

Année universitaire

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*L'éveil aux langues à travers la découverte
de différents systèmes d'écriture au cycle 1*

Présenté par

LAPARRE Jeanne et POIRIER Sophie

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Véronique Paolacci, MCF,
laboratoire CLLE-ERSS,
INSPE Toulouse Occitanie
Pyrénées, Université Toulouse
2 Jean Jaurès

Co-directeur-trice de mémoire

Euriell Gobbé-Mévellec MCF,
laboratoire LLA-CREATIS, INSPE
Toulouse Occitanie Pyrénées,
Université Toulouse 2 Jean
Jaurès

Membres du jury de soutenance

Paolacci Véronique

MCF, laboratoire CLLE-ERSS, INSPE
Toulouse Occitanie Pyrénées, Université
Toulouse 2 Jean
Jaurès

Gobbé-Mévellec Euriell

MCF, laboratoire LLA-CREATIS, INSPE
Toulouse Occitanie Pyrénées, Université
Toulouse 2 Jean Jaurès

Soutenu le

16/ 06 / 2023

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre directrice de mémoire, Véronique Paolacci, pour son encadrement attentif et son engagement constant tout au long de ce processus. Ses orientations avisées, son expertise dans le domaine et sa disponibilité ont été d'une importance capitale pour le développement de notre travail.

Nous aimerions également exprimer notre reconnaissance envers Euriell Gobbé-Mévellec, dont les connaissances approfondies et les conseils judicieux ont grandement contribué à l'élaboration de notre mémoire. Vos remarques constructives et votre soutien inconditionnel ont été essentiels pour orienter nos réflexions et affiner notre méthodologie de recherche.

Enfin, nous souhaitons adresser nos remerciements à l'enseignante Carole Marty-Delchambre et toute l'équipe pédagogique qui nous ont accueillies à l'école des Pechs du Vers et qui nous ont permis de réaliser notre recueil de données. Les discussions passionnantes que nous avons eues ont stimulé notre réflexion et nous ont encouragées à repousser les limites de notre recherche.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, LAPARRE Jeanne et POIRIER Sophie

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'éveil aux langues à travers la découverte de différents systèmes d'écriture au cycle 1

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

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

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

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

Fait à Cahors, le 08/06/2023

Signature de l'étudiant.e

Table des matières

Table des matières.....	4
INTRODUCTION.....	5
Eveil aux langues : une exploration du lien avec l'écrit dans un cadre théorique	8
1.1 L'éveil aux langues dans les programmes.....	8
1.2 L'éveil aux langues en pratique.....	10
2.1 L'album de jeunesse	16
2.2 L'utilisation des imagiers multilingues dans l'éveil aux langues	18
3.1 Le japonais	22
3.2 Le mandarin	22
3.3 L'arabe	23
La mise en place de l'éveil aux langues dans une classe de grande-section : une approche expérimentale	25
4.1 Explication de nos choix méthodologiques	25
4.2 Contexte de classe	26
4.3 Matériel	27
5.1 Les objectifs de la séquence.....	28
5.2 L'organisation des séances	29
5.3 Conclusion de la séquence.....	33
6.1 La mise en place de notre séquence	34
6.2 Données recueillies	36
6.3 Analyse de la séance 2.....	36
Conclusion	49
BIBLIOGRAPHIE	51
Annexes	58
.....	77

INTRODUCTION

En 2015, le ministère de l'Éducation Nationale a inscrit dans ses programmes de cycle 1 la notion de diversité linguistique. En effet, à l'école maternelle, les élèves développent leur curiosité et continuent de forger leurs compétences langagières. L'éveil aux langues permet de sensibiliser les enfants à la diversité linguistique et de favoriser l'acquisition de leurs connaissances dans le domaine du langage. Le programme de cycle 1 souligne que « l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral » (MEN, 2021). On ne parle pas de système d'écriture à observer et donc de découverte des langues sous leur forme écrite. Cependant, la confrontation à différents systèmes d'écriture permettrait de prendre conscience que ces derniers ont une organisation particulière (par exemple, les signes de l'alphabet latin s'organisent de gauche à droite). Nous avons ainsi décidé de porter nos recherches vers le cycle 1 car il nous paraissait important de travailler cette notion avec de jeunes élèves. Il s'agit de leur transmettre qu'une langue nous sert à communiquer, et que toutes ont des prononciations et des systèmes d'écriture différents. Le but est de privilégier une diversité culturelle en leur montrant toutes les richesses et les variétés des langues. Tous ces éléments nous ont amenés à notre question : l'éveil aux langues est favorisé notamment par la phonologie dans les classes maternelles, mais pourrait-on également le favoriser grâce à l'observation de systèmes d'écriture ?

Notre problématique qui sera traitée est ainsi : comment l'éveil aux langues peut-il être abordé à travers la découverte des différents systèmes d'écriture dans une classe de maternelle ? Nous faisons l'hypothèse que l'éveil aux langues permettrait aux élèves d'être capables de différencier une langue sans même savoir la lire. Ils seraient par exemple en mesure de distinguer qu'une langue n'est pas du français puisque le système d'écriture de la langue étudiée serait différent de notre alphabet. Nous supposons donc qu'en proposant plusieurs albums de jeunesse

plurilingues ou multilingues aux élèves, comme des imagiers par exemple, ils seront capables de distinguer les systèmes d'écriture, alors qu'ils ne savent pas lire et ne comprennent pas toutes les langues. Ainsi, les albums plurilingues seraient des outils pédagogiques pertinents pour l'éveil aux langues.

L'écrit permettrait aux élèves de visualiser et de mieux appréhender les nouvelles langues. En effet, les différents systèmes d'écriture montrent des différences dans l'utilisation des symboles, des signes et des lettres. Les élèves seraient alors capables en les observant de les distinguer et de les classer. Nous faisons également l'hypothèse que l'observation des différents systèmes d'écriture montrerait aux élèves toute la difficulté de travailler dans une langue qui n'est pas la leur. Nous entendons par là que ce n'est pas simplement à l'élève allophone de s'adapter à la langue parlée dans la classe. Ce sont aussi les élèves de la classe qui doivent s'adapter et comprendre qu'une langue qui nous est étrangère est difficile à assimiler et à apprendre, notamment lorsque le système d'écriture diffère de la langue de l'école.

Nous faisons donc l'hypothèse que ce sont par les lettres, les caractères, les signes que les enfants distinguent les différences entre les langues.

Enfin, confronter les élèves à différentes langues et donc différents alphabets pourrait leur permettre d'avoir une meilleure appréhension de la langue de l'école, une meilleure compréhension de son fonctionnement pour en avoir mis d'autres en parallèle, pour les avoir comparées.

Pour cela, nous avons recueilli nos données auprès d'élèves de grande section dans une classe qui pratique déjà l'éveil aux langues. Nous avons mis en place une séquence autour des différents systèmes d'écriture. Les langues étudiées ont été notamment le japonais, l'arabe et le mandarin puisque ce sont des langues qui utilisent un autre système d'écriture que celui du français, soit l'alphabet latin. Nos séances se sont appuyées sur l'imagier multilingue *Animaux* de Motomitsu Maehara (2018), qui comme l'indique son titre est sur le thème des animaux.

Nous verrons dans un premier temps une partie théorique concernant l'éveil aux langues puis les systèmes d'écriture. Ensuite, nous exposerons notre cadre expérimental avec l'explication de notre séquence, les supports utilisés et leurs analyses. Puis, nous expliciterons nos résultats avant de conclure.

Eveil aux langues : une exploration du lien avec l'écrit dans un cadre théorique

La partie qui va suivre s'intéresse à l'éveil aux langues dans les programmes d'abord, puis la mise en pratique de cet éveil en classe. Les albums de littérature jeunesse sont également abordés pour savoir en quoi ils sont intéressants pour l'éveil aux langues et plus précisément connaître les apports des imagiers multilingues. Enfin, des recherches ont été effectuées à propos des systèmes d'écriture arabe, japonais et mandarin afin d'avoir les informations concernant leur fonctionnement puisque ces systèmes d'écriture diffèrent de l'alphabet latin que nous utilisons dans la langue française.

1. Lien entre éveil aux langues et dispositifs d'écriture

1.1 L'éveil aux langues dans les programmes

En faisant un retour quelques années en arrière, plus particulièrement en 1992, nous observons que ce qu'on appelle aujourd'hui « l'éveil aux langues » nous le devons au linguiste et éducateur, Éric Hawkins (1915-2010). En effet, dans son article intitulé « La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire » (1992), il résume une nouvelle approche de l'enseignement des langues dans les écoles de Grande-Bretagne. Il propose que cet enseignement soit basé sur le « *awareness of language* » c'est-à-dire une réflexion autour de la prise de conscience méta-linguistique. Dès lors, il remarque que cette pédagogie permet aux enseignants isolés de se rencontrer et également d'aider les élèves à pallier leurs difficultés dans la langue. De plus, il insiste sur le fait que la langue est très importante dans nos échanges et que malheureusement, il y a une insuffisance de l'apprentissage linguistique à l'école, « la plupart de nos élèves quittent l'école sans être conscients du rôle capital joué par le langage » (Hawkins, 1992). Pour cela, Éric Hawkins met en place ce programme afin de faire naître une autre vision de la langue chez les élèves. En France, la discipline d'éveil aux langues est

inscrite dans les programmes de l'Éducation Nationale en 2015. D'ailleurs, le terme d'éveil aux langues apparaît comme « l'éveil à la diversité linguistique » dans le programme de cycle 1 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021). La notion d'éveil pourrait se traduire par le développement de la curiosité, de l'apprentissage et de la découverte. Il est défini par la « Découverte de l'existence de langues » et la « conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français ».

Dans les recommandations pédagogiques du cycle 1 (2019), nous pouvons relever que l'éveil aux langues en maternelle est « la première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2 ». C'est en effet une notion que l'on retrouve dans les domaines des programmes « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». En effet, l'éveil aux langues permet de développer la curiosité des enfants et de les amener à acquérir une conscience des langues. A partir du cycle 2, on ne parle plus d'éveil aux langues mais d'apprentissage de « langues vivantes (étrangères ou régionales) » (MEN, 2021) puisqu'il s'agit pour les élèves d'apprendre une langue vivante. Le Ministère de l'Éducation Nationale préconise de pratiquer cette première langue à hauteur de 20 minutes par jour afin que les élèves se familiarisent avec celle-ci, avant l'entrée au collège. Ils sont alors confrontés à partir du cycle 2 et jusqu'en fin de cycle 3 à l'apprentissage d'une langue, puis à partir du cycle 4 il est indiqué que les élèves doivent « apprendre deux langues vivantes, dont l'anglais » (MEN 2021). Le Ministère de l'Éducation Nationale veille à ce que l'utilisation des langues étrangères soit au cœur des apprentissages des élèves. Ces apprentissages favorisant une « approche culturelle » (MEN 2021) permettent de développer chez les élèves une sensibilité à la différence et à la diversité culturelle. Par ailleurs, dans les programmes de cycle 2 (MEN, 2020) concernant les langues vivantes, le passage « croisements entre enseignements » invite à la comparaison des langues. Celle-ci peut se faire à l'aide d'albums de jeunesse. Il s'agira alors d'observer les différents fonctionnements pour pouvoir les comparer. Il peut s'agir d'une langue étudiée en particulier comme de plusieurs langues différentes. De plus, dans cette même partie mais concernant les programmes

de cycle 3, le Ministère de l'Education Nationale (2020) préconise de « poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2 ». Ce travail se fera par comparaison d'un même sujet étudié à la fois en français mais aussi dans la langue cible. La compréhension de la structure de la langue cible permettra « de mieux identifier le fonctionnement de la langue française ».

De plus, nous remarquons que les classes sont de plus en plus singulières. Les élèves sont nombreux à avoir des langues maternelles autres que le français, ce qui rend ces classes très hétérogènes et riches de cultures. De ce fait, « il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe 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). L'hétérogénéité des élèves est au cœur du système éducatif et est un défi pour l'enseignant. Il faut noter que ces différences sont les forces de nos enseignements et elles permettent de travailler certes, l'approche culturelle mais également les « représentations du monde et de l'activité humaine » (MEN 2021).

1.2 L'éveil aux langues en pratique

Dans leur ouvrage, *L'éveil aux langues : outils pour travailler la différence* (2001), Jean-François de Pietro et Marinette Matthey travaillent sur l'éveil aux langues à l'école, notamment sur le fait que l'éveil aux langues favoriserait la réussite scolaire, mais également l'intégration des élèves allophones afin qu'ils se sentent davantage inclus dans la classe et dans l'école. Ils parlent d'une mise en place d'activités autour du langage, sur la composition et la décomposition des langues afin que chacune soit valorisée. Les deux linguistes évoquent également l'idée que l'éveil aux langues n'a pas pour but l'apprentissage à proprement parler d'une langue étrangère. Pour eux, celui-ci permettrait de mettre en place des conditions d'apprentissages où l'ouverture à l'autre, à l'étranger, à l'inconnu seraient au cœur des instructions. En effet,

leurs propos résonnent et appuient sur le fait que l'éveil aux langues est une discipline indispensable dès l'école maternelle.

De même, dans son ouvrage, *L'Éveil aux langues à l'école primaire* (2003), Candelier parle des enjeux pédagogiques et de l'importance d'utiliser une nouvelle approche des langues passant par l'éveil aux langues à l'école primaire. « L'acronyme E.V.L.A.N.G (pour Éveil aux langues à l'école primaire) désigne un programme d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire. » En effet, le premier objectif de Candelier est de répondre aux défis de la pluralité. L'école est un milieu multiculturel. Ce changement qui continue de s'accroître depuis le début du XXI^e siècle, à cause des conflits géopolitiques, amène l'école à faire face à un défi ethnoculturel. Cette diversité culturelle est souvent désignée comme une source potentielle de conflits. Au contraire, le programme Evlang décide d'utiliser cette différence comme incitation à l'entraide et à la solidarité entre les élèves. Ce projet a pour but de développer chez les élèves « une ouverture à la diversité linguistique et culturelle ainsi qu'une motivation pour l'apprentissage des langues » en renforçant leur compréhension du monde multiculturel dans lequel ils sont amenés à vivre. En effet, il est très important de former les élèves à la compréhension de notre monde actuel pour les éclairer sur leur rôle de futurs citoyens du monde. « L'enseignant peut approfondir le nourrissage culturel » (Candelier, 2003) en invitant les parents d'élèves à venir lire un poème dans leur langue, chanter une chanson traditionnelle ou encore utiliser le site É.L.O.D.i.L (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) pour favoriser l'éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique. Le but de cette démarche est que les enfants se rendent compte de la richesse culturelle que peut apporter chaque camarade.

Par ailleurs, le site E.L.O.D.i.L est un outil pédagogique destiné aux enseignants de l'école primaire et de l'école secondaire, qui souhaitent créer des activités autour de l'apprentissage de nouvelles langues. Ce site est conçu par Françoise Armand professeure de l'université de Montréal, engagée dans

la mission de « sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent » (2003).

D'autre part, dans son ouvrage, Candelier parle de l'apprentissage de nouvelles langues comme un aspect positif du développement cognitif de l'enfant. En effet, l'éveil aux langues dès le début de l'école primaire permet le « développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/méta communicatif » (Candelier, 2003) c'est-à-dire les capacités à observer et à raisonner. Mais aussi, l'éveil aux langues permet une meilleure maîtrise de plusieurs langues pouvant être utiles à tout citoyen. Ces trois objectifs du projet Evlang permettent alors le bon développement des compétences nécessaires pour former un élève à son parcours de futur citoyen, mais également d'amener l'élève à découvrir le monde pluriculturel dans lequel il vit et à travers l'école, de l'aider à se construire. Quant au site E.L.O.D.I.L. (*Éveil aux langues - Élodil - UdeM*, s. d.), il propose donc de nombreuses ressources pour les enseignants concernant l'éveil aux langues et autres activités langagières. Les activités proposées s'adressent aux enfants plurilingues ou non. Les objectifs de ce site sont de favoriser « l'ouverture à la diversité linguistique et l'émergence de capacités métalinguistiques (soit la capacité d'observer les langues, de comparer leur fonctionnement, de pointer les ressemblances et les différences) » (Candelier, 2003). Ainsi, des guides et des vidéos pédagogiques sont proposés. De plus, des fiches d'exploitation pédagogiques d'albums plurilingues sont proposées. Ce site est donc un véritable outil pour l'enseignant qui souhaite développer les compétences interculturelles et langagières de ses élèves. Ce site conseille des liens vers des supports dans le but d'aider à la mise en pratique de l'éveil aux langues.

Il s'agit par exemple de l'association Dulala (L'association D'une Langue à l'Autre). Elle est à destination des enseignants mais aussi des familles plurilingues et des enfants bilingues. Le but est de « prendre en compte et transmettre la culture et la langue d'origine des familles » (www.dulala.fr, 2012). Cette association, agréée par l'Education Nationale, s'est formée parce qu'elle avait fait le constat que les langues des enfants n'étaient pas prises en compte à l'école. Ainsi, elle propose des formations « pour sensibiliser et

former les professionnels aux enjeux de l'éducation multilingue », mais aussi des ressources pédagogiques et des animations d'ateliers. Enfin, Dulala s'appuie « sur des réseaux de chercheurs et de professionnels ainsi que sur les enfants et leurs familles » (www.dulala.fr, 2012) pour créer leurs nombreux supports et outils.

Par ailleurs, Armand, Dagenais et Nicollin (2008) s'intéressent à la mobilisation des connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues pour mener les programmes d'éveil aux langues. Il s'agit de se servir des connaissances des élèves allophones pour ouvrir à la diversité linguistique des autres élèves de la classe et non pas l'inverse. Cela rejoint donc ce que nous disions dans nos hypothèses : ce n'est pas simplement aux élèves allophones de s'adapter à la langue parlée de la classe.

Akkari et Radhouane (2019) ont écrit à propos de l'éveil aux langues dans les classes et de l'intégration au CLCO (Cours de Langues et de Culture d'Origine), dispositif suisse, destinés surtout aux élèves allophones et primo arrivants. Mais dans leur article, ils proposent de mettre en place ces activités pour toute la classe afin de renforcer les compétences linguistiques de tous les élèves.

De plus, dans son mémoire *La découverte de la diversité des langues par les cris d'animaux à travers un album de littérature de jeunesse*, Lauriane Abdelbaki (2020) travaille sur les notions de conscience des langues, d'ouverture à leurs sonorités à partir des cris d'animaux. Ces cris et autres sons animaliers sont transcrits différemment selon la langue. Son mémoire est centré sur l'aspect phonologique à partir de l'album de littérature jeunesse *Cris d'animaux de Paris à Pékin* mais on peut observer également une approche par l'écriture avec les onomatopées autour de l'animal, inscrites dans les différentes langues. Même si l'objectif du mémoire de Lauriane Abdelbaki ne porte pas sur l'aspect « écrit » on remarque qu'il est difficile de dissocier l'oral de l'écrit et l'écrit de l'oral. Nous pouvons ainsi remarquer que les élèves peuvent s'imprégner de la langue nouvelle par l'écrit, et ensuite rentrer dans l'aspect phonologique. De plus, l'étudiante en master 2 de professorat des écoles insiste sur l'utilisation de l'album de littérature jeunesse à l'école

maternelle. Elle indique qu'il est un support qui permet « aux élèves de s'ouvrir au monde qui les entoure et sur les autres » et grâce à lui, ils se familiarisent avec deux langages essentiels « texte et images » très présents dans l'album de littérature jeunesse. Les albums de littérature jeunesse sont des livres destinés aux jeunes enfants, principalement non-lecteurs. Mais, ils sont également des outils pour l'enseignant quant à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage. C'est pourquoi elle explique que « l'enseignant est alors un médiateur entre l'album et les élèves » (Abdelbaki, 2020).

D'ailleurs, Onne Smeets, Andrea Young et Latisha Mary dans leur article de 2015, « Pour une approche pédagogique plurilingue – Les enfants bilingues émergents en petite section » ont analysé les pratiques d'une enseignante vis-à-vis des élèves bilingues de petite section d'école maternelle. L'enseignante apprend quelques mots en turc, montrant ainsi aux élèves qu'elle s'implique, elle aussi, dans l'apprentissage d'une langue comme eux dans l'apprentissage du français. Son but est de créer un climat de confiance et rassurant pour les élèves en les ramenant à des choses qu'ils connaissent et dont ils ont l'habitude notamment à la maison. Parfois, elle traduit également certaines comptines françaises dans la langue maternelle des élèves facilitant ainsi l'apprentissage et la compréhension de celles-ci. Cette « expérience partagée » et le fait de « comprendre la situation linguistique » des élèves constituent une première pratique de plurilinguisme dans la classe. L'enseignante accorde une part importante à la communication et prend le temps d'échanger avec chaque élève. Cela peut passer par des rituels, des jeux, des histoires. Par exemple l'enseignante va associer une traduction en français pour certains mots de lexique qui sont utilisés d'abord en turc par un élève et insiste sur l'articulation de ces traductions. Tous deux communiquent alors en français et en turc à l'aide de mots de ces deux langues, accompagnés de gestes. Les mots sont tirés de l'univers familial des élèves. On retrouve ainsi une valorisation de la culture de la langue de l'élève. Les auteurs relèvent alors que « La co-construction de liens entre le milieu scolaire et la maison favorise l'apprentissage de l'enfant ». Le plurilinguisme est également pratiqué par l'utilisation d'un album contenant des noms d'animaux en français et traduits

en turc. L'histoire devient compréhensible pour tous, francophones et turcophones peuvent ainsi participer à l'histoire. L'apprentissage des langues se fait par l'oral et par l'écrit dans cette classe. Il y a de nombreux affichages de lettres et de textes ainsi que des utilisations de livres.

Cet article montre donc en effet qu'« un enseignement ouvert au plurilinguisme crée un climat d'apprentissage plus favorable là où un enseignement monolingue offre peu de repères aux enfants bilingues émergents ». Les élèves sont dans un climat de confiance en classe et l'usage de leur langue maternelle n'interfère pas dans l'apprentissage de la langue de l'école.

De même, Sandra Tomc et Valeria Villa-Perez, dans leur article « Des classes plurilingues « très ordinaires ». Une Recherche-Intervention-Formation à l'école maternelle en contexte urbain stéphanois » ont également mis en place des activités dans une école maternelle composée d'élèves plurilingues. Elles se sont demandé comment ces compétences pouvaient leur servir pour améliorer les compétences en français des élèves, notamment lexicales. Pour cela, elles vont observer les manières dont la diversité linguistique est abordée en classe mais aussi comment se fait l'enseignement du lexique. Un protocole expérimental sur des activités de lexique s'appuyant sur les langues de la classe a donc été mis en place. Dans leur expérimentation et afin de répondre à la première phase de leur activité « conçue pour préparer la rencontre avec les mots du thème de travail choisi » et en relation avec l'univers de références des élèves, elles ont notamment mis en place la création puis une exploitation d'un imagier plurilingue numérique. Il s'agit par exemple d'un imagier réalisé par une enseignante de petite section sur les émotions contenant au centre une émotion écrite : « il est surpris », avec un audio en français qui dit « il est surpris ». Autour, on peut voir des langues écrites qui rappellent le, sont celles parlées par des enfants de la classe (albanais, arabe, anglais, lingala, japonais, rifi et turc). Au-dessus de chaque langue on peut cliquer sur un bouton qui donnera la traduction de « il est surpris » dans la langue correspondante. L'utilisation des langues parlées à la maison offre aux élèves une expérience positive, qui les met en confiance. Par ailleurs les parents ont participé à l'enregistrement des traductions, les élèves écoutaient alors leurs parents ce

qui attirait encore plus leur attention. Les élèves ont davantage pris la parole et étaient très enthousiastes. Pour l'imagier sur les parties du corps, l'enseignante a d'abord pris le temps de montrer les images avant de faire écouter la traduction en français. Elles concluent que la comparaison des langues permet de faciliter la mémorisation et la compréhension et que cela permet également de mettre à profit les compétences linguistiques des élèves de cycle 1. Ce travail a permis aux enseignantes d'évoluer sur leur posture en passant d'un enseignement monolingue à un enseignement plurilingue.

Après avoir vu la mise en pratique de l'éveil aux langues et des différents dispositifs mis en place pour faciliter ce travail, les albums de jeunesse vont être abordés en tant que supports qui peuvent aider dans le cadre de séances d'éveil aux langues avec les élèves.

2. **Les albums de littérature jeunesse comme supports pour l'éveil aux langues**

2.1 L'album de jeunesse

L'album de littérature jeunesse est un livre où l'illustration domine le texte. Il peut se décliner sous différents formats, matériaux et mises en page (Chartier, 2010). Les histoires racontées sont destinées aux enfants et ces albums sont utilisés à l'école primaire dès la maternelle. Dans son ouvrage, Marie-France Burgain (2018) qui utilise des albums pour l'enseignement des langues, explique que les albums de jeunesse ont un impact positif sur les apprentissages des élèves. De plus, l'organisation du support choisi par l'enseignant(e) ainsi que les choix des illustrations (illustrations qui donnent des indications en plus par rapport au texte ou des illustrations qui expriment ce que dit le texte) permettent une meilleure compréhension et mémorisation des textes lus.

Découvrons à présent les albums plurilingues qui permettront de travailler plusieurs langues lors de leur utilisation. Ce sont des albums présentant une forte interaction entre les langues. Ils se présentent généralement sous deux formes : une langue dominante qui « accueillera une ou plusieurs autres langues » ou bien un mélange équilibré de plusieurs langues. Ces albums « mettent en exergue une forme de porosité entre les langues », (Gobbé-Mévellec et Paolacci, 2021). En effet, les langues se complètent et il y a du lien entre elles. Ainsi, il n'y aura pas une traduction en plusieurs langues d'un passage de l'histoire mais plutôt plusieurs langues qui vont former ce passage. Les albums pluriculturels sont « des ouvrages qui par leur thématique, leur dispositif iconotextuel, leur articulation au contexte, permettent de problématiser les interactions linguistiques et culturelles » (Gobbé-Mévellec, 2019). Les livres et albums peuvent également être utilisés pour aider des enfants bilingues (Abdelilah-Bauer, 2012). Elle explique l'importance de lire des histoires aux enfants mais aussi l'importance de laisser les livres à leur disposition pour qu'ils puissent les regarder et les manipuler même s'ils ne savent pas encore lire. D'après elle, on peut faire le lien entre un mot écrit dans une langue et le transposer dans une autre. Le mot écrit, vu par l'enfant, pourra être associé à une traduction. C'est le système que nous retrouvons dans les imagiers plurilingues ou multilingues. La notion de répétition est également abordée. Il s'agit de lire plusieurs fois une même histoire. Ainsi, l'enfant acquiert une certaine anticipation de l'histoire ce qui le met en confiance. Il retient, mémorise, visualise les images mais aussi les mots écrits, ici d'un album bilingue.

Nous avons repéré quelques albums de littérature jeunesse sur lesquels nous pourrions nous appuyer puisqu'ils utilisent différents systèmes d'écriture, notamment *Sequoyah* de Frédéric Marais (2011). En effet, c'est un livre sur la création, par Sequoyah, jeune garçon indien Cherokee, d'un alphabet qui sera utilisé officiellement par son peuple dans l'apprentissage du lire-écrire. Le travail sur différents alphabets peut être intéressant dans le cadre d'un éve

aux langues afin de montrer aux élèves les différentes manières de communiquer.

De plus, nous nous sommes intéressées à l'album *Macadam courir les rues* de Mo Abbas (2020). Il s'agit de poèmes écrits en arabe et traduits en français sur la même page. De même, *Abracadabra* de Salah al-Murr (2013) est un album bilingue qui se lit à la fois de gauche à droite (Français) et de droite à gauche (Arabe). Peu importe le sens de la lecture, l'histoire est la même.

Le fonctionnement de ces albums nous a amenées à nous intéresser aussi à des albums de type imagiers multilingues où nous pourrions observer plusieurs systèmes d'écriture. Rappelons qu'un de nos objectifs est de donner plusieurs systèmes d'écriture aux élèves afin qu'ils les classent en fonction des différentes langues. L'étude et l'observation de plusieurs langues sur un même support se sont avérées plus cohérentes que l'étude d'un album bilingue. En effet, les élèves pourront comparer différents systèmes d'écriture sur une même page pour des mots qui ont la même signification mais dans différentes langues.

2.2 L'utilisation des imagiers multilingues dans l'éveil aux langues

Afin de comprendre en quoi l'utilisation des imagiers multilingues est pertinente dans l'éveil aux langues, il est important de faire la différence entre un imagier multilingue et un imagier plurilingue.

D'abord, choisir comme support didactique l'imagier plurilingue a une influence positive sur les enfants dans leur découverte de nouvelles langues. Il permet également de faire découvrir le monde à travers des images. Il va apporter des connaissances culturelles à l'enfant et va l'inciter à « observer, à nommer, à organiser et à catégoriser » (Maurutto, 2020). Par le lien texte-image la construction de la compréhension chez les élèves va être facilitée. En effet, dans les imagiers, les images illustrent ce qui est dit dans le texte. La mise en lien du texte et de la représentation visuelle, va permettre aux élèves d'accéder plus librement au sens et ainsi de se créer une image mentale. « De plus, si la

dénomination de l'objet varie selon la langue, la représentation visuelle est fixe. Cela permet d'avoir un « point de repère » du sens grâce à l'image ». (Maurutto, 2020)

L'imagier plurilingue permet donc une ouverture dans l'observation de la différence entre les langues tout en entrant dans l'écrit en français et en d'autres langues. Les enfants ne confondent pas et chaque langue est traitée et rangée dans une zone différente du cerveau, (Picardat Kremp, 2011).

Cela permet aux enfants parlant une langue maternelle autre que la langue de scolarisation, de prendre appui sur leur langue maternelle à partir de laquelle ils vont élaborer une réflexion pour comprendre les autres langues. L'admission de leur langue dans les pratiques de la classe va aussi renforcer la confiance en eux. (Picardat Kremp, 2011). Les enfants seront effectivement rassurés par le fait de pouvoir utiliser leur langue maternelle dans la classe puisqu'elle est un repère. Ils se sentent également acceptés malgré la différence des langues parlées.

Selon Gobbé-Mévellec et Paolacci (2021), les imagiers multilingues sont quant à eux, une manière d'aborder différentes langues pour un même contenu. Les langues sont généralement organisées sur la page de manière à les distinguer avec des couleurs et des mises en pages spécifiques comme en colonne par exemple. « L'image constitue un point de contact entre ces langues ». Il n'y a pas de réelles complémentarités entre les langues. Ils illustrent donc souvent un « principe de redondance ».

3. Les systèmes d'écriture

L'utilisation d'albums plurilingues et multilingues permettent donc de travailler l'éveil aux langues. L'album peut être abordé par l'oral et/ou par l'écrit. Ici, nous montrerons l'intérêt de l'entrée par l'écrit pour un éveil aux langues.

Dans le support pédagogique *50 activités pour découvrir et maîtriser les écritures*, Lafontaine et Robert (1998) abordent la notion de graphisme à l'école. Elles rappellent que les activités de graphisme servent à préparer l'écriture. « L'acte graphique est le résultat des fonctions motrices, perceptives et

représentatives ». Les fonctions motrices correspondent à la manière dont le corps de l'enfant va être engagé dans l'écriture. A la maternelle, l'usage de tout le corps est en jeu. L'élève mobilise sa tête et son buste pour suivre son écriture. Son bras et sa main écrivent « en bloc », il n'y a pas de mouvements de ses doigts. L'apprentissage de la précision se fait par la répétition d'exercices. Ensuite, pour ce qui est de la perception, le cerveau traite les informations de formes et de couleurs que l'œil voit. Enfin, les fonctions représentatives montrent que pour réaliser une lettre par exemple, il est « nécessaire de l'identifier, de la nommer et de connaître un vocabulaire spécifique pour apprendre à la reproduire ». Par exemple, pour reconnaître la lettre « i », on observe souvent le point suscrit, il est donc nécessaire de chercher des éléments qui caractérisent la lettre. De Goumoëns, Noguierol, Perregaux, et Zurbriggen (2003) abordent dans une des parties de leur ouvrage l'utilité des différents systèmes graphiques et d'écritures. Ils mettent en avant divers exercices comme la reconnaissance à l'oral et à l'écrit d'une langue : ce qui souligne donc l'importance de travailler l'écrit.

Vigner (2015) aborde dans son article les articulations entre l'oral et l'écrit qu'il peut y avoir dans l'apprentissage d'une langue et plus précisément dans l'apprentissage du français à l'école primaire. Le travail de l'oral vers l'écrit serait une pédagogie récente tandis qu'une entrée dans une langue par l'écrit serait d'un « Usage ancien ». Cependant, l'écrit « autorise des retours en arrière, autorise un traitement cognitif plus lent, plus réfléchi, alors que l'oral exige une réactivité très forte dans la mobilisation des capacités de compréhension ». L'entrée par l'écrit aurait donc des avantages pour l'apprentissage d'une langue. Sanfourche (2019), a travaillé dans le cadre de son mémoire de recherche de master, sur le système d'écriture japonais et sa graphie comme moyen de faciliter par la suite la fluidité et la rapidité de l'écriture du français pour des élèves de grande section de maternelle. Elle s'appuie sur un conte pour donner du sens à ce système inconnu des élèves. Le but est de leur montrer que la graphie du japonais est un moyen de communication à travers une histoire. Le travail sur l'écrit a donc tout autant son importance dans le travail d'une langue que l'oral.

Ici, il permet en plus d'augmenter la rapidité d'écriture du français puisque les élèves auront travaillé la fluidité du geste lors de la graphie du japonais.

Par ailleurs, Jacob (2006), rappelle que l'école maternelle est là pour préparer l'apprentissage de la lecture et que le rôle du livre est donc important puisqu'il permet un premier travail sur l'écrit et l'écriture. Elle précise notamment qu'il faut faire une distinction entre une « initiation à la diversité des fonctions de l'écriture (comme produit et comme production) et une approche de la diversité des écrits et textes ». Elle explique d'une part que « la maîtrise d'une langue débute par des activités langagières » qui peuvent être abordées par cinq approches. Tout d'abord, la « trace écrite » qui correspond aux différents tracés et qui peut se modifier, par exemple s'effacer et se déplacer. L'écrit sur une page respecte un agencement particulier et un sens de lecture et d'écriture. Ensuite, elle évoque la « signification » où l'écrit est porteur de sens. Une autre entrée est la « segmentation phonique », c'est-à-dire l'entrée par le son et les structures pour la plupart syllabiques. De plus, l'entrée « de la logographie et la phonographie » correspond à la production de mots, principalement familiers comme le prénom ou encore « papa » et « maman ». Enfin, « l'approche grammaticale » correspond à une introduction de la compréhension du fonctionnement et du rôle des mots dans une phrase à l'aide d'activités de manipulation et des questions. D'autre part, la voie logographique dont parle Jacob (2006), est parfois utilisée par les élèves. Ils vont alors reconnaître un mot dans son ensemble. Elle donne l'exemple du mot « STOP » qui va être identifié puisque c'est cette forme du mot que l'on retrouve le plus, en capitales d'imprimerie, et le mot « stop » en écriture script ne sera pas reconnu. Ce stade-là se passe avant l'apprentissage de la lecture donc en maternelle. Les élèves vont alors comprendre certains mots parce qu'ils les reconnaissent et savent ce qu'ils veulent dire simplement en les observant.

Nous allons à présent expliciter le fonctionnement de différents systèmes d'écriture. Ce sont des systèmes que nous avons vus dans les albums de jeunesse présentés plus haut et qui nous ont permis de créer notre séquence

pour le recueil de données. Ainsi, il s'agit de l'arabe dans *Abracadabra* de Salah al-Murr, du japonais vu dans le mémoire de Sanfourche (2019), ainsi que du mandarin qui utilise la calligraphie et donc une technique particulière dans le geste, comme ce que Sanfourche (2019) a expliqué lors de sa mise en place de séances avec des élèves. Ces systèmes, différents de notre alphabet latin, sont intéressants à utiliser dans le cadre d'un éveil aux langues s'appuyant sur l'observation et le travail de différents systèmes d'écriture.

3.1 Le japonais

Sanfourche (2019) explique que le japonais est un système complexe qui comporte des écritures différentes. Les idéogrammes ont d'abord été empruntés aux Chinois. Puis, les japonais ont ajouté des syllabaires : les "*hiragana*" (utilisés pour les marques grammaticales) et les "*katakana*" (utilisés pour les transcriptions de langues étrangères). Le japonais peut s'écrire de gauche à droite comme de droite à gauche mais aussi en colonne. De plus, selon Fujimura (2020), les mots en japonais ont un ordre défini contraire à celui du français. C'est le cas par exemple pour le verbe et l'objet. L'écriture du japonais diffère également de celle du français puisqu'il n'existe pas de séparation entre les mots. « La distinction de deux types de caractères logographiques ou phonographiques correspond en général à la différence entre les unités lexicales et grammaticales. » De plus l'écriture du japonais permet de maintenir l'étymologie. Fujimura (2020) donne l'exemple du mot « bibliothèque » qui se traduit en japonais par « *hon-dana* » et qui veut dire « livre-étagère ».

3.2 Le mandarin

Il existe en Chine environ 300 langues parlées. On distingue sept groupes de langues distincts. Parmi eux, on retrouve le mandarin. À l'intérieur de celui-ci, on compte encore huit variétés dont le mandarin standard (Tan, 2017).

Le mandarin est une langue syllabique puisque chaque caractère correspond à une syllabe mais aussi à une unité de sens. « Les caractères sont des formes graphiques indépendantes, isolées matériellement les unes des autres par un espace. » (Alleton, 2002).

Pour pouvoir lire un texte simple, il faut maîtriser plus de mille caractères. Si l'on rencontre un caractère inconnu, malgré une grande connaissance de caractères (plus de dix mille), on ne peut en déduire le sens et la prononciation. De plus, Alleton (2002) explique que « les signes graphiques se rangent sur un support, en une succession linéaire de tracés distincts, succession dont l'ordre correspond strictement à l'ordre, dans l'énoncé oral des syllabes significatives. » Il en est donc de même pour les écritures alphabétiques.

La calligraphie et plus largement les techniques d'écriture dépendent des cultures, des traditions et de la langue parlée. De plus, « Le terme chinois qu'on traduit par calligraphie - *shufa* - signifie " méthode pour écrire " et non " belle écriture " » (Banfi et Popelard, 2007). Elles expliquent également les règles incontournables pour la graphie des caractères. Ceux-ci sont composés de points, de traits allant dans différentes directions et de crochets. Pour que les caractères soient compris, il faut que la graphie respecte certains critères :

Les traits sont tracés selon une direction établie à l'avance en respectant, pour leur rendu graphique, deux ordres qu'on peut résumer en une formule « du haut vers le bas et de gauche à droite » : Le trait horizontal, avant le vertical ; le trait descendant à gauche, avant le descendant à droite ; le trait supérieur, avant le trait inférieur ; le point et le trait vertical de gauche, avant ceux de droite ; les traits extérieurs, avant les intérieurs ; les traits intérieurs, avant de fermer à la base l'élément externe ; le trait central, avant ses latéraux symétriques ; le composant supérieur, avant l'inférieur ; le composant de gauche, avant celui de droite (Banfi et Popelard, 2007).

3.3 L'arabe

Zghibi (2002), rappelle d'abord que l'écriture arabe remonte au VI^e siècle et que c'est l'alphabet nabatéen (alphabet consonantique) qui est à l'origine de l'alphabet arabe. C'est de là que « l'arabe a hérité ses vingt-deux lettres et l'emploi des ligatures pour réunir une lettre à la suivante. »

De plus, l'auteur nous explique que l'arabe dispose de plusieurs systèmes de classement alphabétique. Les principaux sont respectivement utilisés dans les pays arabes de l'Orient et dans les pays du Maghreb.

Le premier concerne les valeurs numériques des lettres. « La succession de lettres correspond aux valeurs numériques respectives. »

Pour le second, il s'agit de classer les lettres en fonction de la morphologie. Celles qui se ressemblent se succèdent. Fejzo, Godard et Laplante (2016), ont expliqué que « l'arabe oral est transcrit à deux niveaux : l'arabe voyellisé, où la présence des voyelles rend l'orthographe transparente, et l'arabe non voyellisé qui est opaque en raison de l'absence des voyelles ». Afin de former des mots de la même famille, nous devons, lorsque nous sommes avec de l'arabe non voyellisé, joindre des affixes vocaliques. Le lecteur va choisir les voyelles appropriées au contexte de la phrase. Il peut les ajouter en début, en fin de structure consonantique mais aussi à l'intérieur de celle-ci. « De plus, le lecteur expert qui lit l'arabe non voyellisé doit mettre à profit des connaissances orthographiques, morphologiques et d'autres ressources pour compléter l'information manquante ».

Ainsi, l'éveil aux langues est un domaine d'enseignement qui s'inscrit dans les programmes dès le cycle 1. Son but est d'ouvrir à la diversité culturelle et langagière. Plus tard, l'étude des langues peut se faire par comparaison et observations de plusieurs langues, notamment à travers des albums plurilingues et multilingues. Ces albums permettent l'observation de différents systèmes d'écriture qui diffèrent de l'alphabet latin utilisé dans la langue française. Il s'agit par exemple du japonais, de l'arabe et du mandarin. Pour mettre en œuvre l'éveil aux langues dans les classes, plusieurs programmes et dispositifs sont proposés comme E.L.O.D.I.L. ou encore Dulala. L'utilisation des albums permettent aux élèves de mieux mémoriser mais aussi de mieux appréhender l'histoire. Aussi, des comparaisons peuvent être faites entre les langues. Les élèves parlant une autre langue que la langue de scolarisation peuvent être valorisés lors de ces séances, ce qui leur permet d'être dans un climat de confiance, favorable aux apprentissages.

La mise en place de l'éveil aux langues dans une classe de grande-section : une approche expérimentale

Ce cadre expérimental va présenter le contexte et les supports utilisés pour la mise en place en classe du recueil de données. Les séances *a priori* et *a posteriori* seront détaillées. Une analyse des observations sera fait afin de conclure si la séquence a permis de répondre aux questions posées et aux objectifs visés.

4. Contexte et support

4.1 Explication de nos choix méthodologiques

Nous avons récolté nos données directement auprès des élèves puisque c'est la mise en pratique de l'éveil aux langues par les systèmes d'écriture et les résultats qui en découlent que nous souhaitons observer.

Cependant, nous avons également souhaité un retour de l'enseignante sur la mise en pratique de notre séance et les observations qu'elle a pu en tirer.

C'est ainsi que nous proposerons d'observer un imagier multilingue. Il s'agit d'*Animaux*¹, un imagier de l'édition Balivernes. Celui-ci présente des animaux en six langues différentes avec leurs prononciations phonétiques.

Cela nous permettra notamment, comme nous l'avons expliqué plus haut, de distribuer à la manière de ces imagiers, différents systèmes d'écriture. Les élèves seront, selon nous, capables de les classer sans même comprendre ou connaître toutes les langues proposées.

Nous prévoyons de questionner l'enseignante sur sa pratique d'éveil aux langues. Nous voulons en rendre compte en quelques lignes car il est intéressant de savoir que l'enseignante pratique l'éveil aux langues et de quelle manière elle s'y prend.

En effet, nous avons déjà fait un stage d'une semaine dans le cadre de notre master dans cette classe à triple niveau de maternelle. Nous avons donc pu observer que l'enseignante pratiquait l'éveil aux langues avec ses élèves.

¹ Annexe 1

Ainsi, ils y sont confrontés dès la petite section. C'est pourquoi nous avons choisi cette classe pour mettre en place notre séquence.

Voici les questions que nous avons posées :

- « Lors de notre premier stage d'observation dans le cadre de notre master 1, nous avons appris que vous pratiquiez l'éveil aux langues avec vos élèves. Nous avons observé quelques dispositifs mis en place lors de notre semaine de stage comme des albums bilingues ou le rituel de dire bonjour dans la langue de leur choix. Pouvez-vous nous en parler davantage et nous expliquer comment vous mettez cela en place dans la classe ?
- Faites-vous venir des intervenants extérieurs comme les parents ? Si oui, que mettez-vous en place avec eux ?
- Utilisez-vous d'autres dispositifs avec vos élèves dont nous n'aurions pas discuté ? »

4.2 Contexte de classe

L'expérimentation s'est déroulée avec des élèves fréquentant une école rurale dans le Lot. C'est une classe de maternelle unique à trois niveaux. La classe se compose plus précisément de huit élèves en grande section, onze élèves en moyenne section et six élèves en petite section. Nous avons choisi plus précisément de travailler avec les élèves de grande section puisque nous avons adapté notre procédure à leur niveau. Parmi eux, aucun élève n'est allophone. Ce sont des élèves qui savent écrire leur prénom. Ils y sont donc confrontés depuis leur petite section. Elle met à disposition des élèves des albums multilingues et bilingues. Elle pratique également le chant dans différentes langues. Ils font par exemple des rituels comme le « bonjour » en différentes langues dont celles parlées par certains élèves à la maison. Nous avons entendu l'arabe, l'anglais, l'espagnol. Les anniversaires sont également chantés dans ces langues. Il arrive aussi que des histoires soient lues en

langue étrangère, parfois même grâce à l'intervention d'un parent qui parle la langue de l'histoire. L'enseignante a aussi abordé avec eux la calligraphie arabe et chinoise l'an passé dans le cadre d'un projet « de l'espace proche à l'espace lointain ».

4.3 Matériel

Nous disposons de l'imagier *Animaux* de Motomitsu Maheora de l'édition Balivernes (2018). Il est composé de vingt-deux pages. Cet imagier illustre 18 animaux qui sont : le crocodile, le canard, le toucan, la pieuvre, l'escargot, le caméléon, le grillon, la coccinelle, le papillon, le flamant, le pingouin, le serpent, le rhinocéros, le cerf, la girafe, le zèbre, le tigre et le paon. Les animaux ainsi que le titre sont traduits en six langues : le français, l'anglais, l'espagnol, le japonais, le chinois et l'arabe. On y trouve donc la graphie spécifique de chaque langue ainsi que la prononciation. Une couleur et un numéro sont attribués à chaque langue. Par exemple, l'espagnol est écrit en rouge et correspond au numéro trois. Sur la dernière de couverture une légende explique à quelle langue ces couleurs font référence. De plus, une page correspond à un animal sauf pour le paon, le tigre et le serpent où ces animaux prennent une double page. Les illustrations sont faites par collage, nous supposons de revues, puisque nous y voyons des lettres de notre alphabet.

Nous disposons d'un support audio² dans lequel est enregistré le nom des animaux dans les langues proposées par cet album (français, anglais, espagnol, japonais, chinois, arabe).

Nous avons décidé de créer entièrement un jeu de *memory*³ à partir de l'imagier. Les cartes sont par paires, comme le veut le jeu. Sur celles-ci, il est inscrit le nom d'un animal dans deux langues différentes : l'arabe et le japonais. Chaque paire correspond à un animal dans une langue. Nous avons retenu les

²Annexe 2

³ Annexe 3

mots « シカ » (en japonais) et « أيل » (en arabe) qui signifient « cerf » en français, « キリン » (en japonais) et « زرافة » (en arabe), qui signifient « girafe » en français et enfin « クジャク » et « طاووس » qui signifient « paon » en français. Les noms d'animaux choisis sont donc tirés de l'imagier *Animaux* pour faire un lien entre nos deux premières séances, permettant ainsi de créer un fil conducteur pour les élèves. Il y a en tout douze cartes, dont six paires. Chaque mot inscrit sur les cartes est écrit de la même couleur et de la même taille afin d'éviter les biais de reconnaissance.

Nous avons par ailleurs fait le choix de sélectionner uniquement ces deux langues car elles ont des systèmes d'écriture différents de notre alphabet. Il n'y avait pas d'intérêt de mettre de l'anglais et du français par exemple, puisque ces deux langues utilisent l'alphabet latin, déjà travaillé par les élèves de grande section. De plus, deux langues est un nombre suffisant pour des grandes sections au vu de nos nombreux objectifs.

Nous avons filmé et pris des photos lors de nos séances afin de récolter les informations nécessaires pour notre recueil de données.

Enfin, nous avons utilisé des feuilles de riz, de l'encre de Chine et des pinceaux spéciaux⁴ pour réaliser une calligraphie chinoise. Nous avons fait le choix de prendre ces matériaux spécifiques car nous voulions montrer aux élèves ce qui était utilisé pour la calligraphie. Cela leur permet d'avoir un apport culturel quant à cette pratique et ainsi de créer une culture commune à la classe.

5. La séquence⁵

5.1 Les objectifs de la séquence

En référence aux programmes, nous souhaitons travailler l'éveil aux langues avec les élèves. Nous avons choisi de le travailler par la découverte de langues différentes, notamment par l'observation des systèmes d'écriture. Notre séquence a pour but de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents

⁴ Annexe 6

⁵ Annexe 4

systèmes d'écriture. Ainsi, les élèves devraient être capables de différencier l'alphabet latin d'un autre système d'écriture. Notre objectif final est qu'ils seront capables de reconnaître des langues avec des systèmes d'écriture caractéristiques, ici l'arabe, le mandarin (chinois simplifié) et le japonais. Et enfin, nous avons pour objectif qu'ils soient capables d'écrire un caractère spécifique donné. A la suite de cela, nous souhaitons observer la capacité des élèves à différencier une langue sans savoir la lire, toujours dans le but de les éveiller aux langues. Nous faisons donc travailler l'éveil aux langues par l'entrée dans l'écrit.

5.2 L'organisation des séances

Séance 1 : Comprendre les langues autour de l'imagier *Animaux* de Motomitsu Maehora ⁶

Les objectifs de cette première séance sont de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe plusieurs langues dans le monde, dont l'anglais, l'espagnol, le français, l'arabe, le mandarin et le japonais, et qu'elles nous servent à communiquer. Nous souhaitons leur faire prendre conscience que pour une même signification, ces langues sont différentes phonétiquement (elles n'ont pas la même prononciation) et à l'écrit. C'est avec l'imagier multilingue *Animaux* de Motomitsu Maehora (2018) que nous travaillerons. Dans un premier temps il s'agira de rappeler aux enfants ce qu'ils ont déjà vu et appris concernant les langues étrangères, ce qu'ils connaissent. Ensuite, nous observerons la première de couverture. Nous leur expliquerons le fonctionnement de cet imagier, que les illustrations sont faites en collage, qu'il se compose de plusieurs langues et que celles-ci sont reconnaissables grâce à un code couleur. Nous ferons dans un deuxième temps la lecture de celui-ci à l'aide de notre support audio préalablement préparé. Ce support nous permettra d'écouter les mots écrits du récit et de constater les différentes prononciations tout en observant les différentes écritures.

⁶ Annexe 1

Séance 2 : Jeu du *memory*⁷ et classement des différents systèmes d'écriture

Pour la deuxième séance, nous utiliserons le jeu du *memory*, le but étant de mémoriser les différents systèmes d'écriture. Les objectifs sont pour les élèves d'observer et comparer deux systèmes d'écriture : le japonais et l'arabe. Il s'agira également de mémoriser les paires de mots. Le jeu se compose de cartes créées par nous-mêmes et inspirées du livre *Animaux*. Nous utiliserons donc deux langues : le japonais et l'arabe. Le but ici est donc de montrer que les élèves reconnaissent deux caractères identiques, comme l'exige la règle du *memory*. La réussite à ce jeu fait appel à la mémorisation des emplacements de chaque carte et à la reconnaissance de deux systèmes d'écriture. C'est donc une manière ludique de confronter les enfants aux différents systèmes d'écriture. Il s'agira ensuite de leur demander de faire deux groupes de cartes, deux familles. Nous attendons des élèves qu'ils réussissent à comparer et à regrouper les deux systèmes d'écriture simplement par observation de l'écrit : un groupe japonais et un groupe arabe. Nous utiliserons pour ce faire toutes les cartes utilisées lors du jeu de *memory*. Les élèves seront en deux groupe : un de trois élèves et un de quatre. Ce qui nous permettra d'être chacune avec un groupe.

Séance 3 : Classement des différents systèmes d'écriture⁸

Cette séance a pour objectifs de classer deux systèmes d'écriture : l'arabe et le japonais et de comprendre qu'un mot peut être traduit dans plusieurs langues. Nous afficherons un grand tableau composé de deux colonnes pour commencer. A tour de rôle, les élèves iront placer une carte (différente à chaque fois pour que nous les ayons toutes vues à la fin de cet exercice) dans le tableau dans la bonne colonne en justifiant leur choix de manière simple. Ils expliqueront pourquoi ils ont décidé de placer une carte dans une colonne en particulier. Le travail en deux

⁷ Annexe 3

⁸ Annexe 7

groupes fait précédemment sera alors mis en commun à ce moment-là. Si l'élève n'est pas sûr de lui, nous mettons la carte de côté puis nous y reviendrons. En cas d'erreurs, nous pourrions demander à d'autres élèves d'expliquer pourquoi la carte ne peut pas se mettre dans la colonne choisie. Le but c'est aussi qu'ils puissent échanger sur ce qu'ils ont compris et remarqué de ces différents systèmes d'écriture. Une fois que tout le monde est d'accord, nous corrigeons, si besoin en expliquant pourquoi tel choix est fait. Par exemple, en comparant les différences entre les systèmes d'écriture. Nous poserons également un vocabulaire adapté comme : alphabet, abjad (alphabet qui marque les consonnes), caractères et non lettres...etc. Le but n'étant pas de retenir les termes exacts mais de comprendre qu'il ne s'agit pas forcément d'un alphabet ou d'une lettre. A la suite de cela, nous nous servirons de l'imagier pour chercher à quelle langue correspond chaque colonne. Il faudra retrouver le même mot sur la carte et sur le livre. Le code couleur nous aidera ensuite à trouver la langue correspondante. Nous noterons ainsi japonais et arabe au-dessus des colonnes correspondantes affichées au tableau. Nous proposerons une troisième colonne pour le français en expliquant la relation entre les mots. Par exemple, le mot hibou écrit en français correspond au mot hibou écrit en japonais et au mot hibou écrit en arabe. Nous déplacerons donc les mots en arabe et en japonais afin que chaque ligne corresponde à une même traduction. Ici cela répondrait à notre objectif que l'élève comprenne qu'un mot peut être traduit dans plusieurs langues. Nous pourrions prendre l'imagier pour une dernière lecture et vérifier notre tableau avec les élèves. Il s'agira également de faire comprendre aux élèves que les mots vus viennent du livre *Animaux*, utilisé en début de séquence.

Séance 4 : Apprendre la graphie d'un caractère chinois⁹

Cette séance a pour objectif de comprendre le fonctionnement graphique du mandarin et de s'entraîner à produire le mot 动物 à l'aide du modèle explicatif.

⁹ Annexe 8

Ce mot signifie “animaux” et provient de l’imagier utilisé dès le début de cette séquence. Nous avons choisi le mandarin car pour nous, son système d’écriture fait partie intégrante du domaine de l’art et il diffère de notre alphabet. C’est cet aspect de l’éveil aux langues que nous voudrions apporter aux élèves. Nous reprendrons l’imagier avec les élèves en leur rappelant que la dernière fois nous avons vu le japonais et l’arabe. Ils connaissent le français, ont déjà eu des approches de l’anglais et de l’espagnol. Nous leur ferons remarquer qu’il nous reste donc le mandarin à étudier avec eux. Nous l’étudierons par la graphie. Pour ce faire, il s’agira d’apprendre les bons sens des gestes d’écriture, de savoir par où commencer les caractères et dans quel sens. Nous découperons le caractère en plusieurs parties pour qu’ils assimilent l’ordre chronologique de réalisation et le sens de chaque trait. A l’aide de flèches nous indiquerons le sens des traits puis nous préciserons leur ordre afin de former le caractère. Étant donné que notre mot choisi comporte deux caractères, nous répéterons cette méthode deux fois. Les élèves auront à disposition des feutres velleda et des portes-vues ou ardoises sur lesquels ils pourront s’entraîner à la graphie. Ils pourront effacer à leur convenance jusqu’à ce que ce soit acquis. Enfin, ils reproduiront au propre sur une feuille et au feutre noir le mot 动物.

Séance 5 : Réalisation d’une calligraphie chinoise

Pour cette séance, nous avons décidé de faire produire aux élèves une calligraphie chinoise. Les objectifs spécifiques de cette séance seront que les élèves doivent connaître les spécificités de la calligraphie chinoise et reproduire le caractère étudié (动物) avec des outils spécifiques. Nous leur donnerons quelques informations sur la provenance des matériaux que l’on utilise pour ce projet, c’est-à-dire les feuilles de riz ainsi que l’encre de Chine.

Sur une ardoise et avec un modèle, les élèves pourront s’entraîner à nouveau avant de passer à la phase d’application, afin de réaliser la calligraphie. Avant de réaliser cette expérience nous prendrons un temps pour montrer plusieurs calligraphies⁴. Ce temps permettra une ouverture culturelle ainsi qu’un apport de

connaissances sur « qu'est-ce qu'une calligraphie ? ». Par la suite, nous déplacerons les tables pour créer deux îlots. Il y aura un groupe de trois enfants et un groupe de quatre. Chaque enfant disposera d'une feuille de riz, puis d'un pot d'encre de Chine (il y en aura deux par table). Une fois le travail effectué, chaque élève pourra récupérer sa feuille de riz. L'objectif étant que les élèves gardent une trace de ces ateliers. Afin de vérifier si l'étude graphique de nouvelles langues permet de développer la curiosité, l'envie d'apprendre ainsi que des connaissances culturelles chez les élèves, nous leur demanderons par exemple ce qu'ils ont retenu du travail réalisé ensemble. Nous pourrions leur demander ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils ont préféré. Nous ne ferons pas d'évaluation sommative des élèves mais une évaluation formative par un échange avec eux.

5.3 Conclusion de la séquence

Cette séquence permet d'éveiller aux langues notamment par l'étude de différents systèmes d'écriture qui n'ont pas le même modèle alphabétique que le français. En effet, cet aspect permet aussi aux élèves de s'ouvrir au monde et de se décentrer de ce qu'ils savent déjà (français, langue de l'école). Ils se rendent alors compte que beaucoup de personnes communiquent autrement qu'avec notre alphabet, à la fois à l'oral et à l'écrit. Par exemple pour l'arabe, ils peuvent très bien entendre et reconnaître que la langue est différente du français mais penser qu'elle s'écrit avec notre alphabet, il en est de même pour le japonais par exemple. A ce moment-là, nous leur apporterons le fait que cette langue se prononce différemment du français et qu'elle s'écrit aussi différemment. Le but est vraiment de leur faire comprendre que les personnes autour d'eux et ailleurs dans le monde ne parlent pas forcément le français. Dans des écoles d'autres pays, on n'apprend pas le français et ce n'est donc pas cette langue que les élèves écrivent.

Cette séquence est aussi une ouverture au monde par la découverte de la diversité des cultures avec notamment notre présentation de la graphie du mandarin qui est un exemple concret pour les élèves. En effet, les supports

varient des nôtres et font partie intégrante de la culture chinoise. De plus, la calligraphie est aussi propre au système d'écriture du chinois. Le fait même d'avoir un système d'écriture différent montre les différences de cultures et fait donc partie de l'éveil aux langues et de l'éveil au monde qui nous entoure. Nous le savons, à cet âge-là les enfants sont très centrés sur eux-mêmes et s'ouvrent peu à ce qui peut se passer autour d'eux.

6. Données et analyses

6.1 La mise en place de notre séquence

La première séance concernant la découverte de l'album s'est faite en dehors de la salle de classe et plus précisément dans la cantine. Nous avons besoin d'un endroit où projeter le bookcreator et celui de la classe était occupé par l'enseignante. Cette situation nous a permis de nous concentrer uniquement sur les 8 élèves de grande section et sur notre séance mais les élèves étaient un peu dissipés d'abord parce qu'ils étaient avec nous et qu'ils ne nous connaissaient pas et ensuite parce que l'on n'était pas dans leur cadre habituel de travail. Il a bien fallu leur expliquer que l'on n'était pas là pour jouer et que ce que l'on faisait c'était du travail, qu'ils allaient apprendre de nouvelles choses. La découverte de l'album s'est bien déroulée, les élèves participaient beaucoup. Ils ont bien compris le fonctionnement de l'album.

Notre deuxième séance à propos du jeu du *memory* sera analysée par la suite. Nous avons également fait cette séance dans la cantine. Les élèves venaient un par un avec chacune d'entre nous puis remontaient en classe lorsque le jeu était terminé. Sur le moment, il nous a paru évident de travailler individuellement avec les élèves pour observer un maximum d'informations. En effet, lors de la conception de notre séance, nous avons prévu de les mettre en petits groupes mais sur le moment il était pertinent de changer cette modalité de travail. Ici le travail d'observation et de comparaison des dispositifs d'écriture était un de nos objectifs à mettre en place. Il nous paraissait important d'attacher du temps à celle-ci. Nous

avons la chance d'être deux ainsi que d'avoir une ATSEM en plus de l'enseignante ce qui a permis ce roulement des élèves.

La troisième séance sur la classification des systèmes d'écriture japonais et arabe a été fusionnée à la deuxième. En effet, le travail ayant été fait en individuel, les élèves ne sont pas restés très longtemps à cette tâche. Ils étaient donc en mesure de faire la séance 3 par la suite. De plus, ils avaient encore bien en tête le jeu du *memory* qui venait d'être fait et donc des cartes utilisées. Cette classification a donc été faite au coin regroupement de la classe au tableau, l'une de nous dirigeait l'atelier tandis que l'autre notait les observations et remarques. De même que pour la séance sur le *memory*, les élèves ont observé ces mots et ont relevé « des points, des traits » qui ont permis de faire le classement. Lorsque les élèves n'étaient pas d'accord à la fin du classement, ils se sont expliqués pourquoi et finalement ont trouvé le bon classement.

La séance 4 concernant l'apprentissage de la calligraphie a été réalisée le matin tandis que la réalisation de la calligraphie a été faite l'après-midi. Les élèves ont mis du temps à faire la fiche d'entraînement. Certains ont trouvé cela difficile et c'est vrai que cette séance était ambitieuse. Ce qui a finalement posé un problème c'est surtout l'impression de la police de caractère qui était trop grande et donc pixelisée. Les élèves reproduisaient ces pixels ce qui les dérangeait le plus puisque pour eux il y avait une différence entre ce qu'ils voyaient sur leur fiche d'entraînement et ce que l'on reproduisait en même temps qu'eux au tableau. Ils ont tout de même réussi à faire les deux caractères demandés et étaient contents de savoir qu'ils avaient écrit « animaux » en chinois.

La séance de calligraphie a été rapide, le plus compliqué à gérer pour les élèves a été le fait que la feuille de riz absorbait très vite et en quantité l'encre de Chine. Dans l'ensemble les élèves ont réalisé correctement ces caractères. Ils savaient qu'ils écrivaient « animaux » mais pour eux il s'agissait davantage de graphisme voire de « dessin » que d'écriture.

Enfin, nous avons fait un bilan rapide à l'aide de kahoot¹⁰ pour vérifier ce que les élèves avaient retenu et aimé. Ainsi, nos objectifs ont été atteints puisque les élèves ont montré qu'ils savaient qu'une langue sert à communiquer et qu'il en existe plusieurs dans le monde. Ils ont aussi compris qu'un mot pouvait se traduire et s'écrire ainsi de différentes façons (ici avec des systèmes d'écriture différents).

6.2 Données recueillies

Les données recueillies sont les différents classements¹¹ des systèmes d'écriture à l'aide du *memory* mis en place (arabe vs japonais) mais aussi les productions écrites des élèves durant les séances d'écriture¹², les moments de réflexions et de questionnements. Avec l'accord des responsables légaux, nous avons pu filmer nos séances pour pouvoir récolter un maximum d'informations et avoir les versions originales des productions d'élèves. Nous avons pris en photo les réalisations des élèves et nous avons pris des notes de nos observations¹³. Celles-ci nous permettent de recueillir des remarques d'élèves dont nous pourrions nous servir dans l'analyse. Nos données concernent uniquement les élèves et non l'enseignante.

6.3 Analyse de la séance 2

Nous précisons que certains élèves ne connaissaient pas la règle du *memory* et qu'il a donc fallu répéter plusieurs fois au cours du jeu qu'on ne pouvait retourner que deux cartes en même temps par exemple.

¹⁰ Kahoot est une application téléchargeable sur smartphones et tablettes qui permet de créer des questionnaires à choix multiples. Elle est également disponible via un navigateur web. C'est une plateforme pédagogique qui va permettre aux élèves de vérifier leurs connaissances sur une notion étudiée.

¹¹ Annexe 7

¹² Annexe 8

¹³ Annexe 9

Rappelons également que pour le classement de deux « familles », les élèves ne connaissaient pas le nom des langues. C'était un choix de notre part que de leur dire plus tard.

Elève A :

D'abord, il retourne deux cartes et dit que ce ne sont pas les mêmes. Il observe qu'il y a tout de même une similitude en disant qu'il voit une croix sur l'une et une croix sur l'autre. Nous pensons que nos questions au départ l'ont fait douter alors qu'elles étaient simplement là dans le but d'obtenir une justification. Il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous souhaitons observer comment les élèves faisaient pour reconnaître deux cartes.

Tableau 1¹⁴ : transcription d'un passage filmé avec l'élève A (durée totale 5min15)

E ¹⁵	C'est pas les mêmes	00 : 02
S ¹⁶	C'est pas les mêmes ? alors pourquoi ?	
E	J'sais pas	
S	Comment tu sais que ce n'sont pas les mêmes ?	
E	Parce que il en a une croix et une croix ici comme ça	
S	Là il y a une croix et là une croix ok, et pourquoi elles ne sont pas pareilles alors ?	
E	Parce que l'a une barre ici et là y'en a comme ça <en montrant et dénombrant une puis quatre>	

Il a aussi su dire à deux reprises que deux cartes n'étaient pas les mêmes en se souvenant de la bonne qui avait déjà été retournée auparavant. Il y a donc une mémorisation des cartes et du graphisme. La vidéo nous permet de rendre compte du fait qu'il est capable de reconnaître deux cartes identiques alors qu'elles ne sont pas dans le même sens, ce qui confirme qu'il y a une observation fine des différents éléments de la graphie.

¹⁴ Normes des tableaux de retranscription issus de l'extrait de thèse p. 138-140. *Les normes retenues pour les transcriptions.*

¹⁵ Elève

¹⁶ Stagiaires

Concernant la formation de deux familles, l'élève A a tout de suite mis d'un côté un mot japonais et de l'autre un mot en arabe, il a continué sur ce principe mais a inversé deux mots. C'est-à-dire qu'un mot en japonais s'est retrouvé dans la colonne « arabe » et un mot en arabe s'est retrouvé dans la colonne « japonais ». Il a justifié cela en expliquant que l'on retrouvait des points sur toutes les cartes.

Elève B:

Dès le départ, cet élève opte pour la stratégie de compter le nombre de « lettres ».

Tableau 2 : transcription d'un passage filmé avec l'élève B (durée totale 5min22)

S	Alors est-ce que c'est les mêmes ?	00 : 17
E	non	
S	Pourquoi?	
E	Parce que ça se ressemble pas	
S	Pourquoi ça se ressemble pas ?	
E	Parce que ici il y a deux lettres et ici il y en a plusieurs (quatre)	

On observe également qu'il compte le nombre de « traits » et qu'il repère le nombre de points à plusieurs reprises. C'est ce qui lui permet de différencier les cartes, ou d'affirmer qu'elles sont identiques. Lorsqu'il tombe sur deux cartes identiques mais pas dans le bon sens de lecture, il nous dit immédiatement que les cartes sont les mêmes si on en retourne une, puis c'est ce qu'il fait. Cette situation se reproduit deux fois pendant le jeu.

Pour faire deux familles, cet élève se repère en fonction des « gouttes » comme il peut l'expliquer dans la vidéo. Il s'agit de caractères japonais. Il classe correctement les deux langues mais n'explique pas pourquoi il met toutes les étiquettes en arabe ensemble. Nous lui demandons et il nous dit « parce qu'il y a ça » en nous montrant les courbes de cette écriture. Nous supposons qu'il a

repéré que c'était deux langues différentes grâce aux tracés. Il a de lui-même mis pendant le classement les mots dans le bon sens de lecture. C'est un élève qui parle l'arabe à la maison. Nous supposons donc qu'il y a eu une influence sur le repérage de l'arabe. En revanche, il n'a jamais mentionné le fait que c'était de l'arabe et qu'il reconnaissait la langue.

Elève C :

Cet élève connaissait le jeu du *memory*. Il a su mémoriser les emplacements des cartes pour pouvoir retrouver le double comme le veut le jeu. Lorsqu'il tombe sur deux cartes qui ne sont pas identiques, il se sert souvent de ce qu'il connaît pour différencier les cartes. Il fait des interprétations de ce qu'il peut voir en fonctions des notions qu'il a apprises. Par exemple il voit des « neuf ». C'est donc un signe symbolique, qui relèvent d'une convention, d'un code, qu'il faut maîtriser pour les comprendre.

Tableau 3 : transcription d'un passage filmé avec l'élève C (durée totale 5min03)

S	Alors est-ce que c'est les mêmes ?	00 :28
E	Non	
S	Pourquoi non ?	
E	Parce que là c'est comme ça, parce que là y'a des neuf alors que là y'a pas de neuf	

Il voit aussi des yeux, puis se reprend en disant qu'il s'agit de deux petits points. Plus tard, il va directement annoncer qu'il s'agit de points et va les compter pour pouvoir comparer avec l'autre étiquette. De plus, sans le dire mais en le montrant, il différencie les courbes de l'arabe et les traits droits du japonais. Parfois, il compte également le nombre de caractères lorsqu'il se retrouve avec deux étiquettes en japonais en disant qu'il y a deux choses et que sur l'autre il y en a plus. Il retourne également les cartes lorsqu'elles ne sont pas dans le bon sens de lecture.

Lors du classement en deux familles, l'élève C va décider de classer d'un côté la famille dans laquelle il y a des points et de l'autre côté la famille où il n'y a pas de

points. Dans la famille des points, nous avons donc deux mots en arabe et dans la famille sans points nous avons trois mots en japonais et un mot en arabe.

Elève D :

Au départ, cet élève était intimidé lorsque que nous lui demandions de nous expliquer ses choix, il pensait que ses réponses étaient fausses. Nous avons donc insisté en lui disant qu'il avait raison, que les deux étiquettes qu'il avait retournées étaient différentes mais que nous voulions juste savoir comment il avait su qu'elles étaient différentes. Il ne savait quand même pas dire pourquoi elles n'étaient pas identiques, nous supposons qu'il n'osait pas nous le dire. Nous lui conseillons de nous montrer simplement avec le doigt sur la carte mais il montre toute la carte. Nous avons donc décidé de continuer le jeu et de voir si cela se débloquerait en jouant. Cela a donc fonctionné mais nous n'avons pas compris son explication :

Tableau 4 : transcription d'un passage filmé avec l'élève D (durée totale 7min13)

S	Alors est-ce que c'est la même ?	2 :02
E	Non	
S	Pourquoi ?	
E	Parce que c'est pas différent	
S	Parce que C'EST différent	
E	oui	
S	Et pourquoi ?	
E	Parce que il a un trait là	
S	Oui ...	
E	Et là un trait et là il a un sprink, comme un sprink et que là y'a pas de sprink	

En parlant de « sprink » il montrait un caractère japonais avec un trait vertical et deux traits horizontaux qui le coupaient. Cet élève a des origines russes, peut-être que ce mot correspond à un symbole dans la langue russe. Ce mot est

revenu plusieurs fois pendant le jeu, pour le même caractère observé. Ensuite, pendant le jeu, il différencie les cartes en fonction de ce qu'il connaît, il repère des yeux et une bouche pour certains caractères japonais. Il voit également des « trucs qui volent ». Puis, pour l'arabe, il va discerner des « trucs qui tournent » qui correspondent aux boucles et il montre également les courbes sans savoir les nommer. La représentation de l'écriture est très liée à l'espace et au geste d'écriture pour cet élève. Plus tard dans le jeu, il va appeler cela des cailloux en discernant les tailles (petit caillou, moyen caillou, grand caillou). Il repère également des « petits ronds » que les autres élèves ont nommé « points ». Enfin sur des mots en arabe, il va dire que ce sont les mêmes parce qu'il y a « des mots » en montrant ce que les autres élèves ont nommé « neuf ». Il va également repérer les étiquettes qui ne sont pas tournées dans le bon sens de lecture en disant « c'est à l'envers ».

Concernant la formation de deux familles, l'élève D va compter le nombre de caractères japonais pour un mot en disant « il a que deux images et pas quatre ». Pour lui, une image correspond à ce que nous appelons un caractère. Dans son classement, il va également se servir du « sprink » en mettant tous les mots qui ont « presque un sprink », de l'autre on va avoir un classement avec des mots qui selon lui ont en commun « des bougies » ou des éléments qui « ressemblent presque à des bougies ». On a donc à la fin, d'un côté deux mots en japonais et un en arabe, et de l'autre deux mots en arabe et un en japonais.

Elève E :

Dans un premier temps, nous avons dû rappeler les règles du jeu à cet élève, en lui expliquant qu'il fallait qu'il retrouve la même carte dans le jeu. Une fois qu'il avait trouvé la bonne paire, l'élève mettait les cartes sur le côté. Nous avons remarqué que l'élève attendait notre réaction afin d'être sûr qu'il ne se trompait pas, alors nous l'avons rassuré et nous lui avons dit qu'il n'y avait pas de mauvaises réponses. A chaque carte retournée nous insistions sur le « pourquoi » il pensait que les cartes se ressemblaient ou non. Son analyse est restée principalement à la description avec le doigt, il n'arrivait pas à formuler les

ressemblances. Cependant, à partir de la deuxième partie du jeu, sur le classement en deux familles, l'élève a commencé à nommer les ressemblances et nous avons pu comprendre son analyse :

Tableau 5 : transcription d'un passage filmé avec l'élève E (durée totale : 3'20)

E	Là je crois ça se ressemble	00'01
S	Ah oui ? Pourquoi ?	
E	Parce que la 3,3, 1, 1 <compte le nombre de traits pour les caractères japonais>	
S	Donc celle-ci se ressemblent ?	
E	Oui	

Nous pouvons voir que cet élève a comparé attentivement les deux cartes devant lui, puis a compté les traits sur les caractères.

Elève F :

L'élève F n'a pas eu besoin d'un rappel du jeu et a directement commencé à jouer. Dans les premières minutes du jeu, l'élève retourne deux cartes identiques et remarque rapidement qu'elles ne sont pas dans le bon sens. On comprend alors que sans même comprendre le sens de lecture de la carte, l'élève est capable de les remettre à « l'endroit ». A la suite de cette phrase, elle fait une analyse des cartes en s'aidant des représentations mentales qu'elle a et de notions qu'elle a pu travailler récemment :

Tableau 6 : transcription d'un passage filmé avec l'élève F (durée totale : 3'46)

E	Ouais mais elles sont dans l'autre sens	00'24
S	Est-ce que ce sont les mêmes ?	
E	Mmmh <analyse les cartes>	
S	Tu as l'impression ?	
E	J'ai l'impression	

S	Peut-être, mets les deux cartes à coté et essaie de les regarder	
E	Oh	
S	Alors ? Tu vois quoi ?	
E	Là y a le 4, et y a le 4 et là y a les 2 comme ça <montre les traits horizontaux des caractères japonais>	
S	D'accord	
E	Et les deux petits points	

Concernant la deuxième partie du jeu, l'élève n'a pas eu de mal à créer deux groupes distincts. Rapidement, l'élève crée deux familles en séparant correctement le japonais de l'arabe. Elle nous explique que « ce n'est pas écrit pareil ». On comprend alors qu'elle arrive à différencier les cartes et qu'elle remarque les similitudes même si les cartes ne disposent pas du même mot/caractère.

Elève G :

L'élève G a commencé à jouer et a trouvé rapidement deux mêmes cartes. Pendant toute la durée du jeu, l'élève nous explique son raisonnement principalement par le geste en nous montrant les caractères ressemblants. Etant donné que nous nous intéressons à la manière de différencier les cartes, nous avons attendu la deuxième partie du jeu pour pousser l'élève à énoncer son analyse. Au départ, on remarquait un manque de confiance car il craignait de se tromper. Nous lui avons donc expliqué que nous voulions un classement comme il le pensait.

Tableau 7 : transcription d'un passage filmé avec l'élève G (durée totale : 2'30)

S	Qu'est ce qui te fait dire que cette carte elle ressemble à ces deux autres cartes ?	1' 34
E	Beh parce que là y a des p'tits points <montre un mot en arabe>	

S	Ah mais celle-ci pourtant il n'y a pas de p'tits points ? <Montre une carte avec un mot en arabe>	
E	Mmmh	
S	Il y a quelque chose qui te fait dire qu'elle va dans ce groupe à part les petits points ?	
E	Beh là y a une barre qui va là et là y a une barre qui va là donc ça ressemble presque	
S	D'accord	

Elève H :

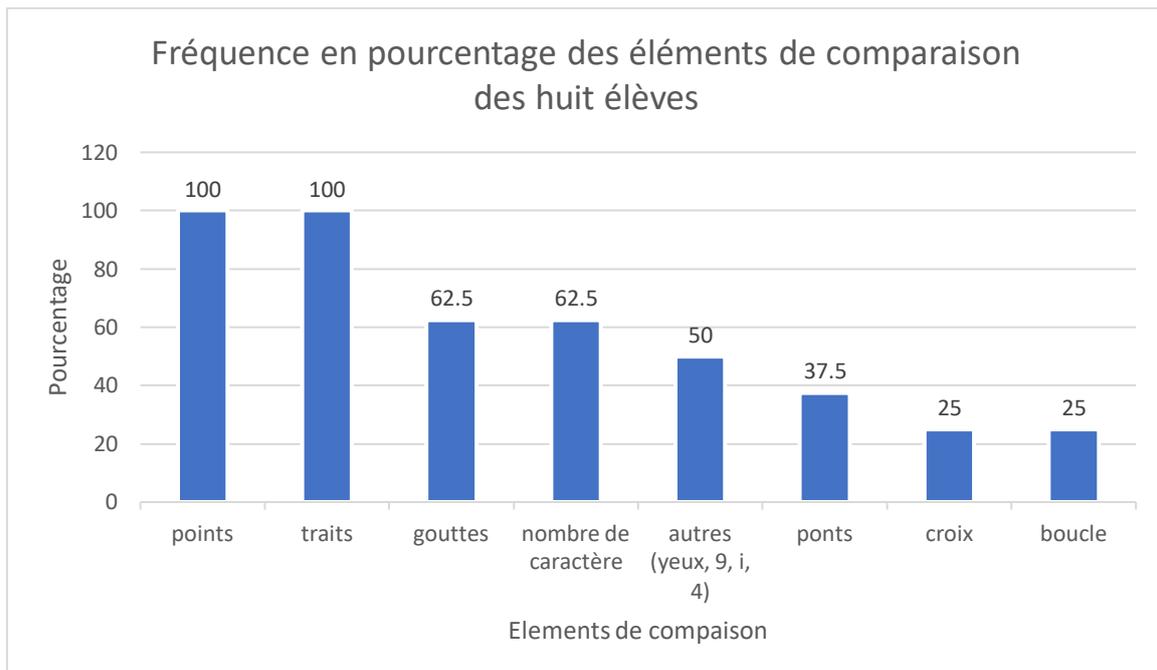
L'élève H, n'a pas eu besoin d'un rappel particulier des consignes du jeu du *memory*. Dans un premier temps, nous avons remarqué qu'il était très autonome et que notre aide n'était pas nécessaire durant la première partie du jeu. Quelques fois, nous remarquons une demande d'approbation de ses choix par son regard. Mais l'élève reste confiant et autonome sur la tâche demandée. Nous avons décidé de le laisser finir cette première partie. Dans la deuxième partie du jeu, sur la classification des cartes, nous avons incité l'élève à nous dire « pourquoi » il avait décidé de ranger les cartes dans tel groupe afin de comprendre son mécanisme de classement. Nous avons remarqué qu'il triait essentiellement par la mémorisation à partir d'images qu'il connaissait (trait, « goutte »).

Tableau 8 : transcription d'un passage filmé avec l'élève H (durée totale : 1'27)

S	Pourquoi tu les mets ensemble ?	0'12
E	Parce qu'ils se ressemblent	
S	Qu'est ce qui se ressemble ?	
E	Là, là y a un trait et là y a une goutte	
S	D'accord	
E	Ceux-là, c'est avec ceux là	
S	Donc ça c'est le deuxième groupe ?	

E	Oui parce que elle a des points	
---	---------------------------------	--

Grâce aux éléments recueillis nous avons pu réaliser un graphique afin de visualiser, en pourcentage, comment les élèves ont classé et comparé les cartes.



Ce graphique illustre les différents éléments que les élèves ont pu observer et qui ont aidé à différencier les cartes les unes par rapport aux autres ou au contraire à remarquer que deux cartes sont identiques. Il a été fait à l'aide du tableau¹⁷ des éléments de comparaison des élèves.

Nous voyons d'abord que tous les élèves, soit 100%, ont remarqué sur les cartes des « points » ou des « traits ». Nous pensons que les séances de graphisme que ces élèves sont en train de faire en classe influencent leurs observations. En effet, pendant notre recueil de données, les élèves étudiaient les traits verticaux et horizontaux notamment. Il est donc normal que ce soient les premiers éléments qu'ils distinguent. De plus, l'enseignante leur explique que ces traits

¹⁷ Annexe 9

vont leur servir à écrire des lettres comme le « T » ou le « L » par exemple. Les élèves savent donc que l'écriture peut se former avec des traits horizontaux et verticaux. C'est en tout cas ce qu'ils ont tous remarqué dans ce jeu du *memory*. Les points correspondent également à un environnement commun des élèves. Nous pouvons les voir sur des dessins libres notamment. Les points sont également très vite associés à l'un des premiers dessins que l'on apprend à faire : le bonhomme. Il a des yeux et un nez, souvent représentés par des points. C'est sûrement pour cela que les points ont parfois été appelés « des yeux » par certains élèves.

Ce qui a été appelé « gouttes » correspond à la graphie japonaise. Ce sont des petits traits qui sont d'abord épais puis qui se terminent fins. La police d'ordinateur tente de représenter la calligraphie japonaise avec différentes épaisseurs de traits notamment. De plus, le terme de « goutte » était très utilisé lors de cette période puisque les élèves étudiaient les traits verticaux. L'enseignante expliquait aux élèves que les traits c'est comme des gouttes qui coulent, ils commencent en haut et se terminent en bas. Son explication a pour but l'acquisition du sens du trait vertical dans l'écriture en majuscule de l'alphabet français. Ce terme a été utilisé par cinq élèves sur huit soit 62,5%.

Concernant le japonais, c'est aussi 62,5% qui ont compté le nombre de caractères pour comparer avec la deuxième carte. A ce moment-là, ce que les élèves voyaient comme un dessin est désormais considéré comme une lettre ou un mot.

Quatre élèves sur huit, soit 50% ont donné des éléments de comparaison ne correspondant pas aux éléments du graphisme directement mais davantage à des éléments qu'ils pouvaient reconnaître de leur quotidien. Il pouvait s'agir de signes symboliques comme des chiffres ou des lettres mais aussi de signes analogiques comme des yeux. Le fait que les élèves voient d'autres signes symboliques dans les caractères arabes et japonais montre sans doute qu'ils ont compris que les signes qu'ils avaient sous les yeux relevaient d'une convention, d'un code, qu'ils ne connaissent pas mais essaient de déchiffrer à partir de leurs connaissances.

Ce que 37,5%, soit trois élèves sur huit ont appelé des « ponts », correspond à des éléments du graphisme arabe. Ce sont des éléments qu'ils ont pu étudier et reproduire dans le cadre du graphisme pour s'entraîner ensuite à la réalisation de lettres, c'est alors normal qu'ils les reconnaissent.

Par ailleurs, ce sont deux élèves sur huit soit 25% qui ont décrit des « croix ». C'est le même nombre qui a évoqué des « boucles ». Nous pouvons constater que les éléments constituant les mots sont souvent ramenés à quelque chose qu'ils connaissent déjà dans leur alphabet ou dans leur quotidien de classe. Cela peut être des éléments de graphisme (lettre et /ou chiffres) comme des signes analogiques utilisés pour le dessin (comme des yeux). Les élèves portent une attention visuelle aux caractères et à leur tracé, influencée par leurs séances de graphisme. Pour une grande partie, les mots du *memory* correspondaient à des dessins et non des mots. On retrouve une abstraction du mot. Pour autant, les élèves ont été capables de dire si la carte était dans le mauvais sens de lecture. Ils ont pour la plupart pu les reconnaître ou les différencier sans savoir lire ni comprendre ce que le mot signifiait et sans savoir quelle était la langue d'écriture.

Pour conclure, notre recueil de données a été un élément essentiel quant aux questionnements que nous nous posons sur l'éveil aux langues dans une classe de grande section de maternelle. Nous avons pu analyser nos données et comparer les réponses des huit élèves que nous avons. En effet, nous avons eu la chance d'avoir une classe à triple niveaux avec seulement huit élèves de grande section. Nous parlons de chance car étant deux adultes pour réaliser notre recueil de données, nous avons pu prendre le temps avec chaque élève et être attentives à leur manière de comparer, d'interagir et de classer. De plus, l'enseignante nous a laissé un endroit dédié à nos séances, nous étions donc dans une salle séparée de la salle de classe. Au départ, le fait d'emmener les élèves dans un autre environnement que leur classe pour travailler a été déstabilisant pour eux. On ressentait un manque d'attention. En effet, emmener des enfants dans une autre salle avec d'autres adultes que leur maîtresse, les laissait penser que nous allions jouer. Mais nous leur avons expliqué que nous

étions des futures maîtresses et que nous allions travailler ensemble. Au fur et à mesure les élèves ont pris confiance, se sont habitués à nous et nous avons pu travailler avec eux sans difficulté. Notre analyse sur notre recueil de données nous a permis de prendre conscience que les élèves, sans même comprendre la langue, ou même avoir conscience qu'il s'agit d'une nouvelle « langue » arrivent à comparer les caractères, les mots, grâce à des éléments qu'ils connaissent. Le fait qu'ils soient dans un cycle d'apprentissage depuis 2 ans les amène à mémoriser facilement les « dessins » et à différencier les langues. En effet, si nous avons choisi de pratiquer l'éveil aux langues avec des élèves de petite section, nous n'aurions certainement pas eu les mêmes résultats. Le choix de prendre des élèves de grande section était une bonne décision et nous a permis d'aller au bout des objectifs que nous nous étions fixés.

Conclusion

En conclusion, notre étude visait à explorer comment l'éveil aux langues pouvait être abordé à travers l'observation des différents systèmes d'écriture dans une classe de maternelle. Nous avons souligné l'importance de l'éveil aux langues dans les programmes scolaires, notamment dans le cadre du développement de la curiosité et de la sensibilisation à la diversité linguistique.

Tout d'abord, nous avons émis l'hypothèse que l'éveil aux langues permettrait aux élèves de reconnaître et de différencier les langues sans même savoir les lire, en se basant sur l'observation des systèmes d'écriture. Nous avons également supposé que l'observation des différents systèmes d'écriture aiderait les élèves à visualiser et à mieux appréhender les nouvelles langues, en soulignant les différences dans l'utilisation des symboles, des signes et des lettres. De plus, nous avons émis l'hypothèse que cette confrontation à la diversité des langues et des systèmes d'écriture permettrait aux élèves de mieux comprendre la langue de l'école et son fonctionnement en la comparant à d'autres langues.

Pour répondre à ces hypothèses, nous avons mené une étude dans une classe de grande section où l'éveil aux langues était déjà pratiqué. Nous avons mis en place une séquence pédagogique centrée sur l'observation des systèmes d'écriture de différentes langues telles que le japonais, l'arabe et le mandarin. Nous avons utilisé l'imagier multilingue *Animaux* de Motomitsu Maehara (2018) comme support pédagogique.

Nos résultats ont montré que les élèves étaient capables de distinguer les différences entre les systèmes d'écriture des langues étudiées, même sans savoir lire. Ils ont démontré une curiosité accrue et un intérêt pour la découverte des différentes écritures. De plus, l'observation des systèmes d'écriture a contribué à une meilleure compréhension de la complexité de l'apprentissage des langues étrangères, en mettant en évidence les défis liés aux différences entre les langues. Nos résultats confirment l'importance de l'éveil aux langues à travers

l'observation des systèmes d'écriture dans l'apprentissage des langues dès la maternelle. Les supports pédagogiques tels que les imagiers multilingues peuvent être des outils précieux pour favoriser cet éveil aux langues. Cependant, des recherches complémentaires pourraient être menées pour explorer davantage les méthodes et les supports les plus efficaces dans l'éveil aux langues, en prenant en compte les spécificités de chaque contexte éducatif. De plus, il convient de souligner que la classe pratiquait déjà de l'éveil aux langues ce qui a pu influencer les résultats. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour approfondir et évaluer son efficacité dans d'autres contextes. En outre, il serait intéressant d'étudier l'impact de cet éveil aux langues sur les compétences langagières des élèves à plus long terme, ainsi que sur leur ouverture interculturelle.

En résumé, l'éveil aux langues à travers l'observation des systèmes d'écriture offre des perspectives intéressantes pour enrichir l'enseignement des langues dès la maternelle. Il contribue à la sensibilisation à la diversité linguistique, au renforcement des compétences linguistiques et à l'ouverture interculturelle des élèves. En investissant dans cette approche, nous investissons dans le développement global des enfants et dans l'encouragement d'une société multilingue.

BIBLIOGRAPHIE

<u>BIBLIOGRAPHIE 1 : OUVRAGES SCIENTIFIQUES</u>	<u>52</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE 2 : ARTICLES SCIENTIFIQUES SUR L'ÉVEIL AUX LANGUES.....</u>	<u>52</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE 3 : ARTICLES SCIENTIFIQUES SUR LES ALBUMS DE JEUNESSES</u>	<u>53</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE 4 : ARTICLES SCIENTIFIQUES SUR LES SYSTEMES D'ÉCRITURE</u>	<u>54</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE 5 : MÉMOIRES</u>	<u>55</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE 6 : TEXTES INSTITUTIONNELS</u>	<u>55</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE 7 : RESSOURCES DIDACTIQUES.....</u>	<u>56</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE 8 : OUVRAGES DE LITTÉRATURE JEUNESSE</u>	<u>56</u>

Bibliographie 1 : Ouvrages scientifiques

Abdelilah-Bauer, B. (2014). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. [https://doi.org/10.3917/dec.ab-](https://doi.org/10.3917/dec.ab-del.2015.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~)

[del.2015.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-](https://doi.org/10.3917/dec.ab-del.2015.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~)

[LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~](https://doi.org/10.3917/dec.ab-del.2015.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~)

Banfi, E., & Popelard, M. (2007). *Peindre les idées*. Presses Universitaires de France.

[https://doi.org/10.3917/puf.banfi.2007.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-](https://doi.org/10.3917/puf.banfi.2007.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~)

[LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~](https://doi.org/10.3917/puf.banfi.2007.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~)

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.

[https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-](https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~)

[LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~](https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01#xd_co_f=Y2Y4OTc3YmYtMTYyNi00NDVi-LTIhMGUtMmU4NjM2MGJhN2Ix~)

Morais, J., & Robillart, G. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions*.

Odile Jacob.

Bibliographie 2 : Articles scientifiques sur l'éveil aux langues

Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue.

Éducation et francophonie, 36(1), 44-64.

<https://doi.org/10.7202/018089ar>

De Pietro, J. F., & Matthey, M. (1999). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44. Consulté à l'adresse <https://www.irdp.ch/data/secure/613/document/eveil-aux-langues-613.pdf>

Hawkins, E. J. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, 6(1), 41-56. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2064>

Tomc, S., & Villa-Perez, V. (2022). Des classes plurilingues « très ordinaires » . Une Recherche-Intervention-Formation à l'école maternelle en contexte urbain stéphanois. *Repères*, (65), 187-204. <https://doi.org/10.4000/reperes.5149>

Young, A., Mary, L., & Smeets, O. (2015). Pour une approche pédagogique plurilingue les enfants bilingues émergents en petite section. *Mélanges CRAPEL*, (36), 11-26.

Bibliographie 3 : Articles scientifiques sur les albums de jeunesse

Burgain, M. (2018). Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire. *Cahiers de l'ACEDLE*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3644>

Chartier, A. (2010). Isabelle Nières-Chevrel, Introduction à la littérature de jeunesse. *Strenae*, 1. <https://doi.org/10.4000/strenae.9>

Gobbé-Mévellec, E., & Paolacci, V. (2021). Des albums plurilingues à l'école pour les lecteurs. . . plurilingues ? Consulté à l'adresse <https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/161>

Gobbé-Mévellec, Euriell. (2019). L'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre. *Strenae*, (14). <https://doi.org/10.4000/strenae.2049>

Bibliographie 4 : Articles scientifiques sur les systèmes d'écriture

Alleton, V. (2002). L'écriture chinoise. *Que sais-je ?*, 11-24.

<https://doi.org/10.3917/puf.allet.2002.01>

De Goumoens, C., Nogueroles, A., Perregaux, C., & Zurbriggen, É. (2003). Chapitre 2. La démarche et les supports didactiques. *De Boeck Supérieur eBooks*, 39. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01.0039>

Fejzo, A., Godard, L., & Laplante, L. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0045>

Fujimura, I. (2020). Constructionnalisation : étude contrastive franco-japonaise. Présentation. *Langages*, N° 220(4), 9-20.

<https://doi.org/10.3917/lang.220.0009>

Tan, S. (2017). Analyse phonologique comparative entre le mandarin de Sheyang (nord-est de la Chine) et le mandarin standard. *La Linguistique*.

<https://doi.org/10.3917/ling.532.0237>

Vigner, G. (2015). L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ?

Études de linguistique appliquée. <https://doi.org/10.3917/ela.179.0269>

Zghibi, R. (2003). Le codage informatique de l'écriture arabe : d'ASMO 449 à

Unicode et ISO/CEI 10646. *Document numérique*, 6(3-4), 155-182.

<https://doi.org/10.3166/dn.6.3-4.155-182>

Bibliographie 5 : Mémoires

Abdelbaki, L. (2020). La découverte de la diversité des langues par les cris

d'animaux à travers un album de littérature de jeunesse plurilingue au

cycle 1. *Mémoire Master MEEF Toulouse*. [https://dante.univ-](https://dante.univ-tlse2.fr/s/fr/item/10680)

[tlse2.fr/s/fr/item/10680](https://dante.univ-tlse2.fr/s/fr/item/10680)

Maurutto, E. (s. d.). L'imagier plurilingue, un outil pour enrichir les compétences plurilingues des élèves au sein d'une classe de MS-GS. · Dante · Dante.

Consulté à l'adresse <https://dante.univ-tlse2.fr/s/fr/item/10697>

Sanfourche, E. (2019). Contes, caractères du Japon et gestes d'écriture, en

Grande Section de maternelle. *Mémoire Master MEEF Toulouse*.

<https://dante.univ-tlse2.fr/s/fr/item/8589>

Bibliographie 6 : Textes institutionnels

Ministère de l'éducation nationale. (2021). *Programmes d'enseignement de*

l'école maternelle (BO n°25, Éd.). Eduscol. [https://eduscol.educa-](https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1)

[tion.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1](https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1)

Ministère de l'éducation nationale. (2019). *Recommandations pédagogiques* (BO n°22, Éd.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.
https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292

Bibliographie 7 : Ressources didactiques

Bouret, R. (2019). *Fiche de caractères chinois*. Textes Chinois Annotés.

<http://ramou.net/iphp/hanzi.php?uni=29289&zoom=0>

Blumenlab. (2012). *Home*. Dulala. <https://dulala.fr/>

Élodil - *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue* - Université de Montréal.

(s. d.). Université de Montréal. <https://elodil.umontreal.ca/>

Lafontaine, J., & Robert, F. (1998b). *50 activités pour découvrir et maîtriser les écritures à l'école et en 6e*. Canopé - CRDP de Toulouse.

ZOE (Éd.). (2006). *Nos livres multilingues*. <https://www.migrilude.com/fr/43-nos-livres-multilingues>

Bibliographie 8 : Ouvrages de littérature jeunesse

Murr, S. A. (2013). *Abracadabra*. Le Port a jauni.

Lan, N. T. C., & Kremp, V. (2018). *Animaux zigos*. Migrilude.

Maehara, M. (2018). *Animaux*. Balivernes.

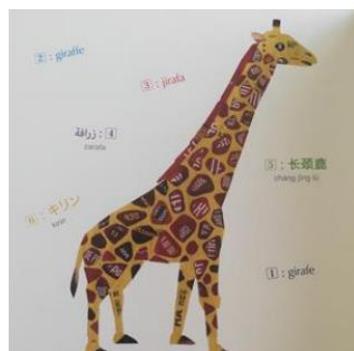
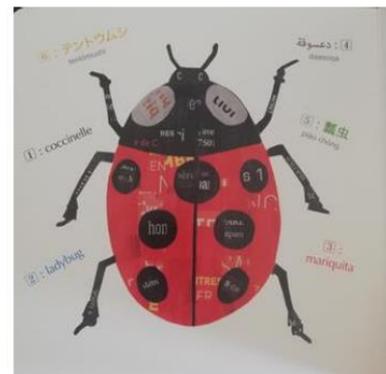
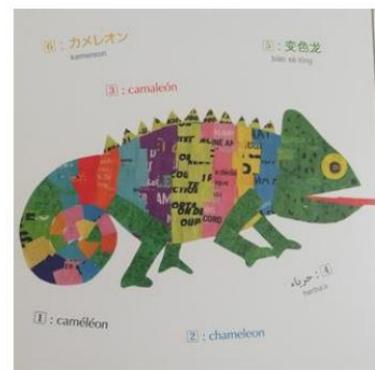
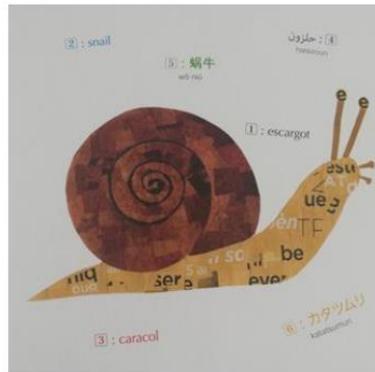
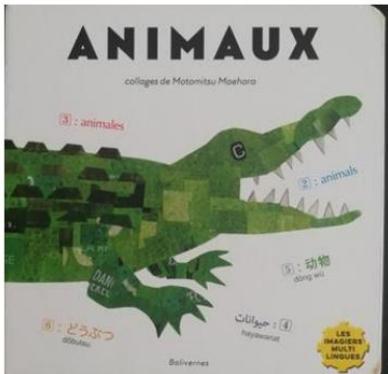
Marais, F. (2011). *Sequoyah*. Thierry Magnier.

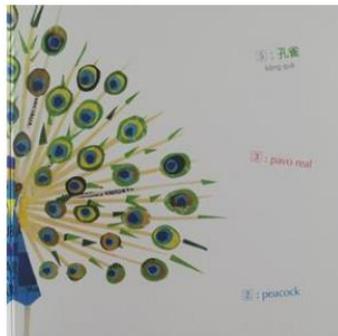
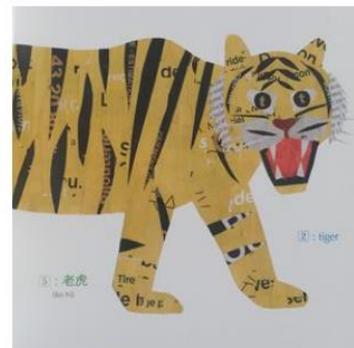
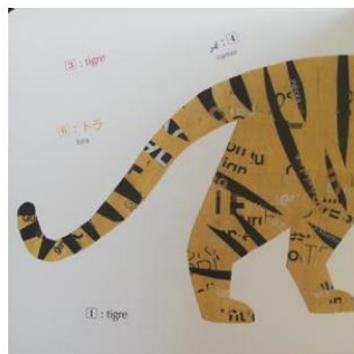
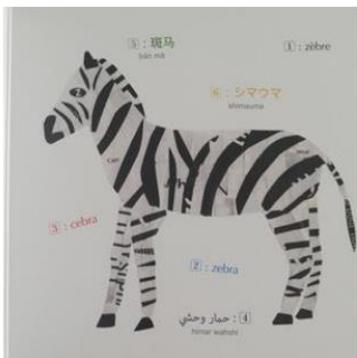
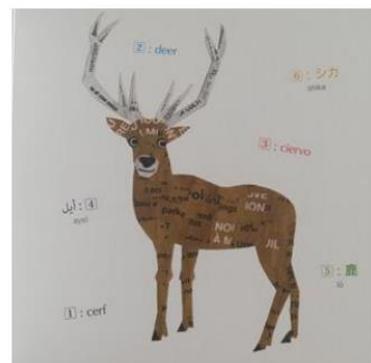
Abbas, M. (2020). *Macadam : Courir les rues*. Le Port a jauni.

Annexes

<u>ANNEXE 1 : IMAGIER ANIMAUX DE MOTOMITSU MAEHORA</u>	48
<u>ANNEXE 2 : SUPPORT AUDIO A PARTIR DE BOOKCREATOR</u>	50
<u>ANNEXE 3 : JEU DU MEMORY</u>	51
<u>ANNEXE 4 : FICHE DE PREPARATION DE SEQUENCE</u>	52
<u>ANNEXE 6 : PHOTOS DU MATERIEL DE CALLIGRAPHIE</u>	60
<u>ANNEXE 7 : PHOTOS DU CLASSEMENT DES ELEVES AU JEU DU MEMORY</u>	62
<u>ANNEXE 8 : PHOTOS DES SEANCES D'ECRIURE</u>	64
<u>ANNEXE 9 : TABLEAU D'OBSERVATION</u>	68

ANNEXE 1 : IMAGIER ANIMAUX DE MOTOMITSU MAEHORA





ANNEXE 2 : SUPPORT AUDIO A PARTIR DE BOOKCREATOR

<https://read.bookcreator.com/InGM0CuaWIRITePeqfbv82kIgKH3/xT0UCJORFafM1UKQaZKXA>

ANNEXE 3 : JEU DU MEMORY

キリン	زرافة
キリン	زرافة
シカ	シカ

طاووس	クジヤク
طاووس	クジヤク
أيل	أيل

ANNEXE 4 : FICHE DE PREPARATION DE SEQUENCE

A la découverte des langues du monde

PÉRIODE	1-2	NOMBRE DE SÉANCES et DURÉE	6 séances
CYCLE	1		
NIVEAU	GS		
COMPÉTENCES VISEES AU COURS DE LA SÉQUENCE	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : <ul style="list-style-type: none"> - Eveiller à la diversité linguistique - Découvrir la fonction de l'écrit Socle commun : domaine 1		
OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE LA SÉQUENCE	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre qu'il existe plusieurs de langues dans le monde pour communiquer - Différencier l'alphabet latin d'un autre alphabet - Reconnaître les langues avec des systèmes d'écriture caractéristique 		
Logique et progressivité	Ce qui à été fait avant par l'enseignante : les élèves sont confrontés lors des rituels du matin à de l'éveil aux langues : bonjour en italien, anglais, espagnol, arabe Puis apprentissage de quelques chansons simple en anglais		
Prérequis des élèves à vérifier	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves connaissent l'alphabétique latin 		
Difficultés/ obstacles possibles	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté de comprendre la notion de langue comme moyen de communication - 		
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Manifester de la curiosité par rapport à la compréhension et à la production de l'écrit. - Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue). 		
Choix pédagogiques	Choix du support pédagogique : Imagier multilingue "Animaux" : images simples et adaptées aux enfants où l'action de l'écrit ne rentre pas en jeu car la compréhension se fait par l'image. Album de littérature jeunesse sur le monde animal : donc un domaine connu de l'univers des enfants. Langues notifiées par un code couleur		

N° de séance	Titre de la séance	Objectifs de la séance	Durée	Matériel
1	Découvrir les langues autour de l'imagier Animaux de Motomitsu <u>Maehora</u>	Prendre conscience qu'il existe plusieurs langues dans le monde et qu'elles nous servent à communiquer Différencier des systèmes d'écriture par l'audio et l'écrit	20'	Imagier multilingue <i>Animaux</i> Vidéo projecteur BookCreator avec audio
2	Jeu du memory	Mémoriser les paires ; distinguer deux familles ; observer, comparer, argumenter	20'	Jeu du memory
3	Classer deux systèmes d'écriture : le japonais et l'arabe	Classer ; différencier ; comparer la graphie de ces langues ; comprendre que les langues peuvent traduire un même mot	20'	Tableau, étiquettes
4	Apprendre la graphie d'un caractère Chinois (1)	Comprendre le fonctionnement graphique de la langue ; observer le sens et comprendre qu'il est différent que notre sens d'écriture	20'	Fiches entraînement
5	Réalisation d'une calligraphie Chinoise (2)	Reproduire le caractère étudié en amont Observer les outils spécifiques	20'	Pinceau encre chinoise feuilles de riz
6	Bilan sur la séquence	Exprimer son opinion écouter celui des autres Mobiliser les connaissances apprises	15'	Vidéoprojecteur

ANNEXE 5 : FICHES DE PREPARATION DE SEANCES

SÉANCE 1 : Découvrir les langues autour de l'imagerie Animaux de Motomitsu Maehora

<p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience qu'il existe plusieurs langues dans le monde et qu'elles nous servent à communiquer - Différencier des systèmes d'écriture par l'audio et l'écrit <p>Matériels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagier multilingue <i>Animaux de Motomitsu</i> - BookCreator avec audio des langues - Vidéoprojecteur 	<p>Phase 1 : Questionnement</p> <p>Demander : « Quand je vous parle de langues étrangères, à quoi cela vous fait penser ? » Hypothèses des élèves : il y en a plusieurs dans le monde, on ne parle pas tous la même langue Dire « Est-ce que vous pouvez me citer quelques langues que vous connaissez ? » Hypothèses des élèves : l'anglais, l'espagnol, le français... Demander « et d'après vous à quoi nous sert toutes ces langues ? » Réponse attendue : à communiquer</p> <p>Phase 2 : Observation de la première de couverture de l'imagerie et hypothèses</p> <p>Dire « maintenant nous allons observer un livre qui a été écrit par Motomitsu, c'est un artiste japonais » Présenter la première de couverture de l'imagerie en cachant le titre Dire « Qu'est-ce qu'on peut remarquer sur la première de couverture ? » Hypothèses des élèves : un crocodile, des signes, des langues. Demander « Quel titre pouvons-nous donner à cet imagier ? » Écrire leurs hypothèses aux tableaux Passer à l'exploration du livre sans donner le titre pour le moment, laisser leurs hypothèses au tableau.</p> <p>Phase 3 : Exploration et observation de l'imagerie</p> <p>Exploration de l'imagerie en entier Les élèves doivent remarquer qu'il y a plusieurs langues différentes Compter ensemble le nombre de langues utilisées dans le livre Lire et écouter chaque traduction des animaux avec les élèves</p>	<p>5 min Collectif</p> <p>5 min Collectif</p> <p>15 min Collectif</p>
<p>Phase 4 : Retour sur hypothèses</p> <p>Redemander après avoir observé et écouté le livre, « quel titre on pourrait donner au livre ? » Réponse attendue : animaux Aiguiller les élèves pour arriver à trouver « animaux » s'ils ne trouvent pas, proposer de bien observer la couverture de l'album. Demander le thème du livre. Puis montrer le titre du livre Expliquer de manière très claire que le livre s'appelle animaux et que ce mot est décliné en plusieurs langues. Montrer les langues avec le code couleur du livre.</p>	<p>10 min Collectif</p>	

SÉANCE 2 : Jeu du memory

<p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer, comparer et argumenter - Mémoriser les paires - Distinguer clairement deux familles - Jeu de cartes (mot tiré du livre <i>Animaux</i> de Motomitsu) <p>Matériels</p>	
<p>Phase 1 : Phase de rappel</p> <p>Rappel de la séance précédente « Est-ce que quelqu'un peut me dire ce qu'on a fait la dernière fois ? »</p> <p>Hypothèses des élèves : On a écouté plusieurs langues et elles s'écrivent de manières différentes ; on a lu/écouté un livre sur les animaux ;</p>	<p>2 min</p> <p>Collectif</p>
<p>Phase 2 : Situation de recherche : le memory</p> <p>Faire deux groupes et expliquer la consigne à chacun.</p> <p><u>Consigne</u> : On va jouer au jeu du memory, est-ce que vous connaissez ce jeu ?</p> <p>Si non, l'enseignant explique les consignes du jeu : il y a deux cartes pareilles et le but est de retrouver les mêmes, sa jumelle</p> <p>Ensuite, je vais vous donner des cartes face cachées et à tour de rôle chacun retourne deux cartes pour essayer de retrouver sa paire. Quand vous avez retrouvé les paires, vous les garder à côté de vous.</p> <p>Ensuite, quand toutes les cartes sont trouvées, on met les paires ensemble faces retournées en ligne.</p> <p>(Prendre en photo la réalisation des élèves pour le recueil de donnée)</p>	<p>15 min</p> <p>Par groupe</p>
<p>Phase 3 : Situation de recherche : recherche de la signification des cartes</p> <p><u>Réflexion en groupe</u> : inciter les élèves à commenter, regarder, analyser les cartes.</p> <p><u>Consigne</u> : J'aimerais que vous sépariez les cartes en deux familles, deux groupes. Une fois les cartes séparées vous allez réfléchir sur quel(s) critère(s) vous avez fait cette séparation.</p> <p>Hypothèses des élèves : j'ai classé par « dessins », j'ai classé car cette lettre ressemble à celle-ci, etc</p> <p>(Relevez leur classement et prendre en photo/vidéo pour le recueil de données)</p>	<p>10 min</p> <p>Par groupe</p>

SÉANCE 3 : Classifier deux systèmes d'écriture : le japonais et l'arabe

<p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classifier deux systèmes d'écriture : japonais et arabe - Comparer la graphie de ces langues - Comprendre que les langues peuvent traduire un même mot <p>Matériels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableau, étiquettes 	<p>Phase 1 : Phase de rappel</p> <p>Rappel de la séance précédente « Est-ce que quelqu'un peut me dire ce qu'on a fait la dernière fois ? »</p> <p>Hypothèses des élèves : on a joué au jeu, on a séparé en deux familles</p> <p>Consigne : Je vais vous redonner les cartes du jeu et on va essayer de les classer dans les deux colonnes sur cette affiche</p>	<p>Phase 2 : Situation de recherche : classer les systèmes d'écriture</p> <p>Créer deux colonnes au tableau. Dans chaque colonne écrire « famille 1 » et « famille 2 ».</p> <p>Classe entière : Se mettre autour du tableau et proposer aux élèves de venir choisir un mot et de le placer dans une des colonnes du tableau. (C'est exactement ce qu'ils ont fait sur leur fiche). L'élève essaye de nous expliquer pourquoi il met ce mot dans cette colonne.</p> <p>Si l'élève hésite, on met le mot sur le côté. Chaque élève vient à tour de rôle et essaye de justifier son choix.</p>	<p>Phase 3 : Situation de recherche : trouver les langues</p> <p>Reprendre le livre <i>Animaux</i> et chercher des mots qui pourraient ressembler aux mots dans le jeu du memory.</p> <p>Trouver quelques mots et regarder le code couleur pour l'associer à sa langue.</p> <p>Exemple : カタツムリ -> ce mot est en jaune -> jaune = japonais. حلزون -> ce mot est en violet -> violet = arabe</p>	<p>Phase 4 : restitution : recherche de la signification des mots</p> <p>Réécrire les noms des colonnes et les nommer : Arabe et Japonais</p> <p>Apporter une troisième et dernière colonne : français.</p> <p>Mettre la traduction en français et montrer que ce mot signifie par exemple « Escargot » en français, en arabe et en japonais.</p> <p>Sur une ligne il y aura donc un mot avec trois traductions d'un même mot en trois langues.</p>
	<p>2 min</p> <p>Collectif</p>	<p>8 min</p> <p>Collectif</p>	<p>10 min</p> <p>Collectif</p>	<p>10 min</p> <p>Collectif</p>

SÉANCE 4 : Apprendre la graphie d'un caractère Chinois (1)

<p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le fonctionnement graphique de la langue - Observer le sens et comprendre qu'il est différent que notre sens d'écriture 	<p>Matériels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fiches entraînement
<p>Phase 1 : Phase de rappel</p> <p>Rappel de la séance précédente « Est-ce que quelqu'un peut me dire ce qu'on a fait la dernière fois ? » Réponses attendues : on a découvert deux langues Est-ce que quelqu'un peut me rappeler les deux langues qu'on a découvert ? Réponses attendues : le japonais et l'arabe</p>	<p>2 min Collectif</p>
<p>Phase 2 : Situation de recherche : découvrir une nouvelle langue</p>	<p>Aujourd'hui nous allons découvrir et apprendre le fonctionnement d'une autre langue. Toujours avec l'aide de notre album préféré : <i>Animaux</i> Reprendre le livre et demander aux enfants les langues que l'on connaît ou que l'on a déjà vu : on a déjà vu l'arabe, le japonais, le français, on connaît aussi l'anglais et l'espagnol (classe qui a déjà exploitée ces langues, puisque éveil aux langues depuis la PS). Conclure qu'il ne nous reste qu'une langue que l'on n'a pas étudiée : le chinois, qui s'appelle aussi « le mandarin »</p> <p>5 min Par groupe</p>
<p>Phase 3 : Situation de recherche : apprendre à écrire un caractère chinois</p>	<p>Projeter le caractère que l'on va apprendre aujourd'hui « 动物 » puis montrer la première de couverture du livre <i>Animaux</i> et demander aux élèves de retrouver le mot En conclure que ce mot veut dire « animaux » en mandarin (code couleur) Cette langue a aussi des caractéristiques d'écriture. Dans un caractère chaque trait a son ordre et son sens. Découper le caractère et montrer au tableau l'ordre et le sens de chaque trait. On y va progressivement. Puis, les élèves reproduisent une nouvelle fois, (au brouillon) les deux caractères avec l'ordre et le sens exact. Donner une feuille modèle (voir annexe) Rôle de l'enseignant : Regarder individuellement si les élèves y arrivent. Les aider si besoin pour qu'ils comprennent bien le fonctionnement de la langue.</p> <p>15 min Par groupe</p>
<p>Phase 4 : Conclusion</p>	<p>Conclure que le mot qu'ils ont appris aujourd'hui, va nous servir pour laprochaine fois.</p> <p>2 min Collectif</p>

SÉANCE 5 : Réalisation d'une calligraphie chinoise (2)

Objectifs spécifiques	- Reproduire le caractère étudié en mandarin avec des outils spécifiques
Matériels	- Feuille riz, encre chinoise, pinceau - Vidéoprojecteur

Phase 1 : Phase de rappel	<p>Rappel de la séance précédente : la dernière fois on a appris à écrire « Animaux » en chinois. Je vais vous redonner les fiches modèles. Aujourd'hui, nous allons écrire ce mot, mais avec des outils spécifiques.</p>	<p>2 min Collectif</p>
Phase 2 : Un peu de culture	<p>Apport de connaissance pour enclencher sur l'application : Nous allons utiliser des feuilles de riz et de l'encre chinoise car à l'époque les Chinois écrivaient sur des feuilles de riz, de la même manière que les Égyptiens écrivaient sur des papiers russes. Avant le papier était beaucoup moins présent et produit qu'aujourd'hui. Aujourd'hui, cette écriture s'inscrit dans la calligraphie « l'art de belle écriture ». Nous allons donc faire de l'art.</p> <p>Montrer quelque exemple de calligraphie chinoise via le rétroprojecteur.</p> <p>Consigne : Avant de faire la calligraphie, on va se ré-entraîner à l'aide de la feuille modèle, mais en écrivant le caractère sur une feuille à côté.</p> <p>Vérifier que chaque enfant a réussi ou l'aider.</p> <p>Une fois prêt, donner les outils pour confectionner la calligraphie.</p> <p>Consigne : Je vais donner à chacun une feuille de riz. Il y aura un pot d'encre pour 2. Vous allez reproduire le caractère, sur la feuille de riz. Tout le monde a compris ?</p> <p>Une fois sec, chaque projet pourra être récupéré par les élèves.</p>	<p>5 min Collectif</p>
Phase 3 : Phase d'application		<p>10/15 min Individuel</p>

SÉANCE 6 : Bilan sur la séquence

Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son opinion - Ecouter celui des autres - Remobiliser les connaissances apprises - Vidéoprojecteur - Kahoot
Matériels	

Déroulement 5

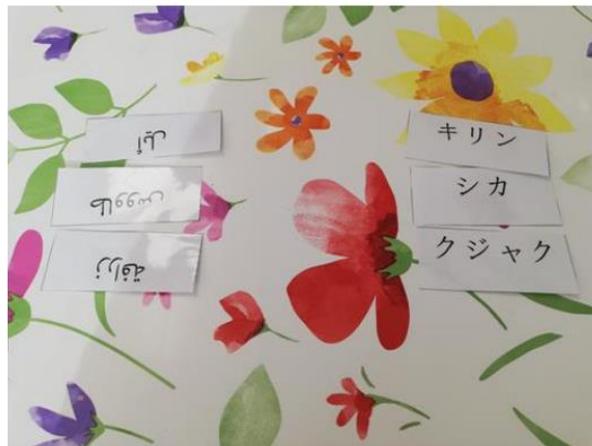
Phase 1 : Phase de rappel	<p>Rappeler : on a écrit quoi la dernière fois ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animaux - Oui et en quelle langue, vous vous en souvenez ? - En Chinois 	2 min	Collectif
Phase 2 : Quiz	<p>Mise en place du quizz afin de remobiliser les connaissances apprises.</p> <p>→ Sert pour l'enseignant de point d'observation pour l'évaluation formative</p>	5 min	Collectif
Phase 3 : Echange	<p>Echanger sur son ressenti face à la séquence que nous avons menée avec eux. Quelle(s) séance(s) ont-ils préférés ?</p>	5 min	Collectif

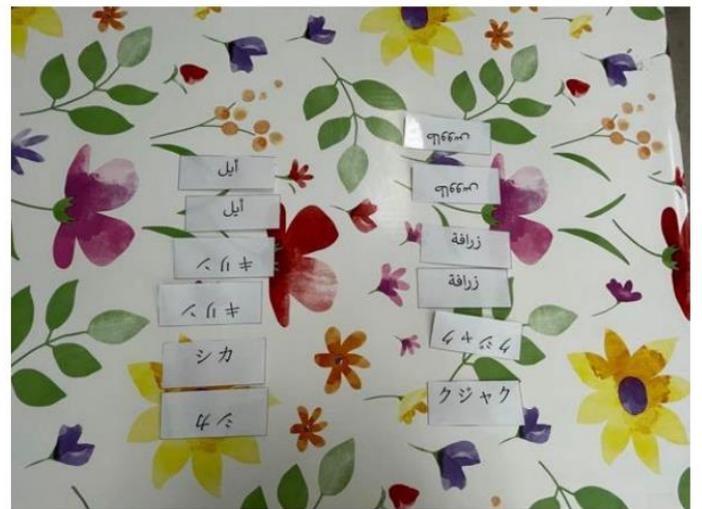
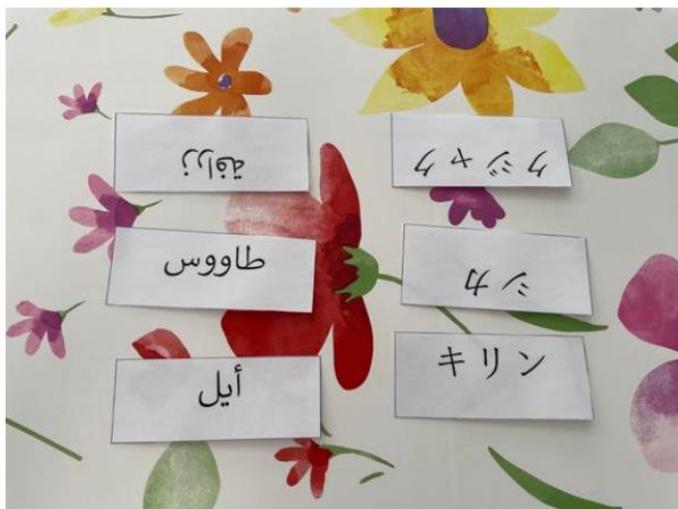
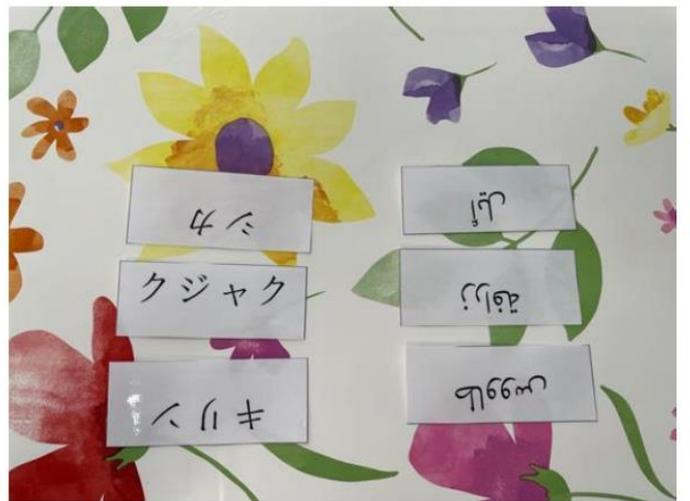
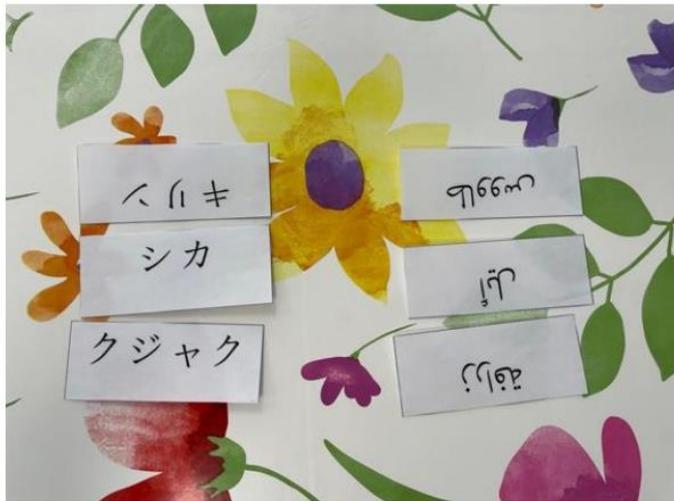
ANNEXE 6 : PHOTOS DU MATERIEL DE CALLIGRAPHIE



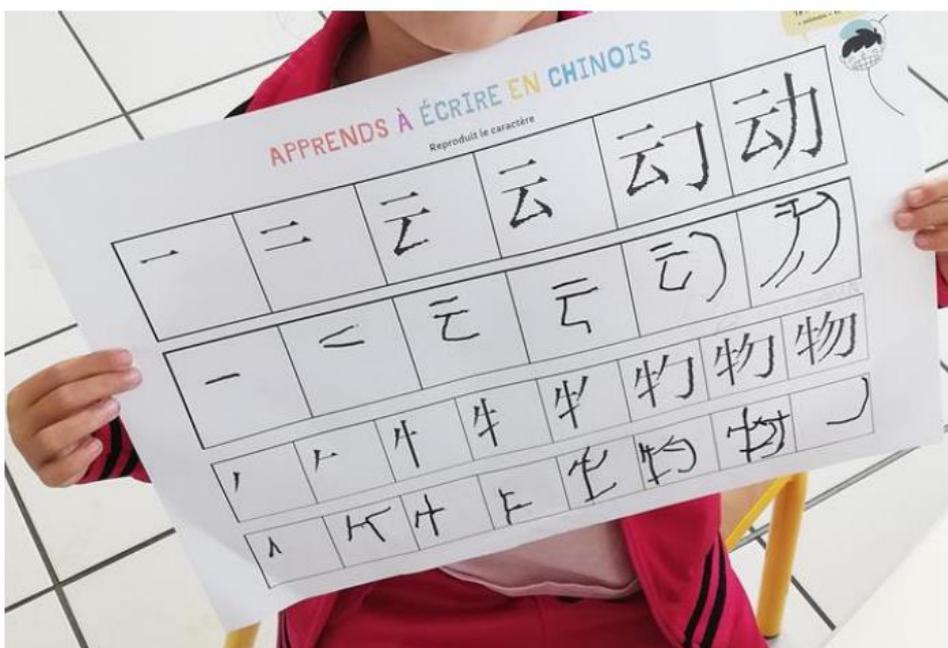
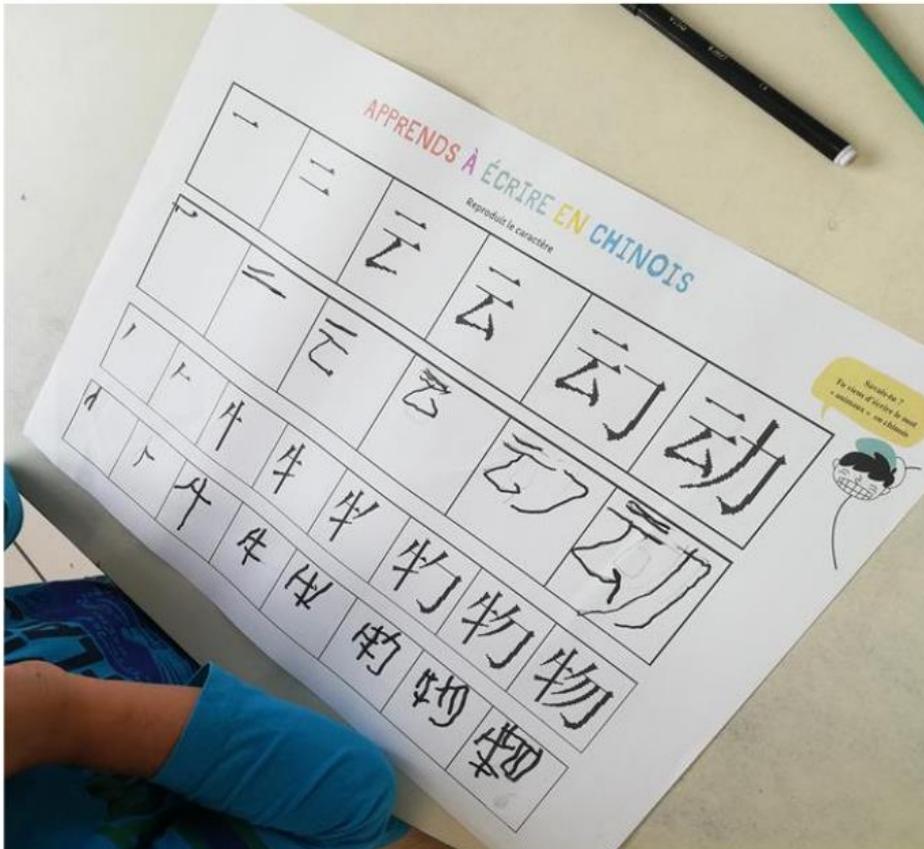


ANNEXE 7 : PHOTOS DU CLASSEMENT DES ELEVES AU JEU DU MEMORY





ANNEXE 8 : PHOTOS DES SEANCES D'ECRITURE



APPRENDS À ÉCRIRE EN CHINOIS

Reproduit le caractère

Savais-tu ?
Tu viens d'écrire le mot
« animaux » en chinois



一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

APPRENDS À ÉCRIRE EN CHINOIS

Reproduit le caractère

Savais-tu ?
Tu viens d'écrire le mot
« animaux » en chinois



一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

APPRENDS À ÉCRIRE EN CHINOIS

Reproduit le caractère

Niveau 7
Tu viens d'apprendre le mot
"animé" en chinois.



一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

APPRENDS À ÉCRIRE EN CHINOIS

Reproduit le caractère

Niveau 7
Tu viens d'apprendre le mot
"animé" en chinois.



一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

丿	乚	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

APPRENDS À ÉCRIRE EN CHINOIS

Reproduit le caractère

Savais-tu ?
Tu viens d'écrire le mot
« animaux » en chinois



一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

一	二	云	云	动	动
---	---	---	---	---	---

牛	牛	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

牛	牛	牛	牛	物	物	物
---	---	---	---	---	---	---

ANNEXE 9 : TABLEAU D'OBSERVATION

Tableau qui recense les différents observables des élèves leur permettant de dire que deux cartes sont identiques ou non :

Elèves	Présence de croix	Nombre/présence de barres/ de traits	Présence de ponts	Compte le nombre de gouttes	Repère le nombre de caractère	Nombre/présence de points	Assimile à des signes qu'il connaît (ex : le 9, des yeux, i, le 4)	Repère de boucle
Elève A	X	X	X	X	X	X		
Elève B		X		X	X	X		
Elève C		X	X	X	X	X	X	
Elève D		X	X	X		X	X	
Elève E		X			X	X		X
Elève F	X	X			X	X	X	
Elève G		X				X		
Elève H		X		X		X	X	X