire les mots clés. Ainsi, il nous paraît important de donner une consigne claire et précise, mentionnant les éventuels moyens et enjeux de cette traduction entre pairs et notamment sur la création du lien social. Certains moyens peuvent être explicités afin de les rassurer : famille, amis, amis de la famille, quartier et commerçants par exemple. Cependant si tel est le cas, un dialogue peut être envisagé avec les élèves afin de poser des mots sur les avantages de réaliser cette traduction avec des personnes physiques, et sur la mémorisation notamment.

La séance 5 débutera par un retour sur les stratégies utilisées par les élèves pour parvenir à la traduction des mots utiles à la réécriture. Il nous semble important de faire verbaliser aux élèves eux-mêmes les manières dont ils ont procédé et les éventuelles difficultés qu'ils ont pu rencontrer : certains mots ont-ils peut-être été difficiles à traduire ? ; si ce sont eux qui ont écrit sur le tableau ou si leurs parents les ont aidés ? ; ont-ils été confrontés au fait qu'ils parlent une langue mais qu'ils ne savent peut-être pas l'écrire ? ; s'ils ont trouvé différentes traductions d'un même mot ? ; y a-t-il des mots qu'ils n'ont pas réussi à traduire ? ; comment ont-ils fait si ni eux ni leurs parents ne savaient comment se traduisait tel ou tel mot ? Il semble également intéressant de questionner les élèves sur l'éventuelle utilisation d'un outil numérique de traduction. En effet, comment les familles ont fait pour traduire certains mots dont ils ne connaissent pas la traduction dans une langue qu'ils parlent pourtant ?

Un échange important sur la dimension culturelle des langues est à réaliser avec les élèves afin de les amener à sortir de l'idée qu'un calque parfait existe entre les langues. Les élèves peuvent également avoir remarqué qu'il existe une proximité et ressemblance entre certains mots appartenant à la même famille de langues comme les langues romanes par exemple, mais également que certaines langues ont emprunté des mots à d'autres. Si les élèves n'évoquent pas les différents points cités précédemment, il

peut être intéressant de les amener à y réfléchir quand même et donc de prévoir des exemples à leur donner afin d'engager la discussion. Ce temps est enregistré afin de pouvoir retranscrire certains échanges.

Une fois cet échange réalisé, nous procédons à la mise en commun des mots traduits par les élèves. Les tableaux remplis par les élèves (cf. annexe 7) auront été récupérés avant la séance et serviront à créer un affichage par groupe afin de permettre la réécriture du conte (cf. annexe 8). En effet, toutes les traductions trouvées par les élèves d'un même groupe seront réorganisées sur une feuille format A3 afin de permettre une visualisation de ces dernières lors de la réécriture. Les élèves devront alors se mettre d'accord et sélectionner une traduction parmi toutes celles trouvées pour un mot. Ces mots seront alors surlignés et utilisés pour la réécriture (annexe 9).

La séance 6 consiste en un travail de réécriture du conte au brouillon avec la technique de la permutation. Les élèves vont remplacer les mots surlignés et identifiés lors de la séance 4 par les mots qu'ils ont traduits chez eux et qui sont visibles sur les affiches réalisées en séance 5. Les passages du conte sur lesquels les élèves ont travaillé par groupes en séance 4 leur seront de nouveau distribués, ainsi que de nouvelles photocopies des mêmes passages mais sur lesquelles les mots identifiés auront été supprimés et un espace blanc aura été laissé afin qu'ils viennent écrire une traduction du mot possible. Nous pensons qu'il est utile de leur montrer un exemple précis afin qu'ils obtiennent et visualisent la démarche à utiliser (repérage du mot surligné – trouver une traduction possible sur l'affiche - la recopier au bon endroit sur les passages du conte). La technique de la permutation consiste à maintenir la syntaxe française, les verbes et quelques mots clés afin de garder du sens et la compréhension pour un public lecteur francophone. À chaque fois qu'un mot a été traduit il nous semble préférable de conserver cette traduction pour toute la réécriture. Ce travail permet alors de développer la posture métalinguistique des élèves puisqu'ils seront amenés à prendre la ou les langues comme objet de réflexion du travail.

Le résultat obtenu est alors un brouillon de l'album plurilingue final et il doit être expliqué aux élèves que ce n'est pas grave s'il y a des erreurs, des ratures, ou si les mots écrits ne sont pas très lisibles car c'est un brouillon.

La séance 7 est la séance de mise au propre des brouillons sur les photocopies de l'album en couleurs avec les mots manquants. Les groupes de travaux sont maintenus et

les élèves recopient les brouillons de manière propre et lisible. A la fin de cette séance, nous créons un lexique à la fin de l'album qui comprend tous les mots écrits par les élèves, ainsi que leur traduction et la langue en question afin que les élèves puissent s'y référer quand ils liront l'album. L'album est relié et présenté aux élèves plus tardivement.

La séance 8 consiste en la présentation de l'album final aux élèves de la classe. L'album sera présenté et lu par nous-même et ce dernier sera suivi d'un temps d'échange et de réflexion avec les élèves sur le projet de réécriture du conte en album plurilingue. Les élèves seront alors amenés à réfléchir aux intérêts de la séquence : ce qu'elle leur a permis de comprendre, si la séquence a permis une évolution sur les représentations des langues et sur leurs ressentis notamment. Cet échange sera enregistré.

Dès que possible, les élèves pourront présenter leur album plurilingue à d'autres classes de l'école. Il serait même très intéressant de faire passer cet album aux familles afin que ces derniers comprennent que leurs langues sont une richesse.

III. Analyse de données recueillies au vu de la question de recherche et de nos hypothèses de travail

1) Confrontation des réponses aux questionnaires à destination de la professeure et ceux à destination des parents d'élèves

1.1) Les langues parlées par les élèves

Dans le questionnaire à destination de la professeure de la classe, nous lui avons demandé quelles étaient les langues parlées par les élèves de sa classe. À cette dernière question, la professeure a cité six langues : le français, l'anglais, l'arabe, le portugais, l'espagnol et le mahorais. Suite à l'analyse des réponses aux questionnaires à destination des parents d'élèves, nous avons pu relever sept langues parlées par les différents élèves de la classe : le français, l'espagnol, le bissa, l'arabe, le portugais, le néerlandais et le kroumen. Ainsi lorsque nous confrontons et comparons les réponses données par la professeure de la classe et les réponses données par les parents d'élèves, nous observons des points de divergence. Nous allons comparer les langues citées par la professeure et qui n'apparaissent pas dans les réponses données par les parents et les langues non citées par la professeure et qui apparaissent pourtant dans les réponses données par les parents.

Nous avons obtenu seulement dix réponses de la part des parents d'élèves et nous pensons que c'est pour cette raison que le mahorais et l'anglais n'apparaissent pas (nous n'avons pas eu de réponse de la part des familles des élèves qui parlent ces deux langues). Par ailleurs, nous pouvons remarquer que ni la langue bissa, ni la langue kroumen, ni le néerlandais ne sont évoqués par la professeure des écoles. Alors, nous nous sommes questionnée sur les raisons qui pouvaient en être à l'origine. Premièrement, il est possible que les élèves ou leurs parents qui parlent le bissa, le kroumen et le néerlandais n'aient jamais eu l'occasion de le dire à leur professeure. Une autre possibilité qui peut être envisagée est que ces élèves aient eu l'occasion d'en discuter avec la professeure, mais qu'ils n'aient pas osé. Enfin, une dernière hypothèse peut être que la professeure de la classe ne connaisse pas ces langues et ne les a pas identifiées ou les a assimilées à d'autres langues dans les réponses données au questionnaire. Nous remarquons que sur les trois langues non évoquées par la professeure, deux d'entre elles sont des langues issues de l'immigration. Plusieurs interrogations nous sont alors parvenues : dans l'espace classe, les élèves se sentent-ils légitimes d'évoquer les langues qu'ils parlent ? Les élèves pensent-ils que les langues

premières ne doivent pas être évoquées à l'école ? Le peu de réponses que nous avons obtenues aux questionnaires traduit-il une certaine réticence des parents à aborder le sujet des langues ? Enfin, les élèves pour lesquels nous n'avons pas obtenu de réponse aux questionnaires parlent-ils d'autres langues que celles évoquées par la professeure de la classe ?

1.2) La place des langues premières à l'école

Nous allons dans un premier temps analyser les réponses données par la professeure de la classe concernant l'apprentissage des langues étrangères à l'école et sur la place des langues premières des élèves dans la classe. Tout d'abord, nous avons demandé à la professeure son opinion sur les situations d'apprentissage qui visent à l'éveil à la diversité linguistique et culturelle. La réponse donnée est la suivante :

Elles sont intéressantes, appréciées des élèves, peuvent permettre d'intégrer un nouvel élève d'UPE2A dans la classe, de créer du lien avec les enfants et les familles. Pour moi, c'est du vivre ensemble [...].

D'après la professeure de la classe, ces situations peuvent permettre de créer du lien entre l'école et les familles puisqu'elles permettent de rencontrer les langues en présence dans la classe et que ce sont les langues que les élèves parlent chez eux (Moore & Sabatier, 2015). Cependant elle évoque avoir des difficultés pour trouver un objectif en termes d'apprentissage à ces situations et que ce sont des situations qu'elle mène peu ou pas par manque de temps. Enfin, la professeure a parfois l'impression que pour qu'elles aient un sens, il faut mener à bien un projet ambitieux et sur le long terme. Nous lui avons également demandé si elle avait recours à la comparaison des langues dans le cadre des enseignements de français et de langue étrangère. Cela n'est pas le cas pour l'enseignement du français mais elle confirme y avoir recours afin de permettre aux élèves d'observer certains points tel que la place de l'adjectif en anglais par exemple. Enfin, nous lui avons demandé si les langues premières de ses élèves ont une place dans la classe et si elles sont évoquées lors de séances dans diverses disciplines. D'après elle, sa classe est « un espace où on ne s'interdit de parler aucune langue » et où il arrive parfois qu'elle compare très brièvement certaines langues premières de ses élèves avec la langue française. En effet, elle tente d'y faire référence comme expliqué dans la citation suivante : « Si j'y fait référence, c'est sur des situations très spécifiques

et de manière imprévue (par exemple le sens de la lecture en arabe et en français, le -s qu'on entend au pluriel en espagnol mais pas en français pour un élève hispanophone). ». Il semble alors important pour la professeure d'accorder une place aux langues premières des élèves même si cela est plus difficile à réaliser sur le terrain.

En ce qui concerne les opinions des parents sur la place à accorder aux langues premières de leur enfant à l'école, les réponses sont relativement contrastées comme nous avons pu le voir précédemment dans ce travail (cf. 1.2 Diversité linguistique et culturelle en présence). En effet, sur les dix réponses obtenues, trois parents pensent que les langues premières doivent avoir une place dans la classe. Au contraire, quatre parents sur dix pensent que les langues premières ne doivent pas être étudiées en classe. Enfin, trois parents sur dix ont préféré ne pas se prononcer sur la question. Concernant les parents qui ont donné une réponse négative, certains pensent que les langues premières sont réservées à la sphère intime et ne doivent se parler qu'à la maison, en famille. D'autres parents pensent que les élèves ne doivent parler que le français langue de scolarisation en classe, excepté pendant les cours de langues étrangères.

2) Les biographies langagières des élèves

2.1) Constat après la fleur des langues

La séance 2 de notre séquence consistait en la réalisation d'une fleur des langues (cf. Annexe 3.a) par élève dans le but d'identifier leur biographie langagière. Nous rappelons que ces fleurs des langues se composaient de trois pétales différents : les pétales roses correspondent aux langues parlées par les élèves, les pétales bleus correspondent aux langues comprises mais non parlées par les élèves et les pétales verts correspondent aux langues qu'ils ont déjà entendues dans leur environnement. Ainsi en analysant chaque fleur des langues, nous pouvons établir des constats sur le nombre de langues parlées, comprises et entendues par les élèves de la classe. Nous avons constaté que sur les dix-sept élèves présents ce jour-là, seulement deux d'entre eux parlent une seule langue (l'élève Ai et l'élève Ay). Huit d'entre eux parlent deux langues (les élèves Ke, Yo, W, S, B, Ri, Ya.O, Ra) et sept d'entre eux parlent au moins trois langues (les élèves Kh, Ya, O, J, A-E, Ac, H). Afin de mieux visualiser ce constat, nous avons réalisé les diagrammes suivants qui nous montrent le nombre de langues parlées par les élèves de la classe et le pourcentage de langues parlées par les élèves :

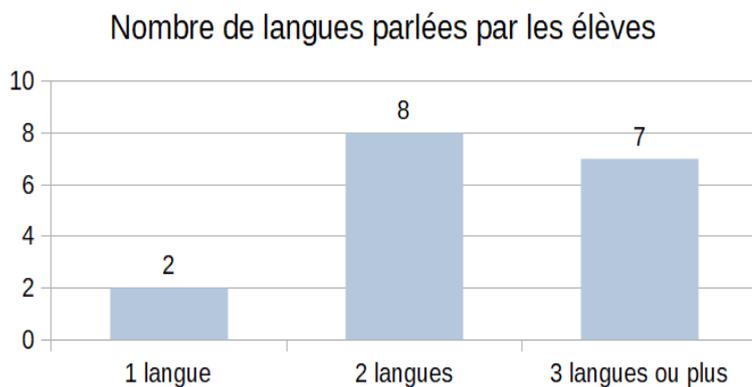


Figure 1: Nombre de langues parlées par les élèves

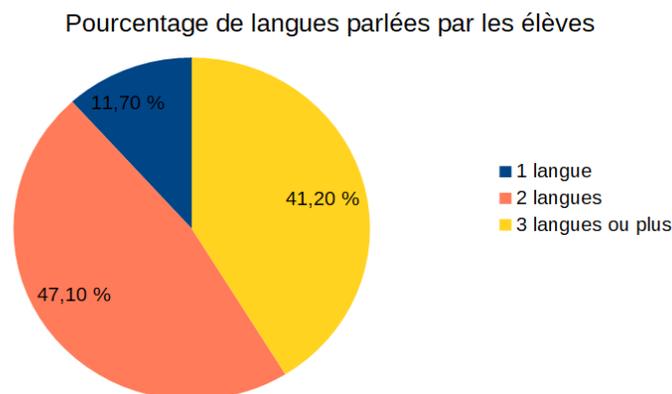


Figure 2: Pourcentage de langues parlées par les élèves

Nous pouvons alors conclure que sur les dix-sept élèves présents ce jour-là, 11,70 % d'entre eux sont monolingues, 47,10 % d'entre eux sont bilingues et 41,20 % d'entre eux sont au moins trilingues. Autrement dit environ 88 % de la classe parle au moins deux langues différentes.

Nous avons également pu établir un constat sur le nombre de langues comprises mais non parlées par les dix-sept élèves de la classe. Un d'entre eux comprend une langue sans la parler, quinze d'entre eux comprennent deux langues sans les parler et un d'entre eux comprend au moins trois langues sans savoir les parler. Autrement dit, 5,9 % de la classe comprend une langue sans la parler, 88,2 % de la classe comprend deux langues sans savoir les parler et 5,9 % de la classe comprend au moins trois langues sans savoir les parler. Soit environ 94,1 % de la classe qui comprend au moins deux langues.

Nombres de langues comprises mais non parlées par les élèves

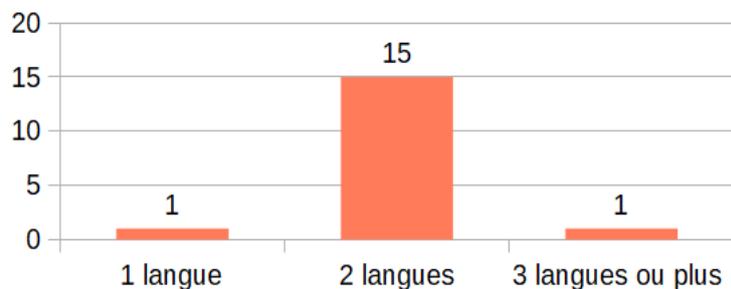


Figure 3: Nombre de langues comprises mais non parlées par les élèves

Pourcentage de langues comprises mais non parlées par les élèves

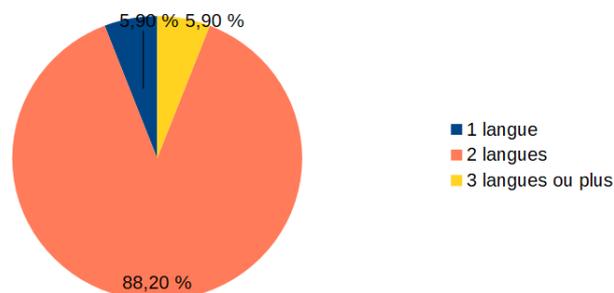


Figure 4: Pourcentage de langues comprises mais non parlées par les élèves

Enfin cette activité de fleur des langues nous a permis d'établir un constat sur le nombre de langues déjà entendues par les élèves de la classe. Il leur a été demandé s'ils avaient déjà entendu différentes langues dans leur environnement proche (quartier, famille, loisirs, voyages) afin qu'ils puissent se rendre compte qu'ils connaissent et ont entendu plusieurs langues. Nous pouvons observer que huit élèves sur dix-sept ont déjà entendu deux langues et que neuf élèves sur dix-sept ont déjà entendu trois langues ou plus. Autrement dit, 47 % de la classe a déjà entendu deux langues et 53 % de la classe a déjà entendu au moins trois langues. Il nous semble alors important de noter que tous les élèves ont déjà entendu au moins deux langues étrangères dans leur environnement et que ces élèves vivent dans un environnement où il semble y avoir une grande diversité linguistique.

Nombre de langues entendues par les élèves

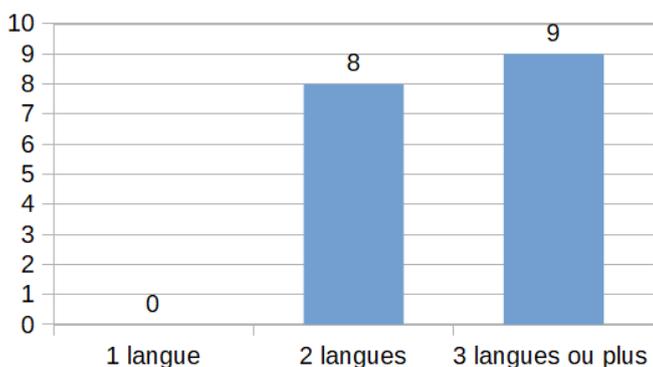


Figure 5: Nombre de langues entendues par les élèves

Pourcentage de langues entendues par les élèves

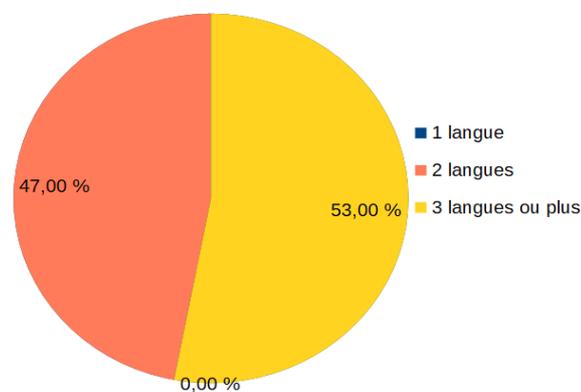


Figure 6: Pourcentage de langues entendues par les élèves

Enfin, afin d'obtenir un aperçu d'ensemble des langues présentes dans la classe, nous avons créé un diagramme qui répertorie les langues parlées par les élèves selon les pétales roses de chaque fleur des langues. Nous pouvons alors remarquer que les langues les plus partagées par la classe sont le français et l'arabe.

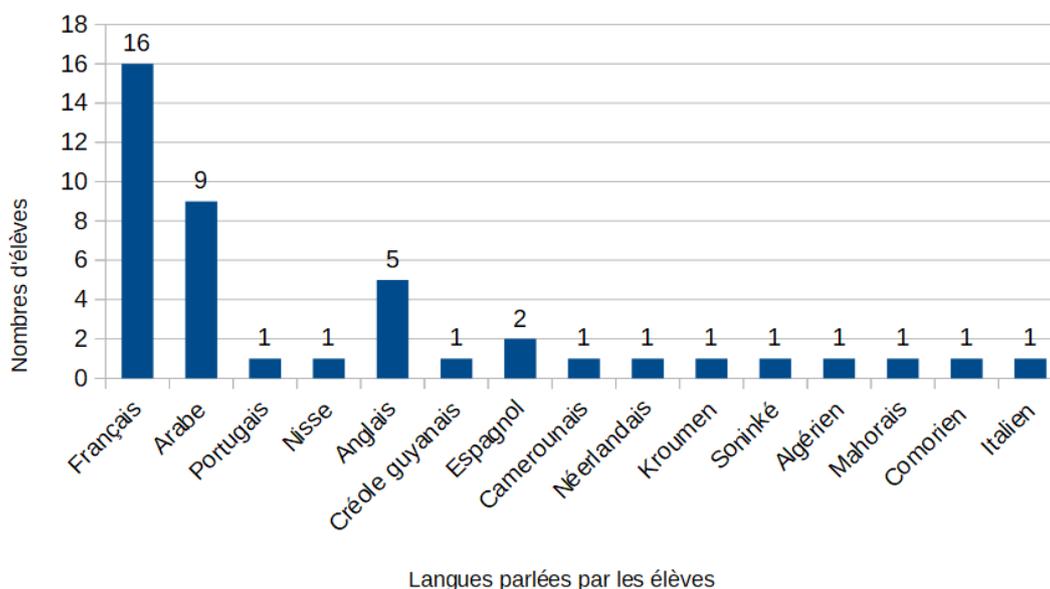


Figure 7: Les différentes langues parlées par les élèves de la classe

2.2) Comparaison des réponses aux questionnaires et des fleurs des langues

Lorsque nous avons demandé aux parents d'élèves de remplir un questionnaire sur les langues parlées par leur enfant, les langues parlées à la maison et les langues entendues par leur enfant, nous n'avons obtenu que dix réponses. Le nombre de questionnaires remplis nous semble trop faible pour réellement identifier les biographies langagières des élèves. Alors, l'analyse individuelle de chaque fleur des langues associée à une comparaison avec les questionnaires remplis par les parents sur les langues parlées par les enfants nous permettent de compléter les biographies langagières de ces derniers.

Concernant les élèves dont les parents ont rempli le questionnaire, nous observons deux cas de figures : il y a correspondance entre les langues annoncées par les parents et les langues évoquées par les enfants pendant l'activité de la fleur des langues ou au contraire, il y a des différences entre les langues annoncées par les parents et les langues évoquées par les enfants pendant l'activité.

Premièrement, les réponses données par les parents des élèves J, H, Ra, Ya.O et Ay concernant les langues parlées par leur enfant et les pétales roses des fleurs de ces mêmes élèves correspondent parfaitement. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève J dont les parents ont cité trois langues que parle leur enfant et la fleur des langues de ce même élève qui comporte trois pétales roses :

Élève	Langue maternelle de l'élève	Langues parlées à la maison
J	Français / arabe / néerlandais	Arabe / néerlandais / anglais

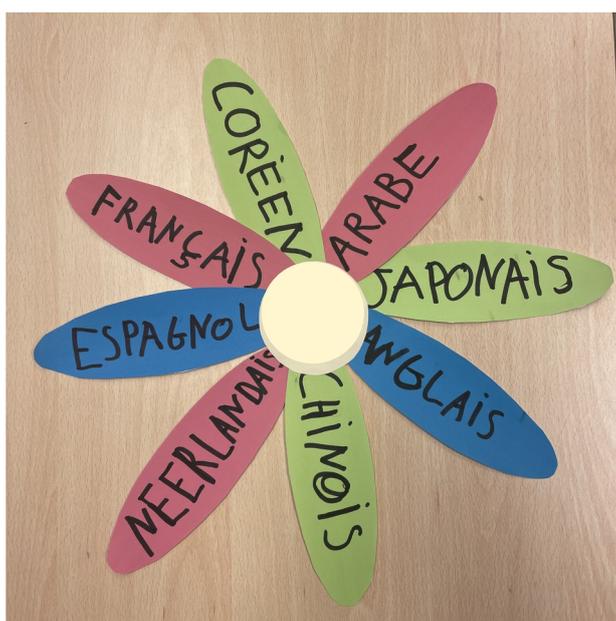


Figure 8: Fleur des langues de l'élève J

Concernant les cas de figures où il y a des différences entre les langues annoncées par les parents et les langues évoquées par les enfants pendant l'activité, nous avons pu observer que parfois les élèves semblent évoquer plus de langues que celles qui le sont dans le questionnaire rempli par les parents. Ce constat nous amène à réfléchir aux éventuelles raisons de ces divergences concernant les élèves O, A-E et B. Nous pouvons nous demander si certains parents préfèrent ne pas citer certaines langues comme la langue arabe pour le cas de l'élève O et l'élève B ou nous pouvons nous demander si ces parents-là ont eu des problèmes de compréhension à la lecture du questionnaire. Pour l'élève A-E, elle cite notamment la langue Nisse, qui est visiblement un dialecte parlé en Côte d'Ivoire, et qui n'a pas été mentionné par ses parents. Nous pouvons alors nous questionner sur la légitimité qu'ont accordée les parents à citer un dialecte peu connu et/ou parlé dans notre questionnaire.

Élève	Langue maternelle de l'élève	Langues parlées à la maison
O	Français	Français
A.E	Français / kroumen	Français / kroumen
B	Français	Français

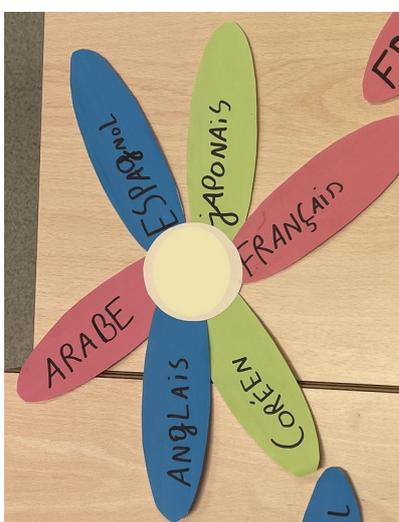


Figure 9: Fleur des langues de l'élève B



Figure 10: Fleur des langues de l'élève O



Figure 11: Fleur des langues de l'élève A-E

Nous avons également remarqué le cas contraire, où les parents annoncent plusieurs langues que parle leur enfant et l'enfant ne les cite pas toutes lors de l'activité de fleurs

des langues. Nous prenons l'exemple de l'élève W dont les parents citent la langue bissa mais pas l'élève dans sa fleur des langues. Nous nous sommes questionnée sur les raisons de cette divergence et nous sommes arrivée à l'hypothèse qu'il est possible que les élèves parlent des langues dont ils ne connaissent pas le nom et/ou que ces élèves ont encore du mal à concevoir le fait qu'ils parlent plusieurs langues et d'attribuer un nom à chacune d'entre elles. Ou alors enfin que ces élèves ne souhaitent simplement pas évoquer le fait qu'ils parlent telle ou telle langue par peur que cette dernière ne soit pas légitime d'être mentionnée dans l'espace classe ou par peur du regard des camarades. Nous avons de nouveau analysé la réponse des parents aux questionnaire concernant la question sur la place des langues premières à l'école et les parents de cet élève estiment que les langues premières n'ont pas leur place à l'école car elles ne doivent se parler qu'en famille. Ainsi, nous pensons que c'est pour cette raison que l'élève W n'a pas mentionné la langue bissa dans sa fleur des langues.

Élève	Langue maternelle de l'élève	Langues parlées à la maison
W	Français / espagnol / bissa	Français / espagnol / bissa

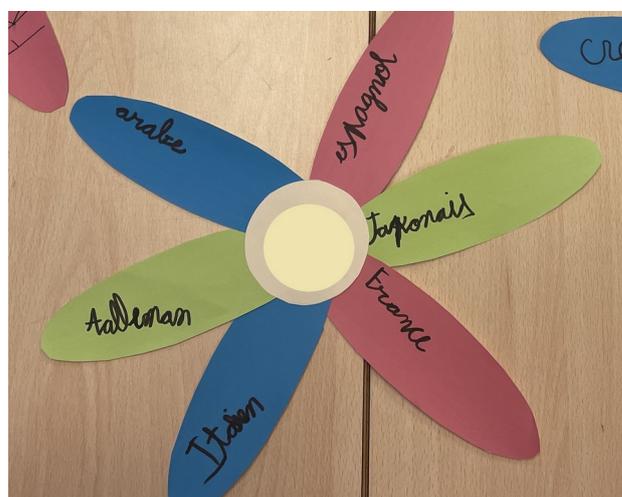


Figure 12: Fleur des langues de l'élève W

Enfin en ce qui concerne les élèves dont les parents n'ont rempli le questionnaire, la réalisation de la fleur des langues nous a permis d'identifier leur biographie langagière. Nous avons répertorié les langues parlées par ces élèves-là dans le tableau suivant :

Élèves	Langues parlées
Ai	Anglais
Ac	Français / arabe / italien
Ri	Français / arabe
S	Français / algérien
Kh	Français / arabe / anglais
Yo	Français / mahorais
Ya	Français / arabe / anglais
Ke	Français / comorien

(l'élève Ya. D étaient absent le jour de la réalisation de la fleur des langues).

Enfin, nous souhaitons nous arrêter un instant sur le cas de l'élève allophone Ai. Lors de la présentation de la séance du jour et de la passation des consignes au groupe classe, ces dernières lui ont été traduites par une professeure stagiaire dans la même classe afin d'assurer leur compréhension. Pendant la réalisation de la fleur, nous avons procédé pétale de couleur par pétale de couleur afin de bien les différencier. Nous avons trouvé intéressant que la professeure stagiaire l'accompagne tout au long de cette activité mais l'élève Ai ne souhaitait pas écrire devant la professeure stagiaire et cachait ses réponses immédiatement après les avoir écrites. Nous avons alors décidé de lui traduire les consignes lorsque nous les donnions au groupe classe et de la laisser compléter ses pétales seule en lui expliquant qu'elle pouvait écrire en anglais, sa langue maternelle.

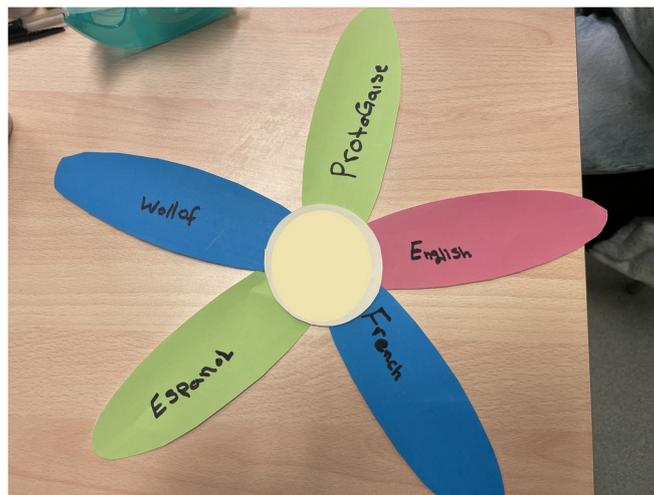


Figure 13: Fleur des langues de l'élève Ai

3) Les représentations des élèves sur les langues et l'attrait de ces dernières

3.1) La représentation des parents sur leur langue maternelle

La dernière question du questionnaire proposé aux parents d'élèves consistait à leur demander un mot pour caractériser leur langue maternelle. Parmi les dix questionnaires obtenus, cinq parents nous donnent un mot et les cinq autres n'ont pas répondu à la question. Parmi les cinq mots collectés nous retrouvons : « poétique ; exotique ; spéciale ; identité ; adâméléki (« bonjour » en langue bisca) ». Il semble alors intéressant d'analyser les langues premières des questionnaires pour lesquels nous avons obtenu une réponse. Sur les cinq réponses nous retrouvons deux fois la langue arabe, le créole, le bisca et le portugais. Nous remarquons que trois de ces quatre langues sont des langues issues de l'immigration. Nous pouvons penser que certains parents pensent que leur langue première est « exotique » et « poétique » dans ses sonorités par rapport à la langue française par exemple. Par ailleurs le terme « spéciale » renvoie pour nous à la dimension affective des locuteurs de la langue. Enfin, le terme « identité » renvoie au fait que la langue est un marqueur d'identité comme le précise Billiez en 1985.

3.2) La représentation des élèves sur leur langue maternelle et l'attrait général pour les langues étrangères

La séance d'éveil aux langues avec la réalisation de fleurs des langues s'est terminée avec une présentation des fleurs des langues pour les élèves qui le souhaitent et d'un temps d'échange sur l'objectif de cette activité : faire constater aux élèves qu'ils sont tous en possession d'un bagage linguistique qui leur est personnel, mais également de constater qu'il existe une grande diversité linguistique au sein d'une même classe et donc de développer des attitudes d'ouverture et de respect sur la diversité. Nous leur avons par la suite proposé un questionnaire individuel (annexe 4c) sur les langues qu'ils aiment, qu'ils n'aiment pas et s'il y a des langues qu'ils aimeraient apprendre. Nous

Présence de la langue maternelle parmi les langues appréciées par les élèves

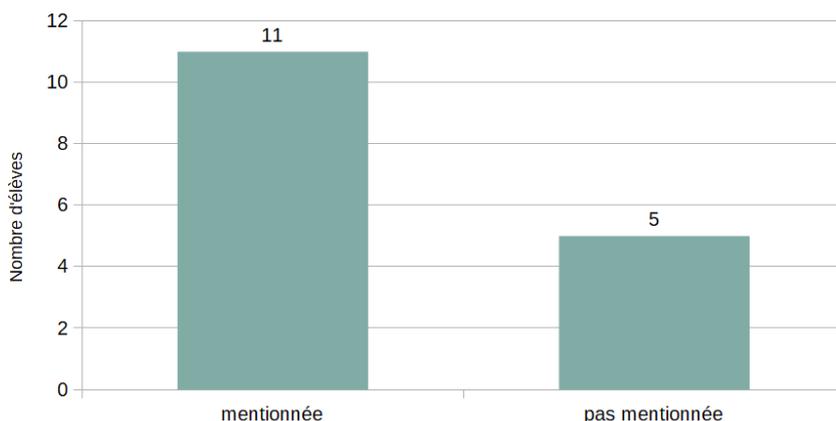


Figure 14: Présence de la langue première parmi les langues appréciées par les élèves

avons alors pu constater que sur les seize questionnaires obtenus, onze élèves citent leur langue maternelle parmi les langues qu'ils apprécient et cinq élèves ne les citent pas comme nous pouvons le voir dans le graphique suivant :

Par ailleurs, nous n'avons pas retrouvé d'occurrence dans les langues qu'ils n'apprécient pas. Nous pouvons alors en conclure que tous les élèves de cette classe semblent ne pas déprécier leurs langues premières.

Enfin, la dernière question de ce questionnaire les amenait à réfléchir à d'éventuelles langues qu'ils aimeraient apprendre dans le futur. Parmi les seize réponses obtenues, quinze d'entre eux aimeraient en effet apprendre d'autres langues étrangères et seulement un élève ne semble pas attiré par l'apprentissage de langues étrangères quelles qu'elles soient. Parmi les quinze élèves intéressés, nous avons relevé que dix d'entre eux citent le nom d'au moins une langue et les cinq autres souhaitent apprendre deux langues ou plus. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que cette séance d'éveil aux langues a créé chez les élèves une envie d'apprendre des langues étrangères. Parmi les langues citées, la langue arabe revient plusieurs fois, au même titre que les langues asiatiques comme le chinois, le japonais et le coréen. Nous pouvons interpréter ces résultats par le fait que l'arabe est une langue qui est beaucoup parlée dans les familles et dans le quartier de l'école. En ce qui concerne les langues asiatiques, nous pensons que cela est dû à une culture musicale actuelle pour les enfants de cet âge-là.

Intérêt pour les élèves d'apprendre de nouvelles langues étrangères

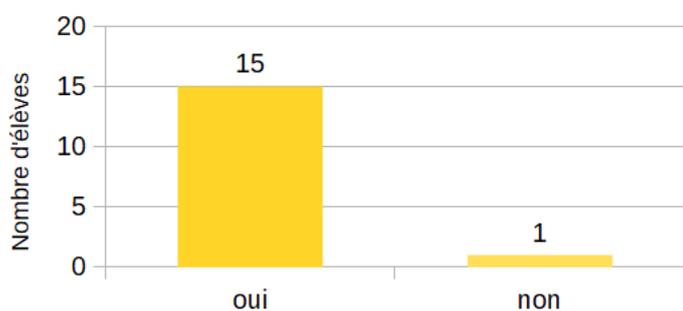


Figure 15: Intérêt pour l'apprentissage de nouvelles langues étrangères

Nombre de langues étrangères que les élèves souhaitent apprendre

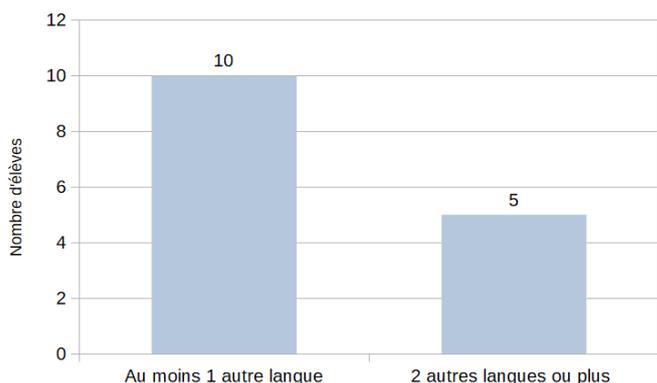


Figure 16: Nombre de langues étrangères que les élèves souhaitent apprendre

Afin de conclure cette sous-partie, nous pouvons dire que nous avons analysé les réponses données par les parents d'élèves au questionnaire qui leur était destiné, nous avons analysé les fleurs des langues réalisées par les élèves et les réponses qu'ils ont

données au sujet des langues qu'ils aiment, n'aiment pas, aimeraient apprendre. Nous avons confronté toutes les réponses dans l'objectif d'obtenir les biographies langagières des élèves, de les confronter aux réponses données par les parents. Nous avons alors essayé de comprendre certaines divergences entre les réponses et d'en identifier les causes.

4) Le travail de réécriture du conte en album plurilingue

4.1) Identification des mots à traduire

La séance 4 consistait en un travail d'identification des éléments importants du conte que les élèves allaient traduire dans les langues qu'ils parlent ou qu'ils entendent dans leur environnement. La difficulté de cette séance a été de faire comprendre aux élèves la nécessité de réfléchir sur la pertinence des mots à identifier afin de maintenir une bonne compréhension du conte, une fois ces mots-là traduits. Un tableau d'aide pour l'identification des termes (cf. annexe 6) avait été fourni à chacun des six groupes et ce dernier aiguillait les élèves sur les mots importants à relever. Effectivement le tableau proposait 5 colonnes qui correspondaient aux personnages, aux lieux, aux actions, aux noms et objets importants et enfin aux expressions présents dans le conte. Nous avons choisi de guider les élèves afin qu'ils identifient des mots appartenant à ces catégories-là car ce sont ces mêmes catégories grammaticales avec lesquelles Elsa Valentin a joué dans *Chaprouchka*. Les colonnes « actions » et « noms/objets » incitaient les élèves à relever respectivement des verbes et des noms communs. Malgré ce tableau de nombreux élèves ont relevé des mots qui ne rentraient dans aucune des cases comme des déterminants, des conjonctions de coordination et des adjectifs qualificatifs. Nous pensons que cela est dû au fait que certaines classes grammaticales ne soient pas encore assimilées par certains élèves qui n'arrivent pas encore à les différencier et que cette notion est encore fragile. Après passage dans les différents groupes, nous avons tenté de faire réfléchir les élèves sur la pertinence des mots identifiés et sur la phrase produite une fois la permutation réalisée s'ils maintenaient ces mots-là. Les élèves ont alors opté pour d'autres mots qui s'y prêtaient mieux. Cependant certains adjectifs qualificatifs ont été maintenus car c'était un choix des élèves qu'ils ont su justifier. Pour eux, certains adjectifs qualificatifs comme « petits; petit ; noire ; jolis ; jeune » donnaient des indications sur des personnages ou des objets qu'il était important de mettre en avant et

donc de traduire. De plus, le fait de maintenir en français les noms auxquels les adjectifs se rapportent facilite la compréhension du conte selon eux.

Les mots identifiés par les six groupes ont été regroupés par moi-même dans six tableaux différents (création d'un tableau par groupe, cf. annexe 8). Chaque élève a obtenu un tableau avec les mots que lui et son groupe avaient identifiés et chaque élève devait traduire ces mots dans la ou les langues qu'il parle ou qu'il côtoie à la maison ou dans son environnement proche. Avant la distribution des tableaux, il a été expliqué aux élèves qu'ils pouvaient demander de l'aide à leurs parents, grands frères et sœurs, grands-parents. Un point de vigilance a été donné concernant les langues qui possèdent un alphabet différent du français, comme la langue arabe par exemple et il a été demandé aux élèves d'écrire les mots avec les lettres et les sons de l'alphabet français afin que tous les élèves de la classe et même de l'école qui ne parleraient pas cette langue puissent les lire sans problème. Effectivement, la langue arabe n'utilise pas le même système d'écriture que celui utilisé par la langue française. Ainsi, si les élèves traduisent les mots en langue arabe avec l'alphabet arabe, nous ne pourrions pas être en capacité de lire les mots car nous ne connaissons pas les lettres de l'alphabet arabe et les sons que ces lettres font. Bien que les élèves qui le parlent et le lisent soient nombreux, il est important qu'ils comprennent que la réécriture plurilingue doit pouvoir être lue par tout le monde.

4.2) Collecte auprès de la famille des élèves et les stratégies utilisées et difficultés rencontrées

4.2.1) Les stratégies utilisées par les élèves

La séance 5 consistait dans un premier temps en un échange avec les élèves sur les stratégies utilisées afin de traduire les mots, mais également sur les éventuelles difficultés rencontrées et sur certaines remarques sur les langues que ces derniers auraient à nous partager. Ce temps d'échange a permis aux élèves d'aborder la dimension culturelle des langues, comme par exemple le fait que certaines langues se ressemblent puisqu'elles appartiennent à la même famille de langues ou que certains mots n'ont pas de traductions. Par la suite était prévue une mise en commun des mots (cf. annexe 8). Le premier temps sur les échanges avec les élèves nous a permis d'identifier plusieurs stratégies mises en place par ces derniers afin de traduire les mots.

La retranscription de cet échange avec les élèves se trouve en annexe 10. En effet, certains élèves ont traduit les mots seuls, sans aide, car ils étaient en capacité de le faire. D'autres élèves ont demandé de l'aide à leurs parents. Pour ces élèves-là nous avons plusieurs cas de figure :

- les parents ont traduit les mots et les élèves les ont écrits. On remarque alors que la tâche demandée a été réalisée en collaboration puisque les parents ont aidé les élèves :

PE : comment est-ce que vous avez fait pour traduire les mots que vous avez identifié ?

A-E : ben moi j'ai demandé et c'est moi qui les ai écrits

PE : d'accord donc toi tu as demandé les traductions à tes parents et c'est toi qui a écrit sur la feuille. Y comment tu as fait toi ?

Y : beh ++ moi j'ai dit à mes parents les mots + enfin en français + et ils m'ont dit comment après comment je dois l'écrire

- les parents ont traduit et écrit les mots. Ce cas de figure concerne le plus souvent la langue arabe car en effet, nombreux sont les élèves de la classe qui comprennent la langue arabe mais qui ne l'écrivent pas :

Ac : moi euh + je sais pas faire les lettres alors c'est mon père qui a écrit les mots

PE : c'est super qu'il t'ait aidé, maintenant tu sais les écrire peut-être

- les élèves ont traduit les mots qui sont écrits en français à leurs parents car certains parents savent pas lire le français ou bien ne le comprennent pas, et ensuite les parents les ont traduits dans leur langue. Certains parents parlent peu le français et ne savent pas le lire ni l'écrire, alors certains élèves ont dû traduire les mots écrits en français dans la langue parlée à la maison pour ensuite que les parents aident à la traduction et à l'écriture des mots dans la langue parlée à la maison :

J : moi j'ai d'abord dis les mots à ma mère en français euh + et puis si elle comprenait pas je les disais en arabe et puis après elle les écrivait elle les écrivait euh + soit en arabe ou en néerlandais et c'est tout.

D'autres élèves ont traduit les mots seuls à l'aide d'un traducteur en ligne et n'ont pas demandé de l'aide à leurs parents :

PE : H. dis-moi comment tu as fait toi ça m'intéresse ?

H : bah euh moi + vu que j'écris pas l'arabe, mais euh ++ je sais faire que des petites lettres j'ai traduit le mot en français sur Google traduction et ça m'a montré en arabe et j'ai écrit.

PE : donc Google traduction t'a montré comment écrire les mots en arabe et tu as recopié ?

H: oui

Enfin pour d'autres élèves ce sont les parents qui ont eu recours à un traducteur en ligne. Nous pouvons expliquer cela par le fait que certains parents parlent leur langue mais ne savent pas forcément l'écrire :

K : moi c'est mon père qui a écrit.

PE : et il a lu les mots en français ou c'est toi qui lui a lu ?

K : non il est parti sur Google traduction.

Les élèves ont cependant rencontré certaines difficultés pour traduire tous les mots de la liste et se sont rendu compte de certains faits sur les langues. Un élève s'est vu confronté au fait que certains mots à traduire n'existaient pas dans sa langue qui est le créole guyanais. En effet les mots des langues ont été inventés par nécessité pour désigner et nommer des choses qui existent. Ainsi, dans certains pays comme en Guyane où il n'y a pas de chèvre ni de chevreaux, il n'existe pas de mots pour les désigner :

PE : Oui Ay ?

Ay : moi y avait le mot soif+ estomac + ventre + chèvre et chevreaux que j'ai pas réussi à écrire.

PE : est-ce que tu saurais nous expliquer pourquoi tu as eu des difficultés à les traduire dans ta langue ?

Ay : parce que y a pas de chèvre et pas de chevreaux ! Y a pas ça en Guyane !

PE : donc comme y en a pas en Guyane peut-être que le mot en effet il n'existe pas+ ok

Deux élèves de la classe se sont retrouvés face à un autre obstacle : le caractère oral de leurs langues. Ces deux élèves parlent respectivement la langue bissa et la langue kroumen, qui sont deux langues parlées en Côte d'Ivoire et qui sont des langues

essentiellement orales. En effet, la forme écrite de la langue bisssa est très récente et permet de perpétuer son héritage linguistique. En ce qui concerne la langue kroumen, cette dernière connaît un système d'écriture plus ancien que la langue bisssa, mais reste une langue très parlée et peu écrite. La langue kroumen admet un lexique qui est propre à l'environnement dans lequel elle s'est développée et l'élève qui le parle nous explique avoir eu des difficultés à traduire à l'écrit certains mots. L'élève qui parle le bisssa nous a également expliqué qu'il n'a pu traduire aucun mot demandé car sa langue ne s'emploie qu'à l'oral et ne s'écrit pas :

A-E: beh en fait euh ++ y avait des mots euh + en fait on pouvait les dire mais on peut pas les écrire donc c'est compliqué

PE : donc dans ta langue y a des mots qui se parlent à l'oral mais qui ne s'écrivent pas c'est ça ?

A-E : oui

PE : c'est intéressant ce qu'elle dit A-E en effet il existe des langues que l'on parle mais que l'on n'écrit pas

W : oui moi je parle le bisssa mais euh on l'écrit pas

Enfin, la dernière difficulté rencontrée par les élèves concerne la langue arabe puisque parmi toutes les langues parlées par les élèves, c'est la seule qui possède un système d'écriture différent de la langue française. Avant que les élèves traduisent les mots chez eux, nous avons discuté sur un éventuel point de vigilance avec eux concernant la langue arabe. En effet, il avait été demandé aux élèves d'écrire les mots avec les lettres et les sons de l'alphabet français afin que tous les élèves de la classe et même de l'école qui ne parleraient pas cette langue puissent les lire sans problème. Cependant parmi tous les tableaux obtenus, un seul élève a proposé une équivalence des mots proposés en arabe avec les lettres de l'alphabet français. Il a alors été demandé à cet élève d'explicitier sa stratégie :

R : là euh + mes parents ont écrit en arabe ++ et après là euh ///

PE : là tu as raison c'est le mot écrit avec les lettres arabes, et ça qu'est-ce que c'est ?

R : c'est pareil mais avec les lettres françaises

H : oui c'est avec les lettres française mais sauf que on le parle en arabe même si c'est des lettres françaises

PE : oui K?

K : en fait + il a écrit en arabe là et à gauche tous les mots qu'il avait écrits bah on a changé les lettres en français.

PE : en fait ce que vous me dites c'est que là c'est écrire les sons avec les lettres françaises. Regardez + moi je ne sais pas lire l'arabe et je ne le parle pas mais grâce à ce que tu as écrit R moi je peux le lire + ce mot là moi je le lis *diab* ++ et c'est exactement ce que je veux que vous fassiez.

Nous avons par la suite redistribué leur feuille aux élèves qui avaient traduit les mots en langue arabe avec les lettres arabes, afin qu'ils puissent nous proposer pour la séance suivante, les mêmes mots avec les lettres françaises. Nous les avons rassurés sur le fait que leurs parents pouvaient les aider en leur lisant les mots en arabe par exemple, et eux devaient écrire les mots comme ils les entendaient avec les sons et lettres françaises. Il a également été rappelé que c'est une nécessité afin que tous les élèves de la classe et de l'école puissent lire tous les mots que nous allons écrire dans notre album plurilingue. Nous avons conscience que cette demande nécessite une compétence supplémentaire qui peut être difficile pour les élèves.

4.2.2) Discussion et remarques autour des différentes langues

Enfin, les élèves ont été confrontés à certaines réalités et ont fait quelques remarques sur les langues. Certains élèves ont trouvé qu'il existe une certaine proximité entre certaines langues comme le français et le créole guyanais par exemple. Cependant nous nous attendions à ce que les élèves évoquent des ressemblances entre les différents dialectes de la langue arabe, ce qui n'a pas été le cas :

Ay : moi je suis pas d'accord parce que + le créole ça se ressemble beaucoup

PE : oui tu as raison y a des langues qui se ressemblent beaucoup comme le créole et le français, le français et l'espagnol aussi car ce sont des langues qui appartiennent à la même famille.

Au contraire, les élèves ont également trouvé des différences entre les différentes langues parlées par les élèves de la classe. Premièrement, les élèves ont remarqué que certaines langues n'ont pas le même alphabet que celui utilisé par la langue française et

que par conséquent, la prononciation des lettres n'est pas toujours la même. Nous avons relevé un échange intéressant sur la différence entre l'alphabet français et l'alphabet arabe. Deux élèves nous expliquent que les locuteurs de la langue arabe utilisent le chiffre trois pour nommer la première lettre de l'alphabet français. Ils ont alors remarqué que l'écriture chiffrée du nombre trois en France est une lettre en langue arabe :

J : bah moi vu que c'est ma mère qui a tout écrit + elle savait écrire euh mais euh ++ surtout en arabe y a le A euh + des fois y a des sons qui se prononcent pas comme les lettres mais ma mère + elle a pas écrit les lettres en arabe + elle a écrit les lettres normales puis après le « A » en fait en arabe y a le trois par dessus.

PE : d'accord c'est intéressant.

Ya : y a des lettres en arabe qui s'écrivent avec un chiffre

Tous les élèves: ah oui ça c'est vrai

oui

PE : alors viens Ya est-ce que tu veux bien venir me l'écrire au tableau parce que moi je ne parle pas l'arabe et j'aimerais que tu m'expliques +++ écris le là

Ya (écris au tableau) : le 3 c'est un A

PE : d'accord, donc c'est un chiffre pour nous en français mais en arabe c'est une lettre c'est ça ? merci Y.

Enfin, le sens de lecture diffère d'une langue à une autre. Les élèves qui parlent la langue arabe nous ont expliqué que l'arabe se lit de droite à gauche alors que le français se lit de gauche à droite.

H : beh euh + moi en fait l'arabe + en fait au lieu de partir de gauche

bah on écrit euh euh + on part de droite.

Après réflexion, nous nous sommes rendues compte qu'il aurait pu être intéressant de leur faire remarquer que certaines langues comme le chinois dit traditionnel possède une écriture verticale puisqu'il s'écrit et se lit en colonnes, de haut en bas et de droite à gauche.

La mise en commun des traductions trouvées par les élèves a été reportée à la séance 6 et afin de gagner du temps, cette dernière a été conçue de manière à obtenir une affiche format A3 par groupe avec les traductions des trois élèves du groupe. Les feuilles sur lesquelles ils ont traduit les mots à la maison ont été découpées, organisées et collées de façon à obtenir un grand tableau par groupe avec toutes les traductions trouvées (cf. annexe 8).

4.3) La réécriture

La réécriture du conte en album plurilingue s'est déroulée au cours des séances 6 et 7. La séance 6 s'est déroulée en deux temps distincts : tout d'abord nous avons présenté aux élèves une affiche par groupe (donc six affiches au total) qui regroupaient toutes les traductions trouvées par les élèves d'un groupe (cf. annexe 8). Parmi toutes ces traductions, les élèves devaient se mettre d'accord pour ne sélectionner qu'une seule traduction pour un mot. Ces mots-là étaient alors surlignés et ce sont les mots retenus pour la réécriture de l'album plurilingue (cf. annexe 9). Le second temps de la séance 6 consistait donc en un premier travail de réécriture grâce à la création d'un premier brouillon : les élèves devaient permuter les mots identifiés en langue française par les traductions précédemment choisies. Le support proposé aux élèves était des photocopies de l'album où les mots à traduire avaient été effacés. Cependant, il s'est avéré que ce support était trop petit car certaines traductions étaient plus longues que le mot initial en français. L'accent a été porté sur le fait que ce premier jet est un brouillon et nous avons donc rassuré les élèves sur les éventuelles erreurs de copie et ratures.

La séance 7 avait donc été anticipée avec la création d'un nouveau support de travail pour les élèves. Les zones de textes ont toutes été supprimées et réécrites en veillant à laisser des espaces plus conséquents afin que les élèves aient de la place en écrivant leurs traductions. Des pointillés ont également été ajoutés afin que les élèves délimitent bien les zones de réécriture et les pages de l'album étaient en couleur. Les erreurs de copie lors de la séance 6 ont été corrigées et les élèves ont pu recopier les mots sur la version finale de l'album. Lors de cette séance l'accent a été mis sur la clarté de la copie et de l'écriture. Les élèves en difficulté pour les exercices de copie ou d'écriture ont été accompagnés par nous-même et par l'AESH présente dans la classe.

Ci-dessous, nous pouvons voir l'évolution de nos supports de travail. Les supports visibles sur la figure 17 et 18 et utilisés lors de la séance 6 ont été mal anticipés et se

sont avérés être trop petits pour les élèves. En effet, parfois certains mots initiaux en langue française étaient plus courts que leurs traductions dans les langues des élèves. Alors, comme expliqué précédemment, le support de travail a été modifié afin que les élèves aient plus de place pour écrire leurs traductions, comme nous pouvons le voir dans les figures 19 et 20. Ce support de travail mal adapté aux élèves a été un frein à la réécriture car les élèves étaient obligés d'écrire petit et voulant s'obliger à faire rentrer la traduction dans l'espace qui lui était réservé, la réécriture était parfois illisible et erronée, comme nous pouvons le voir sur les figures 17 et 18.

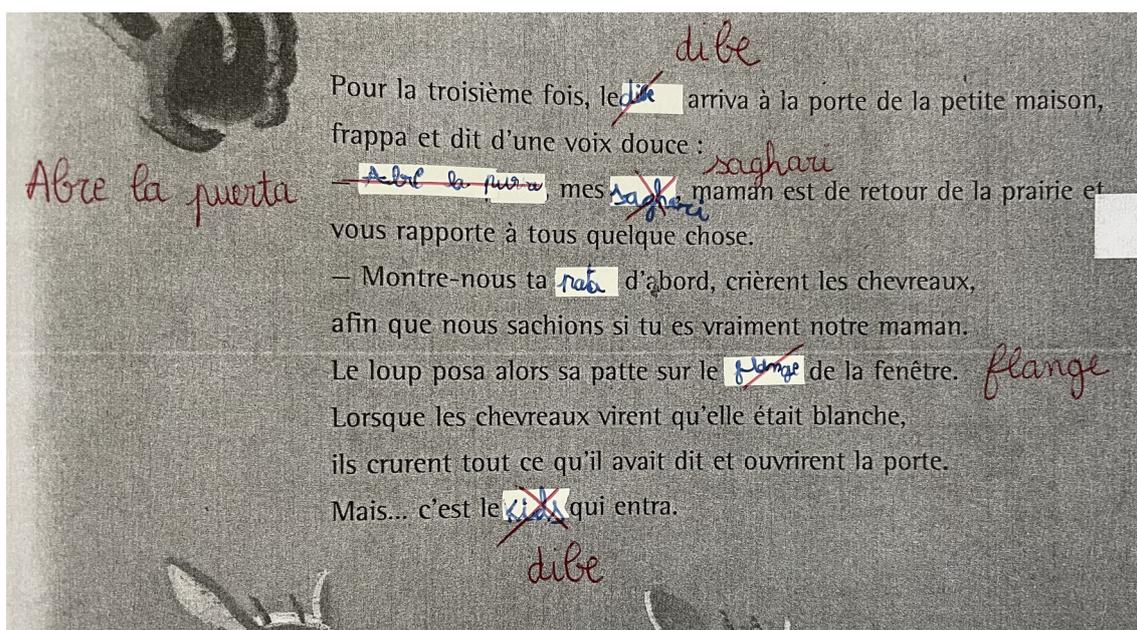


Figure 17: Page 15 de l'album avec support initial

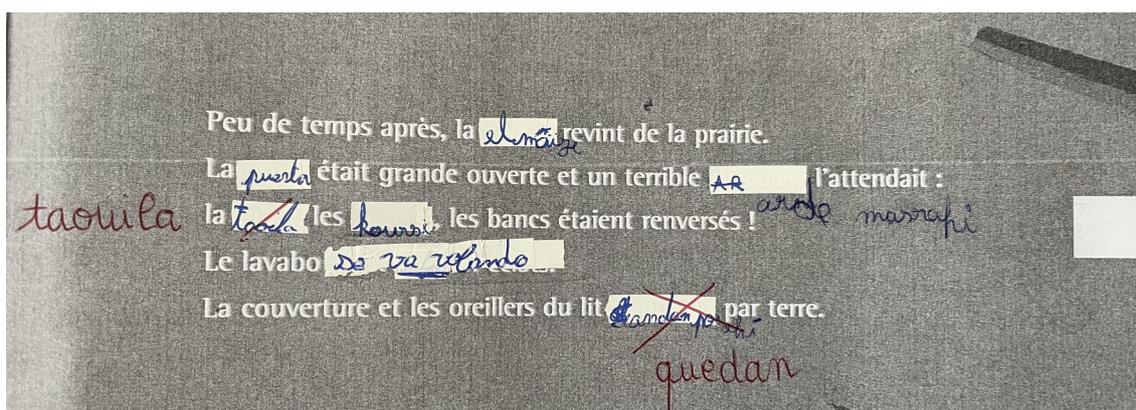


Figure 18: Page 23 de l'album avec support initial

Les figures 19 et 20 présentent les réécritures finales des élèves après changement de support, afin de leur permettre une meilleure réécriture.

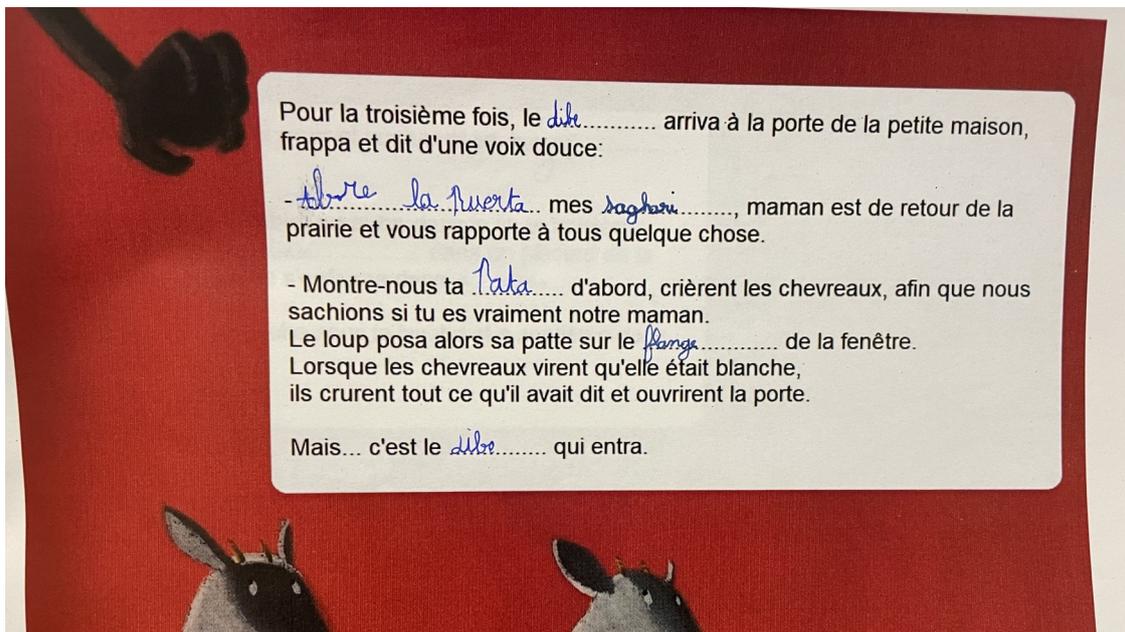


Figure 19: Page 15 de l'album plurilingue avec le nouveau support et définitif

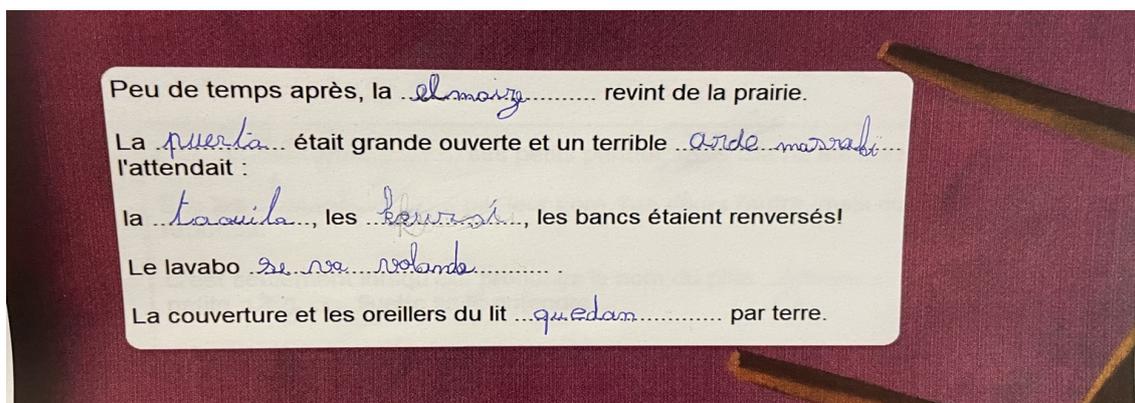


Figure 20: Page 23 de l'album plurilingue avec le nouveau support et définitif

Enfin, ce travail de réécriture nous a permis de comptabiliser un total de neuf langues : l'arabe, l'espagnol, le portugais, le camerounais, le néerlandais, l'anglais, le kroumen, le créole guyanais et le soninké. Nous pouvons alors remarquer qu'après l'activité de fleurs, nous avons comptabilisé un total de quatorze langues (sans compter la langue française) : l'arabe, le portugais, la langue nisse, l'anglais, le créole guyanais, l'espagnol, le camerounais, le néerlandais, le kroumen, le soninké, l'algérien, le mahorais, le comorien et l'italien (cf Figure 7). Ces langues ont été identifiées par les

élèves, comme des langues que certains d'entre eux parlent. Cependant pour certaines langues comme la langue nisse, le mahorais, le comorien et l'italien par exemple, nous n'avons pas obtenu de traductions auprès des élèves et de leur famille. Cela peut s'expliquer par le fait que certaines langues ne se parlent qu'à l'oral et ne s'écrivent pas, ou bien que certains élèves n'ont pas fait le travail demandé ou n'ont pas obtenu d'aide de la part de leurs parents, ou encore qu'effectivement certains ne parlent pas les langues qu'ils ont indiquées dans leur fleur des langues. Les points que nous venons d'énoncer font l'objet d'une analyse plus détaillée dans la sous-partie suivante. C'est pour cette raison que nous ne faisons que les évoquer dans cette sous-partie.

Par ailleurs, il est également intéressant de comptabiliser le nombre total de mots que les élèves de la classe ont traduits. Nous avons comptabilisé toutes les traductions que les élèves nous avaient fait parvenir et nous obtenons 302 traductions réalisées. En effet, chaque élève avait entre 13 et 16 mots à traduire, certains élèves ont traduit les mots dans trois langues différentes et d'autres au nombre de quatre n'ont pas ramené de traductions. C'est pour ces raisons que nous avons obtenu plus de 300 traductions.

Les élèves de chacun des six groupes ont sélectionné une traduction pour un mot. Ainsi, notre album plurilingue comptabilise 82 traductions au total. Notre album plurilingue obtenu à la fin de ce projet se trouve en annexe 12.

5) Les biais et limites du projet de réécriture

5.1) Adaptation du projet au niveau de la classe

Avant de connaître notre terrain de recherche, le projet de réécriture d'un conte en album plurilingue consistait en une réelle reformulation de chaque paragraphe des pages de l'album en plus du travail de traduction et de permutation réalisé. Donc initialement, nous aurions souhaité que chaque phrase du conte soit reformulée par les élèves afin de permettre un travail non seulement de compréhension mais également un travail d'écrivain, d'auteur. Ce travail de réécriture aurait été fait en complémentarité du travail de traduction et de permutation de ces dernières afin d'obtenir un album plurilingue.

Cependant ce projet n'a pu être mené pour deux raisons. La première est le temps trop court que nous avons devant nous pour mener la séquence à bien, en effet ce projet a été mené sur 8 semaines, soit une période entière (de la Toussaint aux vacances de

Noël) et une dernière séance menée à la rentrée des vacances de Noël. Une séance était menée tous les mardis et ce sur 8 semaines. Le projet initial de reformulation et réécriture aurait demandé beaucoup plus de temps et cela aurait pu être un projet sur deux périodes minimum, alors que nous n'avions qu'une période devant nous. La seconde raison de l'adaptation du projet initial est le niveau des élèves. En effet, la classe dans laquelle nous étions stagiaires fait partie d'une école REP de Toulouse et les élèves de la classe ont des difficultés dans les domaines notamment de la lecture et compréhension de texte et de l'écriture. En effet, certains élèves de la classe sont de faibles lecteurs et ont des difficultés en graphie, les tâches de copie restent encore lentes et difficiles. Alors nous avons décidé d'adapter ce projet en ne maintenant que le travail de traduction des mots identifiés et la permutation de ces derniers.

Enfin le projet initial aurait pu être envisagé comme un prolongement possible de notre séquence si nous avions eu devant nous plus de temps.

5.2) L'aide familiale n'est pas égalitaire

Lorsqu'il a été demandé aux élèves de traduire les mots identifiés chez eux, quatre élèves sur les dix-huit de la classe n'ont pas ramené de traductions. Parmi ces quatre élèves, l'un d'entre eux nous a expliqué que sa langue maternelle était l'arabe et que sa mère ne savait pas écrire et donc qu'elle n'avait pas pu faire le travail demandé. Une solution à ce problème aurait pu être de donner comme consigne à cet élève de faire traduire oralement les mots en langue arabe à sa mère, puis d'écrire ces mots-là comme il les entendait. Pour les trois autres élèves, la professeure de la classe m'a fait comprendre que je n'obtiendrais pas le travail demandé.

5.3) Absence de réflexion sur les variations des dialectes

La classe était divisée en six groupes de trois élèves et les élèves d'un même groupe avaient les mêmes mots à traduire chez eux. Effectivement, les trois élèves de chaque groupe avaient identifié les mots à traduire ensemble et les ont traduits chez eux. Cependant, certains mots qui reviennent tout au long du conte ont été identifiés par plusieurs groupes, comme notamment les mots « loup ; chèvre ; chevreaux ; patte ; petits ; ventre ; maison ; pendule ». Puisque nous avons procédé à une mise en commun

des mots par groupe et non de manière collective avec le groupe classe entier, nous nous sommes retrouvés avec plusieurs traductions pour un même mot dans notre album plurilingue. Nous avons listé les différentes traductions trouvées pour un même mot dans le tableau ci-dessous. Enfin, nous avons créé un lexique répertoriant toutes les traductions trouvées afin que les élèves puissent s’y reporter en lisant notre album. Le lexique se trouve en annexe 11.

Mots à traduire	Nombres de traductions trouvées	Traductions et langues
Chèvre	4	Ékéla (camerounais) Elmaïze (arabe) Goat (anglais) Sugo (soninké)
Loup	6	Débe (arabe) Dhib (arabe) Diab (arabe) Dibe (arabe) Lou (créole guyanais) Wolf (anglais)
Chevreaux	3	Crabritos (espagnol) Kharouf (arabe) Kids (anglais)
Patte/ Pattes	3	Kofe (arabe) (As) patas (portugais) Pata (espagnol)
Petits	3	Nsôé (camerounais) Saghari (arabe littéraire) Sarir (arabe)
Ventre	2	Batn (arabe) Buik (néerlandais)
Maison	2	House (anglais) Nda (camerounais)
Pendule	2	(al) Saala (arabe) Elsaa (arabe)

Ainsi, il nous semble que le fait d’avoir plusieurs traductions pour un même mot est intéressant pour réfléchir sur les variations des dialectes. Ce point n’a pas été évoqué avec les élèves de la classe car nous n’avions pas anticipé ce fait. Donc, si la séquence devait être menée une nouvelle fois, il serait intéressant d’engager une discussion sur les

variations des dialectes avec les élèves. Par exemple pour le mot « loup », les élèves ont trouvé quatre traductions en langue arabe : débe, dhib, diab et dibe. Il semble alors intéressant d'observer qu'en français il semble n'exister qu'un seul mot pour désigner un loup, alors que la langue arabe semble posséder au moins quatre mots possible. Il est alors souhaitable d'initier une réflexion avec les élèves sur l'origine de ces différences de variations. Nous pensons que les élèves auraient été capables d'expliquer que telle variation provient de l'Algérie et qu'une autre provient du Maroc par exemple. Nous pensons qu'ils auraient été capables de comprendre d'eux mêmes que la langue arabe est une langue qui se parle dans plusieurs pays et qu'il existe alors des variations : l'arabe d'Algérie n'est pas le même que celui parlé au Maroc, ni que celui parlé en Tunisie. Enfin, il aurait pu également être intéressant de chercher s'il existe d'autres mots pour désigner un loup dans des certaines langues régionales ou certains patois qui se parlent en France. On aurait alors sans doute remarqué que les variations possibles proviennent de zones géographiques où l'on parle un patois en particulier.

5.4) Confrontation à des langues orales

Certains élèves et nous-même avons été confrontés à des langues orales, qui se parlent uniquement et qui ne s'écrivent pas. Les mêmes élèves ont alors été en difficulté lorsqu'il a fallu traduire les mots à la maison. Prenons l'exemple de l'élève W qui parle la langue bissa avec ses parents et nous a expliqué qu'il n'a pas pu faire le travail demandé car sa langue ne s'écrit pas. Puisque cet élève parle également l'espagnol et qu'il a traduit ses mots en langue espagnole, cela n'a pas été gênant pour la réalisation du projet. De même l'élève A-E qui parle chez elle la langue nisse, n'a pas été en capacité de traduire la liste de mots qu'elle avait à traduire dans cette langue-là car c'est vraisemblablement un dialecte oral parlé en Côte d'Ivoire. Mais comme cette élève parle également camerounais et la langue kroumen, cela n'a pas non plus été gênant à la réalisation du projet. Cependant après réflexion, nous aurions pu établir un dialogue avec les élèves de la classe sur le caractère oral de certaines langues et leur expliquer qu'ils auraient pu écrire les mots comme ils l'entendent lorsqu'ils le parlent, de la même façon que l'ont fait les élèves qui parlent la langue arabe.

5.5) Autres adaptations de séquence envisageables

Tout d'abord, le projet final peut être modifié de manière à créer un support audio ou même un livre plurilingue audio afin d'inclure le caractère oral de ces langues qui se parlent mais qui ne s'écrivent pas. Ainsi, le livre final que nous avons obtenu pourrait être complété d'un enregistrement audio où les élèves se seraient enregistrés en lisant les pages de l'album. Ces éléments d'analyse peuvent être mis en place si nous avons un jour à mener de nouveau cette séquence.

Nous aimerions questionner maintenant la place et la pertinence du lexique qui se trouve actuellement à la fin de notre album plurilingue sous forme de liste. Si nous venions à mener une nouvelle fois cette séquence et à produire un nouvel album plurilingue, nous pensons insérer les mots de lexique présents dans le corps de l'album, en bas de chaque double page. Ainsi, cela permettrait une meilleure lecture compréhension de l'histoire plurilingue. Cette adaptation/ différenciation permettrait aux petits lecteurs de la classe de mieux comprendre l'histoire. De plus, si l'album plurilingue venait à être partagé à un public d'élèves qui n'auraient alors pas travaillé sur la réalisation de l'album et qui découvrirait l'album pour la première fois, il serait préférable que ces derniers aient accès assez facilement aux traductions.

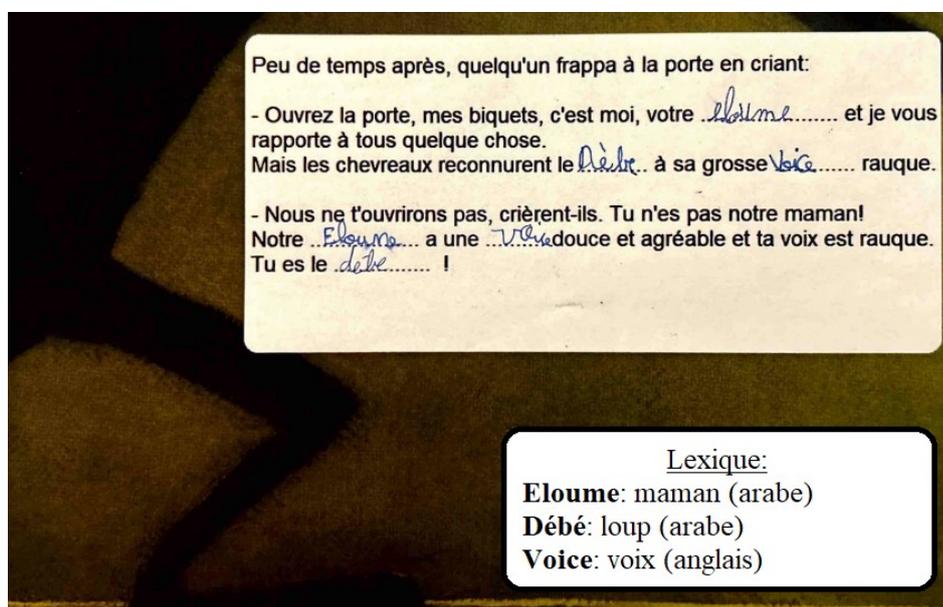


Figure 21: Visuel de la remédiation envisagée à titre d'exemple

Conclusion :

Au début de ce travail de recherche, nous nous sommes questionnée sur la pertinence de réécrire un conte en album plurilingue dans le but de légitimer les langues premières des élèves d'une classe. Les hypothèses de ce travail étaient que ce dispositif de réécriture plurilingue permettrait une éventuelle évolution des représentations qu'ont les élèves sur différentes langues mais également une légitimation des langues parlées par les élèves.

Après avoir analysé les séances menées sur notre terrain de recherche, nous avons pu étudier différents points importants. Premièrement, nous avons essayé de faire comprendre aux élèves qu'il existe diverses façons d'écrire, que l'écriture plurilingue est l'une d'entre elles et que nous avons le droit dans certaines situations, nous comme eux, d'écrire en utilisant d'autres langues que le français. Il paraissait important de rompre avec cette norme monolingue afin de permettre aux élèves d'amener leurs langues à l'école. La discussion mise en place avec les élèves fait écho aux travaux de Cherubini concernant l'écriture plurilingue et la volonté de rompre avec les codes de l'écriture monolingue (2013). Deuxièmement, mener un tel projet a permis de transformer la salle de classe en un espace plurilingue où nous avons accueilli toutes les langues premières des élèves. Il nous semble également que le travail mené au cours de cette séquence a permis la création de ponts entre l'école et la famille des élèves de la classe et a permis un début de rencontre des langues en présence dans la classe et une valorisation de ces dernières, comme le conseillent Moore et Sabatier (2015). Troisièmement, la classe est alors devenue un espace plurilingue et pluriculturel où les élèves ont pu prendre conscience qu'ils ont des compétences langagières dans différentes langues pour la majorité d'entre eux et que ces compétences ne sont pas forcément égales entre elles, ni parfaites (Grosjean, 2012). Les élèves ont donc pu prendre conscience de leur diversité linguistique mais également de celle de leurs camarades de classe. Ainsi, ils ont pu comprendre que parler français à l'école peut être difficile pour certains car le français n'est pas la langue qu'ils parlent à la maison et le fait que certains ressentent des difficultés dans leur maîtrise de la langue de scolarisation ne veut pas dire qu'ils ne savent pas parler. Enfin, les élèves ont alors vu leurs langues premières intégrées dans un projet collectif où chacune avait sa place et où elles étaient valorisées et légitimées. Par ailleurs dans le cadre de ce projet, les élèves ont pu prendre conscience des processus interlinguistiques complexes réalisés par leurs camarades. Notamment lorsque certains d'entre eux nous ont expliqué avoir traduit les

mots à l'oral à leurs parents afin que ces derniers les écrivent. Les élèves ont également pu aborder la dimension métalinguistique en observant à certains moments le fonctionnement des langues en présence. Par exemple, lorsque les élèves se sont rendu compte qu'un mot en français et sa traduction dans une langue première des élèves allaient avoir la même classe grammaticale : les noms sont restés des noms, les verbes sont restés des verbes et ainsi de suite.

Enfin, nous allons revenir sur nos hypothèses de recherche afin de vérifier si le projet mené a permis de les valider ou de les réfuter. Tout d'abord, nos hypothèses de travail étaient que ce dispositif de réécriture plurilingue allait éventuellement permettre une évolution des représentations que les élèves ont sur les différentes langues mais également que ce dispositif allait permettre une légitimation des langues parlées par les élèves. Premièrement, lors de la séance 2 où nous avons identifié les biographies langagières des élèves, nous leur avons proposé un questionnaire individuel qui nous a permis de relever certaines représentations que les élèves avaient sur diverses langues : les langues qu'ils aimaient, les langues qu'ils n'aiment pas et les langues qu'ils aimeraient apprendre. Par ailleurs, nous avons pu analyser ces données et conclure que sur les seize questionnaires obtenus, onze élèves citent leur langue première parmi les langues qu'ils apprécient et cinq élèves ne les citent pas. On a également pu observer que sur les seize réponses obtenues, quinze d'entre eux aimeraient en effet apprendre d'autres langues étrangères et seulement un élève ne semblait pas attiré par l'apprentissage de langues étrangères quelles qu'elles soient. Ainsi, avant même d'initier le travail de réécriture du conte en album plurilingue, nous avons pu remarquer que les élèves de la classe n'avaient pas de représentations négatives de leur langue première et semblaient être intéressés par les langues étrangères de manière générale. Ainsi, notre projet de réécriture plurilingue semble n'avoir fait que renforcer ces points-là de manière positive. En effet lors de la réécriture, les élèves étaient fiers d'utiliser des mots de leur langue première. La seconde hypothèse était que ce dispositif allait permettre une légitimation des langues parlées par les élèves. Il nous semble alors que ce projet mené sur 8 séances a permis de transformer la classe en un espace plurilingue où chaque langue étrangère avait sa place et était légitime d'être parlée. Le fait de transformer la classe en un espace plurilingue et pluriculturel nous a permis de rencontrer les langues en présence, de les valoriser et de les légitimer au sein de notre classe (Moore & Sabatier, 2015).

De plus à la fin de notre expérimentation sur le terrain, nous avons insisté sur le fait que les élèves devaient amener l'album chez eux et présenter le travail que nous avons réalisé à leurs parents. En effet comme nous l'avons étudié dans la première partie de ce travail, il est nécessaire de créer des ponts entre l'école et la famille afin de faire comprendre aux familles que les langues représentent une richesse (Moore & Sabatier, 2015).

Bibliographie

Ouvrages scientifiques :

Aarne, A., & Thompson, S. (1963). The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography. *Journal of American Folklore*, 76(301), 265. <https://doi.org/10.2307/538541>

Blanchet, P. (2016). *Discriminations - combattre la glottophobie*. Textuel édition.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.

Pichon E., *Le Développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Masson, 3^e édition, p.102-103

Walter, H. (2012). *Aventures et mésaventures des langues de France (Champion classiques) (French Edition)*. CHAMPION.

Articles scientifiques :

Miguel Addisu, V., & Sandoz, M. O. M. (2015). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? *Repères*, 52, 59-76. <https://doi.org/10.4000/reperes.937>

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*.

Bishop, M. (s. d.). Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France, de 1880 à nos jours ? Presses universitaires de Namur, 2019 Licence OpenEdition Books. <https://books.openedition.org/pun/6947>

Bishop, M. (2009). Chronique « littérature de jeunesse ». La littérature de jeunesse est-elle scolaire ? *Le français aujourd'hui*, 167, 119-123. <https://doi.org/10.3917/lfa.167.0119>

Blanchet, P. (2021). Éducation plurilingue. Langage et société, Hors série(HS1), 123-127.

Butlen, M. & Dubois-Marcoin, D. (2005). Débat sur les évolutions de la littérature de jeunesse, entre création, édition et enseignement. *Le français aujourd'hui*, 149, 7-19. <https://doi.org/10.3917/lfa.149.0007>

- Candelier, M. (2001). Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation. *La Lettre de l'ACEDLE*.
- Candelier & De Pietro. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*.
- Castellotti, V. (2004). Les Portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, 29(1), 167-183.
- Clanché, F. (2002). Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. *INSEE PREMIERE*.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*.
- Decourt, N. (1991). Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2020
- Lee Simon, D. & Maire Sandoz, M-D. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Cairn*.
- Dompmartin-Normand, C. (2016, 31 mai). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE. *Carnets, Deuxième série-7*. <https://doi.org/10.4000/carnets.1070>
- Dreyfus, M. (2004). Plurilinguisme et approche interculturelle. Quelques réflexions à propos d'expérimentations de type « Éveil aux langues ou aux langages » à l'école primaire. *Repères*, 29(1), 127-145.
- Fleuret, C. & Auger, N. (2021). Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire. *Le français aujourd'hui*, 215, 89-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.215.0089>
- Galligani, S. (2008). L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Education nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance du plurilinguisme? *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 113-126.
- Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*.

Gobbé-Mévellec, E. (2016) Livre ensemble : pluriculturalisme et plurilinguisme à travers les albums pour la jeunesse. *Ouverture du colloque* | Canal U. (2016, 10 novembre). Canal-U.

Gobbé-Mévellec, E. (2019). Livre Ensemble1 : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre. Introduction. *Strenae*, 14. <https://doi.org/10.4000/strenae.2547>

Helmreich, C. « Contes de l'enfance et du foyer, Jakob et Wilhelm Grimm - Fiche de lecture », *Encyclopædia Universalis*. URL: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/contes-de-l-enfance-et-du-foyer/>

Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire? *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*.

Juillard, C. (2007). Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive. *Langage et société*, 121-122, 235-245. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0235>

Laurie S., *Lectures on Language and Linguistic Method in the School*, Cambridge, CUP, 1890, p.15-16. (Traduction de François Grosjean)

Leconte, F. (1997), *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.

Mathis, N. (2014). Pratiques de littératies multiples en atelier d'écriture plurielle : une fenêtre ouverte à l'expression d'identités plurilingues. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53(1), 73-85. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1050>

Mathis, N. (2016). *Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture*. <https://journals.openedition.org/carnets/1080?lang=en>

Moore, D., & Sabatier, C. (2015). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65.

Paolacci, V. & Gobbé-Mévellec, E. (2022). L'album plurilingue comme support d'apprentissage(s) à l'école primaire française. Quels accompagnements en formation initiale des professeur.es des écoles stagiaires ? *Repères*, 65, 39-57. <https://doi.org/10.4000/reperes.5019>

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues, *Bulletin Vals-Asla*, 76, p.81-94.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.

Perregaux, C. (2009). Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. *Babylonia*, 4, 73-75.

Mémoire de maîtrise :

Cherubini, R. C. (2013). *L'écriture plurilingue, entre quête identitaire et exploration stylistique*. Université de Lausanne.

Conférences :

Edo, L. (2021). *Accompagner des élèves de cycle 3 en école bilingue occitan-français dans l'écriture plurilingue grâce à des albums [Diapositives]*. Colloque Compalanges 2021 - Approches plurilingues de l'école à l'université, Université Toulouse- Jean Jaurès, France. Canal U. <https://www.canal-u.tv/chaines/ut2j/accompagner-des-eleves-de-cycle-3-en-ecole-bilingue-occitan-francais-dans-l-ecriture>

Documents institutionnels :

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

Coste, D, Moore, D, Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL)*.

Conseil de l'Europe. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Version intégrale).

MEN. (1981). *Circulaire du 1^{er} juillet 1981. Enseignements élémentaire et secondaire*.

MEN. (2002, février). *Le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche* (Hors-série).

- MEN. (2002). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°10 du 25 avril 2002*.
- MEN. (2007). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial du 12 avril 2007 (Hors-série)*.
- MEN. (2008). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial du 19 juin 2008 (Hors-série n°3)*
- MEN. (2012). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial du 2 octobre 2012*.
- MEN. (janvier 2014). *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*.
- MEN. (2015). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°11 du 26 novembre 2015*.
- MEN. (2020). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°31 du 30 juillet 2020*.

Littérature de jeunesse :

- Grimm. (2010). *Le loup et les 7 chevreaux (Petits contes&classiques)*. Magnard Jeunesse.
- Morel, F., Bizouerne, G., & Wauters, J. (2008). *Les Histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*. Syros Jeunesse.
- Valentin, E., & Saint-Val, F. (2020). *Chaprouchka*. Syros Jeunesse.
- Winterberg, P., Wichmann, N., Wuillemin, L., & Márquez, B. M. (2013). *Je suis petite, moi ? ¿Soy pequeña ? : Un livre d'images pour les enfants (Edition bilingue français-espagnol) (Livres bilingues (français-espagnol) de Philipp Winterberg) (French Edition) (Bilingual)*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Articles de presse :

- Santini, J.-L. & AFP. (2013, 4 novembre). Los científicos estudian el origen y evolución de « La Caperucita Roja ». *La Revista*.
<https://www.la-razon.com/la-revista/2013/11/14/los-cientificos-estudian-el-origen-y-evolucion-de-la-caperucita-roja/>

- Le Monde. (1989, 25 mars). *Pour lutter contre l'échec scolaire Le rapport Migeon propose un apprentissage continu de la lecture, de la maternelle au collège Un sur cinq*. . . Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/archives/article/1989/03/25/pour-lutter-contre-l-echec-scolaire-le-rapport-migeon-propose-un-apprentissage-continu-de-la-lecture-de-la-maternelle-au-college-un-sur-cinq_4112730_1819218.html

Sitographie :

Académie de Paris. Enseignements Optionnels de Langues Vivantes étrangères (Eile/Elco). <https://www.ac-paris.fr/enseignements-optionnels-de-langues-vivantes-etrangeres-eileelco-124772>

Conseil de l'Europe, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>

Legendre. J. (2003). L'enseignement des langues étrangères en France. Rapport d'information. Au nom de la commission des affaires culturelles. Sénat. <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html>

MEN. (2022). *Éducation prioritaire - repères historiques*. Eduscol <https://eduscol.education.fr/3568/education-prioritaire-reperes-historiques>

MEN. (2022). *La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination de la professeure des écoles

Annexe 2 : Questionnaire à destination des parents d'élèves

Annexe 3 : tableau de séquence détaillée

Annexe 4a : matériel pour la fleur des langues

Annexe 4b : consignes données pour la fleur des langues

Annexe 4c : questionnaire individuel donné aux élèves

Annexe 5 : les fleurs des langues des élèves de la classe

Annexe 6 : tableaux d'aide à l'identification

Annexe 7 : tableau donné aux élèves pour la collecte à la maison

Annexe 8 : tableaux proposés aux élèves pour la mise en commun collective

Annexe 9 : tableau de mise en commun + surlignage des mots retenus pour la réécriture

Annexe 10 : retranscription de l'échange sur les stratégies mises en place par les élèves et leurs parents

Annexe 11 : lexique répertoriant toutes les traductions (intégré à l'album final)

Annexe 12 : album plurilingue final

Annexe 1 : Questionnaire à destination de la professeure des écoles

Questionnaire à destination de la professeure des écoles de la classe au sujet des langues

1) a) Quelles sont les langues parlées par vos élèves ?

.....
.....

Quelles sont les langues comprises mais non parlées par vos élèves ?

.....
.....

1) b) Parmi ces langues lesquelles sont parlées dans la cour de récréation ?

.....
.....

1) c) Parmi ces langues lesquelles sont parlées en classe ?

.....
.....

2) a) Quelles sont les langues que vous parlez?

.....
.....

2) b) Quelles sont les langues que vous comprenez, mais que vous ne parlez pas ?

.....
.....

2) c) Quelles sont les langues que vous avez entendues et reconnues mais que vous ne comprenez pas ?

.....
.....

3) Quelles sont les langues que vous apprenez à vos élèves ?

.....
.....

4) La question suivant porte sur la place accordée à l'enseignement des langues :

Avez-vous recours à la comparaison des langues dans le cadre des enseignements de français ? Dans le cadre des enseignement de langue étrangère ?

.....
.....

5) Que pensez-vous des situations d'apprentissages visant l'éveil à la diversité linguistique et culturelle ?

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

6) Les langues premières de vos élèves ont-elles une place dans la classe ? Sont-elles évoquées dans des séances de langues vivantes ? Dans d'autres disciplines ? Si oui, lesquelles ?

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

7) Comment se passent les interactions avec les élèves qui ont une langue maternelle différente de la langue de scolarisation ? (est-ce que vous vous appuyez sur d'autres élèves de l'école qui parleraient la même langue ? Avez-vous recours à des traducteurs en ligne ? Avez-vous recours au langage non verbal ? Articulez-vous davantage et parlez-vous plus lentement en français?)

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

8) Avez-vous été témoin d'échanges entre élèves relevant d'une éventuelle hiérarchisation des langues ? (élèves moqués à cause de leur langue maternelle par exemple?)

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

Annexe 2 : Questionnaire à destination des parents d'élèves

Questionnaire à destination des parents élèves

Dans le cadre de mon mémoire de recherche, je me suis intéressée à la diversité des langues premières des élèves, à leur prise en compte et à la manière dont on pourrait les valoriser et les légitimer en classe.

Je souhaite alors mettre en place des activités permettant de réécrire un conte en album plurilingue avec les langues parlées et/ou côtoyées par vos enfants.

Le questionnaire ci-dessous me permettra d'obtenir un paysage linguistique de la classe mais également d'obtenir des informations sur les représentations des langues.

Les prénoms de vos enfants seront anonymisés dans mon mémoire de recherche.

Je vous remercie par avance.

Lou Saint-Germès

Nom et prénom de l'élève :

1) Quelle langue parle votre enfant à la maison ?

.....
.....

2) Quelles langues parlez-vous ?

.....
.....

3) Est-ce que votre enfant a déjà entendu d'autres langues, même sans les parler (environnement familial, amis, quartier, amis, voyages, loisirs, etc) ?

.....
.....

**4) Selon vous, est-ce important d'enseigner plusieurs langues aux élèves ?
OUI / NON / Pourquoi ?**

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

5) Voudriez-vous que les langues premières aient une place au sein de la classe ?

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

6) Donner 1 seul mot pour caractériser votre langue maternelle :

.....

Annexe 3 : tableau de séquence détaillée

S	Temps	Matériel	Dispositif	Objectifs d'apprentissage visés	Dispositifs didactiques et modalités de déroulement	Données recueillies	Activités des élèves
1	20 min	Album <i>Chaprouchka</i>	Collectif Coin regroupement, devant le tableau	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le conte du <i>Petit Chaperon Rouge</i>. - Fonction inspirante de l'album pour la suite de la séquence. - Questionner la désacralisation de l'écrit. 	<p>1) Lecture de l'album par moi-même. Les élèves sont en position d'écoute et réalisent une tâche de compréhension : reconnaître le conte du <i>Petit Chaperon Rouge</i>.</p> <p>2) Échange avec les élèves sur l'album et leurs premières impressions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez compris de cette histoire ? - Est-ce que ça vous a fait penser à une autre histoire que vous connaissez ? - Est-ce que vous avez reconnu certaines langues ? - Est-ce que vous avez reconnu certains mots ? Est-ce que tu sais en quelle langue ? <p>Élève Ai: s'assurer qu'elle soit proche de l'album pour voir les images Traduire les consignes en anglais.</p> <p>3) Présentation du projet: Si je vous ai lu ce conte c'est parce que j'aimerais que nous écrivions un album comme celui ci, avec d'autres langues que le français. J'aimerais que nous l'écrivions avec les langues que vous parlez peut-être à la maison.</p>	- La séance 1 est enregistrée afin de pouvoir noter les éventuelles remarques des élèves après la lecture de l'album : enregistrement audio	Temps d'échange avec les élèves : - possible que les élèves ne reconnaissent pas une langue en particulier mais des mots. Quels mots ? Élève Ai: qu'est-ce qu'une élève allophone peut comprendre de cet album-là ? Lui proposer de s'exprimer dans sa langue.
2	45 min	Photocopie de pétales de fleur (3 couleurs) ciseaux, feutres, colle et scotch	Disposition des tables par groupe de 4	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les biographies langagières des élèves. - Prise de conscience de leur biographie langagière et de celle des autres. - éveiller la curiosité des élèves sur la diversité linguistique 	<p>1) Réalisation d'une fleur des langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le cœur = le prénom de l'élève - les langues que je parle - les langues que je comprends (mais que je ne parle pas) - les langues que j'ai déjà entendues (mais que je ne comprends pas et que je ne parle pas). <p>Aujourd'hui vous allez réaliser votre fleur des langues. Je vais vous donner à chacun un disque jaune qui représente le cœur de votre fleur. Dessus vous allez y marquer votre prénom. Ensuite je vais vous distribuer des pétales de différentes couleurs. Sur les pétales roses, vous allez écrire les langues que vous parlez. Sur les pétales bleues, vous allez écrire les langues que vous comprenez (mais que vous ne parlez pas). Sur les pétales verts, vous allez écrire les langues que vous avez déjà entendues (mais que vous ne</p>	<p><u>Données recueillies</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les langues parlées, comprises, entendues par les élèves. <p>Paysage linguistique de la classe.</p> <p>- Représentations sur les langues suite au questionnaire</p>	Posture d'écoute lors de la passation des consignes.

				<p>en présence dans la classe.</p> <p>comprenez pas et que vous ne parlez pas).</p> <p>Une fois que vous avez rempli vos pétales, on va les scotcher au cœur de votre fleur pour obtenir ceci. (montre ma fleur)</p> <p>Projeter au tableau les consignes avec la couleur de la pétale qui correspond.</p> <p>2) Présentation de quelques fleurs des langues au groupe classe pour les élèves qui le souhaitent. <i>Qui est-ce qui veut venir nous présenter sa fleur des langues?</i></p> <p>3) Distribution d'un petit questionnaire individuel : <i>Est-ce qu'il y a des langues que tu aimes ?</i> <i>Est-ce qu'il y a des langues que tu n'aimes pas ?</i> <i>Quelles sont les langues que tu aimerais apprendre? Pourquoi?</i></p> <p>Je vous distribue un petit questionnaire, vous y répondez maintenant si vous avez fini, sinon vous y répondez dès que vous avez 5 minutes de libre. Possibilité de dictée à l'adulte pour certains élèves</p>	<p>Élève Ai: doubler les consignes =français/anglais.</p> <p>Une fois que la fleur est faite, l'aider à traduire le nom des langues qu'elle cite.</p> <p>Traduire le questionnaire à l'oral. Cela sera suffisant si il y a des smileys. Lui laisser la possibilité de s'exprimer en anglais dans ses réponses.</p>	<p>Les élèves réalisent leur fleur des langues individuelle.</p> <p>Les élèves qui le souhaitent peuvent venir présenter leur fleur des langues</p>
3	30 min	<p>- Script du conte</p> <p>- conte en anglais pour l'élève allophone</p>	<p>Collectif, regroupement</p> <p>- lecture et compréhension du conte</p> <p>- identifier les différentes étapes du conte</p>	<p>Séance menée par la MAT :</p> <p><u>1) Travail de lecture compréhension :</u></p> <p>Elle a l'habitude de travailler sur le vocabulaire qui va poser problème aux élèves en amont du travail de lecture et de compréhension. Lexique faible dans la classe. Cette séance de lecture compréhension est obligatoire pour la MAT.</p> <p>Cela me permettrait de réaliser directement le travail d'identification des éléments clefs du conte en séance 4.</p> <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se faire le film de l'histoire - compréhension du vocabulaire - identifier les différentes étapes du conte (que j'ai découpé en 6 pour les 6 groupes de la séance 4) <p>2) L'élève allophone risque d'avoir du mal à suivre ce travail de lecture compréhension, nous envisageons de lui proposer un travail de lecture compréhension du même conte dans sa langue maternelle : l'anglais. Ainsi, en séance 4 elle saura de quoi traite ce conte.</p> <p>https://www.bedtimeshortstories.com/the-wolf-and-</p>		

				<p>the-seven-little-goats-short-story</p> <p>3) Ouverture sur la séance 4 : la prochaine fois vous allez de nouveau travailler sur le conte et vous allez identifier des personnages, des lieux, des actions, des noms, objets et expressions du conte. Une fois que vous les aurez identifié, vous devrez les traduire chez vous avec les langues que vous parlez à la maison, ou que parlent votre famille, vos grands-parents, ou des amis à vous.</p>	
4	45 min	Photos des différentes étapes du conte pour le tissage Photocopie de l'album 6 tableaux d'aide à l'identification	Collectif puis par groupes de 3 ou 4	- Identification des éléments clés du conte. - Identification des mots à traduire, utiles à la réécriture du conte. 1) Tissage= rappel de ce qui a été fait avec la MAT: avec maîtresse M. vous avez lu le conte du Loup et des 7 chevreaux. Est-ce que quelqu'un peut me faire le film de l'histoire? 2) Annonce de l'objectif de la séance et consignes: Vous vous rappelez que notre projet c'est d'écrire ce livre avec pleins de langues comme dans <i>Chaprouchka</i> . Donc aujourd'hui on va identifier les éléments et mots importants du conte qui vont être traduits dans les langues que vous parlez ou que vous connaissez. 3) Identification : les personnages, les lieux, les actions, les objets et noms importants, expressions phares du conte. On vous a réparti en groupe de 3 et on a attribué à chaque groupe des passages découpés du conte. Et c'est dans ces passages-là que vous allez relever les personnages, lieux, actions, noms/objets et expressions du conte. Pour vous aider on vous a préparé un tableau et vous n'avez qu'à surligner le mot sur le texte et le recopier dans la colonne qui correspond. Par exemple, si je veux relever le mot «maison», je le surligne et je le recopie dans la colonne «lieux». Notre objectif est de créer une histoire compréhensible donc il faut faire attention à garder du sens et à ne pas trop identifier de mots à traduire. On doit garder une histoire qui veut dire quelque chose. C'est pour cela que vous allez devoir identifier 3 mots maximum par phrase. G1: p.3 à 7 = la situation initiale et la 1ère tentative du loup G2: p.8 à 13= la deuxième tentative du loup (la craie)	Les élèves se mettent d'accord sur les mots à surligner et surlignent

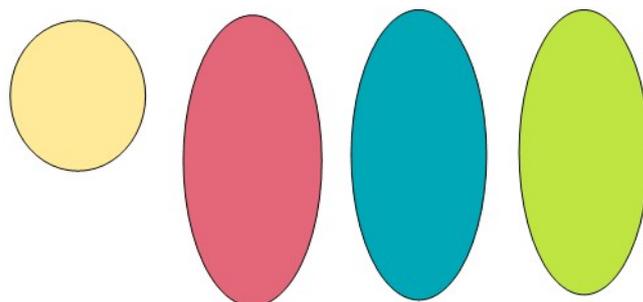
				<p>et la préparation chez le boulanger G3: p.14 à 21= la 3ème tentative du loup + il mange les 6 chevreaux G4: p.22 à 27= le retour de la maman chèvre G5: p.28 à 35= la maman chèvre ouvre le ventre du loup, sort les chevreaux et y met des pierres G6: p.36 à 43= le réveil du loup et la fin du conte.</p> <p>La PE passe dans les rangs pour vérifier qu'ils aient identifié suffisamment de mots. Les mots à traduire sont surlignés et recopiés dans les tableaux d'aide.</p> <p>3) Devoirs à la maison : recueil de données des termes identifiés par les élèves, dans les langues parlées à la maison, dans leur environnement. Je vous ai préparé une liste de tous les mots que vous avez identifiés et que vous devez traduire chez vous. Dans les colonnes, j'ai marqué plusieurs langues que certains d'entre vous parlent à la maison, mais vous pouvez traduire ces mots dans d'autres langues si vous en avez envie. Vous traduisez au minimum les mots que vous avez révélé dans votre groupe mais vous pouvez faire plus si vous voulez.</p>	<p>Récupérer les 6 tableaux correspondant aux 6 groupes</p> <p>→ Créer la liste pour réaliser le devoir à la maison.</p>	
5	45 min	Collectif	<ul style="list-style-type: none"> - faire verbaliser aux élèves les stratégies utilisées. - faire verbaliser les difficultés rencontrées, certaines remarques - travailler la dimension culturelle des langues 	<p>1) Retour sur les stratégies utilisés par les élèves, les difficultés rencontrés, certaines remarques sur les langues: Aujourd'hui on va continuer notre travail sur les langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous avez traduits les mots que vous aviez relevé dans le conte ? - Comment est-ce que vous avez fait pour traduire les mots de la liste? - Est-ce que certains mots ont été difficile à traduire? - Est-ce que c'est vous qui avez écrit sur la feuille? Ou est-ce que c'est vos parents? - Peut-être que tu comprends une langue mais que tu ne sais pas l'écrire? - Certains ont trouvé plusieurs mots pour dire la même chose? - Est-ce qu'il y a des mots que vous n'avez pas réussi à traduire? - Papa et maman ne savaient pas non plus? - Quelqu'un veut nous présenter un mot qu'il aime bien dans sa langue ? <p>2) Mise au point pour le cas de la langue arabe : Explication de l'exemple de l'élève R qui a écrit les</p>	<p>Enregistrements audios sur les stratégies utilisées par les élèves, les éventuelles difficultés rencontrées.</p> <p>Échange intéressant dans la dimension culturelle. Pour les sortir de l'idée qu'on a un calque parfait dans les langues. 1 langue n'égale pas à un mot. Il existe</p>	<p>Il se peut que les élèves se soient retrouvés en difficulté sur certains points :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils comprennent une langue qu'ils n'écrivent pas forcément. Les parents les ont aidés à écrire les mots? - ils ont trouvé plusieurs traductions pour un même mot (synonymes) - eux et leurs parents n'ont pas réussi à traduire certains

				<p>mots en arabe et en français avec les sons pour que tout le monde puisse les lire. Demander aux élèves qui n'avaient écrit qu'en arabe de proposer une écriture des mêmes mots avec les sons et les lettres françaises.</p>	<p>plusieurs mots pour définir un même terme dans certaines langues.</p>	<p>mots car ne possèdent pas assez de connaissances sur la langue en question.</p> <p>- il est possible que certains mots n'existent pas dans certaines langues.</p> <p><u>Réalités à laquelle ils vont être confrontés:</u></p> <p>- proximité et ressemblance entre certains mots appartenant à la même famille de langues. Les langues romaines par exemple.</p> <p>- les emprunts de langues (médecin et toubib)</p> <p><u>Dimension culturelle des langues:</u> bleu et vert se disent de la même manière en breton (glaz), couleur de l'eau. Plein de mots en inuktitut pour dire le mot neige.</p>	
6	45 min	Pages de l'album scanné	Par	<p>- Présentation des toutes les affiches pour se rendre compte du</p>	<p>1) <u>Mise en commun et sélection de 1 traduction pour 1 mot:</u> (mettre les affiches au tableau) J'ai préparé une affiche pour chaque groupe où j'ai mis toutes les traductions que vous aviez trouvé à la maison. La c'est les traductions du groupe 1, etc.</p>	<p>Préparer page 1 avec les blancs + le numériser</p>	<p>Les élèves se servent des affiches pour permuter les mots français</p>

		es sans les mots surlignés (laisser des espaces blancs pour les mots surlignés)	groupes comm S4	nombre de mots traduits - sélectionner 1 traduction pour 1 mot - Réécriture du conte <i>Le Loup et les sept chevreaux</i> avec la technique de la permutation (1 ^{er} brouillon)	<p>Maintenant ce que je vais vous demander, c'est que parmi toutes les traductions possibles de 1 mot, vous devez en choisir 1 seule. Par exemple le groupe 2, pour le mot vous allez choisir entre ... et etc. Et ce mot que vous choisirez vous le surligner car c'est celui là que vous allez vous servir pour écrire notre livre.</p> <p>Quand vous avez fini ce travail, vous m'appellez et je vais vous distribuer le conte du Loup et des 7 chevreaux où j'ai enlevé les mots en français que vous aviez surligner et vous allez écrire les mots que vous avez traduits. Comme ça on va obtenir notre livre avec plein de langues.</p> <p>C'est l'avant dernière étape avant la création définitive de notre livre. Ce que vous allez faire aujourd'hui est un brouillon, donc ce n'est pas grave si on hésite, si on se trompe, ou si on a pas très bien écrit.</p> <p>2) <u>Mise au travail des élèves</u>: nous passons dans les groupes pour aider. Récupérer les passages à la fin de la séance.</p> <p>3) <u>Institutionnalisation + ouverture</u>: C'est très bien, je suis fière de vous. La prochaine fois, on va mettre ces brouillons au propre et vous allez devoir recopier les mots sur les pages définitives, en couleur, de notre livre.</p>		avec une des traductions possibles. Ils écrivent à la main, de manière lisible.
7	45 min	Pages de l'album scannés sans le texte format A4 en couleurs	Par groupes	<p>- Réécriture du conte <i>Le Loup et les sept chevreaux</i>, <u>version définitive</u>.</p> <p>- Création par le PE d'un lexique à la fin de l'album avec la traduction des mots utilisés. 1 mot / sa</p>	<p>1) <u>Consigne</u>: aujourd'hui vous allez écrire la version définitive de notre livre. Vous devez écrire au propre les brouillons de la dernière fois et pour cela je vous distribue les passages sur lesquels vous avez travaillé depuis le début, mais en couleur cette fois. Et vous recopiez au propre, de manière lisible, sans ratures, les mots traduits.</p> <p>2) <u>Mise au travail des élèves</u>: Les élèves écrivent directement les mots sur les pages de l'album (A4 couleur), de manière soignée et lisible.</p> <p>3) <u>Clôture</u>: Récupérer les versions définitives. Je vais créer un lexique à la fin de notre livre où je vais écrire tous les mots et les traductions que vous avez utilisés pour qu'on puisse aller vérifier la traduction d'un mot si on ne s'en rappelle plus. Je vais aussi relier le livre pour que ça soit plus joli et</p>		Les élèves se corrigent lorsque cela est nécessaire et recopient les mots sur la version finale.

				traduction/ sa langue	je vous le montrerai dès qu'il sera prêt. L'album est reliée par la PE.		
8	20 min	album	Collectif	- réflexion et discussion autour du projet	<p>1) Présentation et lecture de l'album : l'album final est lu par moi-même</p> <p>2) Temps d'échange sur les intérêts du projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que ce projet vous a plu ? Pourquoi ? - Qu'est-ce que ce travail vous a permis de comprendre ? - Est-ce que pour vous les langues premières sont importantes ? - Est-ce qu'on a le droit de les parler en classe ? - Est-ce qu'il y a des langues mieux que d'autres ? <p>3) Clôture du projet : expliquer aux élèves que l'album plurilingue peut être lu dans d'autres classes. L'album va voyager dans les différentes familles.</p>	L'échange est enregistré par la PE	Les élèves répondent aux questions posées par la PE.

Annexe 4a : matériel pour la fleur des langues



Annexe 4b : consignes pour la fleur des langues

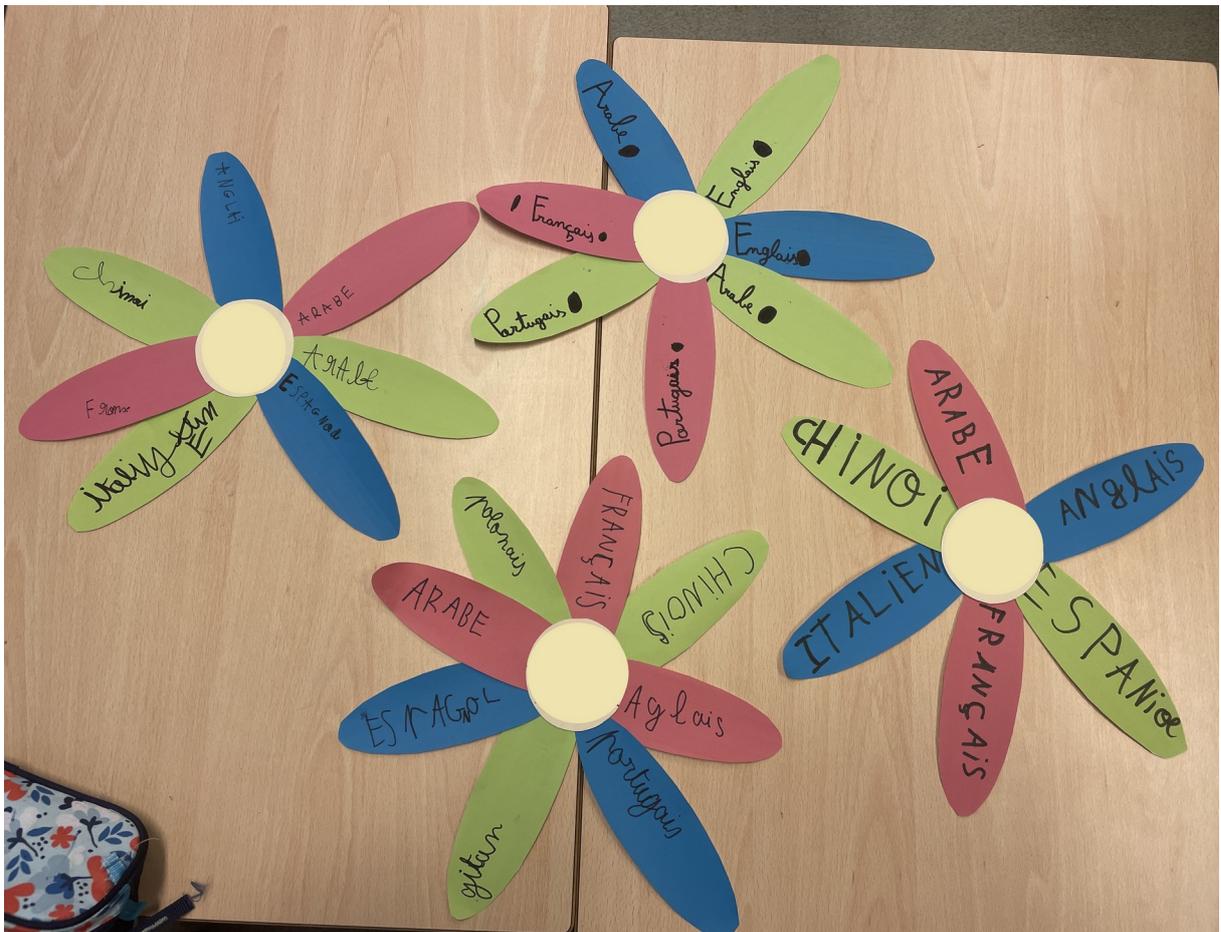
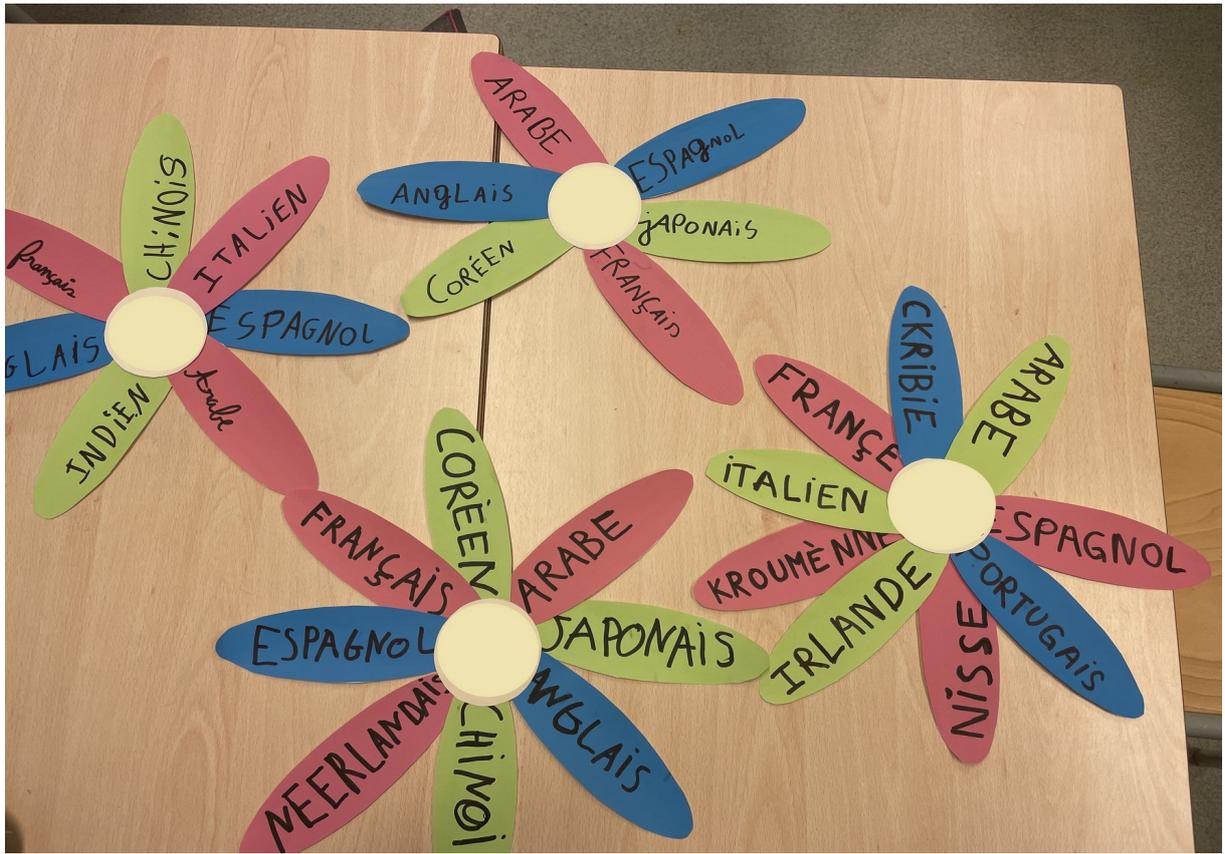
-  = mon prénom
-  = les langues que je parle
-  = les langues que je comprends (mais que je ne parle pas)
-  = les langues que j'ai déjà entendues (mais que je ne comprends pas et que je ne parle pas)

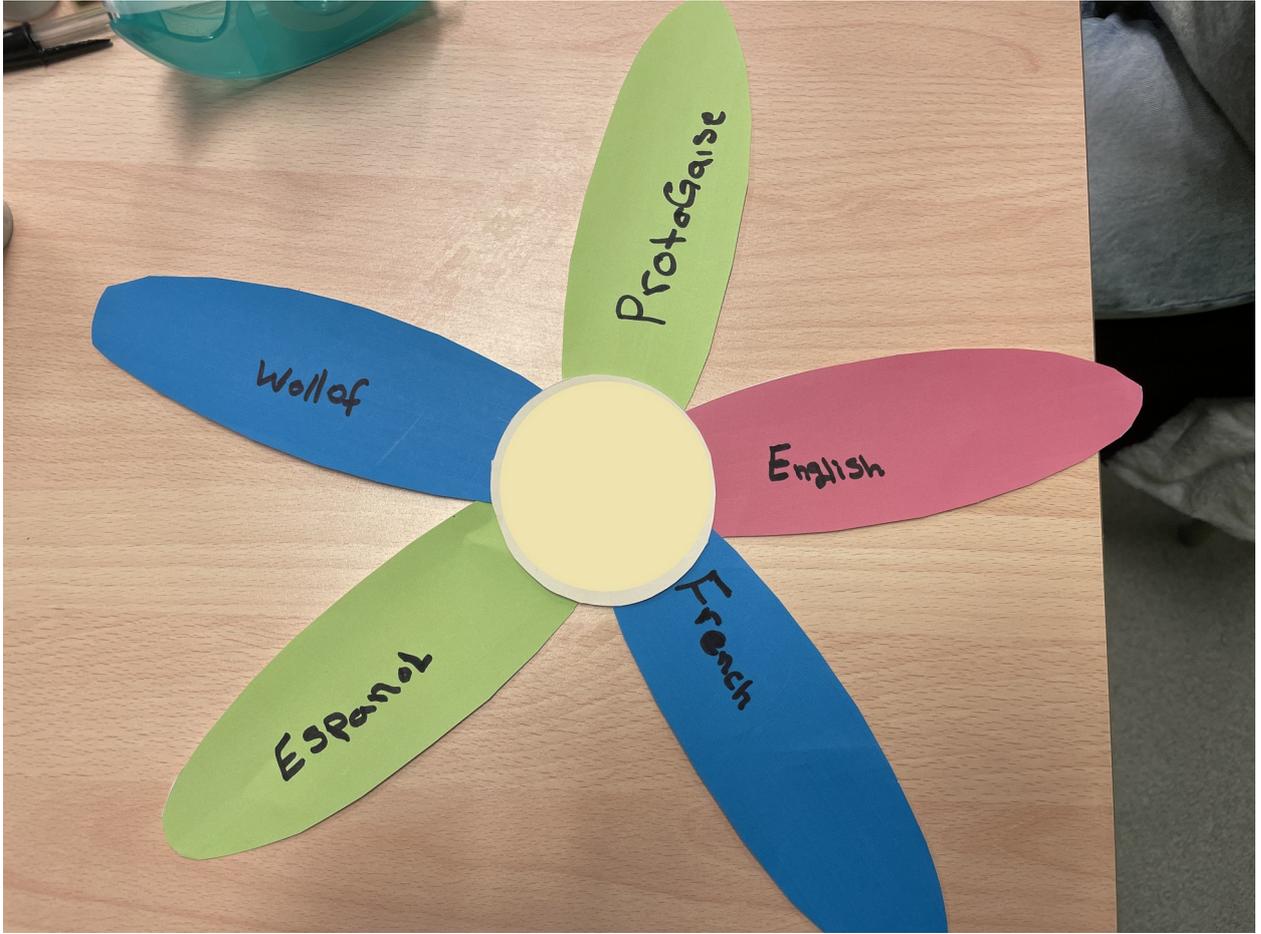
Annexe 4c : questionnaire individuel donné aux élèves

1) Est-ce qu'il y a des langues que tu aimes? 
.....
.....

2) Est-ce qu'il y a des langues que tu n'aimes pas? 
.....
.....

3) Quelles sont les langues que tu aimerais apprendre? 
Pourquoi?
.....
.....
.....
.....





Annexe 6 : tableaux d'aide à l'identification des mots

GROUPE 1

PERSONNAGES	LIEUX	ACTIONS	NOMS / OBJETS	EXPRESSIONS

Annexe 7 : tableau donné aux élèves pour la collecte à la maison

Consigne: traduis les mots dans la ou les langues que tu parles. Tu peux demander de l'aide à ta famille pour traduire les mots.

Langues	Langue 1 :	Langue 2 :	Langue 3 :
Mots			
Il était une fois			
Chèvre			
Jolis			
Chevreaux			
Matin			
Nourriture			
Petits			
La porte			
Loup			
Maison			

Annexe 8 : tableaux proposés aux élèves pour la mise en commun collective

GROUPE 2

Langues	Langue 1 : ARABE	Langue 1 : PORTUGAIS	Langue 1 : Anglais
Loup	DIAB ذئب	LOBO	Lobo wolf
Craie	ATABACHIR الطباشير	GIZ	chalk
Maison	manzil منزل	CASA	home
Il frappa	YATROK يترق الثاب	ELE BATERA	he hit
Il appeia	xonadi يتأد	ELE CHAHARA	he called
Moi	AMA آنا	EU	me
Maman	umiy أمي	MÃE	mam
Noire	ASWAD أسود	PRETO	black black
Fenêtre	nafidha نافذة	JANELA	window
La patte	Kofe كف	A PATA	the paw
Les pattes	ALKafefe الكفوف	AS PATAS	the paws
Pain	KHofze خبز	PÃO	the bread
Farine	DAKIK دقيق	FARINHA	flour
Peur	KHAIf خائف	MEDO	fear

GROUPE 6

Langues	Langue 1 : ARABE	Langue 2 : INDONÉSIEN	Langue 1 : ANGLAIS	Langue 2 : SANTAL	Langue 1 : ARABE	Langue 2 : HINDI
Loup	law	wolf	wolf	tourungen		wolf
Les pierres	al-ach la	the rock	the stones	chochen	ha-jar	stenen
Soif	roch	thirst	thirst	lakots	at-sha-na	dorst
Puits	mony	well	well	shemen		well water-pit
Ventre	trann	belly	belly	rohon rohon	kersh	buit
Estomac	lestomak	stomach	stomach	stomach	ma-ada	maag
Boire	bove	drink	to drink	mini mini	nashrab	denken
Fond	amba	bottom	bottom	bottom bottom		bodem
Sept	at	seven	seven	nerou	sabaa	zeven
Chevreaux	cabri	chevreuse kids	kids	lemounum	ma-azaa	geit
Mort	lanmo	death	dead	karu	maet	dood
Joie	gwa	happiness	Joy	nigali nihalal	Farkhana	bij
Danser	dansé	to dance	Dance	legé	Shtah	dansen
Chèvre	cabri	goat	goat	Sugo		

Annexe 9 : tableau de mise en commun + surlignage des mots retenus pour la réécriture

GROUPE 5 :

Langues	Langue 1 : KROUNNENNE.....	Langue 2 : KAMEROUNNE.....	Langue 1 : arabe.....
Mots			
En pleurs		En plus â yam	- اَبْعَثُ → Di aldumee
Maison		Maison mda	- بَيْتُ → alrafthet abrayysia
Loup		Loup mou	- ذئب → chib
Arbre	Toû 1	ARBRE ÉLÉ	- شَجَرُ → shagara
Chèvre	BALÈ 2	CHEVRE kôla	- مَعَزُ → maling
Ventre	ou 3	VR VANTRE ARUM	- بَطْنُ → batn
Pauvres		POVRES NSOË	- الْفُقَرَاءُ → faqir
Aiguille	DALE 4	AIGUILLES ndond	- مِائِدَةٌ → ilbra
Elle ouvrit		ELLE OUVRIT Adim	- تَعَدَّ فَتْحَةً → fatakhat
Cinq	OM	CINQ BITON	- خَمْسَةٌ → Khamsa
Avaler	halodide 5	AVALER MIN	- الْاِبْتِلَاعُ → abtilsa
Quelle joie !		QUELL JOIE AVAK	- بِالْحَقَائِدِ حَزْ → ma affarah
Cabrioler		CABRIOLER METUA	- سَرَقَ → klsatun

Annexe 10 : retranscription de l'échange sur les stratégies mises en place par les élèves et leurs parents

PE : comment est-ce que vous avez fait pour traduire les mots que vous avez identifié ?

A-E : ben moi j'ai demandé et c'est moi qui les ai écrits

PE : d'accord donc toi tu as demandé les traductions à tes parents et c'est toi qui a écrit sur la feuille Y. comment tu as fait toi ?

Y : beh ++ moi j'ai dit à mes parents les mots + enfin en français+ et ils m'ont dit comment après comment je dois l'écrire

W : moi j'ai fais tout seul

J : moi j'ai d'abord dit les mots à ma mère en français euh + et puis si elle comprenait pas je les disais en arabe et puis après elle les écrivait elle les écrivait euh + soit en arabe ou en néerlandais et c'est tout.

PE : d'accord. Est-ce que y a d'autres élèves qui ont fait d'une autre manière ?

O : beh moi j'ai presque fait tout seul.

PE : d'accord, est-ce que tu as eu besoin de tes parents pour certains mots ?

O : non, à part un.

PE : He dis-moi comment tu as fait toi ça m'intéresse ?

H : bah euh moi vu que j'écris pas l'arabe, mais euh ++ je sais faire des petites lettres j'ai traduit le mot en français sur Google traduction et ça m'a montré en arabe et j'ai écrit.

PE : donc Google traduction t'a montré comment écrire les mots en arabe et tu as recopié ?

H : oui

PE : tu n'as pas demandé à tes parents ?

H : non

H : d'accord

Ac : moi euh + je sais pas faire les lettres alors c'est mon père qui a écrit les mots

PE : c'est super qu'il t'ait aidé, maintenant tu sais les écrire peut-être

PE : K ?

K : moi c'est mon père qui a écrit.

PE : et il a lu les mots en français ou c'est toi qui lui a lu ?

K : non il est parti sur Google traduction.

PE : je voulais voir avec vous si vous avez trouvé certains mots difficiles à traduire ?

J : euh ++ le mot « puits » et ++ c'est tout

PE : pourquoi est-ce qu'il a été difficile à traduire ?

J : beh parce que en fait + parce que ma mère elle savait pas c'était quoi en français et en arabe un puits mais euh après elle s'est souvenue

PE : d'accord donc ça vous a demandé de la réflexion

Ya : ma mère + c'était en anglais qu'elle savait pas tous les mots alors elle a utilisé Google traduction

PE : d'accord

A-E : beh en fait euh ++ y avait des mots euh + en fait on pouvait les dire mais on peut pas les écrire donc c'est compliqué

PE : donc dans ta langue y a des mots qui se parlent à l'oral mais qui ne s'écrivent pas c'est ça ?

A-E : oui

PE : c'est intéressant ce qu'elle dit A-E en effet il existe des langues que l'on parle mais que l'on écrit pas

W : oui moi je parle le bissa mais euh on l'écrit pas

PE : Oui Ay?

Ay : moi y avait le mot « soif, estomac, ventre, chèvre et chevreaux » que j'ai pas réussi à écrire.

PE : est-ce que tu saurais nous expliquer pourquoi tu as eu des difficultés à les traduire dans ta langue ?

Ay : parce que y a pas de chèvre et pas de chevreaux ! Y a pas ça en Guyane.

PE : donc comme y en a pas en Guyane peut-être que le mot en effet il n'existe pas+ ok.

Yo tu voulais dire quelque chose ?

Yo : non

PE : et dites-moi j'ai une question, comment est-ce que vous avez fait pour écrire des mots dans les langues qui n'ont pas le même alphabet que le français, je pense notamment à l'arabe. J ?

J : bah moi vu que c'est ma mère qui a tout écrit + elle savait écrire euh mais euh ++ surtout en arabe y a le A euh + des fois y a des sons qui se prononcent pas comme les lettres mais ma mère + elle a pas écrit les lettres en arabe + elle a écrit les lettres normales puis après le « A » en fait en arabe y a le trois par dessus.

PE : d'accord c'est intéressant.

Ya : y a des lettres en arabe qui s'écrivent avec un chiffre

Tous les élèves : ah oui ça c'est vrai

oui

PE : alors viens Ya est-ce que tu veux bien venir me l'écrire au tableau parce que moi je ne parle pas l'arabe et j'aimerais que tu m'expliques +++ écris le là

Y (écris au tableau) : le 3 c'est un A

PE : d'accord, donc c'est un chiffre pour nous en français mais en arabe c'est une lettre c'est ça ? merci Y.

PE : O ?

O : moi j'ai enlevé le son et + j'ai écrit les traductions pour voir les lettres

PE : tu as utilisé les sons ?

O : non j'ai juste fait les lettres françaises

PE : d'accord, H puis après je vais vous montrer quelque chose.

H : beh euh + moi en fait l'arabe + en fait au lieu de partir de gauche bah on écrit euh euh + on part de droite.

PE : oui tu as raison en français on lit de gauche à droite et en arabe on lit de droite à gauche.

Ok très bien.

Alors maintenant je vais vous montrer ce que R a fait. Est-ce que R tu veux bien nous expliquer ce que tu as fait ?

R : là euh + mes parents ont écrit en arabe ++ et après là euh ///

PE : là tu as raison c'est le mot écrit avec les lettres arabes, et ça qu'est-ce que c'est ?

R : c'est pareil mais avec les lettres françaises

H : oui c'est avec les lettres française mais sauf que on le parle en arabe même si c'est des lettres françaises

PE : oui K ?

K : en fait + il a écrit en arabe là et à gauche tous les mots qu'il avait écrits bah on a changé les lettres en français.

PE : en fait ce que vous me dites c'est que là c'est écrire les sons avec les lettres françaises.

Regardez + moi je ne sais pas lire l'arabe et je ne le parle pas mais grâce à ce que tu as écrit R moi je peux le lire + ce mot là moi je le lis *diab* ++ et c'est exactement ce que je veux que vous fassiez. Par exemple + Ya toi ou tes parents vous m'avez écrit les mots avec les lettres arabes et moi et sûrement d'autres copains dans la classe qui ne savent pas le lire non plus.

Donc je voudrai que pour la semaine prochaine vous écriviez comme R avec les sons et les lettres françaises, comme ça quand on va récrire notre livre, tout le monde pourra lire les mots en arabe.

PE : est-ce que y en a qui veulent présenter un mot qu'ils ont traduit aux copains de la classe ?

J : bah en fait + euh j'aime bien le mot *loup* en arabe et en néerlandais

PE : tu connais les mots ?

J : euh +++ j'ai oublié + fin 1 je sais plus parce que le B ça se prononce J je crois

PE : oui toutes les langues sont différentes et les lettres ne se prononcent pas de la même façon.

Ay : moi je suis pas d'accord parce que + le créole ça se ressemble beaucoup

PE : oui tu as raison y a des langues qui se ressemblent beaucoup comme le créole et le français, le français et l'espagnol aussi car ce sont des langues qui appartiennent à la même famille.

Pour certains je vais vous redistribuer vos feuilles et donc ça concerne souvent la langue arabe, je veux que vous m'écriviez les mots comme vous l'entendez avec les sons et les lettres françaises comme Rayan rappelez vous. Si vous ne savez pas le faire tout seul vous pouvez demander à papa ou maman de vous lire le mot plusieurs fois doucement et vous écrivez avec les sons. Et c'est important que vous le fassiez pour la semaine prochaine sinon on pourra pas récrire le livre avec vos langues.

Annexe 11 : lexique répertoriant toutes les traductions

A

Abraabiea (arabe) : quatrième
Abre la puerta (espagnol) : ouvrez la porte
Arde Masrahi (arabe) : spectacle

B

Batn (arabe) : ventre
Biton (camerounais) : cinq
Bodem (néerlandais) : fond
Buik (néerlandais) : ventre
(The) Bread (anglais) : le pain

C

Cabritos (espagnol) : chevreaux

D

Dalè (kroumen) : aiguille
Danser (créole guyanais) : danser
Dakik (arabe) : farine
Débe (arabe) : loup
Dhib (arabe) : loup
Diab (arabe) : loup
Dibe (arabe) : loup
Door (anglais) : la porte
Drink (anglais) : boire

E

Ékéla (camerounais) : chèvre

Elmaïze (arabe) : chèvre
Ele chambará (portugais) : il appela
Eloume (arabe) : maman
Elsaa (arabe) : pendule
Éntébah (arabe) : attention

F

Fatahat (arabe) : elle ouvrit
Farhana (arabe) : joie
Fi aldumue (arabe) : en pleurs
Flange (anglais) : rebord
Food (anglais) : nourriture

G

Giz (portugais) : craie
Goat (anglais) : chèvre

H

Ha-jiar (arabe) : les pierres
House (anglais) : maison

J

Joven (espagnol) : jeune

K

Kan ya ma kan (arabe) : il était une fois
Kara (soninké) : mort
Kharouf (arabe) : chevreaux
Kids (anglais) : chevreaux
Kofe (arabe) : la patte
Koursi (arabe) : chaises

L

L'estomak (créole guyanais) : l'estomac

Looked for (anglais) : elle chercha

Lou (créole guyanais) : loup

M

Me (anglais) : moi

Ma alfarah ! (arabe) : quelle joie !

Mamá (espagnol) : maman

Maladidè (kroumen) : avaler

Medo (portugais) : peur

Metua (camerounais) : cabrioler

Morning (anglais) : matin

N

Nda (camerounais) : maison

Nsôé (camerounais) : petits

P

(As) patas (portugais) : les pattes

Pata (espagnol) : la patte

Play (anglais) : jouer

Preto (portugais) : noire

Pretty (anglais) : jolis

Puerta (espagnol) : porte

Q

Quedan (espagnol) : traînaient

R

(el) Ropero (espagnol) : l'armoire

Rozni (arabe) : se cacher

S

(al) Saala (arabe) : la pendule

Sabaa (arabe) : sept

Saghari (arabe littéraire) : mes petits

Sarir (arabe) : petits

Se va volando (espagnol) : avait volé

Sexto (espagnol) : sixième

Shenen (soninké) : puits

Sobs (anglais) : sanglots

Sugo (soninké) : chèvre

T

Taouila (arabe) : table

Thirst (anglais) : soif

Toû (kroumen) : arbre

Tounadi (arabe) : elle appela

U

Umiy (arabe) : maman

V

Voice (anglais) : voix

Voz (espagnol) : voix

W

Window (anglais) : fenêtre

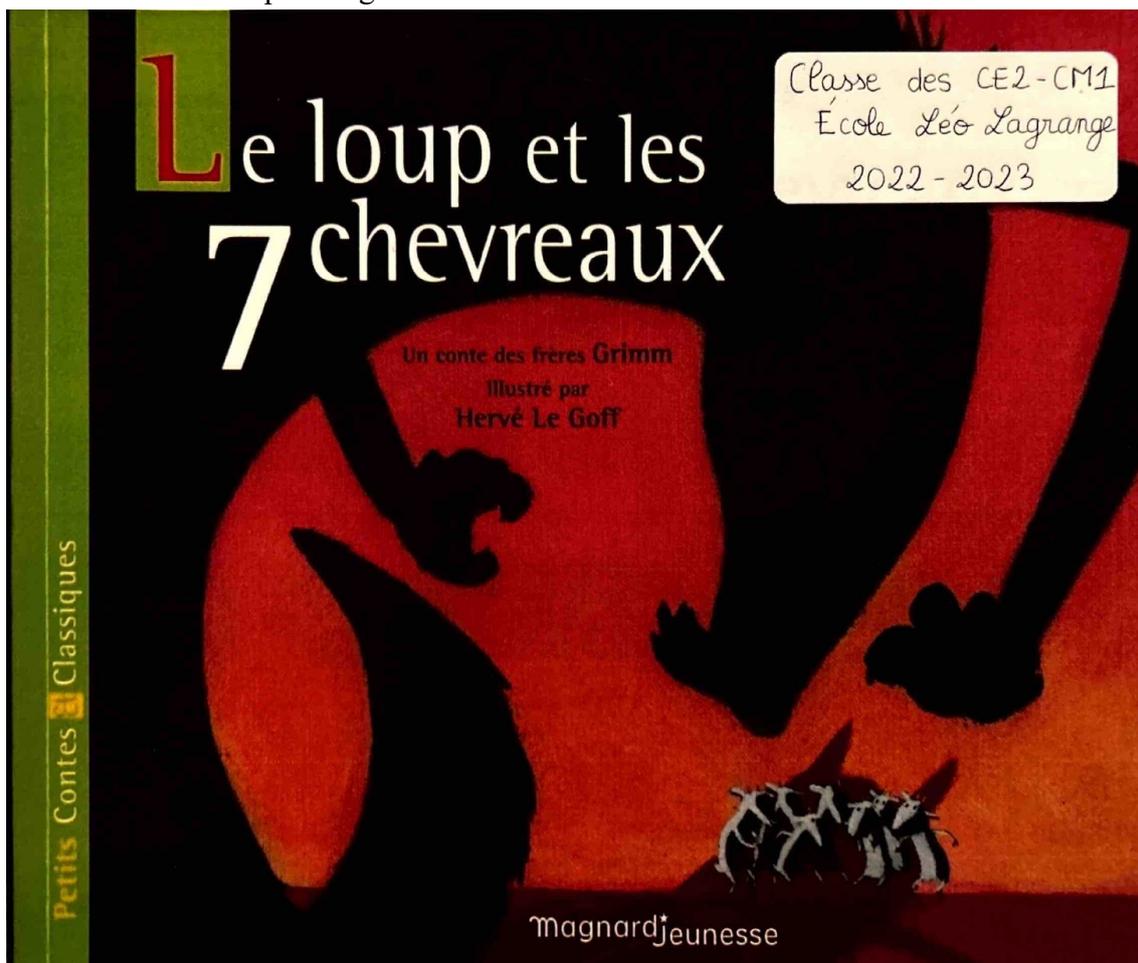
Wolf (anglais) : loup

Y

Yakoul (arabe) : il avala

Yatrok (arabe) : il frappa

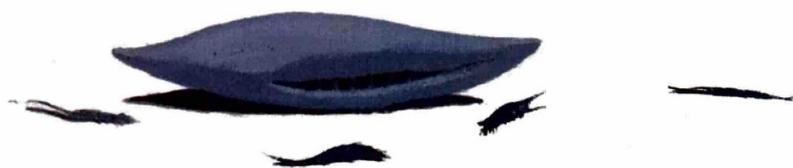
Young (anglais) : jeune



Petits Contes et Classiques

Le loup et les 7 chevreaux

Un conte des frères Grimm, illustré par Hervé Le Goff

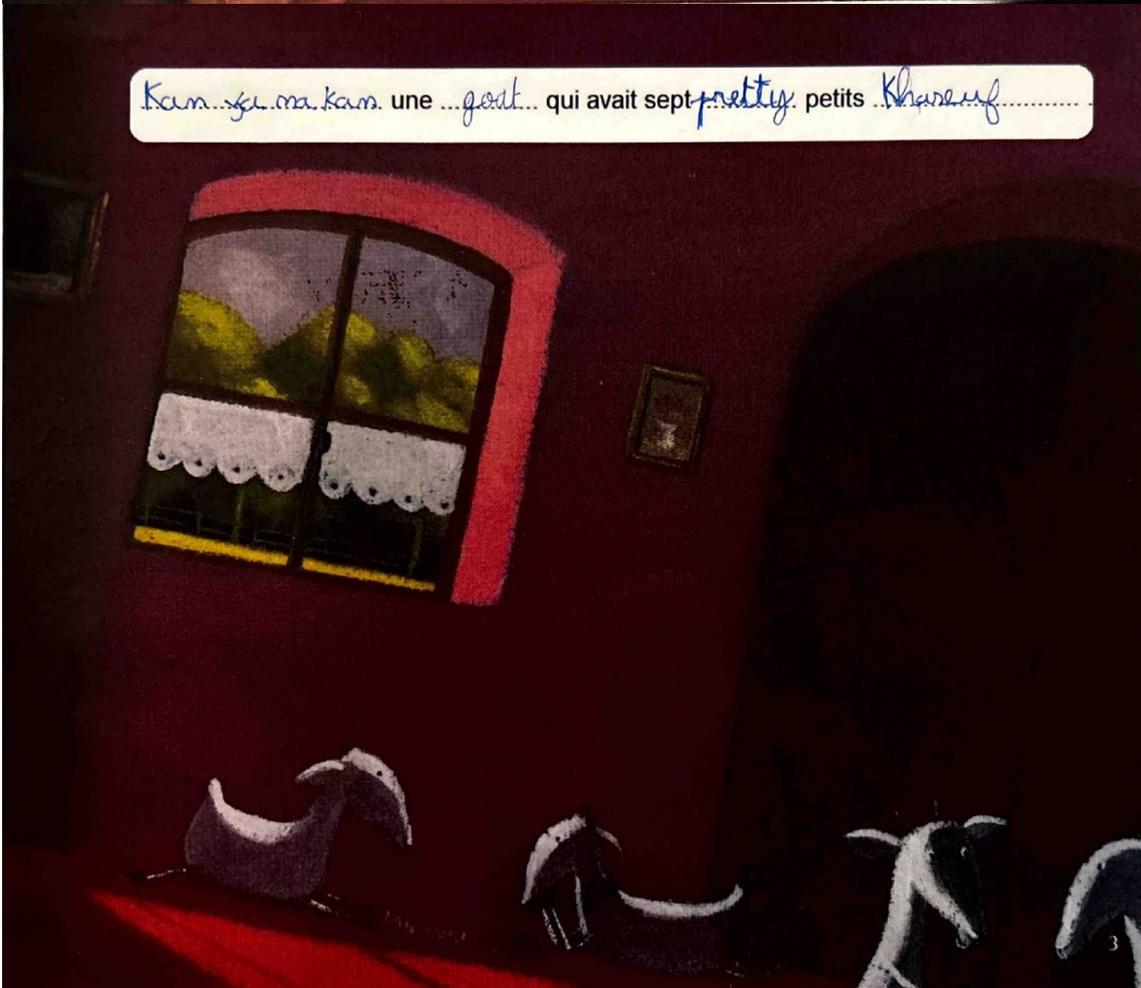


magnardjeunesse



2

Kam... sa ma kam... une ...gout... qui avait sept pretty petits... Khareuf



Un *matin*....., elle voulut aller chercher de la *foie*..... pour elle et ses *amis*..... dans la prairie. Elle les rassembla tous les sept et leur dit:

- Mes petits cabris, je dois aller dans la prairie. N'ouvrez la *door*..... à personne. Surtout, prenez garde au *dé*..... ! S'il arrivait à entrer dans la *House*..... il vous mangerait tout crus! Ce coquin sait se déguiser et *play*..... la comédie.

Mais il a une voix rauque et des pattes noires : c'est ainsi que vous le reconnaitrez.

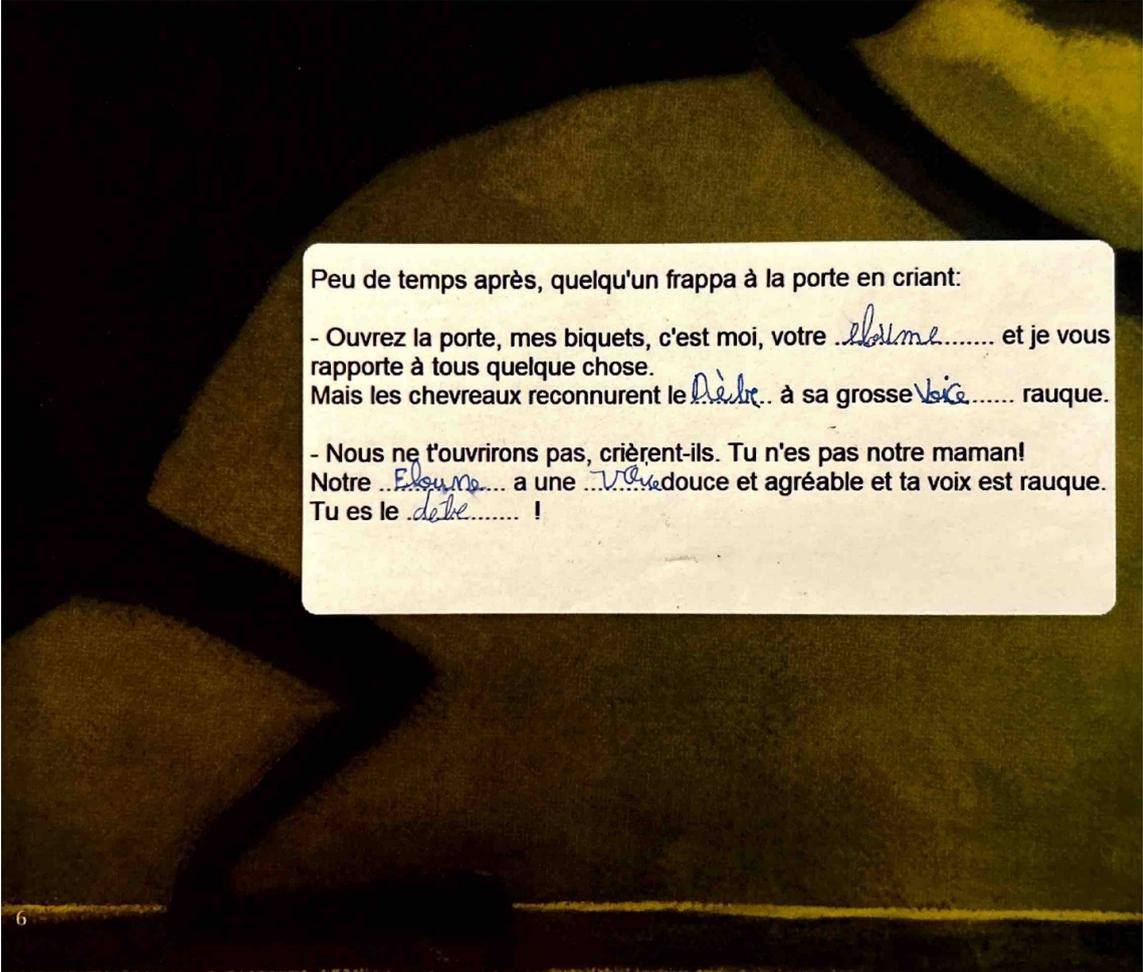
- Ne t'inquiètes pas, maman, répondirent les *Kharouf*....., nous ferons bien *ENTÉBAH*. Tu peux partir sans crainte.

La *gest*..... bêla de satisfaction et s'en alla.

4



5



Peu de temps après, quelqu'un frappa à la porte en criant:

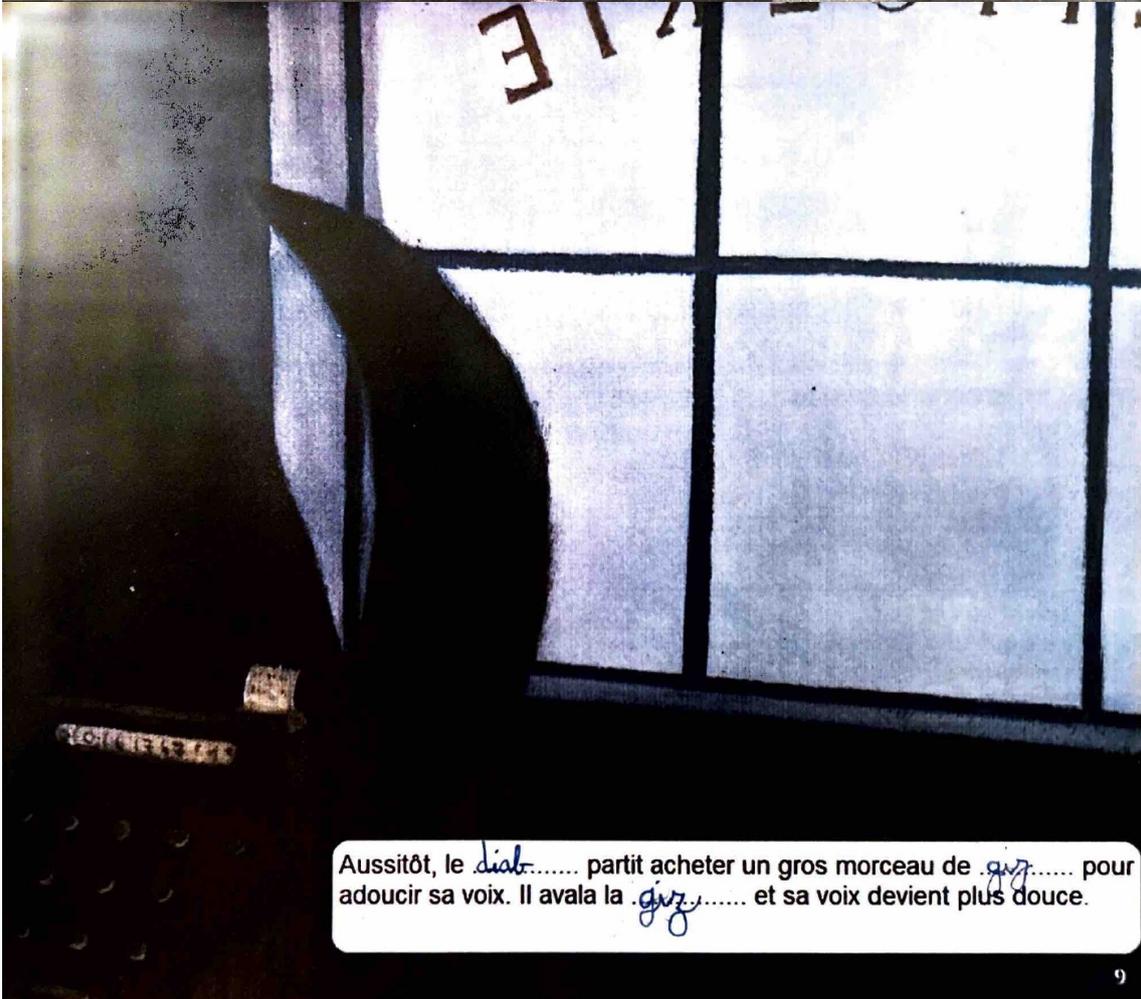
- Ouvrez la porte, mes biquets, c'est moi, votre *Elaine*..... et je vous rapporte à tous quelque chose.

Mais les chevreaux reconnurent le *Père*.. à sa grosse *voix*..... rauque.

- Nous ne t'ouvrons pas, crièrent-ils. Tu n'es pas notre maman!

Notre *Elaine*..... a une *voix* douce et agréable et ta voix est rauque. Tu es le *déje*..... !





Aussitôt, le *diab*..... partit acheter un gros morceau de *giz*..... pour adoucir sa voix. Il avala la *giz*..... et sa voix devient plus douce.

Il revint ensuite vers la petite *hame*....., *yatrok*..... à la porte et elle chamborá à nouveau:

- Ouvrez la porte, mes biquets, c'est *me*, votre *amiy*....., et je vous rapporte à tous un petit quelque chose.

Mais tout en parlant, il posa sa patte *preta*..... sur le rebord de la *window*.

Les chevreaux l'aperçurent et crièrent:

- Nous ne t'ouvrons pas ! Notre maman n'a pas *as pats*..... noires comme toi ! Tu es le *diab*..... !

10



11



12

Alors le *diab*..... affamé mais rusé courut chez le boulanger et lui dit:

- Je me suis blessé à la *kofo*....., recouvre-la avec la pâte à *bread*.....

Le boulanger lui recouvrit la *kofo*..... de pâte à *bread*..... et le *woff*..... courut ensuite chez le meunier.

-Verse de la *dakil*..... blanche sur ma patte! commanda-t-il.

" Le *diab*..... veut tromper quelqu'un ", pensa le meunier, et il hésita un peu. Mais le loup lui dit:

- Si tu ne le fais pas, je te mangerai !

Le meunier eut *medo*..... et blanchit la *kofo*..... avec de la *dakil*.....



14

Pour la troisième fois, le *loup*..... arriva à la porte de la petite maison, frappa et dit d'une voix douce:

- *Abre la Puerta*... mes *raghani*....., maman est de retour de la prairie et vous rapporte à tous quelque chose.

- Montre-nous ta *Pata*..... d'abord, crièrent les chevreaux, afin que nous sachions si tu es vraiment notre maman.

Le loup posa alors sa patte sur le *frange*..... de la fenêtre.

Lorsque les chevreaux virent qu'elle était blanche, ils crurent tout ce qu'il avait dit et ouvrirent la porte.

Mais... c'est le *loup*..... qui entra.



15

Les chevreaux prirent peur et voulurent se *regner*.....

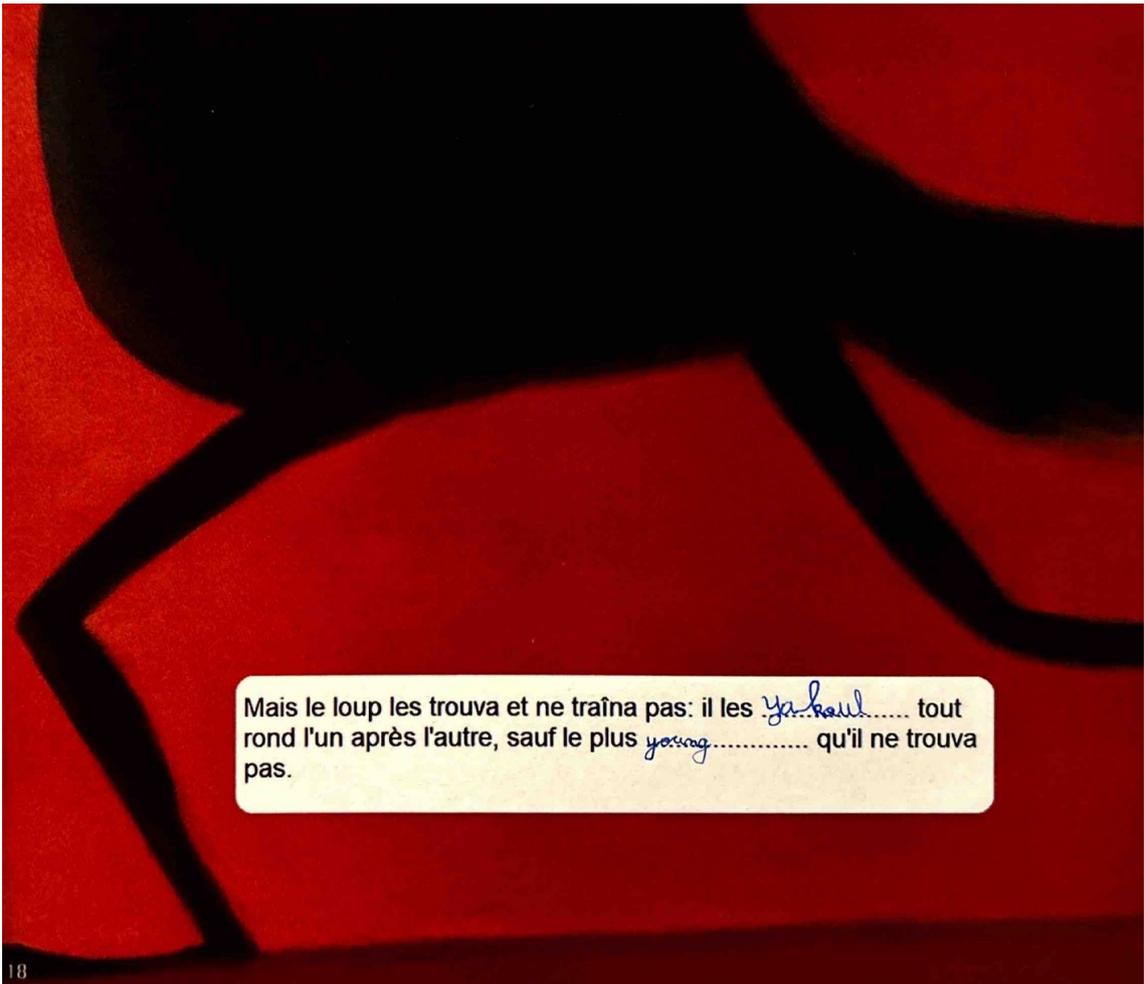
L'un sauta sous la table, un autre dans le lit, le troisième dans le four, le *quatrième*..... dans un placard de la cuisine, le cinquième s'enferma dans *le...rapas*.....

Et *sexta*..... se cacha sous le lavabo et le septième dans la *saala*.....

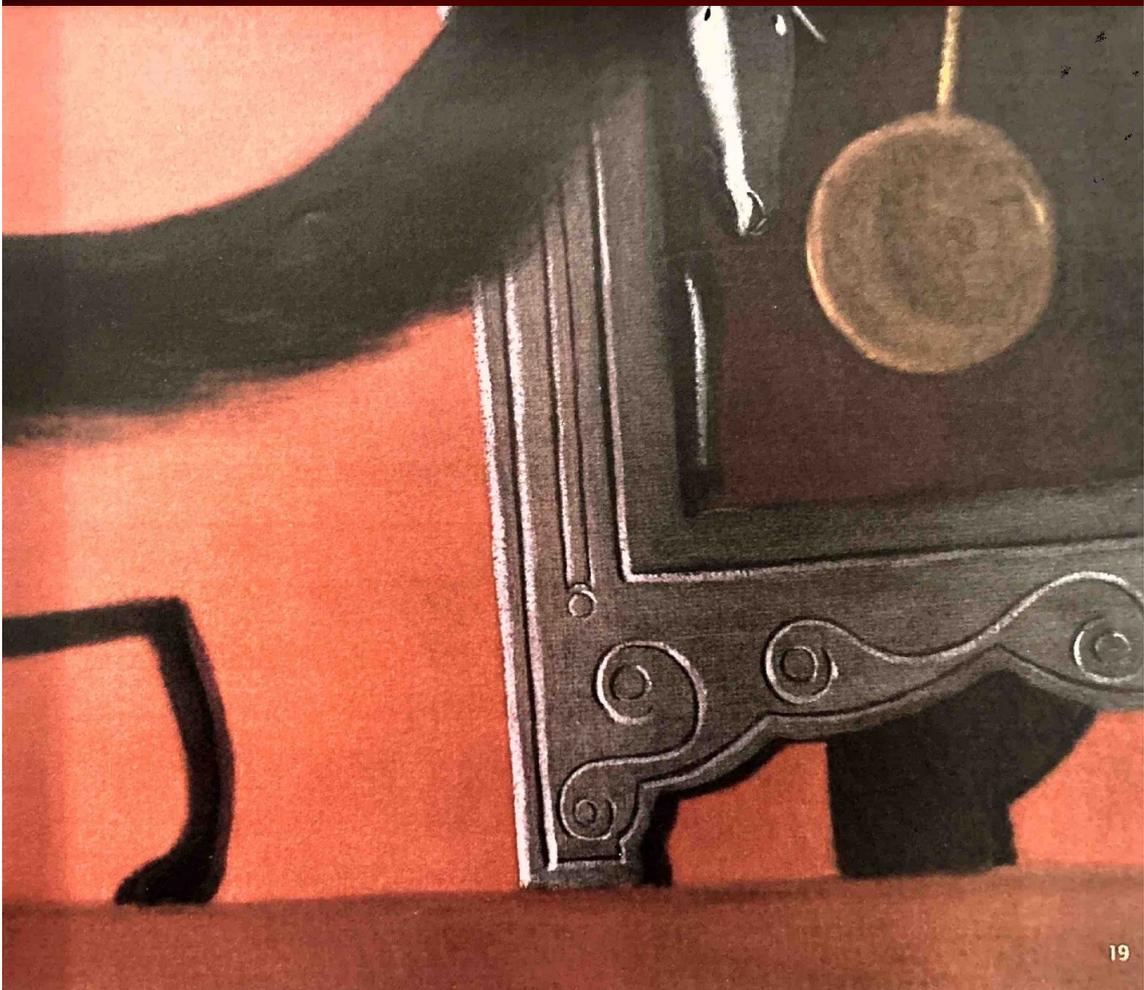
16

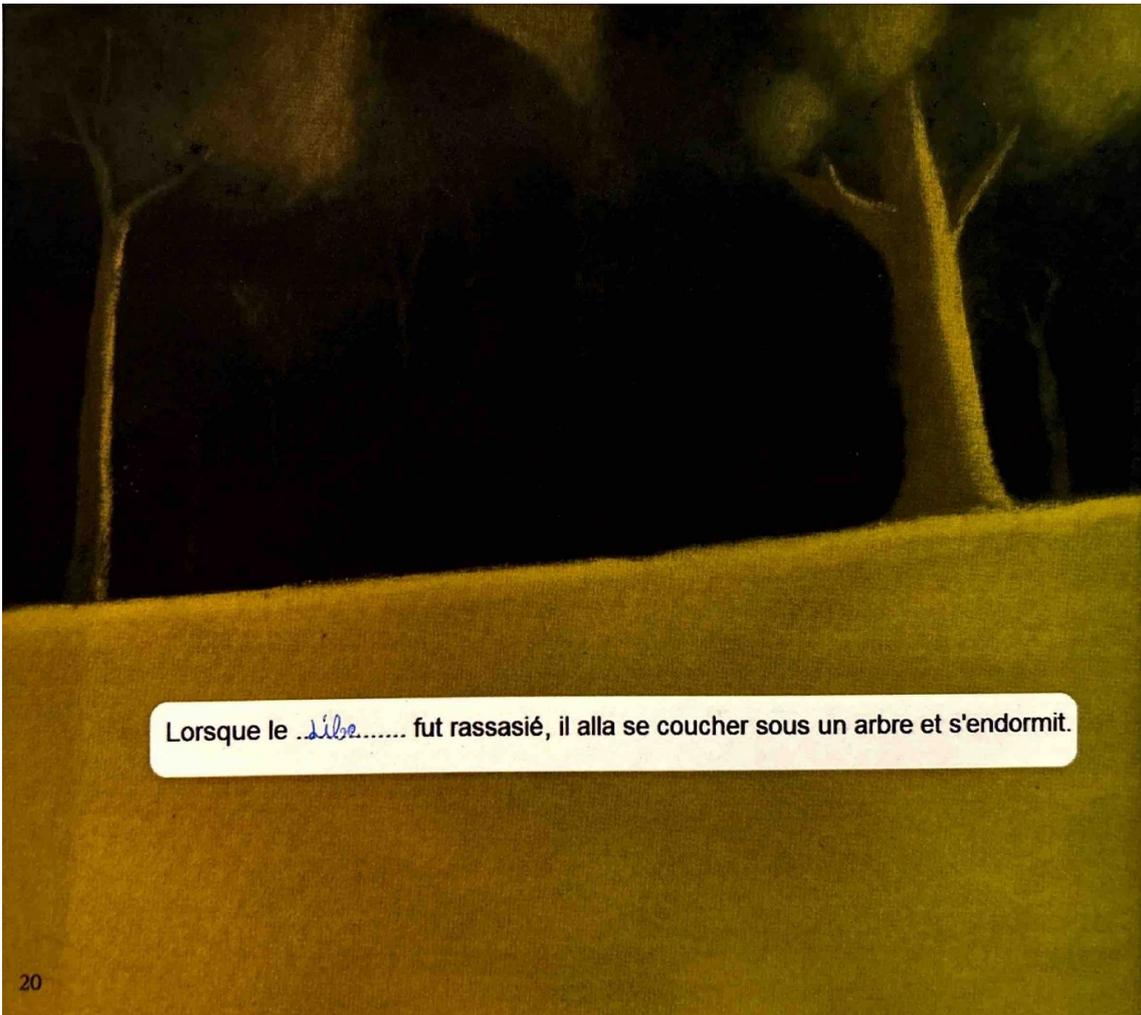


17



Mais le loup les trouva et ne traîna pas: il les *ya haul*..... tout
rond l'un après l'autre, sauf le plus *young*..... qu'il ne trouva
pas.







22

Peu de temps après, la *el moig*..... revint de la prairie.

La *puerta*... était grande ouverte et un terrible *arde morrali*...
l'attendait :

la *travila*..., les *torres*..., les bancs étaient renversés!

Le lavabo *se va volando*.....

La couverture et les oreillers du lit *quedan*..... par terre.

23

Elle *l'okel*..... ses petits partout, mais elle ne les trouva pas.

Elle les *l'ouadi*..... par leur nom, l'un après l'autre, mais aucun ne répondit.

C'est seulement lorsqu'elle prononça le nom du plus *l'ouren*..... qu'une petite *l'ou*..... flurette se fit entendre:

- Je suis là, *mama*..., dans la *elsaa* !

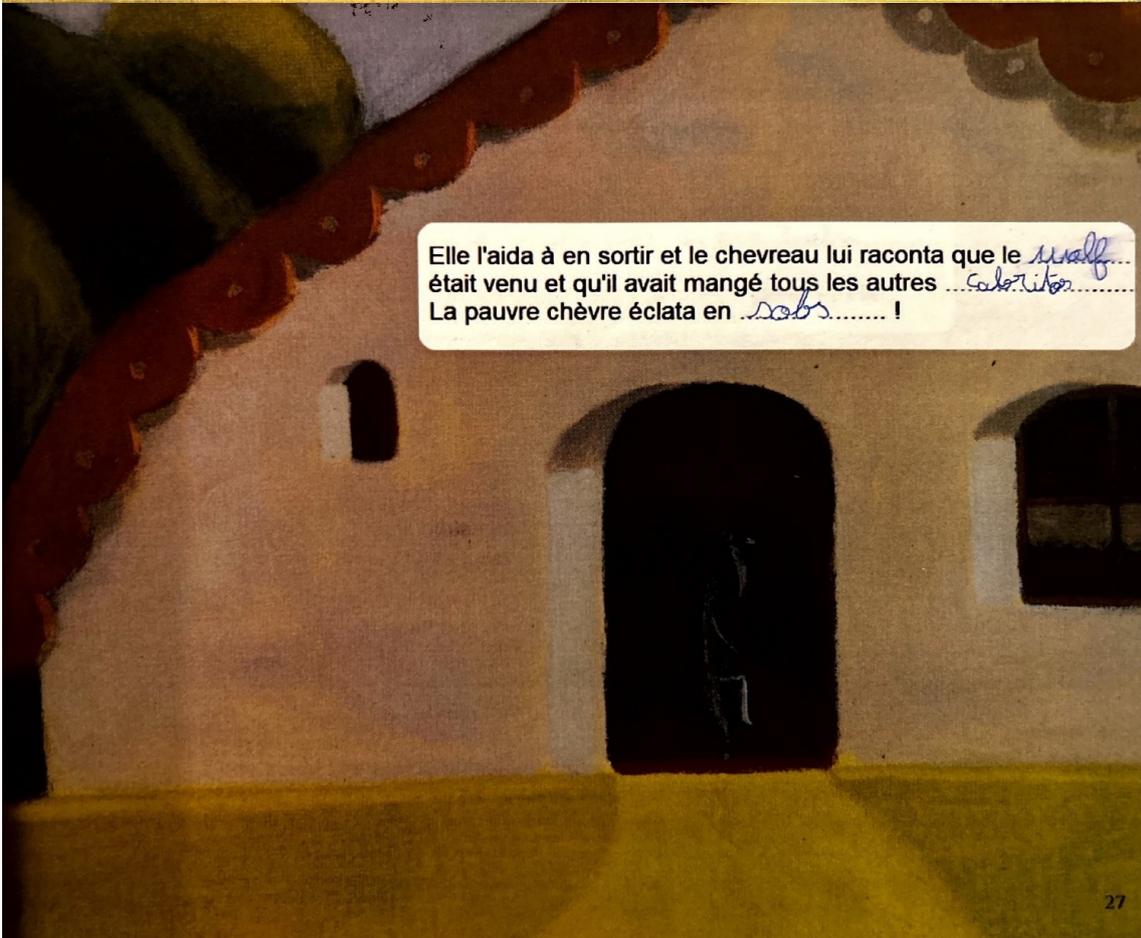
24



25

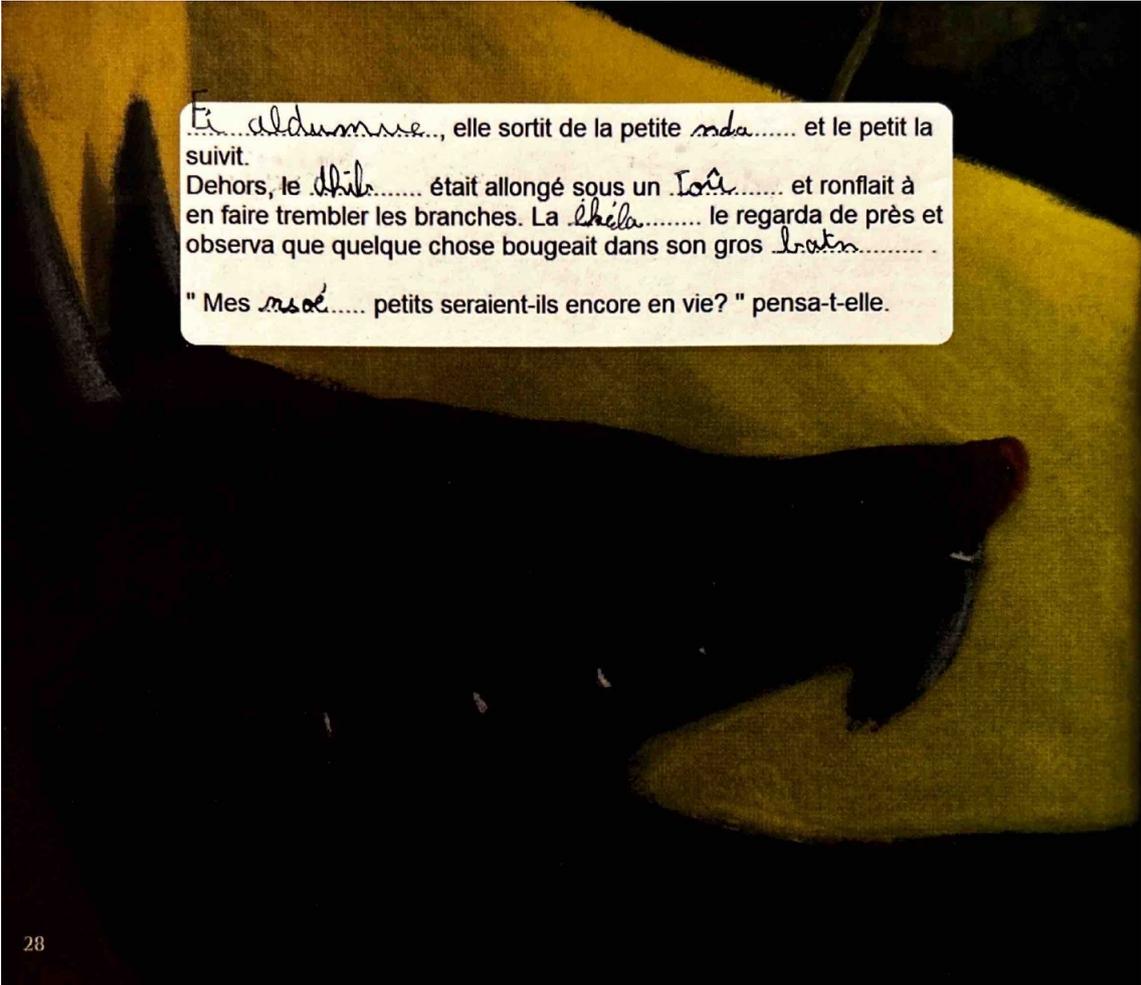


26



Elle l'aida à en sortir et le chevreau lui raconta que le malin
était venu et qu'il avait mangé tous les autres chevreaux.....
La pauvre chèvre éclata en larmes..... !

27



Et *aldumme*..... elle sortit de la petite *nda*..... et le petit la suivit.

Dehors, le *dhil*..... était allongé sous un *loui*..... et ronflait à en faire trembler les branches. La *khela*..... le regarda de près et observa que quelque chose bougeait dans son gros *bratin*.....

" Mes *moel*..... petits seraient-ils encore en vie? " pensa-t-elle.

28



29

Elle demanda au chevreau de courir à la maison chercher des ciseaux, une *dolé*..... et du fil.

La chèvre *fatchat*..... le ventre du monstre, et aussitôt le premier chevreau sortit la tête.

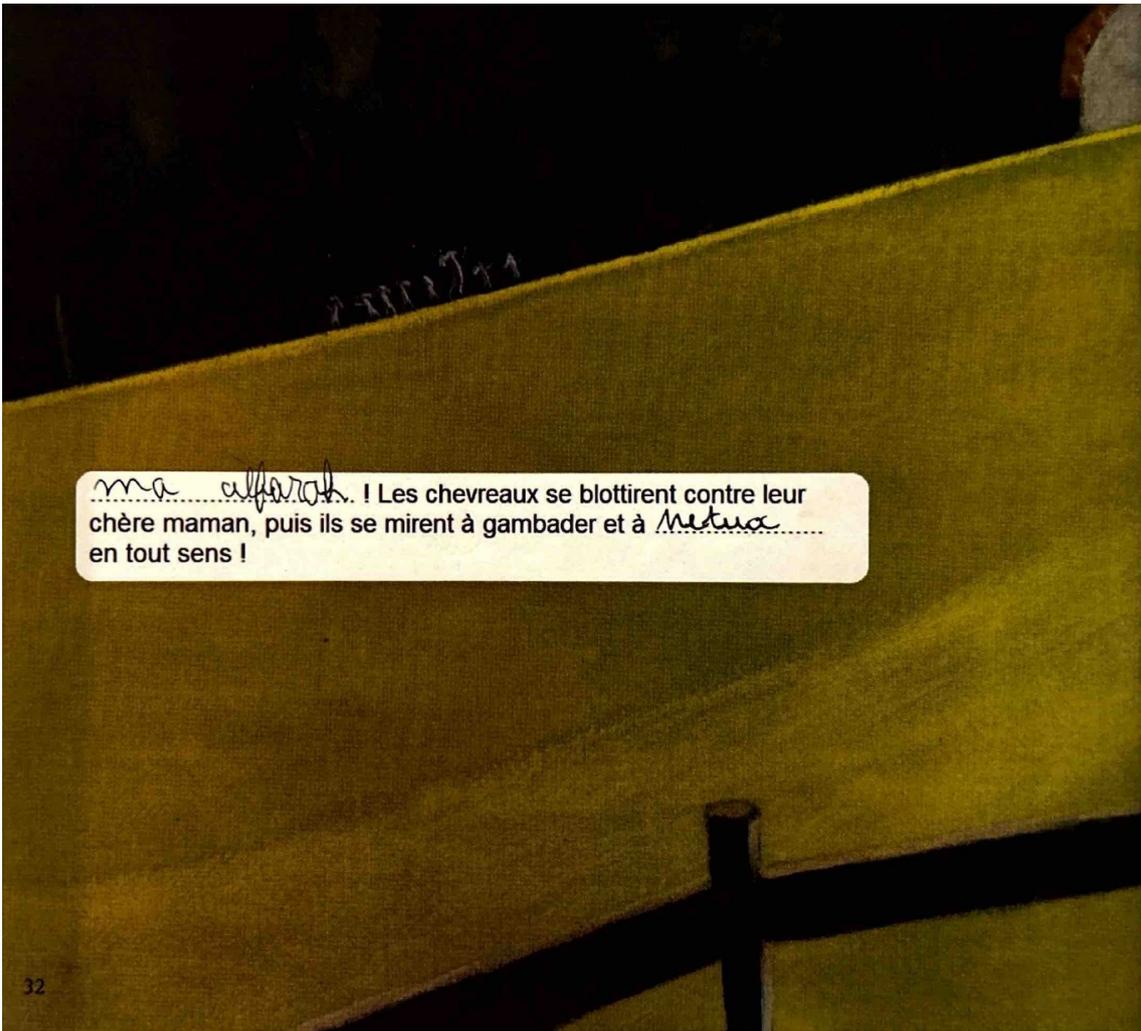
Elle continua et les *biton*..... en sortirent, l'un après l'autre, tous sains et saufs.

Dans sa hâte, le loup glouton les avait *mahdidé*..... tout entiers!

30



31



ma alfarah ! Les chevreaux se blottirent contre leur chère maman, puis ils se mirent à gambader et à *netter* en tout sens !

32



33



Mais la *chèvre*..... dit :

- Allez, les enfants ! Apportez des pierres aussi grosses que possible. Nous allons les mettre dans le *latrin*..... de cette vilaine bête pendant qu'elle est encore couchée et endormie.

Les sept chevreaux roulèrent des pierres et en remplirent le *latrin*..... du *loup*..... jusqu'à ce qu'il soit bien plein. La chèvre prit le *dalle* et le fil et recousit vite la peau du loup, de sorte qu'il ne s'aperçut de rien en ne bougea même pas.

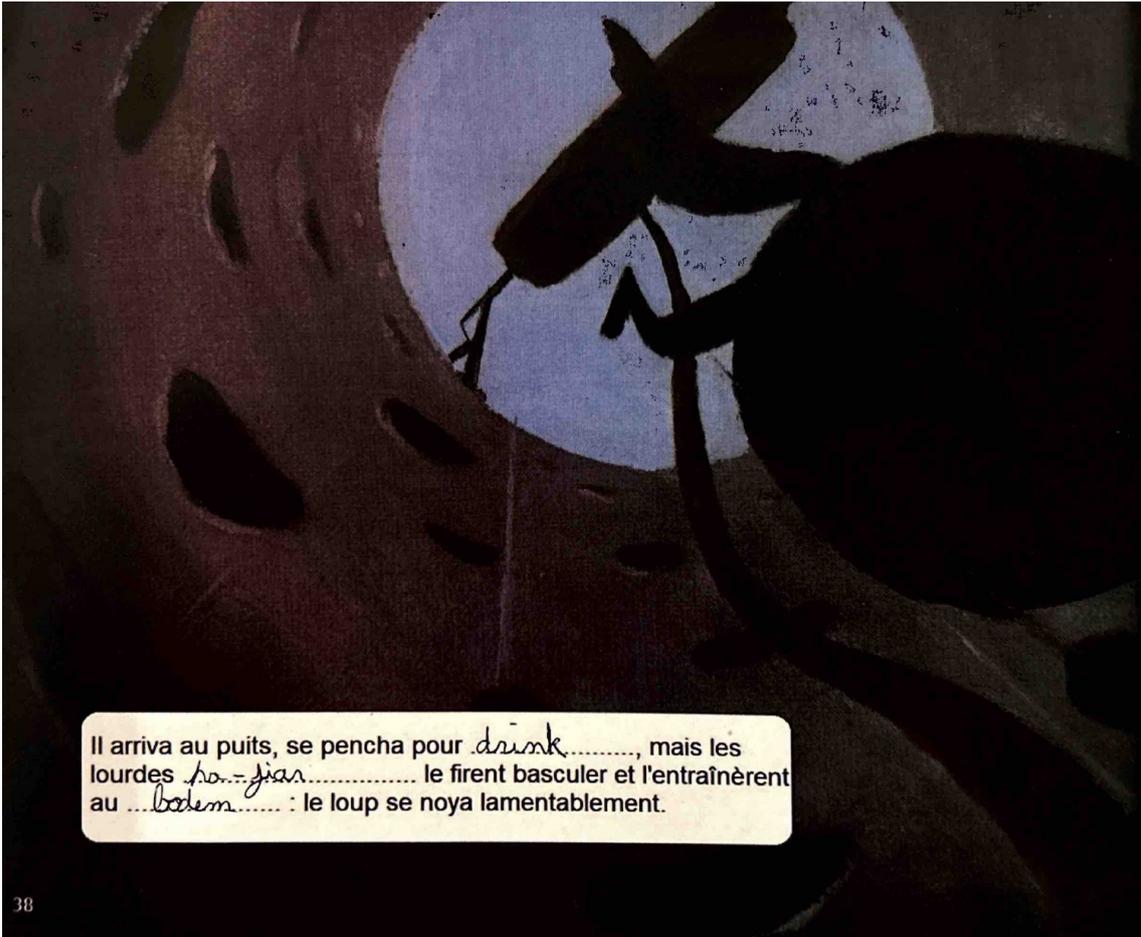
Quand le *lou*..... se réveilla enfin, il se leva, et comme les
ka-jas..... lui pesaient dans l'estomac, il eut très *trist*.....

Il voulut aller au *Shenen* pour boire mais comme il se balançait
en marchant, les pierres dans son *buik*.....s'entrechoquèrent.

Il gémit:

- Comme j'ai le ventre lourd ! J'ai l'impression d'avoir des pierres
dans *lestomak*..... à la place des chevreaux !





Il arriva au puits, se pencha pour *drink*....., mais les
lourdes *ho-jian*..... le firent basculer et l'entraînèrent
au ... *bolem*..... : le loup se noya lamentablement.



Les *Sabaa*..... *kids*..... accoururent alors autour du puits et se mirent à crier :

- Le *lou*..... est *kara*..... ! Le *lou*..... est *kara*..... !

40



41



42



De Farhana....., ils se mirent à danser..... et la .Suga.....
dansa avec eux .

Lexique

A

Abraabiea (arabe) : quatrième
Abre la puerta (espagnol) : ouvrez la porte
Arde Masrahi (arabe) : spectacle

B

Batn (arabe) : ventre
Biton (camerounais) : cinq
Bodem (néerlandais) : fond
Buik (néerlandais) : ventre
(The) Bread (anglais) : le pain

C

Cabritos (espagnol) : chevreaux

D

Dalè (kroumen) : aiguille
Danser (créole guyanais) : danser

L

L'estomak (créole guyanais) : l'estomac
Looked for (anglais) : elle chercha
Lou (créole guyanais) : loup

M

Me (anglais) : moi
Ma alfarah ! (arabe) : quelle joie !
Mamá (espagnol) : maman
Maladiè (kroumen) : avaler
Medo (portugais) : peur
Metua (camerounais) : cabrioler
Morning (anglais) : matin

N

Nda (camerounais) : maison
Nsôé (camerounais) : petits

P

(As) patas (portugais) : les pattes
Pata (espagnol) : la patte

Dakik (arabe) : farine
Débe (arabe) : loup
Dhib (arabe) : loup
Diab (arabe) : loup
Dibe (arabe) : loup
Door (anglais) : la porte
Drink (anglais) : boire

E

Ékèla (camerounais) : chèvre
Elmaize (arabe) : chèvre
Ele chamberá (portugais) : il appela
Eloume (arabe) : maman
Elsaa (arabe) : pendule
Éntébah (arabe) : attention

F

Fatahat (arabe) : elle ouvrit
Farhana (arabe) : joie
Fi aldumue (arabe) : en pleurs
Flange (anglais) : rebord
Food (anglais) : nourriture

Play (anglais) : jouer
Preto (portugais) : noire
Pretty (anglais) : jolis
Puerta (espagnol) : porte

Q

Quedan (espagnol) : traînaient

R

(el) Ropero (espagnol) : l'armoire
Rozni (arabe) : se cacher

S

(al) Saala (arabe) : la pendule
Sabaa (arabe) : sept
Saghari (arabe littéraire) : mes patits
Sarir (arabe) : petits
Se va volando (espagnol) : avait volé
Sexto (espagnol) : sixième
Shenen (soninké) : puits
Sobs (anglais) : sanglots
Sugo (soninké) : chèvre

G

Giz (portugais) : craie
Goat (anglais) : chèvre

H

Ha-jiar (arabe) : les pierres
House (anglais) : maison

J

Joven (espagnol) : jeune

K

Kan ya ma kan (arabe) : il était une fois
Kara (soninké) : mort
Kharouf (arabe) : chevreaux
Kids (anglais) : chevreaux
Kofè (arabe) : la patte
Koursi (arabe) : chaises

T

Taouila (arabe) : table
Thirst (anglais) : soif
Toù (kroumen) : arbre
Tounadi (arabe) : elle appela

U

Umiy (arabe) : maman

V

Voice (anglais) : voix
Voz (espagnol) : voix

W

Window (anglais) : fenêtre
Wolf (anglais) : loup

Y

Yakoul (arabe) : il avala
Yatrok (arabe) : il frappa
Young (anglais) : jeune

Il était une fois une chèvre qui avait sept jolis petits chevreaux.
Un matin, elle les rassembla et leur dit :
– Mes enfants, je dois aller dans la prairie. N'ouvrez la porte à personne.
Surtout, prenez garde au loup ! S'il arrivait à entrer dans la maison,
il vous mangerait tout crus ! Ce coquin sait se déguiser et jouer la comédie.
– Ne t'inquiète pas, répondirent les chevreaux, nous ferons bien attention.
Tu peux partir sans crainte.
Peu de temps après, quelqu'un frappa à la porte...

5,20€

978-2-210-98715-9



9 782210 987159

magnardjeunesse