

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

L'utilisation du sac d'histoires pour aborder l'éveil aux langues et inclure les langues des familles dans la classe.

Présenté par **TERRAL Audrie**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

Nom, prénom : Gobbé-Mévellec Euriell

Statut : Maître de conférences INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées
Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Co-directrice de mémoire :

Nom, prénom : Domp martin-Normand Chantal

Statut : MCF Université Toulouse 2 Jean-Jaurès

Membres du jury de soutenance

Gobbé-Mévellec Euriell, assesseur

Domp martin-Normand Chantal, présidente

Soutenu le 13 /03 / 2025

inspe

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : TERRAL Audrie

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : L'utilisation du sac d'histoires pour aborder l'éveil aux langues et inclure les langues des familles dans la classe.

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 recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être **mentionné de façon explicite**, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

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).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement

des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.

- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse

le 2 janvier 2025

Signature de l'étudiant.e

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'L. L. L.' or similar, with a stylized flourish.

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser en premier lieu mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Gobbé-Mévelec Euriell et à ma co-directrice de mémoire Madame Domp martin-Normand Chantal pour leur disponibilité, leur réactivité et leurs conseils durant la rédaction de ce travail.

Je souhaite également l'équipe pédagogique pour son encadrement et ses apports méthodologiques à la rédaction de ce mémoire ainsi que le personnel de l'INSPE.

Je souhaite aussi remercier les chefs d'établissement qui m'ont accueillie dans leurs écoles pour réaliser mes stages, et plus particulièrement mes tutrices de stages qui m'ont conseillée et accompagnée lors de la mise en place de mon expérimentation.

Enfin, je remercie chaleureusement mes proches pour leur soutien et leurs encouragements dans l'accomplissement de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. Accueillir les élèves et les parents dans leur diversité linguistique en favorisant l'éveil aux langues des élèves	5
1) L'éveil aux langues, une attente institutionnelle en cycle 1	5
A. L'éveil aux langues, une des approches plurielles	5
B. Définition et approche de l'éveil aux langues	6
C. Une place de plus en plus importante de l'éveil aux langues dans les programmes depuis 2002	9
2) Accueillir les élèves et les parents dans leur diversité linguistique et culturelle	12
A. Le plurilinguisme	12
B. La compétence plurilingue	14
C. Le répertoire plurilingue	16
D. La biographie langagière	17
E. Enjeux, implication et impact de l'accueil des langues des familles à l'école	19
3) Quelques outils possibles pour un éveil aux langues	22
A. La fleur des langues	22
B. Le guide d'entrevue, l'écoute de berceuses, le dessin réflexif	24
C. La littérature de jeunesse multilingue et plurilingue	26
D. Le sac d'histoires	27
E. La place du jeu dans le développement de l'oral	29
F. La boîte à histoire	30
Conclusion des apports théoriques	33
II. Le sac d'histoires : un outil pour l'éveil aux langues	34
1) Contexte	34
2) Nature des données recueillies	35
3) Protocole	36
A. Enjeux du protocole scientifique	36
B. Objectifs du protocole scientifique	37
a) Réalisation du contenu du sac d'histoires	37
b) Questionnaires	38
c) Fleurs des langues	39
d) Boîte à histoire	40
e) Mise en œuvre du projet	42
f) Choix de l'album	46
III. Analyse des données	51
1) Utilisation du sac d'histoires	52
2) Données liées aux langues	55
CONCLUSION	67
RESUME	70
BIBLIOGRAPHIE	71
ANNEXES	79

TABLE DES FIGURES

<i>Figure 1 : photo de la maison de Petite Taupe et de son mobilier</i>	40
<i>Figure 2 : photo de la maison de Petite Taupe et de son mobilié</i>	40
<i>Figure 3 : photo de la maison de Petite Taupe, de son mobilier et des personnages de l'histoire</i>	41
<i>Figure 4 : Mascotte de Petite Taupe</i>	42
<i>Figure 5 : Jeu du memory</i>	43
<i>Figure 6 : Jeu des dominos</i>	43
<i>Figure 7 : Jeu de l'imagier</i>	43
<i>Figure 8 : Jeu de l'imagier - correction</i>	43
<i>Figure 9 : Jeu de l'histoire à remettre dans l'ordre</i>	44
<i>Figure 10 : Jeu de l'histoire à remettre dans l'ordre - correction</i>	44
<i>Figure 11 : Répertoire bilingue</i>	45
<i>Figure 12 : Tapuscrits de l'histoire en différentes langues</i>	45
<i>Figure 13 : Personnages</i>	45
<i>Figure 14 : _ Photo d'un double page Petite Taupe ouvre-moi ta porte ! d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)</i>	47
<i>Figure 15 : _ Photo d'un double page Petite Taupe ouvre-moi ta porte ! d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)</i>	47
<i>Figure 16 : _ Photo d'un double page Petite Taupe ouvre-moi ta porte ! d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)</i>	48
<i>Figure 17 : _ Photo d'un double page Petite Taupe ouvre-moi ta porte ! d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)</i>	48
<i>Figure 18 : _ Photo d'un double page Petite Taupe ouvre-moi ta porte ! d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)</i>	48
<i>Figure 19 : Question 2 du questionnaire - résultat rapporté au nombre d'enfants</i>	52
<i>Figure 20 : Question 3 du questionnaire - résultat rapporté au nombre de parents</i>	53
<i>Figure 21 : Question 1 du questionnaire - résultat rapporté au nombre d'enfants</i>	53
<i>Figure 22 : Question 7 du questionnaire - résultat rapporté au nombre de parents</i>	54
<i>Figure 23 : Question 8 du questionnaire - résultat rapporté au nombre de parents</i>	54
<i>Figure 24 : Fréquence d'apparition des langues avant la mise en place du protocole</i>	55
<i>Figure 25 : Fréquence d'apparition des langues après la mise en place du protocole</i>	57
<i>Figure 26 : Quantité de langue parlées par élève avant la mise en place du sac d'histoires</i>	57
<i>Figure 27 : Quantité de langue parlées par élève après la mise en place du sac d'histoires</i>	58
<i>Figure 28 : ____ Tableau répertoriant les langues parlées, comprises, entendues par élève en fonction des deux versions des fleurs des langues et des questionnaires des parents</i>	60
<i>Figure 29 : Question 1 du questionnaire - Réponse rapporté au nombre d'enfants ou de parents</i>	62
<i>Figure 30 : ____ Question 6 du questionnaire - Découverte d'une ou plusieurs langues grâce au sac d'histoires</i>	65

INTRODUCTION

Depuis 2015, le Ministère de l'Éducation Nationale a inscrit dans ses programmes de cycle 1 l'éveil à la diversité linguistique. Les programmes de l'école maternelle mettent en avant la découverte de l'existence de langues qui, parfois, peuvent être très différentes de celles que les élèves connaissent. Cette découverte se fait principalement par le biais de situations ludiques, telles que des jeux, des comptines, des activités comme le conseillent les documents institutionnels de cycle 1, dans la rubrique 2.1 « Apprendre en jouant ». C'est au cours de ce cycle que les élèves vont prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français. Les recommandations de cycle 1 soulignent que « l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral » (MEN, 2021). En effet, grâce à l'éveil aux langues, les enfants vont entendre de nouvelles sonorités qui vont leur permettre de développer leur conscience phonologique.

Cet éveil constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire et favorise l'enrichissement des compétences plurilingues. Une compétence plurilingue peut se définir comme « une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier culturel. » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : p.12). A l'école maternelle, même si le niveau de maîtrise des compétences langagières est nécessairement limité pour des élèves de 3 à 5 ans, nous savons cependant que certains enfants peuvent arriver à l'école maternelle avec des compétences plurilingues, étant déjà au contact de plus d'une langue dans leur quotidien. Toutefois, ces élèves-là n'ont pas toujours conscience de leurs compétences plurilingues et ne les mobilisent pas forcément dans la communication. Nous supposons que les dispositifs d'éveil aux langues peuvent permettre aux enfants de prendre conscience de leurs compétences et de leur répertoire plurilingue.

Les programmes soulignent également l'importance de « valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones » (MEN, 2021), car cela va

permettre à l'enseignant de montrer que le multilinguisme et le plurilinguisme sont une richesse dans la classe. Le plurilinguisme peut se définir comme une « dynamique interactive entre différentes langues, maîtrisées à des degrés divers par un individu et faisant partie intégrante de son répertoire global » (Simon, 2005 : p.1). En revanche, le multilinguisme peut se définir comme « une connaissance de plusieurs langues en coexistence » (Simon, 2005). La présence en classe d'élèves plurilingues est une richesse afin de faire découvrir aux autres élèves cette diversité de langues et de cultures. Cela va permettre de faire prendre conscience aux élèves, dès le plus jeune âge, qu'il n'existe pas qu'une seule langue et que dans certaines familles, plusieurs langues sont présentes. Pour de jeunes enfants, il est difficile de concevoir que certains camarades évoluent dans un univers linguistique différent du leur. La présence de ces enfants plurilingues va permettre cette prise de conscience. Cela peut se faire sous forme de jeux, d'histoires, d'activités d'éveil à la diversité linguistique.

L'école maternelle marque également la séparation avec les parents, c'est la première instance de scolarisation où l'enfant va devenir élève. Plusieurs dispositifs peuvent être mis en place afin de créer un lien entre l'école et les familles. Nous pouvons citer le dispositif du sac d'histoires (Perregaux, 2006) et de la boîte à histoire (Grandaty, 2021 ; Bezault et Guyader 2015). Le dispositif du sac d'histoires contribue à maintenir ce lien et fait entrer la littérature de jeunesse et le plurilinguisme dans les familles. Le sac d'histoires est une démarche québécoise des années 2000 qui s'est ensuite diffusée en Suisse et en France. En 2006 Christiane Perregaux reprend ce dispositif et le fait évoluer. Le sac d'histoires vise à favoriser les interactions entre l'école et l'environnement familial en circulant de foyer en foyer (Deschoux et Perregaux, 2011). Le projet du sac d'histoires prend en compte les langues familiales afin de favoriser le développement du partenariat famille-école. D'un point de vue pédagogique, il cherche à mettre l'accent sur la transmission familiale dans le domaine de la littérature et le rôle éducatif que les parents peuvent jouer à la maison (Vernetto, 2017). Ce projet offre aux familles l'opportunité de s'engager dans des activités de lecture et de jeux autour du livre (Perregaux, 2006). Ce projet a deux objectifs principaux : soutenir et encourager les activités littéraires en mettant en valeur les langues des familles et consolider le lien entre les familles et l'école. Toutefois, ces recherches basées sur le sac d'histoires méritent d'être poursuivies pour mettre en valeur les langues des familles et renforcer le lien école-famille.

En ce qui concerne la boîte à histoire, elle présente des différences et des similitudes avec le sac. Contrairement au sac, la boîte reste en classe et ne circule pas dans les familles. Elle ne comporte pas non plus les jeux, les tapuscrits, les enregistrements. Cependant, cette boîte contient des objets symboliques qui constituent les étapes et les personnages clés d'un conte. Les enfants écoutent la voix du conteur qui, tout en racontant l'histoire, puise dans la boîte les objets les uns après les autres pour les placer sur une petite scène. Une fois l'histoire terminée, les élèves auront la possibilité de manipuler le matériel en laissant la boîte à histoire accessible, afin qu'ils puissent, à leur tour, raconter l'histoire. Plusieurs dispositifs ont été impulsés en didactique du français comme la « boîte à raconter » par Grandaty (2021) ou encore la malle à souvenirs par Perrin-Doucey (Perrin-Doucey et Warnet, 2015). Dans notre expérimentation, la boîte à histoire sera articulée au sac avec la présence de la même histoire donc des mêmes personnages afin de faire la continuité entre les deux supports. Ces outils permettent de développer les compétences linguistiques orales et les compétences de compréhension, ainsi que de renforcer le lien entre l'école et la famille.

Dans le cadre de notre projet, nous avons conçu un sac d'histoires accompagné d'une boîte à histoire, afin de permettre aux enfants de découvrir de manière ludique une pluralité de langues à travers diverses activités. À travers la mise en œuvre de notre expérimentation, nous souhaitons évaluer dans quelle mesure ces activités peuvent être particulièrement bénéfiques pour aider les élèves plurilingues à prendre conscience de leur propre plurilinguisme et à le valoriser, dans le but de faciliter leur intégration.

Dans notre recherche, nous avons fait le choix de mettre en place un sac d'histoires associé à une boîte à histoire afin de faire entrer les langues des familles au sein de l'école. Notre recherche prend effet dans une classe de petite section et moyenne section (désormais PS et MS) dans laquelle nous avons mis en place un sac d'histoires où l'histoire est traduite dans les différentes langues présentes au sein de la classe. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur l'enseignante pour connaître les langues présentes et sur les parents au travers d'un questionnaire à remplir. De plus, les élèves ont réalisé une fleur des langues avant et après la mise en place du sac d'histoires afin d'observer les évolutions de leur biographie langagière. Les différentes activités que nous allons proposer dans notre protocole seront

intéressantes pour tous les enfants, notamment pour les enfants plurilingues afin qu'ils prennent conscience de leur plurilinguisme.

Nous voudrions voir si le sac d'histoires ainsi que la boîte à histoire, articulée au sac, sont des outils pour l'éveil aux langues en maternelle qui permettent d'accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. Nous voudrions également voir si la boîte à histoire, articulée au sac d'histoires, crée des conditions favorables pour développer les compétences langagières des élèves à l'oral.

Nous faisons l'hypothèse que par le biais du sac d'histoires, les familles seront engagées dans les activités linguistiques en lien avec le projet. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, permet d'élargir l'éveil aux langues des enfants en leur faisant découvrir de nouvelles langues. Nous pouvons également avancer l'hypothèse que le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, permet de renforcer le lien entre les familles et l'école en intégrant les langues de ces dernières dans le sac. Enfin, le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, permettrait de développer une relation affective de l'élève avec ses langues et développer les compétences langagières des élèves à l'oral.

Nous présenterons d'abord la place de l'éveil aux langues au sein de l'école, l'accueil des élèves et des parents dans leur diversité linguistique et culturelle ainsi que les outils disponibles pour un éveil aux langues. Ensuite nous présenterons le protocole ainsi que les enjeux et les objectifs de ce dernier. Cette expérimentation nous permettra d'explorer dans quelle mesure et de quelle manière le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, contribuent à l'enrichissement de l'éveil aux langues tout en renforçant le lien entre l'école et la famille, grâce aux fleurs des langues des enfants et aux questionnaires remplis par les parents.

I. Accueillir les élèves et les parents dans leur diversité linguistique en favorisant l'éveil aux langues des élèves

1) L'éveil aux langues, une attente institutionnelle en cycle 1

A. L'éveil aux langues, une des approches plurielles

Les approches plurielles sont des approches qui mettent en œuvre des « activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 : p.3). C'est en ce sens que l'on peut distinguer une approche plurielle d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est « une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008 : p.3).

Selon cet auteur, ces approches vont tantôt permettre une sensibilisation à la diversité des langues et des cultures, tantôt une comparaison des langues sur le plan syntaxique, lexical, morphologique, sémantique et phonologique, et tantôt une comparaison des systèmes d'écriture. L'album peut être un support possible pour la mise en œuvre de ces approches, notamment l'éveil aux langues ou l'approche interculturelle (Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022 : p.1).

Selon le CARAP (Candelier *et al.*, 2007), le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, il existe quatre approches plurielles essentielles. Tout d'abord, l'approche interculturelle, qui influence la didactique, connaît de nombreuses variantes basées sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres. Ces principes favorisent la réflexion sur les modalités de contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents. Les trois autres approches sont davantage centrées sur la langue : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises. Cette dernière vise à aider l'apprenant à faire des liens entre les langues. Parmi ces langues, l'une vise un apprentissage dans un cursus scolaire. Comme l'explique le CARAP, le but est « de prendre appui sur la langue première pour faciliter l'accès à une première langue étrangère » et ainsi de suite pour les autres langues étrangères. L'intercompréhension entre langues parentes vise à rapprocher des langues grâce à leurs similitudes. Cette méthode repose sur la transparence et les ressemblances qui peuvent exister entre différentes langues pour améliorer la capacité de compréhension de chacun. Il peut

s'agir de repères communs au niveau lexical, phonologique, ou syntaxique. Grâce à ces transparences, les locuteurs sont capables de comprendre la globalité d'un message donné sans avoir à traduire chaque mot dans le détail. L'éveil aux langues ne concerne pas seulement les langues que l'école n'a pas la possibilité d'enseigner. Selon le CARAP, l'éveil aux langues inclut « la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage [...] ainsi que toutes sortes d'autres variétés linguistiques ». L'éveil aux langues est conçu notamment pour accueillir des élèves dans leur diversité langagière dès le début de leur scolarité. C'est donc cette approche qui sera la plus importante pour notre recherche dans la mesure où nous souhaitons centrer la réflexion sur le cycle 1.

De plus, les approches plurielles poursuivent plusieurs objectifs, notamment le développement d'une conscience métalinguistique, utile à l'apprentissage du français (langue de scolarisation) ainsi qu'en langues vivantes étrangères et régionales. Un autre objectif des approches plurielles est d'inclure les élèves allophones et plurilingues en valorisant leurs compétences plurilingues en classe. Enfin, le développement de compétences pluriculturelles (savoir réagir en contexte d'altérité, prendre conscience de la diversité culturelle dans des contextes sociaux variés etc.) suscite un investissement de la part des élèves. Les approches plurielles jouent donc un rôle capital dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle de chaque élève.

Il est important d'aider l'apprenant à construire et à enrichir sa compétence plurilingue en l'amenant à développer une variété de savoirs, savoir-faire et savoir être, selon le CARAP.

B. Définition et approche de l'éveil aux langues

L'éveil aux langues est une approche, comme on l'a vu, qui englobe plusieurs langues : les langues familiales, les langues étrangères, les langues de l'école ainsi que plusieurs cultures avec une approche transversale sur ces langues. Cette approche est née dans les années 1980 grâce à Éric Hawkins, qui a créé en Grande-Bretagne un courant pédagogique nommé « Awareness of Language » pouvant être traduit comme la « conscience linguistique » ou « conscience méta-linguistique » dans son ouvrage *Awareness of language : An introduction*. Cette approche va permettre le développement des habiletés métalinguistiques favorisant l'entrée dans l'écrit, le

passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère, et la reconnaissance des langues des élèves issus des minorités linguistiques. Elle se construit grâce aux interactions entre adultes et enfants dans les années « préscolaires » (Hawkins, 1992 : p. 54). Cette méthode vise à donner du sens aux langues afin de mieux les comprendre pour mieux les apprendre. Hawkins explique qu'il faut passer par l'apprentissage d'une langue étrangère pour aider à apprendre et à comprendre la langue maternelle.

Les travaux d'Hawkins peuvent être associés à d'autres recherches contemporaines qui ont contribué à définir et développer l'éveil aux langues tel que les projets EVLANG, EOLE et ELODIL. Le projet EVLANG (Candelier, 2003) est un projet lancé à l'initiative de Michel Candelier en Europe de 1997 à 2001, dans des écoles primaires de cinq pays (Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse). Ce projet vise trois dimensions : l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation pour apprendre de nouvelles langues, le développement d'aptitudes métalinguistiques/métacomunicatives pour faciliter la maîtrise des langues et le développement d'une culture langagière pour aider l'élève à mieux comprendre le monde multiculturel dans lequel il évolue. Ce projet a permis d'expérimenter différents supports en matière d'éveil aux langues élaborés par des chercheurs et des enseignants. Quatre domaines d'acquisition ont été testés :

- les tâches de mémorisation et de discrimination auditive en langues étrangères,
- l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle,
- les tâches de décomposition et de recomposition écrite d'énoncés en langues étrangères,

La motivation à apprendre d'autres langues a également été testée.

Ce programme repose sur une pédagogie interdisciplinaire afin de développer des compétences transversales. Ce projet a pour objectif « d'accueillir et de légitimer les langues de tous les élèves » (Candelier, 2003). Notre recherche vise le même objectif, à travers le renforcement du lien entre l'école et les familles. Le bilan (Dabène, 2004) de cette expérimentation conclut qu'elle a eu un impact positif sur le développement des représentations concernant la diversité linguistique et culturelle. On observe également une hausse de la motivation pour l'apprentissage des langues ainsi que le

« développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris celle de l'école, qu'elle soit maternelle ou non ». Cette expérimentation a conduit les élèves à prendre conscience de l'existence des familles de langues, tout en jouant un rôle dans la « décentration progressive des sujets en favorisant un certain recul par rapport aux spécificités de la langue première ». Il est important de souligner que cette ouverture ne se limite pas aux élèves, mais touche également les enseignants « qui découvrent à cette occasion la diversité inhérente aux différents systèmes linguistiques dont ils n'étaient pas forcément conscients jusque-là ». Ce projet contribuerait ainsi à faciliter l'apprentissage des langues étrangères tout au long de la scolarité.

En 1995, le projet EOLE (Perregaux *et al.*, 2003) voit le jour en Suisse, grâce aux travaux de Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro. EOLE signifie « Éveil au langage et ouverture aux langues de l'école ». Ce projet cherche également à développer une ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez les élèves avec des supports didactiques. De plus, ce projet vise à développer des stratégies de compréhension des langues de la même famille, une prise de conscience du plurilinguisme et le développement de la curiosité des élèves pour découvrir le fonctionnement d'autres langues et de la(des) sienne(s).

Plus récemment, depuis 2003, le projet ELODIL, « Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique » a vu le jour au Canada sous la direction d'Armand et Dagenais. Ce projet propose aux enseignants des activités de sensibilisation et de manipulation des langues dans le cadre d'un éveil linguistique. Le projet inspiré d'EVLANG, s'est adapté au contexte québécois et comprend de nombreuses activités regroupées autour de thématiques non cloisonnées :

- développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle,
- permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques),
- faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones,
- faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune
- renforcer le lien entre l'école et les parents en faisant intervenir les parents dans les activités d'éveil aux langues (Maraillet, 2005; Maraillet et Armand, 2006).

C'est ce dernier objectif qui est le plus important pour nous dans notre recherche. En effet, nous nous intéressons aux activités d'éveil aux langues dans le but d'améliorer l'inclusion des parents au sein de l'école et de renforcer les liens entre l'école et les familles. On constate donc une volonté d'intégrer les approches plurielles au sein d'ELODIL par l'introduction de l'éveil aux langues, ainsi que de l'intercompréhension entre langues parentes (Maraillet, 2005 ; Maraillet et Armand, 2007) tout en encourageant la réflexion sur les langues en proposant des activités sur les biographies langagières.

Les supports conçus par les équipes d'EVLANG et EOLE ont été adaptés au contexte québécois pour encourager les élèves à construire leurs connaissances en s'appuyant sur leur bagage linguistique. L'éveil aux langues peut être travaillé de différentes manières, notamment avec le sac d'histoires, dont nous détaillerons le principe et le fonctionnement plus tard. Ces trois projets réunissent des professionnels aux statuts variés, tels que des chercheurs et des enseignants, ce qui a conduit à la création de ressources et à leur diffusion à l'intention des enseignants en classe, en complément des travaux de recherche.

Ces trois projets partagent des principes communs, notamment l'intégration des langues familiales au cœur de l'école. Ces projets visent aussi une prise de conscience du plurilinguisme ainsi que le développement de la curiosité des élèves pour découvrir le fonctionnement d'autres langues et de la(des) sienne(s). C'est pour cela que dans notre recherche nous avons mis en place le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, afin de renforcer le lien entre l'école et les familles en incluant les langues des familles à l'école. Également, par des activités présentes dans le sac, les élèves auront la possibilité de découvrir le fonctionnement de nouvelles langues ou de langues déjà connues.

C. Une place de plus en plus importante de l'éveil aux langues dans les programmes depuis 2002

La notion d'éveil aux langues apparaît pour la première fois dans les programmes scolaires de 2002 au sein de la rubrique 7. « Premier contact avec une langue étrangère ou régionale » (MEN, 2002). Cela émerge dans un contexte spécifique, marqué par la généralisation de l'enseignement des langues étrangères à l'école et la publication du CECRL. Elle est mentionnée plus précisément dans la partie 7.3

« Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues » (MEN, 2002). En effet, selon les ressources disponibles dans la classe, l'enseignant peut mettre en avant les langues des élèves ayant une autre langue maternelle que le français, comme le souligne le MEN (2002) : « les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées ». Cette valorisation prend différentes formes : chants, comptines dans différentes langues notamment lors d'événements festifs comme les anniversaires ou encore la fête de l'école. Lors de ces chants, « l'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée. » (MEN, 2002).

Les programmes de 2008 de l'école maternelle ne sont plus construits comme ceux de 2002 avec les sept grandes rubriques. Nous retrouvons six items mais l'éveil aux langues ne figure plus dans la même mesure. En effet, la priorité est désormais donnée aux échanges et à la compréhension en langue française en ce qui concerne le langage sans mentionner de liens à faire avec les familles.

Dans la rubrique 1 des programmes de 2015 intitulée « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (MEN, 2015), plus précisément en ce qui concerne l'oral, nous retrouvons une partie consacrée à l'éveil à la diversité linguistique. Ces programmes encouragent la découverte de l'existence de différentes langues par des « situations ludiques auxquelles ils [les enfants] peuvent donner du sens, ils [les enfants] prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français » (MEN, 2015). Les essais que les enfants sont encouragés à faire doivent « être conduits avec une certaine rigueur » (MEN, 2015).

Nous observons que les programmes de 2015 accordent une place plus importante à l'éveil aux langues, cherchant à ce que l'élève donne du sens aux apprentissages, plutôt que de simplement chanter dans d'autres langues lors d'événements festifs, comme c'était le cas auparavant dans les programmes de 2002. Ce propos peut être étayé avec un article de Nathalie Auger écrit en 2007, notamment en ce qui concerne le contexte scolaire français. La présence du concept d'interculturel et de ses applications dans les classes est bien plus forte au Canada qu'en France. En effet, les « enquêtes témoignent généralement d'une méconnaissance de ce qu'est la didactique interculturelle tout en reconnaissant en avoir besoin », cette démarche est souvent réduite à « une rencontre tournant autour de traits folklorisants » mais n'axe pas sur la didactique interculturelle. Il est intéressant de travailler l'aspect interculturel

avec les élèves à travers le chant, les tenues typiques lors d'événements par exemple afin de dépasser les stéréotypes de la « culture franco-française » comme le souligne un inspecteur de l'Éducation nationale dans ce même article.

Dans les programmes de 2015, l'objectif de valorisation et d'inclusion est toujours présent mais s'y ajoute un autre objectif. Les enjeux de cet éveil aux langues et à la diversité linguistique sont en effet liés à la maîtrise de la langue de scolarisation. Il s'agit d'un levier pour la maîtrise de la langue (développer la conscience phonologique) puis des langues afin de préparer l'apprentissage d'une langue étrangère au cycle 2.

Ainsi, dans les programmes de 2021, l'éveil aux langues prend une place encore plus importante. En effet, deux paragraphes ont été ajoutés à ceux présents dans les programmes de 2015 afin de valoriser les langues d'origine des enfants plurilingues ou non francophones. Ces derniers programmes mentionnent également que la présence de ces enfants dans les classes « permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse » (MEN, 2021). Ces derniers programmes mentionnent que l'éveil à la diversité linguistique contribue au « développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences relationnelles et cognitives des élèves » (MEN, 2021).

Nous constatons que les programmes ont évolué autour de l'approche d'éveil aux langues en lui accordant de plus en plus de place au sein des classes. Les activités ludiques proposées permettent aux enfants de découvrir de nouvelles langues en leur donnant du sens. De plus, depuis 2021, l'importance de valoriser les langues familiales au sein des classes est de plus en plus reconnue, en mettant en avant leur richesse et leurs apports pour l'ensemble des élèves. Notre recherche se situe en adéquation avec ce cadre mais vise à montrer que l'éveil aux langues est une richesse pour tous les élèves de la classe : ceux qui sont exposés à d'autres langues que la langue de scolarisation et ceux qui ne côtoient que cette dernière. Enfin, les derniers programmes soulignent des objectifs importants de la maternelle dans lesquels l'éveil aux langues occupe une place de plus en plus importante, notamment dans l'inclusion des langues des familles à l'école.

2) Accueillir les élèves et les parents dans leur diversité linguistique et culturelle

A. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme peut être défini de différentes façons selon le CNRTL, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Le plurilinguisme se définit comme la capacité d'une personne, au sein d'une communauté, à utiliser différentes langues en fonction du contexte de communication, que ce soit pour des interactions familiales, administratives ou sociales. Le CNRTL le définit comme « l'état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication, situation qui en résulte ». Le plurilinguisme va donc se définir comme la reconnaissance de la diversité linguistique pour un individu, une communauté ou une situation. Le multilinguisme, toujours selon le CNRTL, est un synonyme du plurilinguisme.

Cependant, selon le CECRL, le cadre européen commun de référence pour les langues, le plurilinguisme et le multilinguisme sont à distinguer. Selon ce cadre, cette distinction « vise à faciliter la compréhension de deux visions très différentes de la diversité linguistique et culturelle » (CECRL, 2018). D'après le CECRL, le multilinguisme « considère les langues et les cultures comme des entités distinctes qui coexistent au sein des sociétés ou chez les individus » tandis que le plurilinguisme « vise à saisir la nature holistique des répertoires linguistiques et culturels de chaque utilisateur d'une langue ». C'est dans cette logique que les utilisateurs puisent dans toutes sortes de ressources disponibles dans leur répertoire linguistique. Le plurilinguisme met l'accent sur « l'utilisation dynamique de plusieurs langues et sur les connaissances, la conscience ou l'expérience culturelle dans des situations sociales ». On parlera donc d'un individu plurilingue.

En ce qui concerne les pratiques de classe, il est très intéressant de valoriser le répertoire langagier des élèves afin de leur faire prendre conscience de leur importante richesse linguistique. Les élèves ont chacun un répertoire langagier différent, mais certaines fois, sans en avoir conscience. Dans une classe, la richesse linguistique peut être importante en fonction des différents répertoires langagiers des élèves. Au sein d'une classe où il y aurait une grande diversité linguistique, il peut être intéressant de mettre en place des scénarios où plusieurs langues sont nécessaires pour résoudre

une tâche concrète. Il est profitable d'élaborer des stratégies pour faciliter la compréhension des langues de la même famille. Enfin, il peut être bénéfique de dédramatiser la compréhension d'une langue étrangère en établissant des ponts avec les autres langues.

En ce qui concerne le paradigme plurilingue, dans le contexte mondial actuel, il n'est plus possible de « réduire les langues à l'école à une nécessité socio-économique, à un exercice intellectuel ou à un exercice d'intégration » (Aden et Leclaire ; 141, in Troncy *et al.*, 2014). Choisir ce paradigme s'inscrit dans une volonté d'inclusion, car l'accueil et la reconnaissance de toutes les langues et de toutes les cultures, qu'elles soient maternelles ou secondes, sont assurés. Selon Troncy, auparavant, la priorité était donnée aux « grandes » langues adouées par l'institution scolaire. Cependant, depuis une dizaine d'années, un nouveau paradigme se développe « où le centre de gravité est désormais l'apprenant dont on reconnaît les "compétences plurilingues et pluriculturelles" et où toute langue, indépendamment de sa valeur sur le marché linguistique, présente un intérêt pour la construction langagière, intellectuelle et sociale des élèves. » (Troncy, 2014 : p.2). La recherche met en lumière un décalage par rapport aux programmes scolaires. Bien que ces derniers aient évolué ces dernières années en soulignant l'importance de valoriser les langues des familles au sein des classes, il n'existe pas encore de véritable reconnaissance des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves. Le rôle de toutes les langues dans le développement langagier, intellectuel et social des élèves n'est pas encore pleinement pris en compte dans le cadre scolaire.

Depuis les années 1980, le centre de didactique des langues du laboratoire Lidilem (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) à Grenoble prend en compte la question du plurilinguisme. Les travaux des sociolinguistes et de ce laboratoire ont permis une déconstruction de la représentation du semi-linguisme. Le semi-linguisme était cette vision d'un bilinguisme qui pouvait être dangereux. À cette époque, l'approche va à l'encontre de la notion de « semi-linguisme » (Skutnabb-Kangas, 1984) qui comprend le bilinguisme comme un état du « ni...ni ». Selon cette vision, le bilinguisme n'existerait que si la maîtrise des langues est parfaite. Ce courant considère que le bilinguisme inachevé est une source de handicaps linguistiques et sociaux. Comme l'idéal du bilinguisme parfait est irréalisable, seul un idéal monolingue semble envisageable.

Quelques siècles plus tôt, toujours dans le cadre de l'assimilation linguistique, à la suite de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, qui marqua un tournant pour l'unification du royaume de France autour d'une langue unique, le pays a mis en œuvre une politique d'assimilation linguistique. Bien des années après, en opposition à ce postulat, la recherche en sociolinguistique a mis en évidence la nécessité de reconnaître le statut social de chaque langue, déterminant de son niveau de valorisation dans la société (Billiez, 2011). Il peut être intéressant de valoriser toutes les langues, notamment dans le cadre scolaire et particulièrement celles des familles. Le plurilinguisme repose sur des compétences plurilingues que nous allons définir par la suite.

B. La compétence plurilingue

La compétence plurilingue peut se décrire comme le capital de toute une vie, et comme la capacité à s'appuyer sur ce répertoire pour communiquer, à gérer la pluralité des langues du répertoire. La compétence plurilingue peut être définie comme :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1998).

Les individus développent des compétences dans plusieurs domaines linguistiques soit par envie ou dans certains cas par nécessité, pour répondre à un besoin de communiquer avec d'autres individus qui ne partagent pas les mêmes codes linguistiques. La compétence plurilingue va se construire tout au long de la vie des individus et en reflète les trajectoires sociales. Cette compétence s'inscrit sur la durée.

Dans le cadre de notre recherche, nous intervenons en maternelle. Le but de l'école maternelle n'est pas l'apprentissage d'une langue étrangère mais plutôt la découverte de nouvelles sonorités. À ce stade, les élèves apprennent à passer d'un oral de connivence à un oral d'évocation dans la langue de scolarisation. En effet, les élèves doivent apprendre à parler non pas au gré de leurs impulsions, mais pour communiquer de manière appropriée dans une conversation. Lors d'un oral de

connivence, une personne extérieure, sans référence visuelle, aurait du mal à comprendre la conversation alors que le langage d'évocation renvoie à une spécificité du discours. C'est un langage précis et construit qui permet à quelqu'un qui n'aurait pas vu ou assisté à la situation de la comprendre. Il nous semble important d'établir un lien entre la compétence plurilingue et le développement du langage oral chez les élèves de maternelle. En effet, tout comme le langage oral, la compétence plurilingue peut être renforcée et développée à travers des activités orales, notamment en travaillant sur le contexte des discussions et la construction de phrases simples.

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas l'objectif de l'école maternelle, comme évoqué précédemment. L'objectif serait que les élèves prennent conscience de la diversité des langues, des systèmes d'écriture, des sonorités propres aux langues étrangères, et que chaque langue possède ses propres sons, ce qui constitue un aspect de la compétence plurilingue. Les élèves commencent, dès la maternelle, à construire cette compétence plurilingue. Nous pouvons être confrontés à des élèves qui maîtrisent mieux une autre langue (ou plusieurs langues) que le français. En visant la construction de cette compétence plurilingue nous pourrions nous appuyer sur leur bagage, qui peut être pluriel, et qui peut présenter des déséquilibres entre les langues. Dans ce cas, nous nous appuyerons sur leurs connaissances préalables afin de développer et d'approfondir leur compétence plurilingue. La définition proposée précédemment reconnaît ainsi « la compétence linguistique et culturelle comme le produit historique de forces sociales alors que la compétence d'un locuteur dans plusieurs langues et cultures est singulière et unique » (Coste, Moore et Zarate, 1998).

C'est pourquoi, dans ce même article, les auteurs abordent le concept de compétence plurilingue comme une introduction à un changement sur la façon de considérer les compétences linguistiques d'un individu :

- en développant une vision globale et multiple plutôt qu'une approche segmentée des compétences linguistiques, du langage, de l'identité et de la culture
- en insistant sur le déséquilibre et sur l'imperfection de compétences partielles temporairement reconnues, plutôt que sur l'équilibre des compétences entre les langues
- en insistant sur les liens potentiels plutôt que sur la séparation de ses différentes composantes
- en développant une vision dynamique, située et contextualisée de la compétence, variable et évolutive dans le temps et selon les circonstances

- en englobant les circulations, médiations et passages entre les langues et entre les cultures
- en envisageant la compétence comme individuelle et singulière, et intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles et, à ce titre, soumise à l'évolution et au changement, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci. (Coste, 2001, Zarate, 2003, Moore, 2006, voir aussi Blanchet, 2007)

Cela nous rapproche du contexte de la maternelle. En effet, à cet âge où les enfants sont encore jeunes, il est intéressant de s'appuyer sur les liens qu'il peut y avoir entre les langues. Aussi, il est intéressant que les enseignants envisagent les compétences plurilingues liées au parcours de vie de chaque élève, à leur passé. En effet, cela va permettre de considérer l'individu dans son entièreté.

C. Le répertoire plurilingue

Le répertoire plurilingue, notamment celui des apprenants à l'école, est composé des langues déjà présentes, en tant que support des fondations cognitives et identitaires ainsi que des nouvelles langues ou habiletés langagières à s'approprier pour avancer. Autrement dit, le répertoire linguistique (ou répertoire langagier ou plurilingue) est « la totalité des ressources linguistiques (comprenant les formes invariantes et les variables) disponibles aux membres de communautés particulières » (Gumperz et Hymes, 1972/1986 : p.20-21). La définition précédente est la seconde définition de Gumperz qui amène à comprendre le répertoire comme « l'ensemble des ressources linguistiques dont chaque sujet dispose et qu'il va gérer suivant les contextes de communication auxquels il participe au cours de sa vie ».

Gumperz a introduit un autre élément dans cette deuxième définition, qui renvoie aux « *particular communities* ». L'auteur défend l'idée que le répertoire linguistique est un assemblage de connaissances linguistiques qui sont partagées par les personnes vivant dans une même collectivité. L'analyse de la relation entre la construction du répertoire plurilingue et les trajectoires de mobilité met en évidence la dimension biographique du répertoire, se construisant suivant les « circonstances de vie du sujet et dans les interactions sociales auxquelles il participe, et réunissant l'ensemble des ressources linguistiques qu'il acquiert au long de la vie » (Ambrósio, Araújo E Sá, Raquel Simões, 2015 : p.9). Dans cette perspective, le répertoire plurilingue est entendu comme un « répertoire segmenté » (Blommaert, 2010). Celui-ci permet notamment d'étudier « l'histoire de la vie du sujet et de l'impact de ses parcours dans

sa biographie langagière » (Thamin et Simon, 2010). Ce répertoire étant hétérogène, les langues sont mobilisées par l'individu selon les situations et les besoins.

L'éveil aux langues favorise l'ouverture à la pluralité langagière présente dans le répertoire plurilingue. Dans notre étude, il peut être bénéfique que chaque enfant élabore sa biographie langagière afin de mieux prendre conscience de son répertoire plurilingue et l'enrichir au contact de celui de ses pairs. Mais il peut être également intéressant d'accéder au répertoire plurilingue de la classe afin que les enfants prennent conscience de la diversité des langues présente au sein de leur classe et enrichissent potentiellement leur propre répertoire. Cette diversité offre aux enfants la possibilité de découvrir de nouvelles langues, non présentes dans leur entourage immédiat. De plus, l'accès à ce répertoire plurilingue de la classe permettra à l'enseignant de mieux connaître ses élèves.

Il est également pertinent de construire le répertoire plurilingue en collaboration avec les parents, notamment à travers les questionnaires qui leur sont distribués dans le cadre de notre étude. La participation des parents joue un rôle crucial dans l'élaboration du répertoire plurilingue des enfants, car ceux-ci sont encore trop jeunes pour avoir une pleine conscience des langues auxquelles ils sont exposés. Les parents les aident à prendre conscience de cette exposition, favorisant ainsi la construction de leur répertoire plurilingue. Il peut parfois y avoir des convergences ou des divergences entre la perception que les élèves ont de leur répertoire plurilingue et celle de leurs parents. En effet, les parents peuvent indiquer que l'enfant est exposé à certaines langues, mais celui-ci n'en a peut-être pas conscience. Les parents facilitent donc ce processus d'élaboration et de prise de conscience. Nous étudierons ces convergences et divergences dans notre analyse.

D. La biographie langagière

La biographie langagière permet d'exprimer notre rapport avec les langues. Elle est personnelle et varie d'un individu à l'autre. Chaque personne a sa propre biographie langagière, influencée par ses origines, son vécu, ses voyages, ses attaches et son environnement. Une personne peut avoir par exemple des origines espagnoles sans se sentir pour autant concernée par cette langue, qui ne ferait donc pas partie de sa biographie langagière. Perregaux la définit comme le :

récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps (Perregaux, 2002 : p.83).

La biographie langagière s'enrichit progressivement tout au long de la vie des individus, leur permettant ainsi d'en prendre conscience. Perregaux souligne cela en expliquant que « selon le moment de l'investigation, le "biographé" construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt ». Cette biographie reste intéressante à réaliser dans le cadre scolaire avec de jeunes enfants, car nous nous intéressons aux « biographies comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, (...) de construction de soi autour de la thématique des langues » (Perregaux, 2002). Cette biographie permet d'actualiser et de rappeler son histoire personnelle avec les langues et les contacts entretenus. Selon Cuq, les biographies langagières sont « l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle [une personne] a parcourus et qui forment désormais son capital langagier », la personne étant « un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères » (Cuq, 2003 : p.36-37). Ces biographies langagières ont été d'abord utilisées en sociolinguistique pour faire recueillir des données sur les pratiques des locuteurs avant d'être mobilisées en didactique des langues (Berlou et Domp martin, 2021).

Dans le contexte scolaire, ces biographies langagières vont permettre de valoriser le répertoire plurilingue des enfants et, par la suite, de s'appuyer sur ces biographies afin de construire des apprentissages. A l'école maternelle les élèves sont jeunes et n'ont que très peu de recul sur leur vécu. Il est difficile pour des élèves aussi jeunes de faire une rétrospective et de prendre conscience de leur biographie langagière tout seuls. Les enseignants de maternelle peuvent sensibiliser leurs élèves à cette prise de conscience à travers différentes activités, mais les familles jouent également un rôle important dans ce processus. Les parents peuvent, par exemple, partager leur propre histoire avec les langues ou encore expliquer à leur enfant à quelle(s) langue(s) il a été exposé et dans quel contexte. Dans notre projet ce recueil

pourra se faire grâce à l'activité de la fleur des langues par exemple (ÉLODIL, Eveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique, 2006).

Ainsi, le plurilinguisme permet à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. La compétence plurilingue est la capacité à s'appuyer sur le répertoire plurilingue pour communiquer et gérer la pluralité des langues de ce répertoire. Le répertoire langagier est constitué d'un « capital langagier sans cesse changeant en fonction des expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire [...] » (Cuq, 2003 : p.36-37). En effet, selon le vécu des enfants, les langues présentes dans leur répertoire langagier peuvent varier. De plus, des enfants partageant une même langue n'entretiennent pas forcément le même rapport avec celle-ci, en raison de leur histoire personnelle liée à cette langue. La biographie langagière est la mise en récit du répertoire langagier. Comme nous l'avons expliqué précédemment, la biographie langagière sera récoltée grâce à l'activité de la fleur des langues (ÉLODIL, 2006), ce qui permettra également à ces jeunes enfants de prendre conscience de leur répertoire langagier.

E. Enjeux, implication et impact de l'accueil des langues des familles à l'école

Selon Bourdieu et Passeron, le français est la langue de la République, langue de scolarisation élitiste (1970) et les langues familiales ont longtemps été restreintes au cercle familial et liées à des représentations négatives de publics minoritaires stigmatisés. Lorsque les personnes allaient dans un lieu public, il fallait qu'elles parlent français et non dans leurs langues familiales présentes à la maison. Au fur et à mesure, grâce à la société, le regard sur les langues des familles a évolué et le jugement porté n'est plus aussi fort. En effet, auparavant, les classes sociales dites populaires ou ouvrières étaient perçues comme trop éloignées des attentes de l'école. Cela s'explique principalement par des modes de vie présentant des normes différentes (Périer, 2017). Ces familles-là n'osaient pas entrer dans les classes et restaient à l'écart. Les langues de ces familles ne pénétraient pas dans les classes.

Comme mentionné précédemment, le regard porté sur ces familles a évolué positivement, permettant à leurs langues d'être enfin entendues au sein de l'école. Les familles issues de milieux populaires ne sont pas toujours comprises par la société

(Bayo Khalli, 2023). Souvent, « une auto-représentation négative éloigne les parents qui ont l'impression de ne pas avoir les codes nécessaires pour s'engager dans un dialogue avec l'école » (Bayo Khalli, 2023). L'évitement est une solution qui peut malheureusement être perçue comme un acte démissionnaire de la part des enseignants (Lorcerie et Cavallo, 2002 : p.8). Aujourd'hui, les parents ressentent de plus en plus le besoin d'être entendus. C'est pourquoi la présence des parents élus dans les instances de l'école est importante. Aujourd'hui, la participation des parents à la scolarité de leur enfant est pourtant essentielle, car elle joue un rôle positif dans sa réussite scolaire (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021). L'article 1 du Code de l'éducation, modifié en 2021, souligne l'importance de la participation des parents à l'école dans l'intérêt de la réussite des enfants : « Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ».

Par ailleurs, le fait de rendre les parents actifs dans les apprentissages de leurs enfants favorise le développement de la littératie chez ces derniers, et ce, dans chacune de leurs langues (Rodriguez-Valls, 2009). Il est important de tenir compte des langues maternelles des familles, comme le fait le projet « Litteracy Family Bag » (Dever et Burts, 2002). Ce projet est une innovation pédagogique visant la participation des parents, conçue pour inciter les enfants et leurs familles à lire des livres en espagnol ou en anglais à la maison. Ce projet consiste à prendre un sac avec des livres de l'école afin que les parents les lisent à la maison. Les parents ont appris des méthodes efficaces pour lire et discuter de livres avec leurs enfants et ont obtenu des informations sur les livres et le développement du langage des enfants. En effet, avant de recevoir le sac dans les familles, les parents ont été formés par les enseignantes de l'école afin que ce projet ait un réel aspect éducatif pour les enfants et que les parents se sentent plus investis. Ce sac contient une sélection d'ouvrages adaptés à l'âge et au niveau de développement des enfants, des jeux, des fiches ou des suggestions d'activités pour stimuler la lecture, l'écriture et l'expression orale, des guides ou brochures expliquant comment accompagner leur enfant dans l'apprentissage de la littératie en résonance avec la formation faite par les enseignantes. Enfin, il peut contenir également des outils comme des marionnettes, des cartes de vocabulaire ou des jeux interactifs. Ce projet peut être intégré aux

pratiques pédagogiques, avec des activités de suivi en classe ou des moments d'échange entre enseignants et familles. Ce type de projet s'inscrit souvent dans des initiatives de promotion de l'égalité des chances et du plaisir d'apprendre. Il est particulièrement utile dans les contextes où l'accès aux ressources pédagogiques est limité.

Nous verrons dans notre partie expérimentation en quoi ce projet fait résonance dans la mise en place de notre protocole. Les parents comme les enfants ont apprécié le projet et cela leur a permis de se familiariser avec la lecture et ils se sont sentis plus intégrés dans la sphère scolaire (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015). Ce programme est intéressant pour notre projet car nous nous appuyons sur le même principe afin de faire circuler un sac avec une histoire entre l'école et la maison. Cependant, nous allons plus loin en incluant un grand nombre de langues présentes dans les familles. Nous associons également le sac avec une boîte à histoire afin de favoriser le développement des compétences langagières.

Il y a une importante diversité linguistique dans les classes qui n'est pas encore reconnue de tous. Les enseignants sont conscients de cette importante diversité à laquelle ils font face, cependant « ils n'ont pas entrepris de la spécifier » (Barateau et Domp martin, 2015). En effet, ils recueillent très peu d'informations concernant les parcours et l'environnement linguistique et culturel des élèves et leurs familles. Ils ignorent très souvent les langues parlées par leurs élèves ou en ont une représentation incomplète et imprécise. Il est possible de développer en classe cette compétence plurilingue. Selon la recherche de Barateau et Domp martin, les enseignants reconnaissent un déficit dans certaines pratiques culturelles familiales. Pour pallier cela, les enseignants organisent des sorties plus fréquentes à la bibliothèque, à la maison de l'enfance, et à la ludothèque en impliquant la participation des parents. Cependant, les enseignants rencontrent aussi des difficultés « à communiquer avec les parents, surtout par écrit » (Barateau et Domp martin, 2015). Il est donc essentiel que l'école et les enseignants s'adaptent à cette diversité de parents afin de les intégrer dans leur diversité linguistique et culturelle. Les enseignants peuvent s'adapter en changeant les moyens de communication, notamment en privilégiant l'oral. Ainsi, les parents se sentiront plus concernés et seront plus enclins à s'investir dans la scolarisation de leur enfant.

En ce qui concerne notre protocole, nous avons adapté le questionnaire sous forme de questions à choix multiples afin de limiter l'écrit pour les parents. La démarche proposée par les deux chercheuses, Barateau et Dompmartin en 2015, repose sur des outils « qui visent l'inclusion dans le groupe classe de tous les individus, par le biais d'activités où ils pourront faire le lien entre leurs différentes expériences linguistiques et langagières. L'accueil dans l'espace scolaire des langues premières et familiales des élèves favorise cette inclusion ; les langues des élèves deviennent objets d'observation, de manipulation, de découverte, aux côtés de la langue de scolarisation » (Barateau et Dompmartin, 2015). De ce fait, le plurilinguisme sera perçu et ressenti comme une richesse par les enfants et non comme un handicap. « Les interventions des parents d'élèves ont permis à ceux-ci d'intervenir dans l'institution scolaire, de participer et partager dans la classe. Leur participation a été une façon de redéfinir leur rôle dans l'apprentissage de leurs enfants » (Barateau et Dompmartin, 2015). Les parents se sentiront investis dans le projet, car leur langue d'origine sera valorisée : » mettre l'accent sur la connaissance des langues des parents a été une manière de considérer et reconnaître les parents d'élèves en tant qu'experts dans une ou plusieurs langues » (Barateau et Dompmartin, 2015).

Dans notre recherche, le lien entre l'école et les familles paraît fondamental. Il nous semble nécessaire de nous appuyer sur les langues des familles, lors de l'élaboration du projet, afin d'encourager l'engagement des parents et de renforcer ce lien entre l'école et l'environnement familial de chaque élève.

3) Quelques outils possibles pour un éveil aux langues

A. La fleur des langues

Comme nous l'avons évoqué plus haut au moment de définir les approches plurielles, le projet ÉLODIL implanté au Québec, s'inspire des approches d'éveil aux langues mises en place en Europe (Hawkins, 1984 ; Candelier, 2003 ; Perregaux *et al.*, 2003). Il s'agit, par la manipulation de corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et à celle des personnes qui les parlent, et de les amener à acquérir des capacités métalinguistiques. Le site ÉLODIL propose diverses activités que ce soit en lien avec les biographies langagières, l'éveil aux langues ou encore la comparaison des langues.

En ce qui concerne la biographie langagière, la fleur des langues (ÉLODIL, 2006) peut être une activité à réaliser avec les élèves. Selon le document disponible sur le site d'ÉLODIL, cette activité peut se faire aussi bien avec des élèves de maternelle que de cycle 2 ou de cycle 3 en l'adaptant. La réalisation d'une fleur des langues permet de reconnaître et de légitimer les connaissances linguistiques des élèves dans d'autres langues que la langue d'enseignement. L'objectif de la fleur des langues est de mieux connaître et valoriser les compétences linguistiques des élèves plurilingues et de leurs familles pour les aider à construire leur identité plurilingue et à améliorer leur maîtrise de la langue française. Dans l'activité, chaque enfant indique les noms des langues qu'il connaît ou qu'il parle avec des couleurs différentes. Par exemple, les pétales bleus représentent les langues « parlées » (plus ou moins couramment), les pétales orange pour les langues « comprises » (sans pouvoir les parler), et les pétales verts pour les langues déjà « entendues ». Avec ce terme, on va définir toutes les langues non parlées et non comprises, mais avec lesquelles nous avons une familiarité et que nous pouvons identifier, pour différentes raisons qu'elles soient familiales, scolaires ou encore touristiques et culturelles. Le but est de valoriser le capital linguistique, en rendant compte des divers registres et niveaux de maîtrise. L'utilisation du terme de langues « entendues » va permettre que le clivage entre les familles francophones et non francophones disparaisse car toutes les familles peuvent réaliser une fleur des langues différente et également intéressante.

C'est ainsi qu'au travers de cette activité, toutes les langues apparaissent sur un même pied d'égalité, aucune langue n'est privilégiée et chaque individu est pris en compte dans sa pluralité langagière. Le monolinguisme n'apparaît plus comme un idéal, au contraire, dans cette tâche. Il est important de le souligner afin d'accompagner des élèves qui n'auraient qu'une représentation monolingue de leur répertoire et pourraient se sentir en échec. La réalisation de toutes les fleurs des langues des élèves permettra d'accéder au répertoire plurilingue de la classe. Cette activité de la fleur des langues est particulièrement intéressante à faire en contexte scolaire, notamment avec des élèves de maternelle afin de recueillir leur biographie langagière.

Dans le cadre de notre recherche, il serait pertinent d'en réaliser une mais à deux moments différents : une avant et une après la mise en place du protocole avec l'ajout de pétales sur la fleur initiale, afin de voir l'éventuelle évolution.

Ces activités « favorisent l'émergence d'un climat d'ouverture face au plurilinguisme des élèves issus de l'immigration et stimulent la curiosité de l'ensemble des élèves pour les langues » (Armand, Gosselin-Lavoie et Combes, 2016 : p.3). Ces initiatives contribuent également à une sensibilisation à la diversité culturelle en France. Selon une approche axée sur le plurilinguisme, il est souhaitable que « l'apprentissage du français et de la langue maternelle de l'enfant soient envisagés de façon complémentaire et harmonieuse, et non pas au détriment du maintien et du développement de sa langue maternelle » (Armand, 2012). Enfin, au cours de ces différentes activités, « les élèves sont amenés à interagir, et ce, dans la langue scolaire, à partir de matériaux plurilingues qui suscitent leur intérêt et ouvrent la porte à leur(s) propre(s) langue(s) » (Armand, 2012).

B. Le guide d'entrevue, l'écoute de berceuses, le dessin réflexif

D'autres outils existent pour recueillir les biographies langagières des élèves comme le guide d'entrevue, le dessin réflexif, ou encore l'écoute de berceuses dans différentes langues.

Tout d'abord, le guide d'entrevue (ELODIL, 2006 : p.9) est un questionnaire à remplir à deux. Les élèves sont en binôme et l'un remplit les réponses concernant l'autre élève. Les questions portent sur le rapport aux langues, les pays visités, etc. À la fin, une mise en commun est effectuée pour voir le profil de la classe. Pour notre expérimentation, nous n'avons pas choisi ce support car les élèves doivent avoir accès à la lecture et à l'écriture et ce n'est pas le cas dans une classe de PS/MS.

Ensuite, l'écoute de berceuses consiste à faire écouter des berceuses en différentes langues aux enfants. Les enfants doivent essayer de reconnaître de quelles langues il s'agit. Ensuite, les enfants pourront expliquer comment ils ont reconnu la langue et s'il y a un lien avec les langues qu'ils connaissent. Nous avons trouvé que cela était trop compliqué pour des élèves de PS/MS, car ils ont peu de recul, et c'est difficile pour eux de reconnaître les langues avec le peu de bagage qu'ils ont. De plus, les enfants sont parfois trop jeunes pour connaître leur environnement linguistique familial. Cependant, cette activité est un support privilégié de l'éveil aux langues dans les programmes. Les berceuses, en particulier, possèdent une dimension affective qui peut être particulièrement pertinente pour les élèves de maternelle, tout en s'appuyant sur leur familiarité avec les berceuses et comptines, largement utilisées à l'école.

Le dessin réflexif est, en didactique des langues et des cultures, un dispositif de formation et de recherche qui, selon Blanchet et Chardenet (2011), permet :

1) de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l'acteur ; 2) de conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminants, 3) d'ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles représentations.

Le dessin réflexif est donc une activité pédagogique ou créative où les participants utilisent le dessin comme moyen de réfléchir, d'explorer ou d'exprimer leurs pensées, idées, émotions ou apprentissages. Contrairement au dessin purement esthétique, le dessin réflexif met l'accent sur le processus de création et la signification personnelle ou symbolique des éléments représentés.

En ce qui concerne le dessin réflexif, de nombreux chercheurs ont souligné le rôle précieux de la biographie langagière au travers du dessin réflexif dans le développement de compétences chez les élèves, telles que le développement d'une « posture réflexive » (Castellotti et Moore, 2009). Ce dessin aide l'enfant à exprimer « quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde » (Molinié, 2009), se révélant comme « un miroir des constructions identitaires plurilingues » (Castellotti et Moore, 2009). Ces autrices utilisent les dessins dans les recherches « comme modes d'accès aux conceptualisations enfantines et de construction de ces savoirs en lien avec le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ». De plus, les verbalisations qui suivent la création du dessin et qui se co-construisent en interaction permettent l'émergence d' « une interprétation conjointe » (Castellotti et Moore, 2009), contribuant ainsi à « l'évolution des dynamiques représentationnelles autour de la pluralité des langues » (Castellotti et Moore, 2009). Dans notre recherche nous n'avons pas opté pour le dessin réflexif car les élèves sont encore très jeunes en PS/MS et n'ont pas beaucoup de recul. De plus, nous n'avons pas le temps nécessaire pour faire une verbalisation complète avec chacun des élèves.

Pour notre expérimentation, nous avons fait le choix de réaliser l'activité de la fleur des langues car celle-ci nous semblait la plus adaptée pour recueillir les données que nous souhaitons ainsi qu'à l'âge des enfants. En effet, nous avons adapté cette

activité avec des étiquettes à coller afin de limiter l'écriture pour les élèves de PS/MS qui ne sont pas encore tous entrés dans l'écrit.

C. La littérature de jeunesse multilingue et plurilingue

Nous constatons des difficultés, pour les enseignants, à faire une place réelle aux « autres langues » dans la classe (Fleuret et Auger, 2019). Ces difficultés proviennent du fait que les enseignants n'ont qu'une vue partielle du répertoire linguistique de leurs élèves comme le soulignent Paolacci et Gobbé-Mévellec (2022). Pour surmonter ces difficultés, les deux auteurs proposent l'album plurilingue comme un « support privilégié pour franchir ces obstacles » (Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022 : p.1). L'école maternelle favorise aussi la découverte de la littérature de jeunesse dans le contexte scolaire. Les enfants l'apprécient particulièrement, surtout à cet âge-là.

Il existe aujourd'hui de plus en plus d'albums qui mettent en valeur la diversité des langues et la rencontre entre les langues. Armand, Gosselin-Lavoie et Combes (2016) définissent les « albums plurilingues » soit comme une histoire traduite en deux ou plusieurs langues, soit comme une histoire avec une langue de référence qui introduit des mots ou des phrases dans une ou plusieurs langues. Pour Gobbé-Mévellec et Paolacci, les albums plurilingues se définissent comme « des albums présentant un degré important de porosité entre les langues » (2021), c'est à dire qu'il y a une interaction importante entre les langues. Une langue peut intégrer d'autres langues, qui se mêlent les unes aux autres. Les auteurs soulignent que la notion de plurilinguisme « n'implique pas un équilibre entre les langues » (Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2021). En effet, dans certains cas, une langue peut dominer et ainsi intégrer d'autres langues, tandis que dans d'autres, il peut exister des albums plurilingues où les deux langues se mélangent.

Concernant les albums multilingues, le niveau d'interaction entre les langues est moins élevé que dans les albums plurilingues, mais il reste significatif. On distingue, dans les albums multilingues, ceux qui présentent une redondance entre les langues, c'est-à-dire le même contenu accessible dans plusieurs langues, et ceux qui reposent sur la complémentarité, où chaque langue prend en charge un contenu différent. Ces derniers sont assez rares, comme le précisent les auteurs.

Les auteurs mentionnent également, dans cet article, une autre catégorie dans la typologie des albums plurilingues : les albums publiés en plusieurs langues, simultanément ou successivement. Ces albums partagent un même titre, avec un album distinct pour chaque langue. Chaque version conserve « les mêmes images, la même mise en page, le même format et la même couverture » (Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2021). Comme le soulignent les auteurs, la « réunion des albums en différentes langues est liée aux initiatives de médiateurs, souvent dans le cadre de dispositifs d'éveil aux langues et aux cultures » (Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2021). C'est notamment le cas du sac d'histoires.

Dans notre projet, la mise en place du sac d'histoires s'inspire de ce dispositif, un choix vers lequel nous nous sommes orientée. En effet, notre sac d'histoires tend à se rapprocher de ces albums publiés, non dans son format éditorial, mais dans le fait de rassembler dans un même sac différentes traductions, sous forme écrite et sous forme d'enregistrement audio. Nous avons choisi, entre autres, ce support comme outil pour encourager l'éveil aux langues chez les élèves.

D. Le sac d'histoires

Le sac d'histoires est une démarche québécoise des années 2000 qui s'est ensuite diffusée en Suisse et en France, qui lie école et famille pour développer le goût de la lecture chez les enfants. En 2006 Christiane Perregaux reprend ce dispositif et le fait évoluer. Le sac d'histoires permet de faire circuler entre l'école et la maison des sacs contenant un livre en français et sa traduction dans plusieurs langues, dans différents formats (audios, imprimés, etc.) ainsi que des jeux en lien avec l'histoire, à manipuler avec les parents (Perregaux, 2009).

Le sac d'histoires peut être considéré comme un « objet transitionnel » entre l'école et les familles, terme employé pour la première fois par Winnicott, qui a écrit et théorisé à ce sujet en 1951. Cet auteur considère de façon plus générale « l'espace transitionnel » comme l'espace intermédiaire entre la réalité intérieure de l'enfant et la réalité extérieure. Cet auteur définit l'objet transitionnel comme un objet essentiel au développement psychique de l'enfant. Cet objet est essentiel dans la construction d'un individu, surtout pour des élèves en maternelle, car l'enfant acquiert une certaine maîtrise de la situation, contrairement au sentiment d'impuissance qu'il ressent lors de la séparation avec sa mère. En effet, tout petit, le bébé ne fait qu'un avec sa mère. Il

est persuadé de la perdre de manière définitive lorsqu'il y a une séparation. Cet objet va donc lui permettre de gérer au mieux la frustration du manque : il est un objet de substitution maternelle. Selon Winnicott, c'est l'enfant qui « crée » cet objet transitionnel et fait le travail psychique nécessaire pour donner à cet « objet transitionnel » sa fonction, celle de lui apporter du réconfort en l'absence de son parent. Il considère cet « objet transitionnel » comme un phénomène universel.

Cette théorie est très intéressante dans notre recherche car notre expérimentation portera sur une classe de maternelle. Le sac d'histoires est conçu comme un objet transitionnel afin que l'enfant parvienne à s'approprier cet objet à l'école. Il va ensuite pouvoir l'emmener à la maison et de ce fait faire la transition avec l'école. C'est un objet qui va aller de l'école vers la maison et de la maison vers l'école. En effet, ce sac va ramener à l'école les moments intimes, familiaux et les moments réconfortants entre les parents et les enfants à l'école. La séparation devrait être rendue plus facile en associant ses moments vécus à la maison au sac d'histoires lors du retour en classe.

Ce sac d'histoires permet de relier des objectifs aussi importants que ceux des relations entre la famille et l'école ainsi que l'entrée dans l'écrit. L'enseignant anglais Neil Griffiths ainsi que la Direction du Soutien à l'école Montréalaise ont vu rapidement le bénéfice qu'ils pouvaient tirer de ce projet pour une population aussi bien monolingue que bilingue et plurilingue. Il est intéressant de citer Neil Griffiths car c'est un éducateur anglais connu pour son travail dans la promotion de la lecture et du développement des compétences littéraires chez les enfants. Il est le créateur du programme Storysack, un outil éducatif visant à enrichir l'expérience de lecture des enfants en y associant des accessoires et des activités. (Rey et Rodrigues Mendes Mendes, 2010). Nous ne développerons pas plus ce programme car il est similaire au programme développé auparavant « Litteracy Family Bag ».

Quand la langue maternelle est à l'honneur à l'école, les notions et les compétences en lecture, que les enfants s'approprient dans la langue de la majorité sont transférées à la langue parlée à la maison. Les deux langues se « nourrissent » l'une et l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants l'accès aux deux (Cummins, 2001 : p.4). Le projet du sac d'histoires permet une ouverture à la langue familiale, que nous considérons comme un appui de première importance pour favoriser l'entrée dans la langue écrite. Ce projet s'organise dans des écoles qui

veulent privilégier des activités communes avec les familles autour de l'entrée dans l'écrit ainsi que dans l'éveil aux langues. Ces écoles ont saisi l'intérêt de ne pas sous-estimer le rôle que les familles peuvent jouer dans ce moment particulièrement important pour la vie scolaire. Ce projet consiste, avec l'aide des parents, à ce que chaque enfant emporte chez lui ce sac avec un contenu riche sur une même histoire. Le sac d'histoires est préparé de façon à ce que parents, frères et sœurs aînés puissent prendre du plaisir à lire, raconter, écouter le CD, jouer avec l'enfant, échanger, dialoguer dans une atmosphère ludique.

E. La place du jeu dans le développement de l'oral

« Premier maillon du parcours scolaire, l'école maternelle établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité » (MEN, 2021). C'est ainsi que le programme de l'école maternelle est introduit. Il en découle cinq domaines d'apprentissages qui seront essentiels au développement de l'enfant. Parmi ces domaines, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » est celui sur lequel notre intérêt est porté. En effet, le programme de cycle 1 « réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle » (MEN 2021). Le langage s'avère être une activité essentielle. Les programmes de cycle 1 affirment que c'est au travers des interactions entre pairs et avec l'adulte que les élèves développeront leurs capacités à produire des phrases et à se faire comprendre au fur et à mesure de leurs progressions. L'appropriation du langage oral se réalise avec l'accompagnement de l'enseignant, qui adapte son propre langage « à la diversité des performances langagières des enfants » (MEN 2021), pour enfin s'exprimer de manière plus complexe.

Les programmes de 2015 réaffirment, à la suite de ceux de 2008, l'importance du langage dans les apprentissages à l'école maternelle, mais aussi, et de façon plus novatrice, la place du jeu. Cette prise en compte du jeu dans les nouveaux programmes conforte les nombreux travaux sur son apport dans le développement de l'enfant, en particulier l'impact sur la construction du fonctionnement mental (Piaget, 1945 ; Winnicott, 1975) et sur la construction des relations sociales. Du point de vue langagier, le jeu favorise la communication et l'émergence de la fonction sémiotique

(Veneziano, 2010) et peut permettre des acquisitions lexicales, et plus largement offrir à l'élève l'expérience de différents genres discursifs.

De nombreux auteurs ont fait le lien entre le jeu et le développement du langage oral comme les auteurs Canut et Espinosa (2016). Dans leur recherche, elles relèvent que toutes les situations de jeu permettent aux élèves de verbaliser leurs pensées et encouragent des acquisitions lexicales. De même, Boisseau (2005) mentionne que les jeux peuvent jouer un rôle charnière dans l'acquisition du vocabulaire et particulièrement dans le développement du vocabulaire en maternelle.

Nous choisissons donc de nous intéresser aux jeux. En effet, le jeu permet aux jeunes enfants de faire des apprentissages de manière ludique tout en acquérant de nombreuses expériences dans des domaines variés. Dans notre recherche, des situations ludiques seront proposées. La boîte à histoire est un exemple de jeu qui peut permettre aux élèves de travailler l'oral en jouant avec les personnages de l'histoire en 3D. La boîte à histoire est considérée comme un jeu car elle stimule l'imagination, la créativité et l'interactivité des enfants, tout en leur permettant d'explorer des récits de manière ludique. Elle offre un cadre où les enfants peuvent manipuler des objets, des personnages, raconter des histoires, et s'engager activement dans un processus narratif, ce qui transforme l'apprentissage en une expérience plaisante et dynamique. De plus, le jeu permet aux enfants de s'exprimer librement, de développer leur langage et de renforcer leur compréhension des structures narratives, tout en favorisant la coopération et l'échange avec les autres. Les élèves vont s'approprier le matériel et utiliser les personnages pour raconter l'histoire. Ces mêmes personnages seront présents dans le sac d'histoires afin que les élèves aient plusieurs occasions de les manipuler. La boîte à histoire, comme le sac d'histoires, peut servir de support à une expression dans plusieurs langues.

F. La boîte à histoire

La boîte à histoire est un concept né en didactique du français, et ses noms peuvent varier (boîte à histoire, boîte à raconter, malle à souvenirs). Selon Grandaty, Dupont et Guegano, la boîte à raconter a pour but de « développer les compétences orales et les compétences de compréhension » (2021). Cet outil utilisé en classe de maternelle, vise à lever « une partie des obstacles didactiques portant sur l'identification et la construction de la notion de personnage de fiction. » (Grandaty *et al.*, 2021). L'outil

« boîte à raconter » est conçu comme une interface didactique entre l'enseignant et les élèves (Dupont et Grandaty, 2019), entre le support album et les situations d'apprentissage. Selon Grandaty, Dupont et Guegano, « cet outil permet aux élèves de maternelle de s'approprier un album, d'en opérer une mémorisation, de le raconter pour en construire ainsi une première compréhension des personnages, de leurs actions et de leur évolution vers une fin » (Grandaty *et al.*, 2021).

La malle à souvenirs, quant à elle, est un dispositif d'enseignement littéraire permettant d'interroger les souvenirs de lecture des élèves dès l'école maternelle (Perrin-Doucey et Warnet, 2015). Cet outil est conçu pour « faciliter l'inscription des lectures dans la mémoire de l'enfant-lecteur » (Perrin-Doucey et Warnet, 2015). Il permet également « une mise en relation des œuvres lues à la maison et à l'école, une interpellation individuelle des élèves, la construction d'une mémoire de la vie littéraire de la classe mais aussi de chaque élève-lecteur » (Perrin-Doucey et Warnet, 2015). Ce dispositif est légèrement différent de celui de la boîte à histoire car les élèves peuvent dessiner afin de faciliter la mémorisation, chose qui n'est pas mise en place dans le dispositif de la boîte à histoire.

Par la suite, la boîte à histoire a été reprise par une artiste italienne, Fiorenza Mariotti, expérimentée dans plusieurs crèches en Italie avant d'être reprise par DULALA (D'Une Langue A L'Autre), qui l'a transformée en support clé de ses ateliers pour le développement du langage et l'a utilisée également à l'école maternelle, afin de permettre une expérience linguistique plurilingue dès le plus jeune âge. (Bezault et Guyader, 2015 : p.2). Cette boîte contient des objets symboliques qui constituent les étapes et les personnages clés d'un conte. Les enfants écoutent la voix du conteur qui, tout en racontant l'histoire, puise dans la boîte les objets les uns après les autres pour les placer sur une petite scène. Les objets de la boîte à histoire sont réalisés avec soin, à partir de matériaux naturels (laine, bois, tissu), agréables au toucher. À la fin, le conteur dit au revoir à tous les éléments du conte avant de les replacer dans la boîte en invitant les enfants à saluer de même tous les objets. Une fois l'histoire terminée, les élèves auront la possibilité de manipuler le matériel en laissant la boîte à histoire accessible, afin qu'ils puissent, à leur tour, raconter l'histoire. Cependant, ce prolongement est peu développé dans le cadre de DULALA. Dans cette approche le conteur n'est pas l'enfant, c'est une différence importante dans notre recherche où

nous allons amener l'enfant à utiliser de façon autonome cette boîte à histoire dans la classe, et raconter l'histoire dans les langues qu'il veut.

Avec ces outils, la manipulation occupe une place importante qui peut être intéressante pour des élèves de cycle 1. En effet, les élèves sont directement impliqués dans l'activité, par exemple pour la malle à souvenirs, où les élèves dessinent. En maternelle, les supports de la parole sont très importants pour les élèves car ils ne savent pas encore lire. Grâce aux personnages présents dans la boîte à histoire, les élèves parviennent mieux à entrer dans l'activité et à raconter l'histoire avec leurs propres mots, car ils auront un support à manipuler. C'est ce que l'on retrouve également dans le dispositif de la boîte à raconter.

La boîte à histoire contribue à différents objectifs, notamment le développement du langage, l'éveil aux langues, et le lien entre la classe et la maison. En relation avec l'éveil aux langues, l'histoire peut être racontée dans une autre langue puis en français ou dans plusieurs langues en même temps. Cette dernière devient alors outil d'éveil aux langues par la découverte de nouvelles sonorités. L'enfant ne perd pas ses repères visuels et affectifs, qu'il entende le conte dans une langue connue ou inconnue, au contraire, il s'appuie sur la structure même du conte, sur les nombreuses répétitions ainsi que sur les images, les objets, etc. La boîte à histoire a pour vocation de permettre aux enfants de prendre conscience de la richesse et du potentiel créatif de toutes les langues, quelles qu'elles soient. Cela leur permet de prendre conscience du répertoire linguistique de leurs camarades, de valoriser leurs langues, mais aussi celles de leurs familles, sans jugement de valeur ni hiérarchisation entre les langues. Cet aspect vise à favoriser le respect de la diversité et le vivre-ensemble.

En ce qui concerne le lien entre l'école et la maison, les parents, y compris ceux qui ne savent pas lire, peuvent être encouragés à animer un atelier en mettant en scène un conte avec la boîte à histoire dans la langue de leur choix. Cela aura un impact direct sur le rapprochement écoles - familles. Les enfants pourront confectionner avec leurs parents à la maison une boîte à histoire et la présenter en classe, ou inversement. La mise en scène de ces boîtes représente une « formidable opportunité pour rapprocher les structures éducatives et les familles afin de soutenir les enfants dans le développement de la littératie, d'impulser une nouvelle dynamique

pour la découverte des langues étrangères, et de favoriser l'inclusion de tous dans un contexte plurilingue » (Bezault et Guyader 2015).

Dans notre recherche, la boîte à histoire est très importante car elle va permettre de rapprocher la famille de l'école. En effet, les parents auront l'opportunité de venir à l'école pour raconter l'histoire avec cet outil dans une autre langue que la langue de scolarisation. Les familles connaîtront déjà l'histoire, les personnages et le contexte grâce au sac d'histoires qui aura fait la liaison entre l'école et la maison. Tout comme la malle à souvenirs, cet outil crée un lien entre l'univers linguistique et culturel des familles et l'école.

Conclusion des apports théoriques

Nous venons d'inscrire notre travail dans le cadre de la recherche actuelle. Tout d'abord, nous avons examiné les différents aspects de l'éveil aux langues avec notamment les projets EOLE, EVLANG et ÉLODIL. Nous nous sommes également rendue compte de l'évolution de la place de l'éveil aux langues au sein des programmes institutionnels depuis 2002. Nous nous sommes ensuite intéressée à l'accueil des élèves et des parents dans leur diversité linguistique et culturelle, en explorant notamment la notion de répertoire plurilingue et de biographie langagière, qui seront intéressantes pour notre recherche. De plus, nous avons pu prendre conscience des enjeux, de l'implication et de l'impact de l'accueil des langues des familles à l'école. Enfin, nous avons présenté quelques outils permettant un éveil aux langues, comme la fleur des langues, le sac d'histoires ou encore la boîte à histoire qui seront présents et utilisés dans notre recherche et protocole. Nous allons maintenant présenter notre protocole de recherche avec l'expérimentation que nous avons mise en place au sein d'une classe de PS/MS. Nous allons tout d'abord présenter le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche, puis nous présenterons la nature des données recueillies, enfin nous présenterons le protocole de recherche avec les enjeux et les objectifs de ce dernier.

II. Le sac d'histoires : un outil pour l'éveil aux langues

L'objectif de ce protocole est de mettre en place un sac d'histoires au sein d'une classe de maternelle ainsi qu'une boîte à histoire associée à ce sac. Nous expérimentons ce dispositif afin de déterminer si ce projet permet une plus grande ouverture à l'éveil aux langues et une meilleure prise en compte des langues familiales au sein de l'école. Nous cherchons également à savoir s'il permet de favoriser les conditions de développement de l'oral.

Nous faisons l'hypothèse que par le biais du sac d'histoires, les familles seront engagées dans les activités linguistiques en lien avec le projet. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, permet d'élargir l'éveil aux langues des enfants en leur faisant découvrir de nouvelles langues. Nous pouvons également avancer l'hypothèse que le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, permet de renforcer le lien entre les familles et l'école en intégrant les langues de ces dernières dans le sac. Enfin, le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, contribue à instaurer une relation affective de l'élève avec ses langues et favorise le développement des compétences orales.

1) Contexte

L'expérimentation se déroule dans une classe de PS/MS à l'occasion d'un stage SOPA en périodes 3 et 4. Nos observations portent sur des enfants âgés de 3 à 5 ans. Cette école est située à Toulouse, dans un quartier socialement et culturellement mixte. Les langues sont extrêmement présentes dans l'école, notamment avec une grande diversité linguistique des familles. Dans cette école, le parcours de langue renforcé est mis en place avec le dispositif EMILE depuis la rentrée 2021, c'est-à-dire l'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère.

Ce dispositif commence à se développer au cours des années 1990 (Académie de Dijon). Il véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet, ses promoteurs mettent l'accent sur l'importance d'enseigner à la fois la langue et la matière non linguistique sans accorder de prévalence à l'une par rapport à l'autre. De plus, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement : l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et au travers d'une langue étrangère. Ce projet implique une approche plus intégrée

de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général. L'application de ce projet dans cette école se fait lors des séances de sport, durant les rituels ou encore pendant la lecture d'histoires car celles-ci sont racontées en anglais. Il s'agit d'une situation d'apprentissage bilingue dans laquelle une autre langue que la langue de scolarisation sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Le dispositif EMILE fonctionne sur le principe de l'immersion.

De plus, le projet de diversité linguistique fait partie du projet d'école depuis 2012, la fiche-action s'intitule "Développer l'éveil linguistique à partir de la diversité culturelle des parents à l'école". La Professeure des Écoles Maître Formateur (PEMF) de cette classe est très engagée depuis de nombreuses années dans les activités d'éveil aux langues. De plus, l'école ainsi que la PEMF de la classe accordent une grande importance à l'accueil des familles et à leurs langues respectives, notamment grâce à la participation des familles dans l'école lors d'un projet de chorale multilingue. L'enseignante de la classe a une connaissance des langues des familles et valorise toutes ces langues avec les enfants régulièrement.

Il est probable que ce contexte ait un impact sur notre expérimentation. En effet, celle-ci sera menée conjointement au projet de chorale. Les enfants pouvaient découvrir de nouvelles langues, au cours des deux projets, mais nous ne saurons pas si cela est dû à notre expérimentation ou au projet de chorale. Cependant, la PEMF de la classe nous a fait part de sa progression pour la chorale, avec les langues présentes, afin d'identifier les biais. Nous pouvons supposer que l'environnement multilingue développé de cette classe sera favorable à notre expérimentation, car les enfants sont immergés dans cet environnement quotidiennement.

2) Nature des données recueillies

Nous allons recueillir plusieurs types de données afin de répondre à nos hypothèses. Tout d'abord, nous allons collecter des informations sur les biographies langagières des élèves avec l'outil de la fleur des langues (ÉLODIL, 2006). Nous analyserons ensuite ces données selon 3 critères : la fréquence d'apparition des langues dans la classe, la quantité de langues parlées par élève et enfin le nombre de langues représentées dans la classe. Ces données nous permettront de vérifier l'hypothèse que le sac d'histoires permet un enrichissement de l'éveil aux langues des

enfants car les données seront donc recueillies à deux moments, avant et après la mise en place du protocole.

De plus, nous proposerons un questionnaire aux parents afin de recueillir d'autres données. D'abord, des informations concernant l'entourage linguistique des élèves que nous pourrions croiser avec les premières données pour affiner les résultats car nous aurons un autre point de vue sur la biographie langagière. Nous pourrions à ce moment-là étudier les concordances et les dissonances entre le retour des élèves et des parents. Ensuite, nous aurons des renseignements concernant l'avis des familles sur le sac ainsi que son utilisation. Ces données nous permettront de répondre à nos deux autres hypothèses notamment celle de l'investissement des familles au sein des activités linguistiques et celle selon laquelle il s'agit de renforcer les liens entre les familles et l'école. Enfin, il y aura aussi des données liées au temps de retour collectif en classe sur le sac.

3) Protocole

A. Enjeux du protocole scientifique

Dès le 22 janvier 2024, un protocole a été mis en place dans la classe consistant à proposer un sac d'histoires donnant l'accès à différentes langues, associé à une boîte à histoire. Tout d'abord, un mot informatif a été remis aux parents afin de présenter le projet et de leur expliquer leur rôle (voir annexe 1). Il est nécessaire que les parents sachent utiliser à bon escient ce sac afin que cela devienne un moment de partage agréable et d'échange avec leur enfant. En référence au projet « Litteracy Family Bag », les parents seront informés mais ils ne seront pas formés à proprement parler comme dans ce projet. Pour les familles allophones, nous avons communiqué ce message oralement dans une langue qu'elles comprenaient : l'anglais. Néanmoins, il y aura également dans le sac un rappel de la bonne utilisation du sac auquel les parents pourront se référer. Lorsque les parents auront ce sac à la maison, ils pourront notamment jouer ensemble, lire l'histoire ou encore mettre en place l'écoute de cette dernière dans différentes langues. Ensuite, le sac d'histoires, son contenu ainsi que son rôle ont été présentés aux élèves en classe. Lors d'une autre séance, les élèves ont eu la possibilité de jouer avec les jeux présents dans le sac afin de se les approprier (imagier, memory, remettre l'histoire dans l'ordre, dominos, répertoire bilingue). À tour de rôle, les enfants amènent chez eux un sac contenant le livre (élément central), les

tapuscrits de l'histoire en différentes langues, des QR codes de la même histoire traduite en plusieurs langues que les enfants pourront écouter, des jeux en lien avec l'histoire, un répertoire bilingue de mots-clés, ainsi qu'un questionnaire à remplir par les parents afin d'avoir un retour sur notre projet.

Dans notre projet, l'album choisi est *Petite Taupe ouvre-moi ta porte !* d'Orianne Lallemant et Claire Frossard (2021). Nous expliquerons ce choix ultérieurement. L'histoire a été traduite en anglais, espagnol, italien, chinois, malgache, portugais, marocain, pachto et en persan.

En lien avec ce sac, une boîte à histoire a été mise en place dans la classe. Cette boîte à histoire reprend la même histoire que celle présente dans le sac d'histoires : *Petite Taupe ouvre-moi ta porte !* d'Orianne Lallemant et Claire Frossard (2021). Cette boîte contient le mobilier présent dans l'histoire ainsi que les personnages afin que les élèves puissent raconter l'histoire, en classe, à leur manière. Cette boîte à histoire sera également un moyen à la venue de parents volontaires, afin qu'ils racontent cette histoire dans une autre langue que la langue française. Les parents pourront à leur tour s'emparer du contenu de cette boîte à histoire.

Le protocole a duré 12 semaines en tout entre le mois de janvier 2024 et le mois de mai 2024.

B. Objectifs du protocole scientifique

a) Réalisation du contenu du sac d'histoires

Nous allons maintenant détailler les objectifs scientifiques du projet. En ce qui concerne la réalisation du contenu du sac d'histoires, les tapuscrits de l'histoire ont été réalisés via un traducteur en ligne, nommé Reverso. La fiabilité des traductions reste moyenne étant donné que c'est un traducteur en ligne, il peut y avoir des erreurs. Les enregistrements ont également été réalisés via le même traducteur en ligne et sont des versions oralisées des traductions. Enfin, un enregistreur en ligne, nommé Vocaroo, a été utilisé afin de générer des QR codes présents sur les tapuscrits. La qualité de ces outils est discutable et nous sommes consciente de la fiabilité limitée des traductions. Il peut y avoir des erreurs notamment sur la prononciation de mots dans certaines langues.

b) Questionnaires

En ce qui concerne le questionnaire présent dans le sac, il se présente sous la forme de huit questions avec des réponses à choix multiples (voir annexe 5). Nous avons fait ce choix afin d'avoir un minimum de rédaction de la part des répondants, car certains parents ne maîtrisent pas complètement la langue française : ils la comprennent, savent la lire mais rencontrent encore des difficultés dans l'écriture, d'après les informations communiquées par l'enseignante. Nous avons donc adapté le questionnaire afin qu'il soit compréhensible de tous dans le but de récolter un maximum de données. En effet, leurs retours sont importants pour notre projet car nous savons déjà qu'il y a d'autres langues présentes à la maison. Nous avons demandé aux parents si leur enfant entend, parle ou comprend une autre langue que la langue française. Cette question est importante pour notre protocole afin d'identifier les langues présentes dans le sac d'histoires qui ne figurent pas dans le répertoire de l'élève et constituent donc pour lui une découverte.

De plus, cette question pourra être mise en correspondance avec les fleurs des langues (ELODIL, 2006) réalisées par les enfants avant le projet du sac d'histoires et après. En effet, les parents peuvent mentionner des langues qui n'apparaissent pas dans la fleur des langues de leurs enfants et inversement. Cela veut dire qu'il ne les considère pas faisant partie de sa biographie langagière, ou à l'inverse les parents peuvent ne pas avoir une connaissance complète de la biographie langagière de leurs enfants. Nous pourrions analyser les concordances et les discordances.

Ensuite, plusieurs questions sur le sac d'histoires sont posées pour relever les activités effectuées ou pour savoir si ce dernier a été l'occasion d'entendre, de parler une langue présente dans la famille. Ces questions sont importantes pour notre projet afin de savoir quelles activités ont plu aux élèves. De plus, nous avons demandé aux parents s'ils avaient passé un bon moment avec le sac d'histoires. Enfin, il est nécessaire de questionner les parents sur d'éventuelles pistes d'amélioration ou une éventuelle contribution à ce projet de leur part afin de l'enrichir. Leurs avis sont des indicateurs importants pour nous afin de faire évoluer notre sac d'histoires.

Les parents ont été invités en classe à raconter l'histoire dans différentes langues avec la boîte à histoire. En effet, plus il y a de parents volontaires pour ce projet, plus les enfants entendront de langues différentes et donc l'enrichissement de leur

biographie langagière sera plus important. Lors de cette dernière question, les parents intéressés pouvaient se porter volontaires pour intervenir en classe. À ce moment-là, nous trouverons un temps disponible pour leur permettre de raconter cette histoire dans une autre langue que le français, en classe avec le dispositif de la boîte à histoire. Nous décrirons l'application de ce dispositif dans une autre partie. Nous attendons de ces réponses que le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, permette de faire découvrir de nouvelles langues aux enfants.

Pour introduire ce dispositif, nous collaborons avec la tutrice de la classe et l'ATSEM afin de faire circuler les sacs d'histoires dans les familles. En effet, deux sacs identiques ont été constitués de façon à écourter le temps global de circulation dans les familles, sans réduire le temps pour chaque famille. Au bout d'une semaine, un enfant ramène le sac à l'école afin qu'un autre enfant puisse en profiter. Ainsi, les parents, souvent plus disponibles le week-end, peuvent prendre davantage de temps pour le découvrir et profiter pleinement des propositions du sac. Il semble essentiel, pour que ce travail fonctionne en collaboration avec les parents, de les satisfaire et de leur laisser le sentiment d'une plus grande liberté.

c) Fleurs des langues

Au cours de ce projet, nous avons souhaité mettre en œuvre l'activité de la fleur des langues. Comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique, cette activité est inspirée du projet ELODIL. Les élèves peuvent différencier les langues qu'ils parlent, les langues qu'ils entendent et les langues qu'ils comprennent. Cette activité permet à chaque enfant d'élaborer sa biographie langagière afin qu'il prenne conscience de son plurilinguisme et pas seulement de la diversité des langues. La création de cette fleur permet de donner une représentation visuelle au répertoire langagier. Les observations et commentaires autour de cette fleur s'inscrivent dans une démarche de biographie langagière à l'oral. L'objectif de cette fleur des langues est de mieux connaître et valoriser les compétences linguistiques de tous les élèves. Toutes les langues vont apparaître sur un même pied d'égalité, une langue ne sera pas plus favorisée qu'une autre.

Dans le cas du projet, nous adaptons le dispositif proposé par ELODIL en le simplifiant : nous ne différencierons pas les langues parlées, entendues et comprises par les élèves, car les élèves sont encore jeunes. En effet, il est difficile pour les élèves

de distinguer s'ils parlent, entendent ou comprennent telles ou telles langues. Tout au long du dispositif, au fur et à mesure que le sac circule entre les familles, les élèves pourront ajouter des pétales à leur fleur des langues d'une autre couleur en fonction des nouvelles langues qu'ils auront découvertes. À la fin du dispositif, les élèves auront une dernière opportunité d'ajouter des pétales à leur fleur. Lors de cette dernière séance, nous pourrions évaluer l'évolution des fleurs en fonction de la première séance.

d) Boîte à histoire

En parallèle du projet sac d'histoires, une boîte à histoire est mise en place au sein de la classe afin de travailler la même histoire que celle présente dans le sac, avec du matériel similaire et différent. En effet, la boîte à histoire ne comporte ni les jeux, ni les tapuscrits, ni les enregistrements. Elle contient les personnages de l'album ainsi que le mobilier présent dans celui-ci. Comme nous l'avons abordé auparavant, plusieurs dispositifs ont été impulsés en didactique du français comme la « boîte à raconter » par Grandaty (Grandaty *et al.*, 2021) ou encore la malle à souvenir par Perrin-Doucet (Perrin-Doucey et Warnet, 2015). Plus tard, en didactique des langues, la boîte à histoire a été impulsée par une artiste italienne avant d'être reprise par DULALA. Cette dernière l'a transformée en support clé de ses ateliers pour le développement du langage.

Le sac d'histoires, tout comme la boîte à histoire, contient les personnages. Nous avons choisi de réaliser une boîte comprenant les personnages du livre, collés sur du carton en volume ainsi que la maison de Petite Taupe.



Figure 1 : photo de la maison de Petite Taupe et de son mobilier



Figure 2 : photo de la maison de Petite Taupe et de son mobilier



Figure 3 : photo de la maison de Petite Taupe, de son mobilier et des personnages de l'histoire.

À l'intérieur de la maison, nous avons réalisé le lit, le canapé et le tapis, éléments clés de l'histoire. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, la manipulation est primordiale en cycle 1. Les élèves ont un grand besoin de manipulation, ce qui les aide à développer leurs capacités d'abstraction et de mémorisation en créant des représentations mentales.

Cette boîte à histoire est un support de langage qui permet aux enfants de s'approprier l'histoire et de mieux la visualiser. En effet, au cycle 1, les enfants ne savent pas lire, d'où l'importance d'avoir des supports de parole. De plus, au vu de la présence de nombreux personnages, ils auront plus de facilité à les reconnaître à force de les manipuler. Enfin, un des aspects essentiels du cycle 1 est l'apprentissage par le jeu, comme indiqué dans les programmes de ce même cycle.

Cette boîte reste à l'école et servira aussi aux parents pour raconter l'histoire dans différentes langues. Comme indiqué précédemment, les parents volontaires, après avoir rempli le questionnaire, pourront venir en classe raconter l'histoire aux élèves dans une autre langue que le français, en utilisant les personnages et les éléments de la boîte à histoire. Ce projet permet de faire le lien entre le sac d'histoires qui est en transit entre les familles et l'école et la boîte à histoire qui reste à l'école. Pour familiariser les élèves avec ce dispositif, la boîte ainsi que son contenu leur ont été présentés, lors de la séance 4, accompagnés par l'histoire racontée en français dans un premier temps. Ensuite, la boîte à histoire a été installée dans un espace dédié de la classe afin que les élèves y aient accès, et ce, jusqu'à la fin du protocole.

e) Mise en œuvre du projet

En ce qui concerne la mise en œuvre du projet, il est important de soulever l'obstacle lié au temps. En effet, au lieu d'un sac, deux sacs d'histoires vont circuler dans la classe avec le même contenu afin que le roulement puisse se faire avant la fin de l'année scolaire. Nous aurions souhaité demander aux parents les langues parlées, entendues et comprises par les enfants avant notre venue dans l'école ainsi que réaliser les enregistrements de l'histoire avec leur implication, mais pour une question de temps cela n'a pas été possible. Nous avons donc communiqué avec la tutrice de la classe pour qu'elle nous transmette les langues présentes dans la classe à sa connaissance. De ce fait, nous avons préparé en amont de notre venue dans l'école les tapuscrits de l'histoire dans les différentes langues mentionnées par l'enseignante de la classe. Nous avons également réalisé les enregistrements de notre côté afin que les sacs d'histoires soient prêts dès le début du stage.

Pour la conception des sacs d'histoires proposés à la classe avec l'album *Petite Taupe ! ouvre-moi ta porte*, (Lallemand et Frossard, 2021) nous nous sommes inspirée du site du CASNAV de Toulouse. Il propose différents sacs d'histoires avec différents jeux présents dans celui-ci, à savoir : le jeu du memory, le jeu des dominos, un jeu de reconstitution de l'histoire dans l'ordre chronologique, un imagier et enfin un répertoire bilingue. Nous avons repris le même contenu de sac en l'adaptant à l'album choisi. Nous avons réalisé le jeu du memory avec sept paires, le jeu des dominos avec dix dominos. L'imagier ainsi que le jeu sur l'histoire à replacer dans l'ordre reprennent tous les personnages présents dans le livre. Enfin, en ce qui concerne le répertoire bilingue, il est concis : juste six mots pour commencer, il nous appartiendra de le faire évoluer au fil du projet. Quelques lignes vides sont laissées aux parents afin qu'ils ajoutent la traduction des mots-clés dans une autre langue que la langue de scolarisation.



La mascotte de Petite Taupe (figure 4) est découpée dans du carton pour garantir sa solidité. Cette mascotte permettra de faire identifier aux enfants que c'est le sac d'histoires de Petite Taupe. Elle est glissée à l'intérieur.

Figure 4 : Mascotte de Petite Taupe

En ce qui concerne le jeu du memory (figure 5), il est présent dans le sac avec la règle du jeu pour que les parents comprennent le but du jeu et puissent jouer avec leur enfant. 7 paires d'animaux sont présentes. Le but est de retrouver les paires. Les cartes sont faces cachées, on tire 2 cartes, si le même animal est présent alors c'est gagné et l'on garde la paire, sinon on retourne les deux cartes et c'est à la personne suivante de jouer. Ce jeu a un intérêt pour les élèves au niveau de la mémorisation. Il peut être adapté avec moins de paires pour commencer et le faire évoluer par la suite.



Figure 5 : Jeu du memory



De même que pour le jeu du memory, les règles du jeu des dominos (figure 6) sont présentes à l'intérieur du sac. Le but du jeu est d'associer les cartes. Toutes les cartes sont distribuées aux joueurs, à tour de rôle les joueurs vont poser les cartes, seulement si le même personnage est présent à côté. Ce jeu contient 10 dominos. Il a un intérêt pour les élèves afin d'améliorer les notions de stratégie en développant la capacité de prévoir les mouvements futurs.

Figure 6 : Jeu des dominos

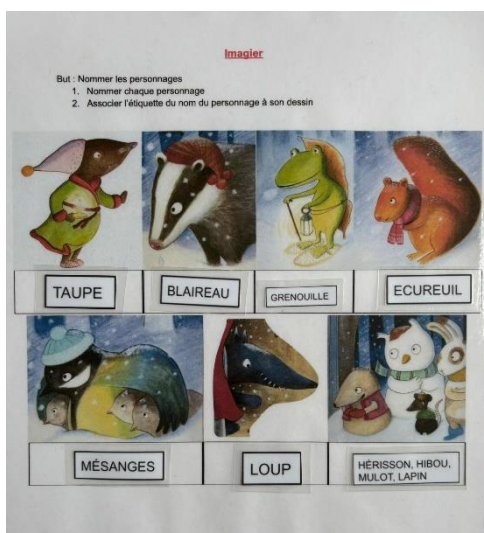


Figure 7 : Jeu de l'imagier

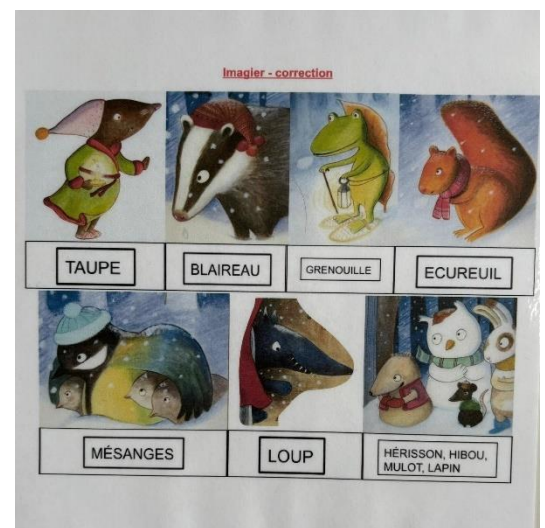


Figure 8 : Jeu de l'imagier - correction

Le but du jeu de l'imagier (figure 7) est de remettre le nom du personnage sous la bonne image. Pour cela le nom des personnages est écrit sur des étiquettes à placer dans les cases. Il y a également la règle du jeu inscrite en haut. La correction (figure 8) de ce jeu est présente dans le sac afin que l'enfant puisse s'autocorriger. L'intérêt de ce jeu pour les élèves est de se familiariser avec les personnages et notamment de connaître leurs noms.

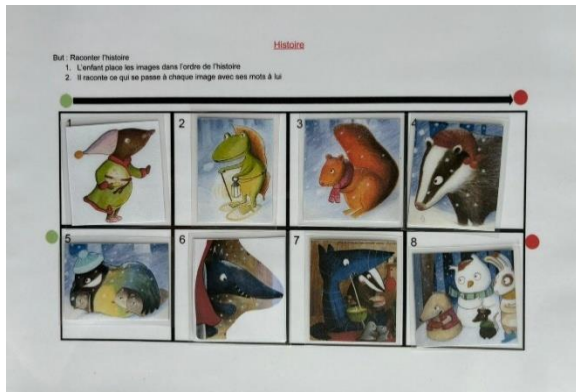


Figure 9 : Jeu de l'histoire à remettre dans l'ordre

Figure 10 : Jeu de l'histoire à remettre dans l'ordre - correction



Tout comme pour l'imagier, ce jeu présente les personnages sous forme d'étiquette. Le but du jeu est de remettre les images dans l'ordre dans lequel les personnages apparaissent dans l'histoire (figure 9). La règle du jeu est énoncée en haut de celui-ci. Des flèches sont présentes avec des pastilles vertes qui indiquent le début de la flèche et des pastilles rouges qui indiquent la fin. Cela permet aux élèves de mieux se repérer. Ce jeu a un intérêt pour eux afin de se repérer dans le temps et dans la temporalité de l'histoire avec la notion d'avant et d'après. La correction (figure 10) est également présente afin que l'enfant puisse s'auto-évaluer. Dans ce jeu, ce sont les personnages qu'il faut remettre dans l'ordre, et non les actions, car l'histoire est structurée en randonnée, c'est-à-dire qu'elle présente la rencontre successive de différents personnages.



Figure 11 : Répertoire bilingue

Sont également présents les tapuscrits (figure 12) du texte de l'histoire afin que les parents lecteurs dans la langue puissent la raconter. Si les parents sont non-lecteurs, l'enfant peut simplement l'écouter via les QR codes présents. En l'écoutant, les enfants peuvent ainsi se familiariser avec une plus grande variété de langues vivantes.



Figure 12 : Tapuscrits de l'histoire en différentes langues



Enfin, les personnages (figure 13) sont présents dans le sac. Chaque personnage a été découpé et plastifié. L'élève peut se servir des personnages pour raconter l'histoire lui-même avec ses propres mots ou encore ils peuvent être utiles à un membre de la famille de l'enfant afin qu'il lui raconte l'histoire dans une autre langue. Ces personnages servent également à établir un lien avec ceux présents dans la boîte à histoire que les enfants retrouvent pendant la journée à l'école.

Figure 13 : Personnages

Lors de ce projet, il est intéressant de prendre également en compte les impressions des enfants en les laissant partager leur expérience sur le sac d'histoires. Vu leur très jeune âge, les observations seront pragmatiques et concrètes, mais le point de vue des enfants est nécessaire, car la recherche porte sur ces acteurs. Le rôle des données recueillies est de comprendre et de mesurer l'impact du sac d'histoires sur les biographies langagières de chacun d'eux. Cet aspect est recensé par l'évolution ou non de la fleur des langues de chacun. Ainsi, à la fin du dispositif, une fois que le sac d'histoires aura fait le tour des familles, nous ferons un retour avec les enfants afin de savoir s'ils ont apprécié de le prendre à la maison et de relever quelles ont été leurs activités préférées. Ce retour se fera sous forme de séance d'échange et de discussion avec les élèves. Nous pourrons à ce moment-là connaître dans quelles langues les enfants ont écouté l'histoire. Ce sera aussi l'occasion de compléter les fleurs des langues des élèves avec les nouvelles langues. C'est ainsi qu'à partir des réponses des parents d'un côté et celles des élèves de l'autre, nous pourrons répondre aux questions initiales de la recherche à l'échelle de la classe et en faire une analyse.

f) Choix de l'album

En imaginant le projet, il nous a semblé pertinent de construire le sac d'histoires avec un livre que les enfants connaissent déjà. Nous avons fait ce choix afin que les élèves s'engagent plus facilement dans l'histoire et que cela facilite leur exposition à d'autres langues. Les enfants connaissent déjà *Petite Taupe ouvre-moi ta porte*, (Lallemand et Frossard, 2021) en français, il sera donc plus facile pour eux de la comprendre afin de comparer le nom des animaux dans différentes langues. C'est pour cela que, lors de la journée de préparation avec la titulaire de la classe, nous avons choisi ce livre. Étant donné qu'il s'agit d'une classe à double niveau, nous avons choisi d'étudier un livre que les élèves de PS ont découvert cette année et que les élèves de MS connaissent déjà.

En effet, la structure répétitive de ce livre permet de faciliter la compréhension de l'histoire. Dans ce contexte, l'enseignante titulaire de la classe s'engage à continuer de lire régulièrement ce livre aux enfants afin que l'histoire en français soit bien comprise et que cela facilite l'introduction aux autres langues. Ce livre permet de travailler également le lexique avec la présence de nombreux personnages. Effectivement, tout le long de l'histoire une petite taupe est présente, personnage

principal de l'histoire. L'histoire se passe en hiver, au fur et à mesure les animaux toquent chez la petite taupe afin de se réfugier au chaud. Tout d'abord, une grenouille fait son apparition, vient ensuite un écureuil, puis un blaireau, suivi d'une mésange et ses petits. Soudain, c'est le loup qui arrive. À la fin de l'histoire, un hérisson, un hibou, un lapin, un mulot viennent eux aussi se réchauffer dans la maison de la petite taupe.

Grâce à cette histoire, nous pouvons travailler sur la chronologie de l'arrivée des animaux avec les enfants. De plus, nous pouvons aborder le personnage du loup, à l'apparence inquiétante mais qui se révèle finalement doux. Enfin, à travers ce livre nous pouvons travailler la solidarité et l'entraide.

Voici quelques doubles pages du livre afin d'appuyer les propos précédents :



Figure 14 : Photo d'un double page *Petite Taupe ouvre-moi ta porte !* d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)

Figure 15 : Photo d'un double page *Petite Taupe ouvre-moi ta porte !* d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)



Sur ces premières doubles pages (figures 14 et 15), nous remarquons Petite Taupe qui accueille chez elle les premiers animaux, à savoir la grenouille et la mésange avec ses petits. L'organisation visuelle est régulière : la taupe sur la page de gauche, la porte d'entrée à la pliure de la double page et les nouveaux entrants sur la page de droite, dans une nette opposition entre les deux espaces, renforcée par les choix de couleurs (intérieur chaud / extérieur froid). Le lecteur voit donc à la fois l'intérieur douillet de la maison et l'extérieur où il neige. L'irruption du loup sur la page de gauche (figure 16) rompt cette organisation et vise ainsi à surprendre le lecteur. Entre les deux doubles pages (figures 14 et 15), il y a une autre page, qui est la même

à chaque fois dans sa construction, qui montre les animaux bien au chaud et le texte « TOC TOC TOC », qui nous alerte sur la venue d'un nouveau personnage.



Figure 16 : Photo d'un double page *Petite Taupe ouvre-moi ta porte !* d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)

Entre la figure 16 et la figure 18, il y a trois doubles pages dans le livre qui montrent les animaux en train de ligoter le loup, quand tout à coup « TOC TOC TOC » de nouveaux personnages arrivent (figure 17).



Figure 17 : Photo d'un double page *Petite Taupe ouvre-moi ta porte !* d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)



Figure 18 : Photo d'un double page *Petite Taupe ouvre-moi ta porte !* d'Orianne Lallemand et Claire Frossard (2021)

Dans le livre, la figure 18, suit la figure 17, c'est la dernière double page du livre. Sur la figure 18, le loup a été ligoté auparavant et Petite Taupe s'apprête à préparer une bonne soupe à l'oignon quand tout à coup c'est le hibou, le lapin, le hérisson et le mulot qui toquent à la porte. Nous comprenons cela grâce au tablier

Cette double page est la dernière. Nous voyons tous les animaux autour de la soupe préparée par Petite Taupe. Nous voyons également que le loup peut goûter à la soupe, même en étant ligoté. Dans cette double page, le gros chaudron de soupe préparé par Petite Taupe est au centre. Cela signifie que c'est avant tout un moment de partage autour de ce bon repas préparé par Petite Taupe.

Au fil de la séquence, nous avons souhaité introduire des séances où les parents volontaires et parlant une autre langue que la langue de scolarisation viennent dans la classe raconter l'histoire. En effet, le sac d'histoires est en transit entre l'école et les familles et ne reste pas en classe. Cette histoire, au sein de la classe, est travaillée avec le principe de la boîte à histoire. Une fois l'histoire racontée, le parent peut reprendre avec les enfants le nom des animaux pour les énoncer dans la langue qu'il sera venu présenter. Tout comme pour le sac d'histoires, il est mis en place un planning avec un système d'inscription pour qu'un parent ou membre de la famille organise sa venue en classe.

Nous pouvons imaginer qu'au fur et à mesure un enfant raconte l'histoire dans la langue où il se sent le plus à l'aise ou qu'il préfère ou bien en mélangeant plusieurs langues. En effet, la boîte à histoire favorise les conditions du développement des compétences de l'oral d'autant plus que c'est une histoire que les enfants connaissent bien. La boîte à histoire permet d'autant plus cela, car les enfants y ont accès à tout moment de la journée dans la classe. En lien avec l'expérimentation de Grandaty sur la « boîte à raconter » elle est effectivement un support afin que les élèves s'approprient un album. Cela leur offrira l'opportunité de le raconter en facilitant la compréhension des personnages. Ils peuvent également raconter l'histoire à plusieurs en imaginant que chaque enfant fait la voix d'un personnage. Les enfants ont un lien affectif avec cette histoire, avec le sac et avec la boîte. Ce lien-là favorise le développement des compétences de l'oral car les enfants y seront plus sensibles, notamment avec le lien école-famille qui sera renforcé par le sac d'histoires. Le projet de la boîte à histoire permet de renforcer le lien avec la famille et l'éveil aux langues en travaillant le même livre présent dans le sac d'histoires, mais sous une forme différente. Enfin, comme énoncé au début, la séance numéro cinq sera consacrée à nouveau à compléter des fleurs des langues afin de voir l'évolution des biographies langagières de chaque élève et le répertoire plurilingue de la classe. Cette séance sera

menée à la fin du dispositif lors de notre retour en classe sur une journée. C'est également l'occasion de faire un retour oral avec les enfants sur le sac d'histoires.

III. Analyse des données

Tout d'abord, nous pouvons analyser les données concernant l'utilisation du sac d'histoires grâce au questionnaire distribué aux parents. Le questionnaire est composé de 8 questions à choix multiples. Nous nous concentrerons, dans un premier temps, sur les questions 1, 2, 3, 7 et 8 qui portent sur l'utilisation du sac. Dans un second temps nous analyserons les données concernant le recueil des biographies langagières des élèves, faites par l'activité de la fleur des langues, avant et après la mise en place du protocole. Nous avons récolté 15 fleurs des langues sur 22 élèves. Nous mettrons ces données en relation avec les questionnaires distribués aux parents avec des questions portant sur les langues présentes dans les familles et les langues découvertes par les élèves grâce au sac d'histoires, nous nous concentrerons, pour cela, sur les questions 1, 4, 5 et 6 du questionnaire. Ces questions seront complémentaires des fleurs des langues, car les enfants sont jeunes et peuvent avoir du mal à connaître toutes les langues présentes dans l'environnement familial. À l'inverse, il est important de mettre en relation le questionnaire avec les fleurs des langues des enfants, car les parents peuvent n'avoir qu'une représentation partielle du répertoire de leurs enfants s'ils se limitent aux langues impliquant un important degré de maîtrise. Ce questionnaire sera également intéressant, car les parents pourront y inscrire leur ressenti ainsi que ce qu'ils ont perçu des réactions de leur enfant face au sac d'histoires.

En ce qui concerne l'analyse du questionnaire, nous en avons récupéré 12 sur 22 familles. Chacune des questions a été analysée d'une seule manière pour plus de clarté. Nous rappelons qu'il était possible de cocher plusieurs réponses pour une même question. Nous avons calculé le pourcentage d'individus (enfants ou parents) en rapportant le nombre de cases cochées pour un item sur le nombre total de questionnaires, ici 12. Nous présenterons les résultats, pour la majorité des questions, sous forme d'histogramme.

Tous les prénoms des élèves ont été anonymisés et remplacés par une lettre seulement. Nous présenterons l'analyse de nos données en deux parties, une première partie liée à l'utilisation du sac d'histoires et une seconde partie liée aux langues.

1) Utilisation du sac d'histoires

Nous allons d'abord analyser les données liées à l'utilisation du sac d'histoires.

Dans le questionnaire, nous avons demandé si les parents et les enfants ont passé un bon moment avec le sac d'histoires.

En ce qui concerne les enfants, 83 % des enfants, soit 10 enfants, ont passé, selon leurs parents, un agréable moment, 58 % des enfants, soit 7 enfants, ont trouvé, selon leurs parents, ce moment intéressant, 25 % drôle, soit 3 enfants et 1 enfant a eu du mal à se concentrer plus de 5 minutes, selon ses parents et n'a pas pu donc découvrir toutes les ressources du sac d'histoires. Aucun enfant n'a trouvé ce moment ennuyeux. Au regard des commentaires des parents, les élèves ont beaucoup aimé le jeu du memory, ils étaient fiers de montrer aux parents ce qu'ils avaient fait en classe.

Ce moment avec le sac d'histoires pour votre enfant était-il...
Résultat rapporté au nombre d'enfants

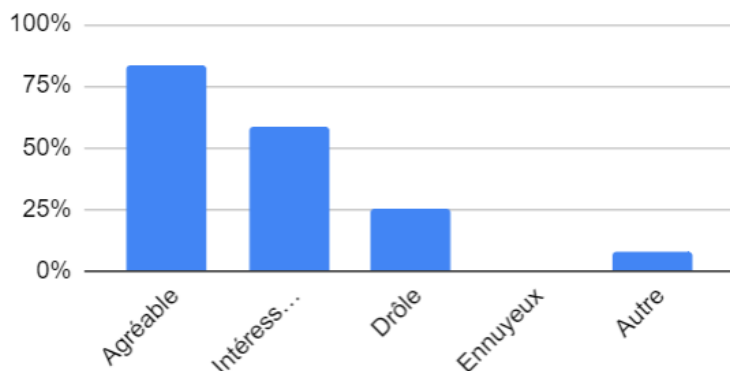


Figure 19 : Question 2 du questionnaire - résultat rapporté au nombre d'enfants

En ce qui concerne les parents, tous les parents ont passé un agréable moment, 33% des parents ont trouvé ce moment intéressant et 25% des parents l'ont trouvé drôle. Aucun parent n'a trouvé le moment passé avec le sac d'histoires et son enfant ennuyeux. Le père de l'élève J, d'origine portugaise, indique que « C'est une super idée, ça valorise les autres langues parlées par les autres enfants et ça m'a permis de lui raconter l'histoire en portugais, sa langue natale ». D'autres parents ont apprécié partager ce moment avec leur enfant faisant le lien avec l'école.

Dans l'ensemble, les parents et les enfants ont donc passé un agréable moment avec le sac d'histoires, les enfants étaient fiers de montrer ce qu'ils font en classe, les parents ont apprécié partager ce moment avec eux.

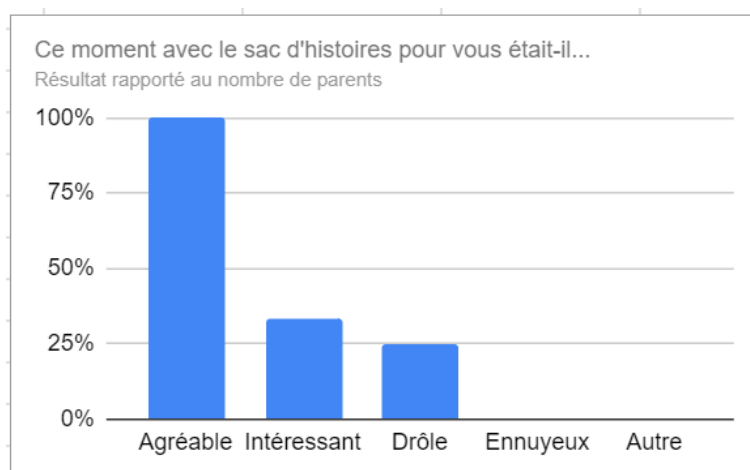


Figure 20 : Question 3 du questionnaire - résultat rapporté au nombre de parents

Nous avons ensuite demandé aux parents les activités du sac d'histoires qui avaient été réalisées. Nous pouvons voir qu'il y a un équilibre entre les 5 activités proposées. En effet, 91% des enfants, soit 11 enfants sur 12, ont manipulé les personnages. 83% des enfants, soit 10 enfants sur 12, ont joué avec le jeu où il faut remettre l'histoire dans l'ordre. 75% des enfants, soit 9 enfants sur 12 ont joué avec le jeu du memory, également 75% des enfants, soit 9 enfants sur 12 ont joué avec le jeu des dominos et enfin 75% des enfants, soit 9 enfants sur 12 ont joué avec le jeu de l'imagier.

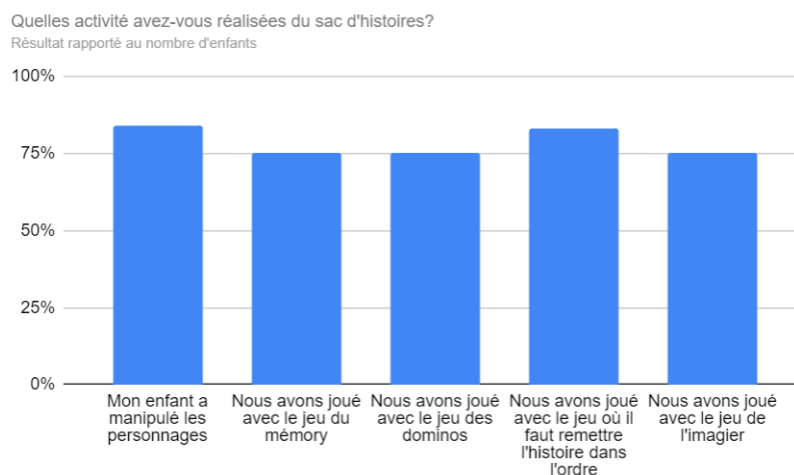


Figure 21 : Question 1 du questionnaire - résultat rapporté au nombre d'enfants

Nous pouvons en conclure qu'un jeu n'a pas été plus réalisé qu'un autre et que les enfants ont joué avec toutes les activités présentes dans le sac d'histoires.

Toujours concernant l'utilisation du sac d'histoires, nous avons ensuite demandé aux parents s'ils voyaient des pistes d'améliorations. 67 % des parents, soit 8 parents trouvent le contenu du sac d'histoires très bien comme cela, 17 % des parents, soit 2 parents, proposent d'ajouter des jeux et des enregistrements au sac d'histoires. Enfin,

8 % des parents, soit 1 parent, propose d'ajouter des objets à manipuler ainsi que des vignettes avec le nom des personnages en anglais. Pour chaque personnage, on aurait l'image, son nom en anglais, une case vide pour écrire le nom en français. Nous trouvons ce commentaire de parent intéressant, notamment dans cette classe où l'anglais est généreusement présent grâce au projet EMILE. L'enfant pourrait en effet

reconnaitre le nom du personnage en anglais et l'écrire en français, avec de l'aide si besoin.

Est-ce que vous voyez des pistes d'amélioration?
Résultat rapporté au nombre de parents

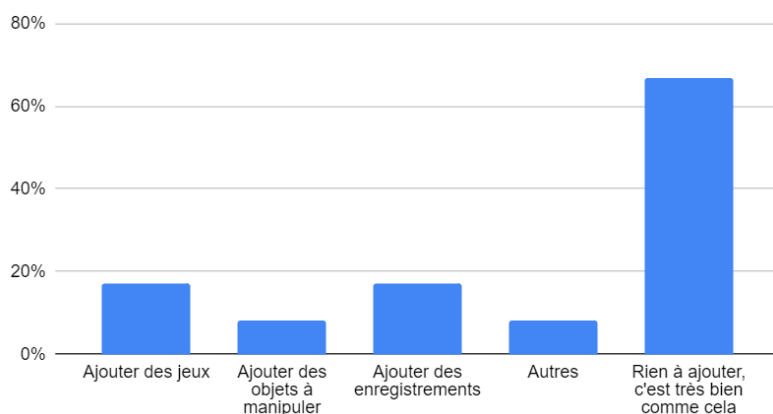


Figure 22 : Question 7 du questionnaire - résultat rapporté au nombre de parents

Nous avons demandé aux parents s'ils voulaient contribuer à enrichir ce sac d'histoires.

La moitié des parents, soit 6 sont d'accord de venir en classe pour raconter l'histoire dans une autre langue que le français, 42 % des parents, soit 5 parents ne souhaitent pas ou ne peuvent pas contribuer à l'enrichissement du sac. Enfin 25 % des parents, soit 3 parents, sont d'accord d'enregistrer l'histoire dans une autre langue que le français.

Seriez-vous prêt à m'aider à enrichir ce sac?
Résultat rapporté au nombre de parents

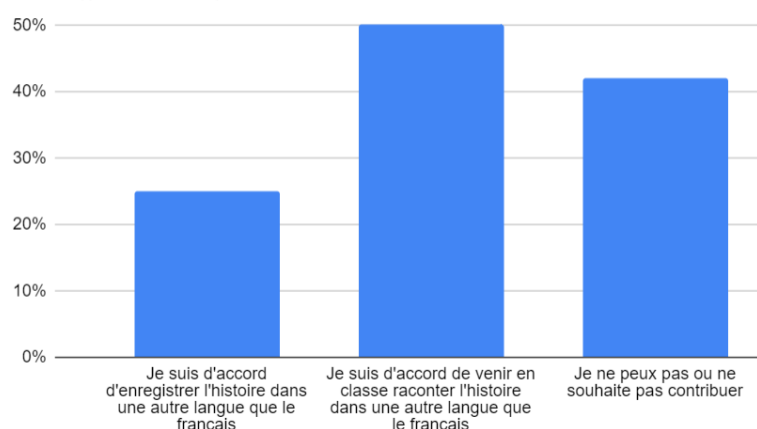


Figure 23 : Question 8 du questionnaire - résultat rapporté au nombre de parents

Nous remarquons une grande implication de la part des parents pour ce projet, avec notamment la proposition de nouvelles idées pouvant venir compléter le sac

d'histoires et la volonté de venir à l'école raconter l'histoire dans une autre langue que le français avec le principe de la boîte à histoire. De ce fait, nous avons pu accueillir 5 parents qui sont venus en classe raconter l'histoire en portugais, en italien, en malgache, en arabe et en espagnol avec la boîte à histoire. Nous analyserons ces données dans la seconde partie liées aux langues.

Enfin, en ce qui concerne l'utilisation du sac, nous avons également récolté des données qualitatives lors du temps de retour collectif en classe sur le sac. Ces données sont basées, cette fois, sur le déclaratif des enfants. Les enfants qui avaient eu le sac à la maison étaient fiers d'avoir pu montrer les jeux réalisés à l'école à la maison. Ils étaient contents d'avoir pu jouer avec leurs parents, leur fratrie ou encore leurs grands-parents. Ils ont également mentionné qu'ils aimaient beaucoup l'histoire présente dans le sac et qu'ils adoraient la raconter à l'école, pendant l'accueil du matin en classe avec le principe de la boîte à histoire.

2) Données liées aux langues

Nous allons maintenant analyser les données concernant les langues.

En ce qui concerne l'activité de la fleur des langues, nous l'avons adaptée par rapport à la fleur des langues ÉLODIL (2006). Cela nous semblait trop compliqué à cet âge de différencier les langues parlées/comprises/entendues. En effet, étant donné que les enfants sont jeunes, nous avons fait le choix d'inscrire seulement les langues connues, cela peut-être des langues qu'ils ont déjà entendues, qu'ils parlent, où encore qu'ils connaissent.

Tout d'abord, nous pouvons analyser le nombre de langues totales dans la classe et la fréquence d'apparition des langues avant et après la mise en place du protocole. Notre effectif est composé de 15 élèves.

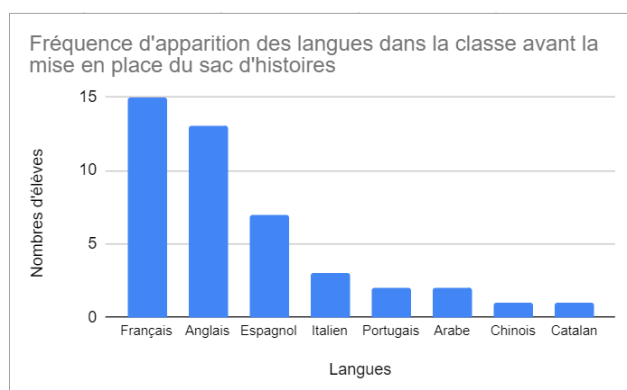


Figure 24 : Fréquence d'apparition des langues avant la mise en place du protocole

Avec cette analyse, nous remarquons qu'il y a une grande diversité de langues dans la classe. En effet, huit langues sont présentes dans cette classe avant la mise en place du protocole. Il est important de préciser que certaines données ont été corrigées ou révisées dans cette présentation des résultats. Par exemple, sur la fleur des langues d'un enfant, il y avait l'anglais et l'américain. Nous n'avons pas pris l'américain comme une langue à part entière et nous avons simplement gardé l'anglais en remplaçant la réponse par « anglais ». En effet, la langue « américaine » n'existe pas en tant que telle. Cette situation est courante chez les enfants, qui imaginent souvent que chaque pays possède sa propre langue, dérivée directement du nom du pays. Il est difficile pour des élèves aussi jeunes de comprendre qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays. Nous avons expliqué cela à toute la classe.

Un élève n'a pas non plus collé de pétale sur sa fleur des langues, car il ne voulait pas parler. L'enseignante qui connaît bien cet enfant sait qu'il parle français. Avec l'aide de l'enseignante, l'enfant a collé l'étiquette « français » sur un pétale.

Un autre enfant a demandé une étiquette avec inscrit « djibouti » afin de la coller sur sa fleur des langues, mais ce n'est pas une langue. Les langues officielles à Djibouti sont le français et l'arabe et les langues vernaculaires sont l'afar, l'arabe djiboutien et le somali. Nous avons pensé qu'il voulait dire arabe.

Une autre élève a mentionné le castillan, le catalan et l'espagnol sur sa fleur des langues. Nous avons fait le choix de réunir le castillan avec l'espagnol. En ce qui concerne les différents dialectes de l'arabe nous les avons regroupés, car il s'agit des dialectes d'une même langue. Nous avons fait ces choix méthodologiques afin que les données soient plus faciles à traiter et qu'elles soient plus représentatives afin de répondre à nos hypothèses.

Nous constatons que tous les élèves ont mentionné le français sur leur fleur des langues, ensuite 13 élèves ont mentionné l'anglais, puis l'espagnol pour 7 élèves. Nous retrouvons ensuite l'italien pour 3 élèves, le portugais et l'arabe pour 2 élèves et le chinois et le catalan pour 1 élève.

Après la mise en place du protocole, nous remarquons que nous sommes passés de 8 langues à 11 langues présentes dans la classe. La diversité linguistique au sein de la classe ainsi que le nombre d'occurrences de ces langues ont augmenté. Le français est toujours connu par 15 élèves, de même pour l'anglais après la mise en place du protocole. L'espagnol est connu par 12 élèves contre 7 avant le protocole. L'italien est connu par 11 élèves contre 3 auparavant. Le nombre d'enfants qui connaissent l'arabe est passé de 2 à 10 enfants. Le nombre d'enfants qui connaissent le chinois a été multiplié par 6. Le portugais est maintenant connu pour 3 élèves contre 2 avant la mise en place du protocole. Nous avons également l'apparition de 3

nouvelles langues : le malgache, le pachto et le persan. En effet, 8 élèves ont découvert le malgache, 2 élèves le persan et 1 élève le pachto.

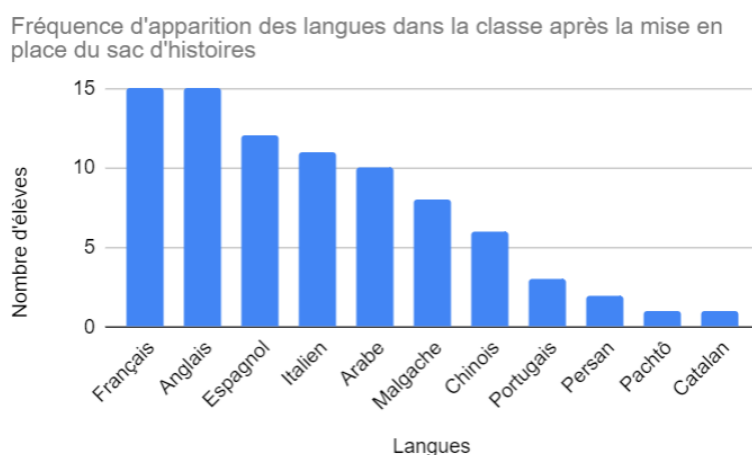


Figure 25 : Fréquence d'apparition des langues après la mise en place du protocole

Avec l'activité de la fleur des langues, nous pouvons aussi analyser le nombre de langues connues par chaque élève.

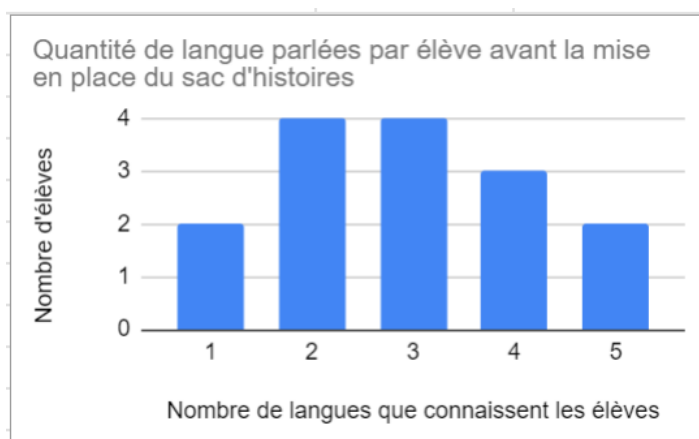


Figure 26 : Quantité de langue parlées par élève avant la mise en place du sac d'histoires

Nous remarquons, avant la mise en place du protocole, que seulement deux élèves ne connaissent qu'une seule langue, que 4 élèves de la classe connaissent deux langues et 4 autres connaissent 3 langues. 3 élèves de la classe connaissent quatre langues et enfin, 2 élèves de cette classe connaissent cinq langues. Nous



remarquons que les langues sont très présentes dans l'univers des élèves pour une classe qui est seulement en PS/MS. Cette classe est majoritairement composée d'élèves plurilingues.

Figure 27 : Quantité de langue parlées par élève après la mise en place du sac d'histoires

Après la mise en place du protocole, nous remarquons que tous les enfants connaissent au minimum 4 langues. En effet, 3 élèves connaissent 4 langues, 6 élèves connaissent 5 langues contre 2 auparavant. Avant la mise en place du sac d'histoires, un élève connaît au maximum 5 langues, après la mise en place du protocole, un élève connaît 9 langues maximum. 2 élèves connaissent 6 langues, 3 élèves connaissent 7 langues et 1 élève connaît maintenant 9 langues. Nous remarquons qu'après la mise en place du protocole le nombre de langues présentes dans la classe a augmenté en passant de 7 à 10 et que la quantité de langues connues par élèves a connu une importante augmentation.

Comme nous l'avons énoncé précédemment, afin d'avoir des réponses complémentaires sur les langues des familles, nous avons posé quelques questions aux parents.

Tout d'abord, nous leur avons demandé si leur enfant parlait, entendait ou comprenait d'autres langues dans la famille que le français. Dans le questionnaire, nous nous sommes permis de leur demander cette précision sur les langues parlées, comprises et entendues, que nous avons supprimée lors de la réalisation de la fleur

des langues en classe. Afin que cette analyse soit plus pertinente, nous avons mis en relation les résultats des 2 versions de la fleur des langues ainsi que le questionnaire.

Elèves	Fleur langue version 1	Fleur langue version 2	Questionnaire parents
Elève J	Français Anglais Espagnol Italien Portugais	Français Anglais Espagnol Italien Portugais Marocain Chinois	P :
			C :
			E : portugais
Elève F	Français Anglais Italien	Français Anglais Italien Marocain Chinois	P :
			C :
			E :
Elève N	Français Anglais Marocain	Français Anglais Marocain Espagnol Pachto Persan Italien	P : Persan et pachto
			C :
			E :
Elève D	Français Anglais Espagnol Catalan	Français Anglais Espagnol Catalan Italien Malgache	P : Catalan
			C : Espagnol
			E :
Elève I	Français Espagnol Anglais Italien	Français Espagnol Anglais Italien Marocain Malgache	P :
			C : Anglais
			E :
Elève E	Français	Français Italien Marocain Anglais Espagnol	P :
			C :
			E :
Elève M	Français Anglais Espagnol Marocain	Français Anglais Espagnol Marocain Persan Portugais Italien	P :
			C :
			E :

		Chinois Malgache	
Elève C	Français Anglais	Français Anglais Malgache Marocain Italien	P :
			C :
			E :
Elève G	Français Anglais Espagnol	Français Anglais Espagnol Malgache Chinois	P :
			C :
			E :
Elève P	Français Anglais	Français Anglais Espagnol Marocain Italien	P :
			C :
			E :
Elève O	Français Anglais	Français Anglais Malgache Espagnol Italien	P :
			C : Anglais
			E :
Elève H	Français Anglais	Français Anglais Marocain Chinois	P : Français, espagnol, italien
			C : Français, espagnol, italien
			E : Français, espagnol, italien

P : parle

C : comprend

E : entend

P : Le code couleur rouge correspond à des élèves dont nous n'avons pas eu de retour sur le questionnaire.

Figure 28 : Tableau répertoriant les langues parlées, comprises, entendues par élève en fonction des deux versions des fleurs des langues et des questionnaires des parents

Nous allons analyser ce tableau selon 3 items. Tout d'abord nous allons analyser la concordance entre les fleurs des langues des enfants et les réponses des parents au questionnaire concernant les questions portant sur les langues. Nous allons également analyser les dissonances, avec notamment les parents qui ont mentionné qu'il n'y avait que le français présent à la maison alors que l'enfant a mentionné

d'autres langues sur sa fleur des langues. Nous analyserons également l'inverse avec des parents qui ont mentionné certaines langues présentes dans l'entourage de l'enfant, mais ce dernier ne les a pas mentionnées sur sa fleur des langues, sûrement car il ne se les est pas appropriées.

Tout d'abord, nous allons analyser la concordance entre fleurs des langues des enfants et questionnaire des parents.

Les parents de l'élève J disent qu'elle entend le portugais à la maison. En effet, le portugais est présent dès sa première fleur des langues. Les parents de l'élève D disent qu'elle parle catalan et qu'elle comprend l'espagnol, les deux langues sont présentes dès la première fleur des langues. Comme expliqué précédemment, pour la suite de l'analyse, nous avons regroupé le castillan avec l'espagnol.

Ensuite, nous allons analyser l'écart entre les parents qui disent qu'il n'y a que le français dans l'entourage familial et les fleurs des langues des enfants où d'autres langues apparaissent. Pour les élèves F, E, M, C, P et G les parents disent n'avoir que le français présent à la maison, lors d'une discussion car nous n'avons pas eu de retour des questionnaires, alors que la première version de la fleur des langues des enfants contient plusieurs langues. Par exemple, pour l'élève M, il y a 4 langues qui sont présentes sur la première version de sa fleur des langues et 9 langues lors de la deuxième version de la fleur des langues. Cette différence peut être due à l'influence du cadre extérieur. Cela peut être dû à des activités menées par la maîtresse en classe dans ces langues-là, mais cela peut être également dû à un pair qui parle telle ou telle langue. En effet, les parents n'ont pas conscience de toutes les langues que leur enfant connaît à l'extérieur du cadre familial, notamment à l'école par exemple. En effet, les parents peuvent ignorer que leurs enfants ont des connaissances dans cette langue ou estiment que ces connaissances sont insuffisantes pour être mentionnées dans le questionnaire.

Enfin, des parents disent avoir une autre langue que le français à la maison, mais cette langue n'est pas présente sur la première version de la fleur des langues des enfants. C'est le cas pour deux élèves : les élèves N et H.

Les parents de l'élève N disent qu'elle parle le persan et le pachto, cependant ces deux langues ne sont pas présentes sur la première version de la fleur des

langues, mais sur la seconde version. Nous pouvons penser que la mise en place du sac d'histoires a permis à cet enfant de prendre conscience que ces langues font partie de sa biographie langagière. En ce qui concerne l'élève H, les parents disent que cet élève parle, comprend et entend l'espagnol, l'italien et le français. Sur les deux versions de sa fleur des langues, nous ne retrouvons que le français. Cet élève ne s'est pas approprié les deux autres langues. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'espagnol et l'italien ne sont pas très présents à la maison. Par le terme « approprié », nous entendons que l'enfant doit non seulement être capable de nommer la langue, mais aussi reconnaître qu'elle fait partie intégrante de son répertoire. Nous pouvons également faire l'hypothèse que l'enfant ne veut pas dire qu'il parle ces langues.

Au regard de cette analyse, nous remarquons que les parents n'ont pas une connaissance totale des langues déjà entendues ou connues par leurs enfants. Cependant, pour certains élèves, il y a une concordance avec les langues présentes dans l'entourage familial et les langues présentes sur les deux versions de leurs fleurs des langues.

Ensuite, nous avons posé des questions afin de savoir quelles activités les élèves et les parents avaient réalisées du sac d'histoires en lien avec les langues.

Nous remarquons que tous les parents ont raconté à leurs enfants l'histoire en français et 58 % des parents, soit 7 parents l'ont racontée dans une autre langue. 67 % des enfants, soit 8 enfants ont raconté l'histoire en français et 17 %, soit 2 enfants l'ont racontée dans une autre langue que le français. Enfin, 67 % des enfants, soit 8 enfants ont écouté l'histoire en français et 58 % des enfants, soit 7 enfants ont écouté l'histoire dans une autre langue que le français via l'enregistrement présent et non par la lecture faite par leurs parents.

Quelles activités avez-vous réalisées du sac d'histoires ?
Réponse rapporté au nombre d'enfants ou de parents

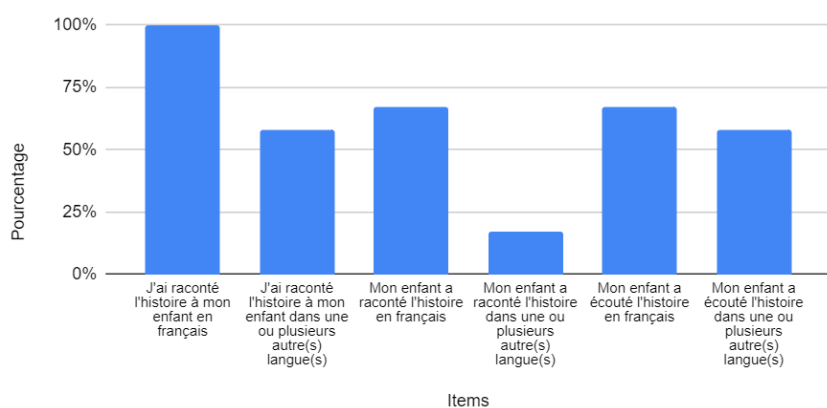


Figure 29 : Question 1 du questionnaire - Réponse rapporté au nombre d'enfants ou de parents

Parmi les parents qui ont raconté l'histoire dans une autre langue, nous remarquons que les choix de langues ont un lien avec les langues parlées par les parents. Par exemple pour l'élève J, le père parle portugais et la mère espagnol, l'histoire a été racontée à l'enfant dans ces deux langues. Nous pouvons faire la même analyse pour l'enfant D à qui l'histoire a été racontée en espagnol, catalan et anglais. Un membre de la famille de l'élève G lui a raconté l'histoire en chinois et en anglais. Nous remarquons, lors d'une autre question, que le chinois était une langue présente dans son environnement.

L'histoire a été racontée en anglais et en espagnol à l'enfant F, et nous constatons que ce sont les deux langues qu'il a découvertes grâce au sac d'histoires, puisqu'elles apparaissent sur la deuxième version de sa fleur des langues. Il est probable que cette découverte des langues soit liée à l'histoire racontée dans ces langues par un membre de sa famille. Cela illustre le lien potentiel entre une langue et l'affection que l'enfant peut lui associer.

Deux enfants ont raconté l'histoire dans une autre langue que le français, mais les parents n'ont pas précisé dans quelles langues l'histoire a été racontée.

Enfin, parmi les enfants qui ont écouté l'histoire dans une autre langue, nous remarquons que ce n'est pas toujours dans les langues présentes dans les familles. Par exemple, l'élève J a écouté l'histoire en portugais, espagnol et chinois. Nous remarquons que le portugais et l'espagnol sont présents sur la première version de sa fleur des langues et le chinois est présent sur la deuxième version. Elle a donc découvert le chinois. C'est le même constat pour l'élève F. Certains parents ont coché la case sans donner les langues dans lesquelles l'histoire a été écoutée. L'élève M a écouté l'histoire en persan, italien et chinois, trois langues qui ont été inscrites sur la deuxième version de sa fleur des langues. Ici, l'enfant et les parents ont fait le choix d'écouter l'histoire dans des langues non présentes dans l'environnement familial.

Enfin, nous avons posé des questions afin de savoir si le sac d'histoires a permis aux enfants d'entendre / de parler une langue présente dans leur entourage.

Pour 42 % des enfants, le sac d'histoires a été l'occasion d'entendre/de parler une langue présente dans son entourage. En effet, pour l'élève J, le sac d'histoires a

été l'occasion d'entendre une langue présente dans son environnement familial : le portugais. Pour l'élève G, cela a été l'occasion d'entendre le chinois, langue présente dans l'entourage familial, cependant le chinois n'apparaît que sur la deuxième version de la fleur des langues. Le sac d'histoires a sûrement permis à l'enfant de s'approprier cette langue. Aussi, pour deux élèves cela a été l'occasion d'entendre l'espagnol et l'anglais, langues présentes dans l'entourage familial.

Nous remarquons aussi qu'il y a malheureusement quelques occasions manquées. Par exemple, pour l'élève N, les parents disent que le sac d'histoires n'a pas été l'occasion d'entendre une langue présente dans l'entourage familial alors que nous savons, lors d'une autre question, que le persan et le pachto sont deux langues présentes dans la famille. Dans le sac d'histoires, l'enfant avait l'occasion d'écouter l'histoire dans ces deux langues-là. Nous pouvons faire la même remarque pour l'enfant F, pour qui l'italien est une langue présente dans la famille, mais les parents disent que le sac d'histoires ne leur a pas permis d'entendre une langue présente dans la famille. Nous pouvons faire l'hypothèse que les parents n'ont pas pris connaissance de toutes les langues présentes dans le sac d'histoires, ce qui ne leur a pas permis de constater que des langues présentes dans la famille étaient également présentes dans le sac d'histoires.

Nous remarquons que pour une partie des élèves de notre analyse, le sac d'histoires a permis d'entendre une langue parlée dans leur entourage familial, cependant, nous pouvons aussi noter quelques opportunités manquées de la part des parents.

Nous avons ensuite voulu savoir si les enfants ont découvert de nouvelles langues grâce au sac d'histoires.

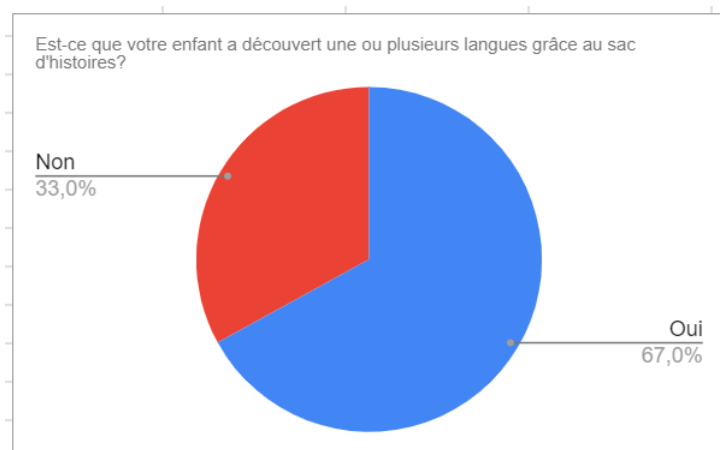


Figure 30 : Question 6 du questionnaire - Découverte d'une ou plusieurs langues grâce au sac d'histoires

Pour 67 % des enfants, le sac d'histoires a été l'occasion de découvrir une ou plusieurs langues. Une élève a découvert toutes les langues présentes. Un élève a découvert le pachto, un autre l'italien. Un autre élève a découvert l'arabe, un autre l'anglais et un autre élève l'espagnol. Le sac d'histoires a permis à deux élèves de découvrir le persan et à 3 élèves de découvrir le chinois. Nous noterons également que certains parents ont dit que le sac d'histoires a été l'occasion de découvrir de nouvelles langues sans préciser lesquelles (élèves G et D). Les langues que les enfants ont découvertes sont l'anglais, le portugais, le persan, l'espagnol, l'italien, le malgache, le chinois, l'arabe et le pachto.

Enfin, nous rappelons que des parents sont venus dans la classe afin de raconter l'histoire en portugais, en italien, en malgache, en arabe et en espagnol avec le principe de la boîte à histoire. Les enfants ont été très réceptifs à l'histoire et ont eu envie à la fin de répéter le nom des personnages dans ces langues. Nous avons également remarqué que les enfants dont les parents sont venus raconter l'histoire dans la classe étaient fiers. Les enfants ont associé la langue avec les parents : le portugais c'est la langue du papa de l'élève J par exemple, et cela pour toutes les langues. Nous constatons que les langues ajoutées sur la seconde version de la fleur des langues sont principalement celles dans lesquelles les parents sont venus en classe pour raconter une histoire. Nous pouvons penser que les enfants font un lien entre les langues et l'affection qu'ils ont pour ces langues afin de se les approprier.

Nous pouvons constater que les enfants comme les parents ont passé un agréable moment avec le sac d'histoires. Ils ont réalisé toutes les activités présentes dans le sac. Une activité n'a pas été privilégiée plus qu'une autre. La plupart des parents trouvent le contenu du sac suffisant, certains parents ont proposé d'ajouter

des jeux, des objets à manipuler ou encore des enregistrements. Les parents ont été très investis dans ce projet car plus de la moitié se sont proposés pour venir en classe raconter l'histoire et un quart se sont proposés pour réaliser de nouveaux enregistrements afin d'enrichir le sac d'histoires.

Pour finir, nous pouvons conclure en disant que le sac d'histoires associé à la boîte à histoire a permis aux élèves de découvrir de nouvelles langues en intégrant les langues de l'entourage familial à l'école. En effet, 7 langues étaient présentes dans la classe contre 10 après la mise en place du protocole. Le nombre de langues par enfant a également augmenté pour tous les élèves de notre étude. Lors de la première fleur des langues, le nombre moyen de langues présentes par élève était d'environ 3. Cependant, lors de la seconde fleur des langues, cette moyenne a doublé pour atteindre environ 6 langues présentes par élève. L'histoire a été écoutée dans une autre langue que le français pour plus de 50% des enfants. Enfin pour plus de 60% des enfants le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, a été l'occasion de découvrir de nouvelles langues. Nous avons remarqué que l'affect qu'un élève a avec une langue exerçait une influence sur l'appropriation des langues. Cependant, il convient de noter un éventuel biais lié à la mise en place de la chorale multilingue au sein de cette classe. En effet, il est difficile de déterminer si le sac d'histoires et la boîte sont les seuls projets ayant exposé les élèves à des langues autres que le français.

CONCLUSION

Au cours de notre recherche, nous avons exploré si le sac d'histoires, associé à la boîte à histoire, constituait un outil d'éveil aux langues en maternelle favorisant l'accueil des élèves et de leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. Nous avons également cherché à déterminer si cette combinaison créait des conditions propices au développement des compétences langagières orales des élèves.

Pour ce faire, plusieurs hypothèses ont été formulées. Tout d'abord, nous avons supposé que le sac d'histoires engagerait les familles dans des activités linguistiques liées au projet. Ensuite, nous avons émis l'hypothèse que l'association du sac d'histoires et de la boîte à histoire élargirait l'éveil aux langues des enfants en leur faisant découvrir de nouvelles langues. Nous avons également envisagé que cet outil renforcerait le lien entre les familles et l'école en intégrant les langues familiales dans le projet. Enfin, nous avons exploré l'idée que cette approche pourrait développer une relation affective entre l'élève et ses langues tout en favorisant l'amélioration de ses compétences orales.

Pour répondre à notre première hypothèse, selon laquelle le sac d'histoires inciterait les familles à participer à des activités linguistiques, nous avons établi un lien entre notre expérimentation et le projet existant d'ELODIL/EOLE. Ce projet, centré sur la diversité linguistique des familles, partage des similitudes avec notre approche. Ses objectifs principaux sont de rapprocher l'école et la famille, de favoriser les activités de littérature familiale et de valoriser les langues d'origine. Pour évaluer cette hypothèse, nous nous sommes appuyée sur les questions relatives au sac d'histoires incluses dans le questionnaire destiné aux parents. Les résultats montrent que les parents se sont sentis impliqués, en grande partie grâce à une communication claire du projet et à la mise en valeur de toutes les langues parlées au sein des familles.

Afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle l'association de la boîte à histoire avec le sac d'histoires permettrait d'élargir l'éveil aux langues chez les enfants en leur faisant découvrir de nouvelles langues, nous nous sommes appuyée sur des recherches scientifiques soulignant les avantages du sac d'histoires. Par ailleurs, nous avons mobilisé des travaux en didactique du français pour analyser en quoi la boîte à

histoire contribuait au développement des compétences orales des élèves. Afin de tester ces hypothèses, nous avons comparé les deux versions des fleurs des langues des élèves pour observer leur évolution. Nous avons constaté une augmentation du nombre de langues identifiées par élève, ce qui a également enrichi le répertoire linguistique global de la classe. Chaque élève a vu sa biographie langagière s'enrichir, contribuant ainsi à un enrichissement collectif du répertoire langagier de la classe. Concernant la relation affective des élèves avec leurs langues, il est apparu qu'après la venue des parents en classe pour raconter des histoires dans diverses langues, ces langues étaient davantage mentionnées sur la seconde version des fleurs des langues. Cela révèle un lien fort entre les langues et l'attachement affectif que les enfants peuvent leur attribuer.

Quant à notre hypothèse selon laquelle ce dispositif pourrait renforcer la relation affective entre l'élève et ses langues tout en contribuant à l'amélioration de ses compétences orales, elle ne peut pas véritablement être confirmée ou infirmée. En effet, nous avons pu observer l'utilisation de la boîte en classe par les élèves ainsi que les réponses aux questionnaires qui ont montré qu'une bonne partie des élèves ont raconté l'histoire à la maison, en français ou dans une autre langue, mais ces données restent insuffisantes pour voir une véritable évolution des compétences orales. Grâce aux supports variés tels que les personnages ou la boîte à histoire, les enfants peuvent raconter des histoires dans différentes langues, nous pouvons donc simplement conclure sur le fait que le dispositif a favorisé les conditions d'un développement des compétences orales. L'évaluation du développement des compétences resterait à effectuer.

Enfin, nous avons également supposé que cet outil renforcerait le lien entre les familles et l'école en intégrant les langues familiales dans le projet. En effet, grâce à la mise en place du sac d'histoires et aux retours des parents recueillis via le questionnaire, il ressort que tous les parents ont apprécié l'expérience avec le sac d'histoires. Les commentaires indiquent qu'ils se sont sentis davantage investis et impliqués dans le projet grâce à l'intégration de leurs langues. Cela leur a également permis de partager des moments dans leur langue avec les élèves. Lors de l'analyse des résultats, nous avons constaté que tous les élèves ont découvert de nouvelles langues grâce au dispositif, confirmant ainsi son rôle dans l'élargissement des répertoires linguistiques et le renforcement du lien entre familles et école.

En prolongement à notre étude nous aurions souhaité expérimenter l'intégration d'outils numériques dans le projet, mais nous n'avons pas pu mener à bien cette expérimentation en raison de contraintes temporelles. Par exemple, nous aurions pu envisager l'utilisation d'une application ou d'une plateforme interactive permettant aux élèves et à leur famille d'enregistrer des histoires dans les langues présentes dans les familles. Ces enregistrements auraient ensuite été partagés au sein de la classe, enrichissant davantage le répertoire linguistique collectif tout en facilitant l'accès à des ressources multilingues pour les élèves et les enseignants. Notons toutefois que ce prolongement ne vient pas remplacer la venue des parents à l'école qui est centrale dans notre projet mais permettrait un accès à l'enregistrement de l'histoire dans de nouvelles langues.

Un tel dispositif aurait présenté plusieurs avantages. Tout d'abord, ces enregistrements auraient favorisé une meilleure inclusion des parents dans le projet. Ensuite, ils auraient garanti une qualité supérieure par rapport à des enregistrements réalisés avec des outils numériques moins performants. Par ailleurs, l'accès à ces récits enregistrés aurait encouragé une utilisation régulière et un apprentissage prolongé, tout en mettant davantage en valeur les langues familiales ainsi que la co-éducation avec les enseignants. Néanmoins, cette perspective n'a pas pu être mise en œuvre en raison du temps nécessaire pour développer et intégrer ce dispositif dans le projet. Il aurait été pertinent de concevoir ce projet en renforçant la co-éducation avec les parents, afin de maintenir l'impact affectif important sur les élèves et de favoriser le sentiment d'estime de soi des enfants et des parents lecteurs.

RESUME

Le mémoire intitulé *L'utilisation du sac d'histoires pour aborder l'éveil aux langues et inclure les langues des familles dans la classe* explore un dispositif pédagogique visant à intégrer la diversité linguistique des élèves de maternelle. Ce dispositif se compose d'un sac d'histoires contenant un livre et divers jeux liés à l'histoire, traduite en plusieurs langues, que les enfants peuvent explorer à la maison. Ce projet inclut également une boîte à histoire, permettant aux élèves de raconter l'histoire en classe et impliquant les parents qui viennent partager l'histoire dans d'autres langues.

La mise en place de l'expérimentation a pour but de déterminer si ce dispositif favorise l'éveil aux langues des élèves en introduisant les langues familiales dans l'environnement scolaire, tout en renforçant les compétences orales des enfants. L'expérimentation a eu lieu dans une classe de maternelle, en milieu socioculturel diversifié, sur une période de 12 semaines.

Ce travail de recherche analyse les données recueillies à partir de fleurs des langues, qui retracent les répertoires linguistiques des élèves avant et après le projet, ainsi que des questionnaires distribués aux parents. Ces derniers donnent un aperçu des activités réalisées avec le sac d'histoires et permettent de voir si l'expérience a suscité des découvertes linguistiques. Les résultats montrent une augmentation notable du nombre de langues identifiées par les élèves, de même qu'une implication active des familles.

L'étude conclut que l'utilisation du sac d'histoires, associée à la boîte à histoire, a non seulement permis aux élèves de découvrir de nouvelles langues, mais a aussi renforcé les liens entre l'école et les familles en valorisant les langues d'origine des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages scientifiques

- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues*. ESF Sciences Humaines.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization* (Cambridge Approaches to Language Contact). Cambridge University Press.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997 vers. révisée 2009) Compétence plurilingue et pluriculturelle, Conseil de l'Europe [En ligne] <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Gumperz, J. J. et Hymes, D. (1986). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell. (Original work published 1972)
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Perregaux, C., Goumoëns, C. de, Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (Éds.). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. CIIP, Secrétariat général (SG).
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Vernetto, G. (2017). *Des parents conteurs ou comment faire entrer les langues familiales à l'école*. L'Harmattan Italia.

Articles scientifiques

- Aden, J. et Leclaire, F. (2014). Éveil aux langues et théories de la complexité : Reconfigurations linguistiques et identitaires. In C. Troncy (Ed.), *Didactique du plurilinguisme* (pp. 141-148). Presses Universitaires de Rennes.
- Ambrósio, S., Araújo E Sá, M. H. et Simões, A. R. (2015). Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 7(1), 9. <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0009>
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec Français*
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (9). <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3675>
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. Armand Colin.
- Bayo Khalli, M. (2023). La langue des parents d'élèves migrants et immigrés : entre exclusion et inclusion pour une coéducation plurilingue réussie. *Glottopol*, (39). <https://doi.org/10.4000/glottopol.3591>
- Berlou, F. et Domp martin, C. (2021). Raconter son histoire avec les langues : Un module en formation initiale de professeur-es des écoles comme premiers pas vers une réflexivité plurilingue. *Les cahiers de l'Acedle*, 18(2).
- Bezault, E. et Guyader, G. (2015). La boîte à histoire pour le développement de la littératie et l'éveil aux langues. *Forumlecture.ch*. [PDF]. Disponible sur https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2017/03/2015_3_Bezault_Guyader.pdf.
- Billiez, J. (2011). Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? *L'Autre*, 12(2), 145. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0145>

- Blanchet, P. (2007). Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In P. Blanchet, L.-J. Calvet, et D. de Robillard (Eds.), *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question* (pp. 229-294). L'Harmattan.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées. AUF/EAC.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement. *Population*, 27(2), 335.
- Candelier, M. (Ed.). (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, *Repères*.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Canut, E. et Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle : Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 93-106.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues : Territoires imagés et parcours imaginés. M. Molinié (Éd.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85). CRTF Université de Cergy-Pontoise.
- Coste, D. (2001). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (pp. 191-202). Collection Dyalang.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, (19), 15-21.
- Dabène, L. (2004). Compte rendu de l'ouvrage L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne par Michel Candelier, dir., (2003). *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* (29)

- Deschoux, C.-A. et Perregaux, C. (2011). Et si la classe faisait circuler les écrits plurilingues au-delà d'elle-même ? *Forumlecture.ch*
- Dever, M. T. et Burts, D. C. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359–370.
- Dupont, P., Guégano, J. et Grandaty, M. (2021). La boîte à raconter, un outil médiateur de la compréhension d'album à l'école maternelle. *HAL Open Sciences*.
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2019). Les outils « designés » : interfaces didactiques entre savoir et compétence. P. Dupont, P. Buznic-Bourgacq, et M.-F. Carnus (Dir.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : Controverses, compromis ou compromission*. Paris, France : L'Harmattan.
- Fleuret, C. et Auger, N. (2019). *Translanguaging*, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de L'ILOB*, 10, 107-136.
- Gobbé-Mévellec, E. (2017). Livre Ensemble : des albums plurilingues et pluriculturels pour rencontrer l'autre à travers la littérature. *Strenae, Recherche sur la livres et objets culturels de l'enfance*.
- Gobbé-Mévellec, E. et Paolacci, V. (2021). Des albums plurilingues à l'école pour des lecteurs... plurilingues ? *Publije*, (1).
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(2).
- Hawkins, E. J. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, 6(1), 41-56.
- Lorcerie, F. et Cavallo, D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. *Les Cahiers Millénaires*, 3(24), 5-24.

- Maraillet, É. et Armand, F. (2007). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6(2), 17–34. <https://doi.org/10.7202/014445ar>
- Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue. *Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF)*.
- Moore, D. (2006). Plurilinguismes et école. Paris, France : Éditions Didier. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 288. <https://doi.org/10.7202/044015ar>
- Paolacci, V. et 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.
- Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (16), 229–251. <https://doi.org/10.4000/cres.3078>
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. Vals-asla (*Bulletin suisse de linguistique appliquée*) n° 76, p. 81-94.
- Perregaux, C. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-30.
- Perrin-Doucey, A. et Warnet, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères*, (51), 115–130. <https://doi.org/10.4000/reperes.903>
- Rodriguez-Valls, F. (2009). Cooperative bi-literacy: Parents, students, and teachers read to transform. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 114-136.

- Rey, S. et Rodrigues Mendes, C. (2010). Des enseignants genevois racontent le projet des Sacs d'histoires en termes de reconnaissance, valorisation et intégration des langues et cultures familiales des élèves de leur classe. [Rapport non publié], *Département de l'instruction publique*, Genève.
- Thamin, N. et Simon, D.-L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2313>
- Vernaudo, J. (2014). Christel Troncy, Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. *Recherches en éducation*, (20). <https://doi.org/10.4000/ree.8209>
- Veneziano, E. (2010). Jeu et langage en développement : Entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit. *Rééducation orthophonique*, (244), 35-51.
- Winnicott, W. Donald , Jeu et réalité. L'espace potentiel , Collection Folio essais (n° 398), Gallimard, 2002. (2023). *Mémoires*, N° 85(1), 23a. <https://doi.org/10.3917/mem.085.0023a>
- Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme : Conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. Byram (Ed.), *Compétence interculturelle* (pp. 85-117). Éditions du Conseil de l'Europe.

Articles et chapitres d'ouvrages

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

- Simon, D-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. M.A. Mochet, M-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte, D. Moore (eds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (p. 133-141). Lyon : École normale supérieure.

Ressources pédagogiques et didactiques

- Bezault, E., Guyader, G (2015) La boîte à histoire pour le développement de la littéracie et l'éveil aux langues, Association D'Une Langue A L'Autre - DULALA, *forumlecture.ch*, 3/2015
- ÉLODiL. (2006, mai). *La fleur des langues* [Document pédagogique, 11 pages].
- Frossard, C. et Lallemand, O. (2009). *Petite taupe ouvre-moi ta porte !* PHILIPPE AUZOU.
- 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.

Textes institutionnels

- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* (BO n°1, Ed.). Eduscol.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2007). *Programmes d'enseignement de l'école primaire* (BO n°5, Ed.). Eduscol.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle* (BO spécial n°2, Ed.). Eduscol.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Programmes d'enseignement primaire et secondaire* (BO n°31, Ed.). Eduscol.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2021). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle* (BO n°25, Ed.). Eduscol.

Sitographie

- Académie de Dijon. (n.d.). Connaissez-vous le dispositif EMILE?
<https://www.ac-dijon.fr/connaissez-vous-le-dispositif-emile-123469>
- Council of Europe. (2018). *CECRL, pour le plurilinguisme* [Vidéo]. Vimeo.
<https://player.vimeo.com/video/837848232>

ANNEXES

<i>Annexe n°1 : Mot diffusé aux parents</i>	<i>80</i>
<i>Annexe n°2 : Objectifs du sac d'histoires présents dans le sac</i>	<i>81</i>
<i>Annexe n°3 : Planning sac d'histoires</i>	<i>83</i>
<i>Annexe n°4 : Séquence menée en classe</i>	<i>84</i>
<i>Annexe n°5 : Questionnaire</i>	<i>89</i>

Annexe n°1 : Mot diffusé aux parents

Voici le mot informatif pour les familles :

Je m'appelle Audrie TERRAL, étudiante en master MEEF 1er degré dans le but de devenir professeur des écoles. Dans le cadre de mon mémoire de recherche, je m'intéresse à la diversité linguistique des élèves. Je souhaite mettre en place un sac d'histoires qui contient un album de jeunesse, la traduction du récit dans les langues avec lesquelles les élèves sont en contact, des activités (memory, domino,



imagier...), des personnages afin de pouvoir raconter et jouer avec l'histoire en famille. Également, des QR codes sont présents afin que l'enfant puisse écouter l'histoire dans différentes langues. De ce fait, il pourra suivre l'histoire en regardant les images du livre. Les objectifs de ce projet sont à l'intérieur du sac. Ce sac circulera de famille en famille,

chaque semaine. A la fin de la semaine et avant de le ramener en classe, un petit questionnaire est à compléter afin d'avoir un retour sur le projet.

D'avance je vous remercie de toute l'implication que vous porterez à mon projet et amusez-vous !



Annexe n°2 : Objectifs du sac d'histoires présents dans le sac

Tous impliqués pour la lecture dans différentes langues !

Qu'est-ce que le sac d'histoires ?

Un sac d'histoires contient un album en français ainsi que sa traduction dans les différentes langues avec lesquelles les enfants de la classe sont en contact. Aussi, il y a des QR codes du livre lu dans les différentes langues, des jeux, une surprise en lien avec le livre, un répertoire plurilingue de mots-clés de l'histoire qu'il est possible de traduire dans différentes langues et les personnages de l'histoire à manipuler. Dans les QR codes une petite cloche sonnera à chaque fois pour tourner la page.

Qu'est-ce que l'éveil aux langues ?

L'éveil aux langues a pour but de faire découvrir aux enfants plusieurs langues et dans notre cas des langues qui auront un lien, plus ou moins proche, avec les enfants de la classe. L'éveil aux langues n'a pas comme but l'apprentissage d'une langue, qui est l'objet premier de l'enseignement des langues étrangères. Cet éveil va contribuer à l'école maternelle, au développement des capacités métalinguistiques des élèves qui seront utiles pour observer et comprendre le fonctionnement de toutes les langues et faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation, et l'entrée dans la lecture.

Quelle est la valeur éducative du sac d'histoires ?

- la valorisation de toutes les langues : celles de l'école, des familles et toutes les langues entendues, comprises ou parlées par les enfants.
- le développement de la curiosité des enfants pour la lecture
- la valorisation de la littérature de jeunesse dans les familles
- le renforcement du lien entre l'école et la famille
- l'ouverture à l'éveil aux langues

Qu'est-ce que nous vous demandons ?

- de lire l'album avec vos enfants

- d'écouter la lecture de l'album dans différentes langues
- de jouer au jeu avec votre enfant
- de raconter l'histoire avec les personnages

Quelques conseils

- ne faites pas toutes les activités le même jour
- poussez vos enfants à écouter les histoires dans d'autres langues pour développer chez eux l'ouverture à d'autres langues et sonorités
- traduisez les mots du répertoire dans la langue de la famille ou dans une des langues que vous connaissez

A la fin de la semaine, je vous remercie de remplir le questionnaire présent dans le sac afin d'avoir un retour sur ce projet et pouvoir l'améliorer.

Annexe n°3 : Planning sac d'histoires

Voici le planning que je proposerai à la classe en fonction des vacances scolaires. Il sera à compléter par la suite quand j'aurai la liste des élèves de la classe.

	Vendredi 26 janvier au vendredi 2 février	Vendredi 2 février au vendredi 9 février	Lundi 26 février au lundi 4 mars	Lundi 4 mars au lundi 11 mars	Lundi 11 mars au lundi 18 mars
Sac 1 Orange					
Sac 2 Blanc					
	Lundi 18 mars au lundi 25 mars	Lundi 25 mars au mardi 2 avril	Lundi 22 avril au lundi 29 avril	Lundi 29 avril au lundi 6 mai	Lundi 6 mai au lundi 14 mai
Sac 1 Orange					
Sac 2 Blanc					

Annexe n°4 : Séquence menée en classe

N° de séance	Titre de la séance	Objectif de la séance	Durée	Matériel
1	Découverte du projet sac d'histoires	Découverte du fonctionnement du sac d'histoires	20'	Sac d'histoires complet (livre + tapuscrits + jeux + personnages)
2	3 ateliers en même temps et les enfants tournent (10 min sur chaque atelier) Atelier 1: Jeu du memory (semi-dirigé) Atelier 2: Jeu de réflexion (dirigé) Atelier 3: Jeu des dominos (semi-dirigé)	Observer, comparer et argumenter Mémoriser les paires Réflexion Mémoriser la chronologie de l'histoire Réflexion et comprendre le principe d'une suite	50'	Jeu de cartes réalisé à partir des personnages de l'histoire (le même que dans le sac d'histoires) Jeu pour remettre l'histoire dans l'ordre (le même que dans le sac d'histoires) Jeu de dominos à partir des personnages de l'histoire (le même que dans le sac d'histoires)
3	Fleur des langues	Construire le répertoire langagier des enfants pour aboutir au répertoire plurilingue de la classe	50'	-impression des pétales (une seule couleur) -feutre -colle -ruban adhésif -aimants -téléphone (photos) -pique à brochette -support mousse jardin des langues -photo des enfants de PS (à coller au centre de la fleur) -mots des différentes langues imprimés
4	Boîte à histoire	Découverte et explication du projet boîte à histoire	10'	-Boîte à histoire complète (personnages, mobilier, livre)

5	Fleur des langues	Cette séance sera similaire à la séance 3. Lors de celle-ci les élèves auront la possibilité de rajouter des langues dans une autre couleur afin de voir l'évolution.
---	-------------------	---

Au fur et à mesure du dispositif, les élèves auront la possibilité d'ajouter des langues sur un pétale de couleur différent.

Séance 1 : Découverte du projet sac d'histoires

Objectif	Découverte du fonctionnement et du contenu du sac d'histoires + lecture de l'histoire		
Matériel	Sac d'histoires complet (livre + tapuscrits + jeux + personnages)		
Phases	Temps	Modalité	Déroulement
1	10'	Au coin regroupement	Présentation du projet sac d'histoires Présentation du contenu du sac et discussion sur le livre, les différentes activités présentes.
2	10'	Au coin regroupement	Lecture de l'histoire aux enfants en français afin de réintroduire le livre sur lequel nous allons travailler.

Séance 2 : jeux

Objectif	Comprendre et s'approprier les jeux du sac d'histoires		
Matériel	Mémory: Jeu de cartes réalisé à partir des personnages de l'histoire (le même que dans le sac d'histoires) Jeu de réflexion : Jeu pour remettre l'histoire dans l'ordre (le même que dans le sac d'histoires) Dominos : Jeu de dominos à partir des personnages de l'histoire (le même que dans le sac d'histoires)		
Phases	Temps	Modalité	Déroulement
1	10'	Au coin regroupement	Rappel des jeux présentés à la première séance. « Vous vous rappelez des jeux présents dans le sac d'histoires ? » Rappel des règles avant de se lancer sur les ateliers

			Consigne memory : » Les cartes sont posées faces cachées devant vous. Le but est de retrouver sa paire, c'est-à-dire d'avoir 2 cartes pareilles. A tour de rôle chacun retourne 2 cartes pour essayer de retrouver sa paire. Si les 2 images sont différentes, on retourne les deux cartes et c'est au copain. Si les 2 images sont pareilles on dit le nom de l'animal et on garde la paire. Vous aurez réussi si vous avez retrouvé 2 images pareilles et que vous avez dit le nom de l'animal. Le joueur qui a le plus de paires gagne. » Consigne dominos : » Nous allons distribuer toutes les cartes. Ensuite, à tour de rôle, chaque joueur pose une carte s'il possède la même image à côté. Vous aurez réussi si vous avez posé la carte correctement et que vous avez dit le nom de l'animal. Le premier joueur qui a posé toutes ses cartes a gagné. » Consigne jeu de réflexion : » Le jeu comporte des images de l'histoire et vous allez devoir les remettre dans l'ordre en fonction de l'histoire du livre. A chaque fois qu'un enfant ajoute une image, on donnera le nom du personnage. Les enfants jouent à tour de rôle en proposant leurs idées. Vous aurez réussi si vous avez remis les personnages dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le livre »
2	10' min par atelier 30' en tout	Table atelier	La classe est séparée en 3 groupes avec sur chaque atelier un adulte (service civique, ATSEM...). Au bout de 10 minutes on change de jeux afin que les enfants les expérimentent tous.
3	10'	Au coin regroupement	Je vais vous montrer les images des personnages et vous allez me dire leur nom dans les langues dont vous vous rappelez.

Séance 3 : Fleur des langues

Objectif	Construire le répertoire langagier des enfants pour aboutir au répertoire plurilingue de la classe
Matériel	-impression des pétales (une seule couleur) -feutre -colle -ruban adhésif -téléphone (photos)

	-pique à brochette -support mousse jardin des langues -photo des enfants de PS (à coller au centre de la fleur) -mots des différentes langues imprimés		
Phases	Temps	Modalité	Déroulement
1	10'	Au coin regroupement	C'est le temps d'apprendre à connaître les langues que vous parlez, les langues que vous comprenez et les langues que vous avez déjà entendues. « Quelles sont les langues que vous parlez ? Quelles sont les langues que vous avez déjà entendues ? Quelles sont les langues que vous comprenez ? »
2	30'	Table atelier	Production des fleurs des langues Je vais donner les consignes pour la réalisation des fleurs : « Au centre de la fleur les PS colleront leurs photos et les MS un adulte écrira votre prénom. Ensuite vous direz à l'adulte présent sur la table les langues que vous parlez, entendez, comprenez et vous collerez l'étiquette sur le pétale. Une fois que cela est fait, vous collerez les pétales avec le centre de la fleur afin de réaliser votre fleur des langues. On accrochera le pique pour pouvoir la mettre dans notre jardin des langues. Vous aurez réussi si toutes les langues que vous parlez, connaissez, entendez sont présente sur votre fleur des langues »
3	10'	Au coin regroupement	Retour d'activité : » Est-ce que vous vous rappelez des langues que vous avez mises sur votre fleur ? » . Discussion avec les élèves des langues et énoncer des langues peu connues que certains enfants ont mis.

Séance 4 : Boîte à histoire

Objectif	Découverte du fonctionnement et du contenu de la boîte à histoire + raconter l'histoire		
Matériel	Boîte à histoire complète (livre +personnages + mobilier)		
Phases	Temps	Modalité	Déroulement
1	10'	Au coin regroupement	Présentation de la boîte à histoire et explication du projet avec les parents.

			Montrer les personnages aux enfants afin qu'ils les devinent : » Quel est ce personnage ? » Présenter le mobilier et la maison de Petite Taupe en comparant avec le livre
2	10'	Au coin regroupement	Raconter l'histoire en français aux enfants avec la boîte à histoire.

Annexe n°5 : Questionnaire

Est-ce que votre enfant parle, entend, comprend d'autres langues dans la famille que le français ?

- oui, il parle :
- oui, il entend :
- oui, il comprend :
- non, seulement le français est présent dans la famille

Si vous voulez ajouter autre chose :

.....

.....

Quelles activités avez-vous réalisé du sac d'histoires ?

- les jeux (memory, dominos, remettre histoire dans l'ordre, imagier)
- raconter l'histoire à mon enfant en français
- raconter l'histoire à mon enfant dans une autre langue:
- l'enfant qui raconte l'histoire avec les personnages
- écouter l'histoire en français
- écouter l'histoire dans une autre langue :

Est-ce que j'ai passé un bon moment avec le sac d'histoires ?

- oui, j'ai adoré partagé ce moment avec mon enfant
- oui, c'était intéressant
- pas vraiment
- non

Si vous voulez ajouter autre chose:

.....

.....

Est-ce que le sac d'histoires a été l'occasion d'entendre/de parler une langue présente dans la famille ?

- oui
- non

Si vous voulez ajouter autre chose:

.....

.....

Est-ce que votre enfant a découvert une ou plusieurs langues grâce au sac d'histoires ?

- oui :
- non

Si vous voulez ajouter autre chose:

.....

.....

Est-ce que vous voyez des pistes d'amélioration ?

- oui

décrire les animaux

coloriages

reconstituer un puzzle de type 4 pièces

- non

Avez-vous envie de contribuer à enrichir ce sac ?

- oui en ajoutant/améliorant les enregistrements dans d'autres langues
- oui en venant raconter l'histoire dans la classe dans une autre langue que le français
- non

Si vous voulez ajouter autre chose :

.....

.....

