

**UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1 - INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DU
PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION, ACADÉMIE DE LYON**

***L'Eveil aux langues en Cycle 1, facteur de développement du
langage oral pour les élèves plurilingues :
l'exemple du Kamishibai plurilingue***

**Mémoire présenté pour l'obtention du Master MEEF (Métiers de
l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation)**

Mention : Premier degré

Parcours : Professorat des Écoles

Responsable de la mention : Jean-Paul Filiod

Responsable du parcours : Anne-Céline Réau

Présenté par :

OURLIAC Elodie

Sous la direction de :

BLANC Nathalie
Séminaire Bilinguisme, Plurilinguisme

Examineurs :

BLANC Nathalie
HURTIG-DELATTRE Catherine

Année 2022-2023

N° d'étudiant : 12107872

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	1
PARTIE 1. Cadre théorique : L'éveil aux langues une mise en relief des atouts du plurilinguisme	4
1.1 Le plurilinguisme une réalité de l'école maternelle	4
1.1.1 La prise en compte du plurilinguisme à l'école, une avancée.	4
1.1.2 Le développement du langage oral, au cœur des apprentissages du cycle1	10
1.1.3 L'enfant plurilingue, un élève à besoins éducatifs particuliers ?	13
1.2 Une approche plurielle de la diversité linguistique et culturelle : l'éveil aux langues	18
1.2.1 La diversité linguistique et culturelle	18
1.2.3 Une démarche en coéducation ?	23
1.3 Le kamishibai plurilingue, un dispositif pédagogique de développement des compétences plurilingues et pluriculturelles	24
1.3.1 Origine et spécificités du Kamishibai	25
1.3.2 Le kamishibai plurilingue, une valorisation des compétences plurilingues et pluriculturelles	28
1.3.3 Un outil de création pluridisciplinaire au service d'une dynamique de projet.	31
1.4 Problématique et Hypothèses de recherche	33
PARTIE 2. Cadre Méthodologique : Une démarche en recherche-action et des entretiens complémentaires	37
2. 1 Les terrains de recherche	37
2.1.1 Un contexte principal en Moyenne section de maternelle : terrain d'expérimentation de notre projet d'éveil aux langues	37
2.1.2 Un contexte secondaire en Grande section de maternelle : terrain d'observation, d'appui et de confrontation au terrain principal	40
2.2 Un dispositif en recherche-action : l'enquête de terrain participative	42
2.2.1 Définition et objectifs de la recherche-action	42

2.2.2.1 L'observation participante : le carnet de terrain, les productions des élèves	43
2.2.2.2 Des entretiens complémentaires autour de mises en œuvre de kamishibai plurilingues par des enseignants de cycle 1	44
2.3. Choix didactiques et mise en œuvre du projet d'éveil aux langues	46
2.3.1 La biographie Langagière (la fleur des langues)	47
2.3.3 Kamishibai plurilingues	50
PARTIE 3. Résultats et analyse : l'éveil aux langues et le kamishibai plurilingue	53
3.1 Une fierté de partager des mots	53
3.2 Un facteur favorable de cohésion de groupe	57
3.3 Un révélateur de la parole pour les élèves plurilingues « petits parleurs »	60
3.4 Un outil de coéducation ou pas !	65
CONCLUSION	73
BIBLIOGRAPHIE	76
ANNEXES	80
Annexe 1 Canevas des entretiens	80
Annexe 2 Fiche de Préparation " <i>La fleur des langues</i> "	81
Annexe 3 La Fleur des Langues de la classe	82
Annexe 4 Pochette Activité « La Fleur des Langues »	83
Annexe 5 Raconte Poisson Jaune	84
Annexe 6 Séquence Raconte Poisson Jaune	90
Annexe 7 Paroles Bonjour	95
Annexe 8 La pochette des Bonjours	96
Annexe 9 Arbre des langues	97
Annexe 10 Séquence de narration kamishibai	98
Annexe 11 Remerciement Arbre des langues	104
Annexe 12 Production élèves Fleur des langues	105

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

*“Où vont les mots, ceux qui résistent, qui se désistent, ceux qui raisonnent et empoisonnent ? [...] Où vont les mots, ceux qui nous font et nous défont. Ceux qui nous sauvent quand tout se sauve ?”
La Grande Sophie (épigraphe, Les gratitudes, Delphine de Vigan, 2019)*

“When students' language, culture and experience are ignored or excluded in classroom interactions, students are immediately starting from a disadvantage. Everything they have learned about life and the world up to this point is being dismissed as irrelevant to school learning ; ... Students' silence and nonparticipation under these conditions have frequently been interpreted as lack of academic ability or effort, and teachers' interactions with students have reflected a pattern of low expectations which become self-fulfilling.”, Jim Cummins, Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (1996).

Remerciements

Nathalie Blanc pour ses conseils et sa bienveillance.

Marjorie C. pour son accueil et son témoignage empreints d'une grande humanité, sa disponibilité à toutes épreuves, la transmission de sa passion d'enseigner et nos échanges formateurs. Les élèves de Grande Section pour leur accueil.

Loriane B. pour son accueil bienveillant et sa confiance inconditionnelle. Les élèves et les parents de la classe de Moyenne Section pour leur participation.

Frédéric P. pour son généreux témoignage et notre échange positif autour du métier.

Lorène D. et *Florence C.* pour leur témoignage.

Myriam Foucher de la Kamishithèque pour ses précieux conseils en la matière.

L'association DULALA pour ses apports théoriques, didactiques et les coordonnées des enseignants ayant participé au concours de kamishibaï plurilingue Kamilala.

INTRODUCTION

« Les sociétés dans lesquelles vivent et vivront ceux que forme l'école aujourd'hui sont et seront linguistiquement et culturellement plurielles. Elles le sont et le resteront sous l'effet conjugué de trois facteurs facilement identifiables :

- la mondialisation, qu'elle concerne l'économie, l'information, les échanges, la culture...
- les phénomènes migratoires, qui sont appelés à se poursuivre voire à s'intensifier ; pour de nombreux pays de notre continent,
- l'intégration européenne, voulue politiquement, et qui avance au rythme des traités et de l'adhésion successive de plusieurs pays » (Candelier, 2003a).

Aujourd'hui, presque 20 ans après, ce contexte s'est accentué et est plus que jamais d'actualité.

Selon l'association DULALA (D'Une Langue à L'Autre) « un enfant sur quatre grandit avec plusieurs langues » (Dulala, 2017). Cependant cette diversité linguistique n'a durant longtemps pas eu sa place à l'école où seule la langue française était autorisée. Les langues de première socialisation des élèves étaient considérées comme un obstacle à l'apprentissage de la langue française. L'école est aujourd'hui fortement plurielle et plurilingue. La diversité culturelle et l'hétérogénéité des langues dans les classes impliquent de fait une adaptation nécessaire des enseignants et du système scolaire afin de prendre en compte toutes les langues de l'école : le français langue de scolarisation et les langues des élèves et de leurs familles.

Durant ma carrière d'Assistante Sociale en pédopsychiatrie, je me rendais fréquemment dans des établissements scolaires placés en Réseau d'Education Prioritaire (REP +) afin d'accompagner l'aménagement du projet de scolarisation d'élèves en situation de handicap ou en souffrance psychique, souvent enfants plurilingues ayant parfois eux-mêmes été confrontés à un parcours migratoire. J'ai souvent entendu de la part des parents de ces enfants plurilingues une souffrance de ne pouvoir accompagner leur enfant dans sa scolarité du fait de leur maîtrise insuffisante du français et de leur méconnaissance des codes culturels et des usages de l'école. J'ai également pu entendre des discours d'enseignants reflétant une méconnaissance et/ou une incompréhension de la situation singulière vécue par ces élèves " entre deux ou plusieurs langues " et une ou plusieurs cultures différentes de la culture de l'école. Ces retours, d'un vécu d'un rapport dissymétrique entre l'éducation parentale et celle du milieu scolaire ainsi que mon appétence pour les langues vivantes et les autres cultures m'ont conduite à m'interroger sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école.

Différentes approches pédagogiques prennent en compte la diversité langagière et culturelle des élèves comme un atout et non un obstacle. Une de ces approches, l'éveil aux langues se caractérise par

« une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le “ monde des langues ”, à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage » (Candelier, 2005).

L'éveil aux langues propose ainsi des situations d'apprentissage impliquant simultanément plusieurs langues et cultures dans une démarche réflexive d'activités d'écoute, de recherche et de comparaison entre différentes langues afin de les valoriser auprès de tous. Les activités d'éveil aux langues mobilisent également une coéducation parents-enseignants au travers par exemple de « la fleur des langues » proposée au Canada par ÉLODIL (Éveil et Ouverture à la Diversité Linguistique¹) que j'ai choisi d'exploiter lors de ma recherche de terrain. " Accueillir ", " informer ", " dialoguer " sont des postures relationnelles en coéducation qui ont guidé mon expérimentation. Elles sont décrites par Catherine Hurtig-Delattre (2016) comme étant des facteurs de réussite scolaire pour les élèves plurilingues. Jim Cummins (2001) souligne quant à lui, « Le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants ». La synthèse des recherches scientifiques sur le sujet tend à mettre en évidence l'importance de la langue de première socialisation pour le développement global et éducationnel des enfants plurilingues.

« Si dès le tout début de la garde ou de la scolarisation du jeune enfant les parents sont informés du rôle central du langage pour le développement cognitif de l'enfant, si la langue de l'école n'a pas à être acquise aux dépens de la langue de la famille, et si l'école approuve le désir des parents de transmettre leur héritage linguistique et culturel, bien des malentendus pourraient être évités » (Hélot, 2013).

Cette citation a également fait écho à mon constat expérimental de départ sur l'écart de perception par les différents acteurs sociaux de la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique à l'école.

Je me suis alors interrogée sur un dispositif pédagogique pouvant être mené en co-éducation qui permettrait de reconnaître, de faire vivre et de valoriser le plurilinguisme des élèves à leurs yeux,

¹ <https://www.elodil.umontreal.ca/>

ceux de leur famille, camarades de classe et enseignants. Ayant un attrait particulier pour la littérature jeunesse, les contes et le japon, j'ai choisi comme objet d'étude de ce mémoire, le kamishibai plurilingue didactisé par l'association DULALA² dont le leitmotiv est « les langues de chacun, une chance pour tous ! ». Effectuant mon stage de seconde année de Master MEEF en Moyenne Section de Maternelle dans une classe fortement plurilingue et multiculturelle, les apports de cet outil pédagogique en cycle 1 m'ont paru pertinents à explorer.

Au cours de ce travail de recherche, nous postulons que la mise en œuvre d'un kamishibai plurilingue en cycle 1 peut être un outil pédagogique d'éveil aux langues favorisant le développement du langage oral et l'engagement dans les apprentissages des élèves plurilingues. Ceci, en raison de la nécessaire coéducation que sa mise en œuvre implique, de la sécurité linguistique et affective auxquelles il contribue, et du développement des compétences métalinguistiques qu'il peut susciter. Premièrement, nous développerons le cadre théorique de notre réflexion. Nous verrons l'évolution du plurilinguisme à l'école en lien avec les spécificités de la maternelle ; les différentes approches didactiques mobilisant le répertoire langagier des élèves ; les besoins particuliers des élèves plurilingues. Et, nous nous attarderons sur les apports pédagogiques du kamishibai et en particulier du kamishibai plurilingue. Puis, nous détaillerons notre cadre méthodologique, de la description de nos terrains de recherche aux objectifs visés, et choix didactiques ainsi que nos différents outils de recherche. Ensuite, nous détaillerons et analyserons nos différentes séquences d'éveil aux langues : la fleur des langues de la classe, les bonjours plurilingues. Puis, nous nous attarderons plus particulièrement sur des données récoltées autour du kamishibai plurilingue, issues à la fois de notre tentative de mise en œuvre en classe de Moyenne section, d'observations faites d'un début de création de kamishibai plurilingue en classe de grande section de maternelle et d'entretiens complémentaires auprès de professeurs des écoles ayant mené un projet finalisé de kamishibai plurilingue en cycle 1. Enfin, nous proposerons une synthèse globale de notre réflexion, nous évoquerons les limites et difficultés de la mise en place du projet et nous proposerons des apports et prolongements possibles dans le cadre de notre pratique professionnelle future.

² www.dulala.fr

PARTIE 1. Cadre théorique : L'éveil aux langues une mise en relief des atouts du plurilinguisme

Dans cette première partie, nous définirons les notions de langue, langage et le concept de plurilinguisme sous l'angle de sa prise en compte à l'école et en particulier à l'école maternelle. Nous nous attarderons sur le développement du langage chez le jeune enfant et sur les besoins spécifiques de l'élève plurilingue. Puis, nous verrons les différentes approches de la diversité linguistique et culturelle et spécifiquement celle de l'éveil aux langues en maternelle. Ensuite, nous développerons les apports pédagogiques du kamishibaï et définirons le kamishibaï plurilingue comme outil singulier d'un projet d'éveil aux langues. Enfin, au regard de la synthèse de ces éléments théoriques nous exposerons notre problématique et nos hypothèses de recherche.

1.1 Le plurilinguisme une réalité de l'école maternelle

En 2022, environ sept mille langues et dialectes sont recensés dans le monde. Une vingtaine d'entre elles dominent, parlées par 95 % de la population mondiale (Bécherel, France inter, 2021). En France, seul le Français est langue officielle pourtant selon l'enquête « Familles » réalisée par l'Institut National d'Études Démographiques à l'occasion du recensement de 1999, 26% des adultes vivant en métropole ont reçu de leurs parents une langue autre que le français (souvent en même temps que le français). Dans la moitié des cas, il s'agit de langues régionales, dans l'autre, de langues issues de l'immigration (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, 2016). La réalité linguistique nationale est donc de fait plurilingue.

« Une des conséquences de la mobilité des populations » est l'apparition d'une « variété linguistique, culturelle, “raciale” et religieuse dans l'école » (Cummins, 2001), reflet de la pluralité de notre société. Ainsi, un des défis de l'école d'aujourd'hui est bien la prise en compte de ses différentes langues et cultures.

1.1.1 La prise en compte du plurilinguisme à l'école, une avancée.

Si le « vivre ensemble » et « la diversité linguistique et culturelle » sont désormais inscrits dans les programmes du MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) et prônés comme valeurs de l'École de la République, ce ne fût pas le cas pendant longtemps.

« Le territoire français a été de tout temps un espace où ont cohabité de nombreuses langues : langues régionales, dialectes et patois géographiquement circonscrits, langues transnationales (catalan ou basque), langues des migrants plus ou moins représentées selon

la densité de population de leurs locuteurs, en fonction des flux migratoires des époques concernées. Construire une unité nationale à partir de situations aussi peu unifiées a été un projet politique ambitieux dont les fondements idéologiques restent actifs aujourd'hui » (Goï, 2014).

Ces fondements dont découlent les décisions éducatives et linguistiques font toujours écho à une orientation politique. La France a longtemps pratiqué une politique linguistique axée sur l'imposition du français comme seule « langue de la République », inscrivant l'enseignement du français dans une dynamique de monolinguisme national officiel au mépris de la réalité plurilingue de ses locuteurs.

Le développement de la langue française est lié depuis la Renaissance à la formation et à l'unité de l'Etat-Nation français. En 1539, le roi François Ier par l'Ordonnance de Villers-Cotterêts impose l'usage du français, qui remplace alors le latin comme langue officielle pour tous les documents publics. Au départ, le français reste une langue minoritaire qui cohabite avec d'autres langues, mais peu à peu il s'impose comme langue dominante et exclusive.

Au XIX^{ème} siècle, l'Etat cherche à fédérer une nation et entend renforcer le sentiment national sur l'ensemble de son territoire. Ce sentiment d'appartenance à une nation devait se cristalliser autour de l'usage d'une langue commune unique. La langue étant considérée comme le « ciment » de la nation, selon le credo « une nation = une langue ». Dès lors, l'emploi d'une autre langue nuisait à la cohésion sociale et menaçait l'unité nationale.

Le système scolaire sous l'égide de Jules Ferry, impose alors l'usage d'une même langue, le français, comme langue d'enseignement. Tout enseignement et communication entre élèves dans les langues locales régionales qualifiées de « patois », en France, dans les territoires d'Outre-mer et dans les territoires coloniaux de l'époque sont strictement interdits bien que ces langues soient les langues de première socialisation de la plupart des élèves, ceci sous peine de sanctions pouvant aller jusqu'au châtime corporel (Evenou, 2018). A partir des années 50, entrent à l'école les différentes langues des immigrés : l'italien, le portugais, l'espagnol,.. langues et élèves qui sont tout aussi stigmatisés.

Le 20 novembre 1989 est adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies (signée par la France le 26 janvier 1990) la Convention relative aux droits de l'enfant, cette convention affirme à travers l'article 29 que le droit à l'éducation vise à « inculquer à l'enfant le respect de ses parents, *de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles*, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne » (Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ONU, 1989). En 1992, la mention

« La langue de la République est le français » est ajoutée à la Constitution de la cinquième République, cependant aucun texte législatif ne stipule qu'il est interdit d'utiliser d'autres langues en contexte scolaire. Depuis 2016, l'article 225 du Code pénal qui interdit les discriminations, est enrichi de l'interdiction de discrimination d'une personne ou d'un groupe au motif de sa « capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français ».

Nous voyons que l'École a été traversée par des mouvements ambivalents vis-à-vis des langues autres que le français dans la volonté de transmettre les valeurs de l'État-nation et une culture unique.

Mais qu'est-ce qu'une *langue* ? Selon le dictionnaire Larousse (2023), une langue est un système évolutif de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux. Elle est « un système abstrait de signes dont on peut étudier [...] l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, le lexique, la syntaxe, la sémantique » (Cuq, 2016). La langue est donc « la capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux » (Cuq, 2016). Elle nécessite un apprentissage, et s'acquiert tout au long de la vie.

Dans une perspective sociolinguistique (l'étude des langues dans leur rapport aux sociétés), la langue comprend deux fonctions sociales fondamentales :

- ✓ « la communication » (moyen par lequel les acteurs sociaux échangent et mettent en commun leurs idées, sentiments..)
- ✓ « l'identification » (la langue sert de marqueur identitaire par son double aspect individuel et collectif).

Philippe Blanchet indique que la langue première a un rôle primordial dans la construction de l'identité car elle est indissociable de la pensée. Elle constitue selon lui un fort marqueur identitaire car les locuteurs d'une même langue ont le sentiment d'appartenir au même groupe, ils se comprennent entre eux et ils sont également facilement identifiés par ceux ne parlant pas leur langue.

« Si l'identité linguistique n'est qu'une composante des identités individuelles ou collectives, on admettra toutefois que les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification, en ce qu'elles inscrivent le sujet parlant dans des réseaux d'interactions » (Blanchet, 2000).

Ainsi selon cet auteur, l'usage spontané que nous faisons de notre langue organise notre monde. En apprenant à parler une langue, nous apprenons à voir le monde d'une certaine façon. La langue

et la culture sont donc indissociables. La langue est le « pivot de l'identité culturelle » (Abdelilah-Bauer, 2016). La langue transmet, par son lexique, sa syntaxe, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue. Et, à l'inverse,

« toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple du contexte historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et "registres" de la langue, etc.) » (Blanchet, 2004).

La construction d'une identité culturelle est donc en lien avec la construction d'une identité linguistique. « Une langue ne peut pas exister par elle-même, elle est liée au social, elle est ce qui nous relie aux autres » (Abdelilah-Bauer, 2016). Au-delà d'être ce que Philippe Blanchet dénomme le « véhicule » d'une identité, la langue permettant l'avènement du « soi » dans la sphère sociale participe de la construction identitaire de la personne. Et, « en tant qu'objet social partagé, elle constitue également une dimension spécifique de l'identité collective » (Blanchet, 2000).

Au cours de ce travail de recherche, nous parlerons de langue première au lieu de langue maternelle. *Langue première* au sens de « la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication » (Cuq, 2003). Et, nous privilégierons le terme de *langue(s) première(s) de socialisation* selon l'emploi proposé par Chantal Domp martin-Normand :

« Langue maternelle par exemple cesse d'être un label pertinent si on considère que la première langue de socialisation familiale peut être celle du père dans le cas de couples mixtes ou encore la langue véhiculaire du pays, parfois ni première du père ni première de la mère, ou la langue dominante du pays d'adoption en cas de migration : on préfère donc parler de langue(s) première(s) de socialisation » (Domp martin-Normand, 2011).

Cette ou ces langue(s) de première socialisation comportent de surcroît une dimension affective importante.

Le *langage* selon la définition du dictionnaire de didactique des langues (Galissou et Coste, 1976) désigne au sens large « un moyen de communication utilisé par une communauté humaine ... pour transmettre des messages ». Les auteurs le définissent plus spécifiquement comme impliquant : « des phénomènes liés à la transmission du message à l'intérieur d'un contexte spatio-temporel et culturel dit situation ». Le langage comporte de fait une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. Ainsi, le développement du langage est très fortement influencé par les conditions dans lesquelles l'enfant grandit. Les variations de l'environnement stimulantes ou carencées peuvent être déterminantes sur le développement langagier. Les écrits sur le lien entre langage et

pensée sont nombreux, nous retiendrons afin d'étayer notre réflexion que le langage est le « moyen d'interpréter et de réguler la culture. » (Bruner, 1987).

En fonction de notre parcours de vie, nous développons un *répertoire langagier* que nous pouvons définir comme étant :

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

Le Cadre Européen commun de référence pour les langues constitue une référence européenne centrale pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. Il est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Il constitue une approche nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Le CECRL se veut un outil conçu afin de parvenir à une plus grande unité parmi les différents membres de l'Union Européenne. La volonté du conseil de l'Europe étant d'atteindre, au travers du CECRL, ce but par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECRL, 2001). Les langues et les cultures sont ainsi comprises comme pouvant y contribuer par une meilleure connaissance des autres. L'activité langagière est évaluée en fonction de la maîtrise à différents degrés d'*activités de communication langagière* (tâches et compétences) :

- de réception : écouter et lire,
- de production : s'exprimer oralement en continu, écrire,
- d'interaction : prendre part à une conversation.

Ce qui donne sur une échelle de compétence langagière globale, des niveaux communs de référence (de A1 (débutant à C2 (expérimenté)). Notre répertoire langagier ou selon les sociolinguistes *répertoire linguistique* comporte « l'ensemble de variétés linguistiques, plus ou moins bien maîtrisées ou développées, que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés » (Coste, 2002). Ce répertoire est donc mouvant en fonction de nos interactions sociales, et du contexte dans lequel nous nous trouvons. Nos expériences enrichissent notre répertoire langagier qui doit se comprendre en termes de compétences linguistiques.

Cette définition est éloignée des catégorisations de *Monolingue* « qui ne parle qu'une seule langue par opposition à bilingue, trilingue, plurilingue, multilingue » du Dictionnaire Larousse (2023) qui se porte uniquement sur la ou les langues connues, et parlées, par un individu.

La définition du *bilinguisme* la plus communément admise aujourd'hui est celle de F. Grosjean : « Les bilingues sont des personnes qui ont la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux langues et qui se servent des deux langues dans leur vie de tous les jours » (2018). F. Grosjean indique ainsi que le bilinguisme fonctionne selon un principe de complémentarité en fonction du contexte et du besoin de communication. Les bilingues « apprennent et utilisent les langues dans des situations différentes avec des personnes variées pour des objectifs distincts » (Grosjean, 2015).

Être multilingue ou plurilingue ? La distinction entre *plurilinguisme* et *multilinguisme* se comprend selon le point de vue « le plurilinguisme est individuel : une personne est plurilingue. Le multilinguisme est sociétal : un pays ou une structure sont multilingues » (Dulala, 2017). La société française et l'école seraient donc multilingues. Coste, Moore et Zarate (1997) définissent le *plurilinguisme* en termes de compétence plurilingue et pluriculturelle. Selon ces auteurs « la compétence plurilingue et pluriculturelle est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures. Tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ».

Le plurilinguisme ne serait pas une compétence unique mais une compétence plurielle, complexe voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Cette conception du plurilinguisme est celle prônée dans les textes aujourd'hui par l'école. Depuis, 2016 se tient chaque année en Avril, *la semaine des Langues* qui a pour finalité de « valoriser le plurilinguisme en permettant aux élèves parlant d'autres langues que celles enseignées dans leur établissement de faire partager leur langue et leur culture » (MEN). La semaine des langues a pour vocation de mettre en lumière les langues et la diversité linguistique dans les écoles. Elle constitue un temps fort pour encourager la pratique des langues et leur valorisation.

En 2018, le CECRL est enrichi et met davantage l'accent sur la médiation et la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette conception duale en termes de compétences du plurilinguisme devient donc centrale au cœur des apprentissages des langues. La logique d'une maîtrise totale d'une langue ou plusieurs laisse ainsi place à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières.

Dans la mouvance de l'éducation inclusive de 2013³ qui vise à assurer une scolarisation qualitative pour tous les élèves dans leur singularité et leurs besoins particuliers, l'École est passée d'une pédagogie répressive vis à vis des langues autres que le français langue de scolarisation, à une pédagogie d'intégration des langues. Aujourd'hui, elle encourage une pédagogie de l'inclusion. Depuis 2015, les objectifs de l'école maternelle considèrent l'enfant « quelle que soit sa langue maternelle », et dans les programmes du cycle 2 et 3, la comparaison des langues familiales avec le français est encouragée. (MEN, 2015)

Cette pédagogie de l'inclusion en lien avec l'apprentissage du français et des langues des élèves et de leur famille (Auger, 2019, Le Pichon et al, 2020) part du postulat que les élèves sont tous différents et ont tous besoin de se sentir inclus et reconnus dans leur identité à la fois plurielle et singulière.

1.1.2 Le développement du langage oral, au cœur des apprentissages du cycle1

« Ce qui est propre à l'école, c'est bien l'apprentissage de la fonction cognitive du langage, un langage pour comprendre, penser, argumenter, imaginer... » (Passerieux, 2021).

Dans les textes institutionnels, l'école maternelle, cycle premier des apprentissages se définit comme « une école qui accueille les enfants et leurs parents dans le respect mutuel de chacun », qui s'adapte aux jeunes enfants en « *portant attention à la diversité des familles* » et en prenant en compte le fait qu'ils « possèdent déjà des savoir-faire, des connaissances *et des représentations du monde* ». (BOEN n°25 du 24/6/2021). Elle entend reconnaître que l'enfant a déjà dans ses autres lieux de socialisation « développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages ». En partant de toutes les différences, l'école maternelle a pour objectif de créer une communauté d'apprentissage en se constituant un répertoire commun d'expériences, de pratiques afin de « constituer une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et *ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde* ».

L'école place la socialisation comme étant une compétence fondamentale à acquérir et structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central « *apprendre ensemble et vivre ensemble* ». L'école maternelle veut ainsi permettre à l'enfant, par l'appui du guidage de l'enseignant, de se construire comme une personne singulière au sein du groupe de pairs et lui faire « découvrir le

³ <https://eduscol.education.fr/pid38943/ecole-inclusive.html>

rôle du groupe dans ses propres cheminements, *participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer* ».

Le cycle des apprentissages premiers (cycle 1) se structure autour de cinq domaines d'apprentissages (BOEN n°25 du 24/6/2021) :

- *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* : par la stimulation et la structuration de la langue orale et l'entrée progressive dans l'écrit.
- *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* et *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* : afin de développer l'interaction entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée en lien avec le langage oral et écrit.
- *Acquérir les premiers outils mathématiques* et *Explorer le monde* : afin de donner aux enfants une première compréhension de leur environnement en s'appuyant sur « des connaissances initiales liées à leurs vécus », pour leur permettre d'ordonner le monde qui les entoure et accéder à des représentations usuelles.

L'école maternelle est une école du langage où le langage oral est au cœur des apprentissages et tient une place fondamentale dans la réussite de l'élève⁴. Le langage oral est à l'école en permanence mobilisé. Les élèves de cycle 1 étant non-lecteurs, il est utilisé dans l'ensemble des interactions. Il permet aux élèves de communiquer mais aussi « de comprendre, d'apprendre et de réfléchir » (MEN, 2015). C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. Le langage s'acquiert et se développe en situation. Le langage d'évocation (qui fait référence à un fait qui s'est déroulé ou va se dérouler) est également peu à peu sollicité. L'enseignant va accompagner le développement des compétences langagières de l'enfant par des questions ouvertes, la reformulation, un débit et un langage adapté. Des activités de compréhension (écouter, lire) et des activités de production (parler, écrire) sont proposées à l'élève. L'objectif est le développement des compétences communicationnelles de l'enfant : l'écoute, l'attention partagée, la mémorisation et l'expression.

L'élève de cycle 1 s'approprié donc progressivement les différents usages et les différentes fonctions du langage. Le langage doit donc être intégré à toutes les activités de l'école et dans la vie de l'enfant à l'école (MEN, 2019).

La mobilisation du langage se révèle de plus essentielle pour le développement de l'enfant. En effet, dans sa dimension psychoaffective, le langage donne à l'enfant le moyen d'exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions. Il lui permet de s'inscrire dans le processus d'individuation

⁴ Note de service MEN n°2019-084 du 28/5/2019

et d'affirmation de son identité, et d'éprouver le sentiment d'altérité dans ses interactions au sein du groupe.

Autour de l'âge de 4 ans (ce qui correspond au niveau de moyenne section de maternelle), l'enfant découvre que les personnes et lui-même pensent et ressentent différemment l'un de l'autre. L'enfant commence donc à agir volontairement envers autrui par le langage (MEN, 2019).

Les relations vécues avec les autres enfants participent à construire un sentiment d'appartenance au groupe de pairs. A travers le langage, la culture commune est véhiculée :

« Le plaisir pris à chanter avec d'autres ou à dire des comptines ou des poèmes avec ses pairs, le partage d'émotions ou de rires à l'écoute en commun d'histoires tristes ou drôles, les interrogations suscitées par les histoires qui intriguent et les réponses que les autres apportent à ces interrogations, tous ces moments de partage dans lesquels la langue fait lien construisent une expérience du langage comme véhicule de la culture » (MEN, 2019).

En cycle 1, La diversité linguistique apparaît comme facteur d'enrichissement du langage :

« À l'école maternelle, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français, par exemple les langues régionales, les langues étrangères (dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades) et la langue des signes française (LSF) » (BOENJS n°25 du 24 juin 2021).

Il s'agit de découvrir l'existence de langues, celles des élèves mais aussi des langues très différentes de celles qu'ils connaissent avec parfois un autre alphabet et de prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français, langue de scolarisation.

A la diversité linguistique, s'ajoute la diversité culturelle. Elles s'enrichissent l'une de l'autre.

« A partir des expériences vécues à l'école et en dehors (...) l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la diversité des langues » (MEN, 2015).

L'acquisition de la langue Française comme *langue de scolarisation* réside dans toutes les acquisitions et apprentissages scolaires car le langage est à la fois un moyen d'expression, un outil de communication et une condition de l'acquisition des compétences scolaires. Pour évoquer la langue de l'école, nous emploierons le terme de langue de scolarisation en tant que langue apprise et utilisée à l'école et par l'école selon la définition de Jean-Pierre Cuq (2017). Pour l'Education

Nationale, le Français Langue de Scolarisation (FLSco) est l'usage scolaire de la langue qui articule oral et écrit dans toutes les disciplines scolaires. Elle participe au développement cognitif de l'apprenant et s'élabore autour d'un objet de savoir qui se construit progressivement dans la classe. « Elle exige la construction d'une compétence méta-discursive et métacognitive mettant en jeu un matériel langagier complexe » (CASNAV de Lyon, 2021). Ainsi, pour l'Education Nationale, la priorité donnée au langage ne se conçoit pas au détriment des autres domaines d'apprentissage mais bien à partir d'eux.

« L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas » (Cuq, 2003). Or, pour les enfants plurilingues, la langue et la culture de l'école sont souvent différentes de celles de la maison, connues depuis leur naissance. Selon Nathalie Auger, l'élève plurilingue doit apprendre « le métier d'élève » de manière conforme aux attentes des enseignants. La mobilité éventuelle et l'expérience transculturelle de ces élèves, n'obéit pas en dehors des textes, aux normes habituelles de l'école. Elle est donc souvent impensée de la part de l'enseignant, la plupart du temps mal formé aux questions du plurilinguisme en éducation (Auger, 2021). Pour Andréa Young et Christine Hélot, il est également important d'aborder cette question, car il est nécessaire pour les enseignants de « prendre conscience des deux contextes différents de socialisation langagière » et de « négocier l'écart entre ces pratiques linguistiques sans négliger les acquis premiers » (Young et Hélot, 2006).

1.1.3 L'enfant plurilingue, un élève à besoins éducatifs particuliers ?

« Essentiellement inclusif, le paradigme plurilingue conceptualise l'accueil et la reconnaissance des langues et cultures, "maternelles" et secondes, d'un sujet – quel qu'en soit le degré de maîtrise – et fait de la diversité une ressource, une richesse pour l'individu et pour la société » (Simon et Moro, 2011).

A l'école, l'enfant plurilingue peut être un élève allophone c'est-à-dire « une personne qui, résidant dans un territoire donné, a pour langue première une autre langue que la ou les langues officielles » (CASNAV de Lyon, 2021)⁵. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont considérés comme étant des enfants à besoins éducatifs particuliers (EABEP) dans l'apprentissage du français langue de scolarisation. A partir de l'âge de l'école élémentaire (cycles 2 et 3 des apprentissages), ils entrent dans cette catégorisation pour laquelle, un accompagnement pédagogique spécifique peut être mis en place dans un dispositif dédié alternant temps en classe

⁵ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

ordinaire et temps en Unité pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants, dans une logique de personnalisation du parcours. En maternelle, les élèves allophones souvent non scolarisés antérieurement (NSA) sont inclus dans les classes ordinaires.

Un élève plurilingue n'est pas forcément allophone. En cycle 1, les élèves peuvent être *bilingues émergents* c'est-à-dire à la fois en train de développer le langage et leurs langues (Garcia, 2009). Selon Christine Hélot, le bilinguisme émergent des enfants issus de familles immigrées est souvent ignoré à l'école (Hélot, 2007), car les enseignants ne sont pas suffisamment attentifs au répertoire plurilingue de leurs élèves et ces élèves ne manifestent pas leur bilinguisme (Akinci, 2016).

Depuis cinquante ans, les recherches autour du bilinguisme/plurilinguisme ont évolué. Nous savons désormais que les répertoires langagiers évoluent et doivent être acceptés, utilisés et valorisés afin de se développer. L'élève plurilingue doit « prendre, transformer, et s'appropriier ses compétences qui s'avèrent utiles pour donner un sens et agir sur et dans le monde qu'il habite » (Haneda, 2014 cité par Auger, 2021).

Pendant longtemps, les études montrant un retard des enfants en situation de migration vis-à-vis des autres, il a été pensé qu'il existait une relation négative entre l'utilisation de la langue de la famille à la maison et la réussite scolaire dans la langue de l'école. Parler plusieurs langues était ainsi perçu comme un frein à l'apprentissage. Des hypothèses et des catégorisations de ses différences se sont développées.

Plusieurs catégories de bilinguisme ont été déterminées suivant le contexte d'acquisition, la période et le rapport entre les différentes langues.

Le Bilinguisme précoce qui peut être simultané ou successif.

Le bilinguisme précoce simultané désigne la situation d'un enfant qui apprend dès la naissance deux langues en même temps. Jusqu'à ses deux ans, les deux langues sont combinées, le tout constitue pour l'enfant un système langagier unique. Puis, les enfants développent une *conscience linguistique* en distinguant les deux langues souvent par exemple la langue de Papa, la langue de Maman avec une double vision du monde qui les entoure (Geiger-Jaillet, 2011).

Le bilinguisme précoce successif désigne la situation d'un enfant qui a déjà partiellement acquis une première langue et en apprend une deuxième tôt durant l'enfance, lorsque par exemple, il déménage dans un milieu où la langue dominante n'est pas sa langue première. L'enfant a besoin de temps pour apprendre la deuxième langue, car il l'apprend en même temps qu'il apprend à parler.

Le Bilinguisme est dit *tardif* lorsque la seconde langue est apprise après la période du développement langagier de l'Enfance c'est-à-dire après l'âge de 6 ou 7 ans. Ce bilinguisme tardif est accentué lorsque l'acquisition de la nouvelle langue se déroule à l'adolescence ou à l'âge adulte.

Le bilinguisme tardif est un *bilinguisme* dit *consécutif*, car il se produit après l'acquisition de la première langue. La première langue étant déjà acquise, le bilingue tardif utilise ses connaissances pour apprendre la deuxième langue.

Suivant l'équilibre entre les différentes langues, les termes de *bilinguisme additif* et de *bilinguisme soustractif* seront employés (Lambert, 1974).

Le bilinguisme est considéré comme *additif* dans la situation où l'enfant a acquis ses deux langues de manière équilibrée. Il s'agit dans ce cas d'un bilinguisme dit fort cependant « le bilinguisme dit équilibré, qui suppose une compétence égale dans les deux langues, est d'une espèce très rare et réclame des soins constants » (Liétti, 1994 cité par Geiger-Jaillet, 2011).

Le bilinguisme est donné comme étant *soustractif* dans la situation où l'enfant apprend la deuxième langue au détriment de la langue première, et ce particulièrement si la langue première est considérée comme minoritaire et dévalorisée socialement (Geiger-Jaillet, 2011). Dans cette configuration, la maîtrise de la langue première diminue, alors que la maîtrise de l'autre langue (généralement la langue dominante) augmente. Souvent cela implique « la perte de la langue maternelle à mesure que la langue de l'école se développe » (Auger et Le Pichon, 2021).

Les études (notamment Cummins, 2009) montrent que l'interdiction des langues de première socialisation a une incidence directe sur « les résultats scolaires, le bien-être, et le sens de l'identité des enfants » (Auger et Le Pichon, 2021). Après plusieurs rejets de sa façon de faire et de parler, un enfant peut se sentir en échec face à la langue de l'école (Cummins, 2009). Cela peut aller jusqu'au mutisme de l'enfant (Auger et Sauvage, 2009) car la focalisation uniquement sur la langue de l'école risque de placer les élèves en situation *d'insécurité linguistique*, ce qui entraîne peu à peu une réduction de leur temps de parole et entrave leur développement cognitif mais également socio-émotionnel (Auger et Le Pichon, 2021). A l'inverse, dans un contexte scolaire plurilingue, les élèves réussissent mieux s'ils reçoivent également les instructions dans leur langue première (Auger et Le Pichon, 2021).

Malgré les recommandations pédagogiques, certains enseignants continuent de penser que « s'ils n'interdisent pas la langue des enfants, ils ne parleront jamais la langue de l'école » (Auger et Le Pichon, 2021). Il est exact que plus l'élève est engagé dans des tâches pour parler la nouvelle langue plus il développera des compétences dans cette langue. Mais, ne pas permettre à l'élève plurilingue de s'appuyer sur ses langues déjà connues entrave le développement de ses compétences langagières (Cummins, 2001). En effet, les compétences sont transférables d'une langue à une autre. Deux langues peuvent être très différentes en surface, et reposer pourtant sur des processus cognitifs identiques. Selon Cummins, la compétence bilingue est représentée au moyen d'un «

double iceberg » dans lequel « les compétences interlangues communes sont sous-jacentes aux manifestations apparentes de surface différentes dans chaque langue » (Cummins, 1981).

Cinq types de transfert interlangue seraient possibles. Ils peuvent concerner :

- ✓ des concepts,
- ✓ des stratégies métacognitives et métalinguistiques (stratégies de visualisation, utilisation de supports visuels, moyens mnémotechniques, stratégies d'acquisition du vocabulaire),
- ✓ des dimensions pragmatiques du langage (être capable de s'appuyer sur des indices comme les gestes pour faciliter la communication),
- ✓ des connaissances linguistiques spécifiques (connaître le sens de photo dans photographie),
- ✓ la conscience phonologique c'est-à-dire savoir que les mots sont composés de sons distinctifs et percevoir ces sons (Cummins, 1981).

Les enfants plurilingues ont un répertoire sémantique plus large ; ils connaissent plusieurs mots pour un même objet ou concept (Abdelilah-Bauer, 2015). La confiance en soi des élèves plurilingues peut également être renforcée par le biais de l'utilisation de leur langue de première socialisation en classe. L'utilisation comme appui de leur langue favorise l'engagement dans l'apprentissage et la réussite dans les tâches à accomplir.

« Les élèves se sentent valorisés et peuvent plus facilement transférer des éléments qu'ils connaissent déjà dans leur langue vers la langue de l'école » (Auger, 2005).

Cette utilisation notamment par des activités de comparaisons des langues encourage l'accès aux acquis par le renforcement de la *conscience métalinguistique* des élèves (Auger, 2005).

La fonction métalinguistique du langage pouvant se définir comme « la capacité de se prendre elle-même pour cible chaque fois que les participants [...] se doivent de parler du code ou des éléments de ce code qu'ils utilisent » (Cuq, 2017). Les langues de l'élève plutôt qu'un problème deviennent ainsi une ressource pédagogique et leurs utilisations une stratégie positive de réussite en accédant plus facilement aux contenus d'apprentissage. Ainsi, cette approche plurilingue serait facteur d'estime de soi pour les élèves et de réussite scolaire (Auger et Le Pichon, 2021).

Le rôle parental est majeur. Certains parents pensant donner plus de chance à la réussite scolaire de leurs enfants, parlent à la maison, la langue de l'école, même s'ils ne la maîtrisent pas correctement ce qui contribue à la perte de la langue maternelle et amoindrit de fait le modèle des compétences linguistiques sous-jacentes communes donc transférables d'une langue à l'autre (Cummins, 1981). Ainsi, les parents selon Cummins jouent un rôle essentiel dans le développement langagier de leurs enfants « lorsqu'ils leur parlent les langues qu'ils parlent le mieux » (Cummins, 2001).

Les parents jouent aussi un rôle fondamental dans le rapport psycho-affectif de l'enfant à ses langues de premières socialisations et à sa nouvelle langue de scolarisation en cours d'acquisition. L'enfant plurilingue en maternelle doit se construire avec deux appartenances.

« Le monde du dedans, lié à l'affectivité et à l'univers culturel des parents, le monde du dehors, de l'école, des médias, régi par les règles d'ici. Ces enfants sont soumis à la dissociation entre filiation (transmission par ses pères) et affiliation (appartenances à un groupe) » (Moro, 1994 repris dans Simon, Perego, Moro, 2020).

Cette coexistence des langues et des cultures suscite des sentiments ambivalents à la fois chez l'enfant et chez sa famille. L'attitude des parents et celle de ses proches détermine la manière dont l'enfant réagit à ses deux langues et à ce qu'elles représentent. Un enfant ne se sentant pas autorisé par ses parents à entrer dans la langue et la culture de l'école, peut ne pas vivre sereinement l'expérience scolaire. Celle-ci pouvant être vécue par l'enfant plurilingue comme une transgression ou un manque de loyauté envers sa propre famille et culture d'origine. L'enfant plurilingue doit, selon Cécile Goï, éprouver une « sécurité culturelle » c'est-à-dire ressentir « le sentiment d'une confiance dans le lien noué à la culture première qui permet de se frotter à l'autre sans craindre de s'y perdre » (Cécile Goï, 2015). Cette notion est liée à l'autorisation parentale souvent inconsciente d'autoriser leur enfant à réussir (Goï, 2015). Cette autorisation est difficile à percevoir car elle est prise dans un inconscient collectif et historique (colonisation, hiérarchies des langues) « qui clive le monde de la maison et celui de l'école, empêchant les enfants de trouver leur place » (Simon, Perego, Moro, 2020).

Ainsi, le regard porté par l'enseignant, la famille et ses pairs sur un enfant, élève plurilingue peut être délétère ou au contraire favoriser l'estime de soi. La reconnaissance et l'acceptation de son identité plurielle apporte à l'enfant plurilingue une sérénité et une sécurité intérieure lui permettant d'adopter une attitude favorable face aux apprentissages. Un sentiment de bien-être et d'auto-efficacité à l'école influe positivement sur les apprentissages de l'élève (Bandura, 2003). L'enfant plurilingue peut ainsi davantage participer en classe, osant prendre la parole en groupe. Aussi, la question de l'estime de soi par la valorisation des langues de l'élève comme facteur de réussite scolaire est fondamentale à l'école.

1.2 Une approche plurielle de la diversité linguistique et culturelle : l'éveil aux langues

« Art. L. 312-9-2. Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin » (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 section 3, article 39).

1.2.1 La diversité linguistique et culturelle

Depuis la loi de refondation de l'école de 2013, à la lumière des différents travaux autour du plurilinguisme, les langues des familles sont autorisées à entrer en classe. Cependant nombre d'enseignants se sentent démunis face à la prise en compte de cette pluralité de langues et de cultures au sein de l'école. En 2018, l'enquête Talis⁶ rapporte que seulement 8% des enseignants français se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue, contre 31 % pour l'Union Européenne (Pilard, 2020) Les contours d'une mise en œuvre concrète en classe ne commencent à se dessiner qu'à partir de 2019.

En 2019, une note de service, recommandation pédagogique du ministère indique l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE) et de sensibiliser dès la maternelle les enfants aux sonorités de différentes langues. Cette note précise également « au-delà de la dimension linguistique, les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun » (Note de service-MEN n° 2019-086 du 28-5-2019). L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière qui sera apprise en cycle 2, l'anglais le plus souvent. La démarche proposée consiste à proposer des temps courts et variés au contact des langues par le biais d'activités de jeux, de comptines, de chansons. Le but étant de favoriser le développement des compétences orales, que ce soit au niveau de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation) et de développer les capacités d'écoute et d'attention.

« Les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être

⁶ (OCDE) : organisation de coopération et de développement économiques <https://www.oecd.org/>

considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français » (MEN, 2019).

Cette note annonce clairement les bénéfices de la LVE et donne quelques pistes pédagogiques aux enseignants cependant la langue « maternelle » des élèves n'est pas représentée et des interrogations semblent subsister sur les bénéfices de la prise en compte de cette dernière. « Les capacités auditives et articulatoires des très jeunes enfants sont immenses et n'ont pas encore été réduites par le filtre sonore de la langue maternelle » (Note de service-MEN n° 2019-086 du 28-5-2019).

En 2021, à la diversité culturelle et linguistique est ajouté l'éveil aux langues :

« L'éveil aux langues et à la diversité linguistique et culturelle constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. 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. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves » (BOENJS n°25 du 24 juin 2021).

Le plurilinguisme est désormais présenté comme étant une richesse. Cette considération rejoint celle en vigueur depuis les années 90, par les différents programmes proposant des outils pédagogiques et une démarche didactique prenant en compte en Europe et au Canada, la diversité culturelle et linguistique à l'école. Le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) et le Conseil de l'Europe sur le site du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures) proposent des outils pédagogiques aux acteurs éducatifs des différents États membres dans le cadre des programmes d'enseignement des langues qu'il coordonne⁷. Les activités proposées par le CARAP entendent développer de manière concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Des ressources pour la construction de compétences en approches plurielles et des pistes didactiques sont ainsi proposées aux enseignants.

⁷ <https://carap.ecml.at/>

Quatre approches pédagogiques dites plurielles car impliquant des variétés plurilingues et pluriculturelles sont distinguées par le CARAP :

- ✓ *L'approche interculturelle* qui favorise l'ouverture à l'altérité par une réflexion sur les échanges entre personnes de cultures différentes.
- ✓ *L'intercompréhension entre les langues parentes* qui propose des activités entre langues d'une même famille (langues romanes, germaniques etc..) en postulant que les locuteurs d'une langue peuvent comprendre globalement le sens des énoncés de locuteurs de langues de la même famille (espagnol et italien par exemple). Les bénéfices attendus de cette approche sont la capacité de compréhension, mais également le développement de l'expression et de la compétence métalinguistique.
- ✓ *La didactique intégrée des langues* qui se fonde sur les acquis antérieurs d'une langue pour l'apprentissage d'une nouvelle langue notamment dans le cursus scolaire, en s'appuyant sur les connaissances de la langue la plus connue pour aller vers la moins connue. Par exemple, il peut aussi s'agir de réinvestir les connaissances de la première langue de socialisation vers le français langue de scolarisation pour les enfants allophones.
- ✓ *L'éveil aux langues* qui se situe dans une volonté d'accueillir la diversité des langues et des cultures propose des activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion pouvant comprendre toutes les langues. L'éveil aux langues s'attache plus particulièrement aux langues présentes dans l'environnement familial et social de l'enfant. L'objectif de cette approche est de développer une ouverture à la diversité linguistique et culturelle tout en mettant à profit les acquis langagiers pluriels de l'élève au service des apprentissages.

Selon Gaid Evenou (2018) les approches plurielles permettent de développer les compétences métalinguistiques et la mise en confiance de l'élève dans ses connaissances linguistiques autres que scolaires, ce qui favorise une attitude positive dans l'apprentissage.

1.2.2 L'éveil aux langues, une approche plurielle singulière

Au début des années 1980, en Grande-Bretagne, Eric Hawkins, développe le courant « *language awareness* », courant pédagogique prenant en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves. Cette approche visait à encourager chez les écoliers anglais le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit par le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi qu'à la reconnaissance et à l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques (Troncy et al, 2014). Ce courant avait pour visée la lutte contre l'échec scolaire et l'ouverture à l'altérité. Les objectifs étant de placer le langage dans

ses dimensions cognitives, mettre en évidence le lien entre les langues, afin de favoriser la citoyenneté par une meilleure reconnaissance de la diversité culturelle (Hawkins, 1984).

Dans les années 1990, cette approche est rebaptisée « éveil aux langues », et reprise en Europe puis au Canada au travers de différents programmes.

Le programme EOLE (Eveil au langage et Ouverture aux Langues) développé en Suisse.

Le programme EVLANG (Eveil aux Langues à l'école Primaire) est développé avec l'appui de l'Union Européenne de 1997 à 2001, dans 5 pays (l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse). Le programme EVLANG visait l'élaboration de matériaux pédagogiques et l'évaluation de l'effet de l'approche sur les aptitudes langagières et les attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité des langues et des cultures (Troncy et al, 2014). Les activités mises en place dans le cadre de ce programme ont été menées avec une pédagogie interdisciplinaire (travail autour des langues et des cultures dans plusieurs champs disciplinaires) afin de permettre aux élèves de développer des compétences transversales. Les conclusions du programme EVLANG ont été que les élèves sont effectivement intéressés par la diversité culturelle et linguistique et que de leur intérêt suscité découle une motivation pour apprendre et découvrir.

Le projet Janua Linguarum (Jaling) de 2000 à 2004 a prolongé le programme EVLANG et l'a élargi à une dizaine de pays (Candelier, 2003 b).

Le programme ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), né au Québec en 2002, reprend une partie des activités développées dans le cadre du projet EVLANG et les adaptant au contexte pluriethnique Canadien. Le programme ÉLODIL propose des activités faisant appel au numérique et accessibles à tous en ligne⁸. Au travers du programme ÉLODIL, l'éveil aux langues est perçu comme une manière de favoriser l'acceptation de la diversité et donc un vecteur essentiel du vivre ensemble.

Michel Candelier donne comme définition de l'éveil aux langues, celle élaborée pour le projet EVLANG en 1997 :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. [...] il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise ».

⁸ <http://www.elodil.com/qqc.html>

Il ne s'agit donc pas de l'apprentissage systématique de langues, ni d'enseignement bilingue ou plurilingue. L'éveil aux langues vise plutôt des apprentissages sur ou à propos des langues, quelles qu'elles soient, et peut au contraire préparer et accompagner l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. Il peut s'agir de sensibilisation aux langues, avec un nombre réduit de langues.

Selon cet auteur, l'Éveil aux langues comporte des bénéfices dans trois dimensions. Premièrement, le développement de représentations et d'attitudes positives envers les langues et les cultures par l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Ce qui induirait une motivation pour l'apprentissage des langues. Deuxièmement, le développement d'aptitudes, de savoir-faire d'ordre métalinguistique/méta communicatif (capacité d'observation et de raisonnement) et cognitif ce qui facilite l'accès à la maîtrise des langues, celles de l'école, de premières socialisations ou non.

Enfin, l'éveil aux langues contribuerait au développement d'une culture langagière (= savoirs relatifs aux langues) en constituant « un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre » (Candelier, 2003a). Ainsi, l'éveil aux langues permettrait de développer deux compétences : celle permettant de vivre dans une société multilingue et multiculturelle et celle permettant d'apprendre des langues.

La singularité de l'éveil aux langues en tant qu'approche « plurielle » réside donc dans le fait de prendre en compte toutes les cultures et langues auxquelles les élèves sont confrontés et d'en faire des objets d'études à part entière, de les mettre en comparaison, d'observer les différences et les similitudes, de réfléchir sur des questions métalinguistiques à travers les diverses langues abordées. De plus, au travers de l'éveil aux langues, les cultures des élèves ne sont pas hiérarchisées, elles sont prises en compte à égalité. « La langue est le moyen d'expression d'une culture et le moyen d'y accéder » (Candelier, 2003). La culture de l'autre devient une source d'intérêt légitime.

L'éveil aux langues en permettant d'aborder les langues des élèves comme objet d'étude à l'école, confère à ces langues, et aux cultures qu'elles véhiculent, une légitimité dans l'institution scolaire. Dans le cadre de ces activités, les enfants plurilingues se découvrent « experts » de leur langue de première socialisation, ce qui les valorise dans leurs savoirs familiaux et les implique davantage dans la dynamique de classe. Ces activités contribuent donc à la sécurité identitaire de ces élèves, dont la culture est reconnue comme légitime et objet d'intérêt, et renforcent l'estime de soi et la confiance en soi, nécessaires à la réussite scolaire, et donc à l'apprentissage du français (Auger et Le Pichon, 2021).

Eric Hawkins décrivait l'éveil aux langues comme une « matière-pont » permettant de passer des langues des familles aux langues de l'école : ces activités peuvent en effet avoir le rôle de « tisseur de lien » entre l'éducation scolaire et l'éducation familiale, ainsi qu'entre les parents et les acteurs éducatifs (Evenou, 2018).

1.2.3 Une démarche en coéducation ?

« C'est en construisant des ponts entre le monde de la maison et celui de l'école que l'on va permettre à l'enfant de trouver sa place à l'école, à la maison et dans la société » (Simon, Perego, Moro, 2020).

La *coéducation* ou éduquer ensemble est une notion relativement récente à l'école. La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école met en avant le principe de coéducation, souhaitant reconnaître ainsi la nécessaire construction d'un rapport positif entre l'école et les parents.

La circulaire interministérielle n°2013-142 du 15 octobre 2013 relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école en donne les modalités de mise en œuvre. Cette circulaire précise :

« Pour garantir la réussite de tous, l'École se construit avec la participation des parents. Cet objectif requiert *une approche globale de l'élève dans son environnement* et se fonde sur un projet partagé avec l'ensemble de la communauté éducative et de ses partenaires ».

Ce texte indique également que « pour construire l'école de la réussite de tous les élèves, *une coopération renforcée avec les parents*, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur ».

En 2007, le dispositif OEPRE (Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants) est créé. Ce dispositif vise à «favoriser l'intégration des parents d'élèves, primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors Union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant»⁹. Il consiste à proposer une formation gratuite «espace d'apprentissage» pour les parents étrangers primo-arrivants autour de l'enseignement du français, de la découverte des valeurs de la République et du fonctionnement du système scolaire.

Catherine Hurtig-Delattre (2016) propose certains principes de coéducation permettant de favoriser une relation parents-enseignants de qualité :

⁹ Circulaire n° 2017-060 du 3-4-2017

✓ Le *principe de parité d'estime*, ce qui signifie que le contact et l'échange doivent se fonder sur un respect mutuel. Chacun est estimable et pour connaître l'autre, il faut reconnaître la spécificité et la légitimité de chacun.

✓ Le *principe de la coopération*, la coopération signifiant faire œuvre commune. Ce qui suppose de prendre en considération les parents, de les associer à la scolarisation de leurs enfants et de valoriser leurs apports. Cette démarche ayant pour volonté de leur permettre d'asseoir leur légitimité au sein de l'école.

✓ Le *principe d'explicitation* c'est à dire d'impliquer les parents en tant que partenaires, en leur permettant d'avoir connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'école, du déroulement de la scolarité de leurs enfants, d'en saisir les enjeux, les étapes, les exigences et les possibilités d'accompagnement.

Selon cette auteure, la démarche de coéducation à l'école vise d'une part à « faire entrer les *cultures scolaires* dans les familles » c'est-à-dire « donner à comprendre » ce que l'on apprend et comment on apprend à l'école. Et, d'autre part, la coéducation tend à « faire entrer *les cultures familiales* à l'école ». Ce second aspect peut se traduire par des dispositifs de type éveil aux langues car il s'agit de « valoriser les cultures des familles aux yeux d'elles-mêmes et des élèves, les donner également à voir et à comprendre, en faire des objets de savoir pour tous » (Hurtig-Delattre, 2016). Créer des passerelles entre la culture scolaire et la culture des familles permet à l'enfant de « faire des liens » support de réussite scolaire (Hurtig-Delattre, 2016).

La réciprocité entre le savoir de l'école et le savoir de la famille est nécessaire dans la mise en œuvre d'un projet d'éveil aux langues. L'enseignant fait appel aux familles dans leur connaissance de leurs langues. Les familles peuvent être invitées à intervenir en classe afin de transmettre « leur savoir ». Par l'implication des parents dans une démarche de coéducation, le projet d'éveil aux langues évolue. Il devient le fruit d'une collaboration commune bénéfique à tous. Les parents ne sont plus simplement invités à entrer dans l'espace- classe, ils pénètrent « l'espace des savoirs à transmettre » (Hélot 2007). Les savoirs partagés permettent ainsi à l'enseignant, aux parents et aux enfants d'apprendre les uns des autres.

1.3 Le kamishibai plurilingue, un dispositif pédagogique de développement des compétences plurilingues et pluriculturelles

Le kamishibai est une technique de conte dépendant de quatre éléments : une histoire en images, un castelet, un compteur et un auditoire. Ces éléments sont délicatement interactifs pour

provoquer deux caractéristiques importantes du kamishibai : la profonde concentration sur les contenus de l'histoire, la solidarité et l'amitié entre toutes les personnes présentes.

Karin Van Veldhuizen, traductrice Hollandaise (Montelle, 2014)

1.3.1 Origine et spécificités du Kamishibai

Le mot *kamishibai* vient du japonais « kami » (papier) et « shibai » (théâtre). Il signifie donc littéralement « jeu théâtral en papier ». Cette technique narrative d'origine japonaise appelée également « théâtre d'image » s'appuie généralement sur des illustrations de grand format (type format A3) défilant dans un castelet appelé *butai*, sorte de petit théâtre traditionnellement en bois à trois portes dont, le dos est évidé, afin de pouvoir lire le texte.

Le *butai* a la forme d'une valise, ce qui en facilite le transport. Le *kamishibai* est ainsi comme un petit théâtre ambulant.

Les illustrations nommées « planches » sont introduites dans l'ordre de leur numérotation dans la glissière du *butai*. Chaque planche constitue un épisode de l'histoire. Les planches sont d'un nombre variable selon l'âge du public et la complexité de l'histoire cependant les *kamishibai* comportent généralement entre douze et seize planches.

Le recto de la planche qui comprend l'illustration est tourné vers le public. Le verso de la planche contient le texte correspondant à l'illustration précédente, imprimé en décalage.

Le conteur fait défiler les planches qui s'intègrent les unes aux autres. En plus du texte à raconter, le verso de la planche offre une reproduction miniature en noir et blanc de l'illustration, ce qui permet au conteur de visualiser l'image vue par le public. Au verso de la planche figure également le numéro d'ordre de passage de l'illustration et des indications de mise en scène : didascalies et des indications aidant le conteur dans son récit (dévoilement progressif d'une image, arrêt sur image, dévoilement d'une partie d'image à la fois ...).

D'après les recherches de la conteuse et ethnologue Edith Montelle (2014), l'ancêtre du *kamishibai* fait son apparition au Japon au VIII^{ème} siècle dans les temples bouddhistes. Il est utilisé par les moines-prêcheurs parcourant le pays pour convertir les paysans en leur racontant des contes religieux. Afin de soutenir l'attention de leur auditoire illettré, les moines accompagnent leurs prêches d'illustrations, glissées dans un cadre en bois qu'ils portent sur leur dos.

En 1900, avec l'arrivée du cinéma, des dizaines de milliers d'artistes employés jusqu'à lors dans les théâtres d'ombre doivent se reconverter. Ils se réapproprient l'ancienne technique du *kamishibai* afin de continuer à raconter leurs histoires dans la rue.

A la fin des années 1920, est créé par l'écrivain Ichirô Suzuki et l'illustrateur Takeo Komatsu, le premier kamishibaï pour enfants, *La chauve-souris d'or*. Le succès est immédiat et se développe alors un engouement pour les kamishibaï pour enfants. Dans les années 30, il y avait au Japon environ trois millions de conteurs de kamishibaï, les gaïtos ou « bonhommes kamishibaï »¹⁰. Les gaïtos parcourent les villages et les quartiers sur leur vélo, avec leur butaï sur leur porte-bagages, les planches de 3 histoires (conte traditionnel, page d'histoire et aventure) et des friandises. Une fois installés dans un parc ou sur une place, les gaïtos signalent leur présence en frappant deux morceaux de bois, les hyoshigi¹¹, l'un contre l'autre. Les enfants, en échange d'une pièce, obtenaient une friandise et étaient installés face au butaï. Les gaïtos pouvaient introduire des improvisations étrangères à l'histoire dans leur narration. Ils s'autorisent également à s'arrêter de conter au moment clé du récit pour introduire du suspense et ainsi obliger le public à revenir le lendemain écouter la fin de l'histoire. Durant la Seconde Guerre mondiale, le kamishibaï devient outil de propagande auprès de la jeunesse japonaise¹². Il est alors largement diffusé dans les classes de l'école primaire afin d'exalter le patriotisme des petits Japonais (Montelle, 2014).

Après-guerre, de nombreux chômeurs s'improvisent gaïtos dessinant eux-mêmes leurs histoires, le kamishibaï est alors très présent dans l'espace public de manière plus ou moins qualitative.

Au début des années 60, avec l'arrivée de la télévision, baptisée à ses débuts : « denki kamishibaï » (kamishibaï électrique), le kamishibaï disparaît des rues japonaises. Il demeure dans les écoles et les bibliothèques.

L'instruction publique japonaise s'intéresse alors à l'aspect pédagogique de cette technique de conte, patrimoine culturel, pour l'apprentissage de la lecture d'images. Elle promeut des histoires de qualité en intégrant le kamishibaï aux supports pédagogiques fournis aux classes de l'école primaire.

Puis en 1967, le ministère de l'Education Nationale japonais élimine totalement le kamishibaï de ses standards éducatifs. Les bibliothèques continuent cependant à le diffuser.

Dans les années 70, le kamishibaï rencontre un regain d'intérêt auprès d'auteurs et illustrateurs japonais qui se réapproprient cet art se situant aux confins du théâtre, du conte et de l'album illustré.

¹⁰ « Le bonhomme kamishibaï » narré par la médiathèque de Saint-Quentin. <https://www.facebook.com/MediathequeGuydeMaupassant/videos/le-bonhomme-kamishiba%C3%AF/331071354900559/>

¹¹ Hyoshigi : un instrument à percussion toujours utilisé dans les théâtres traditionnels japonais pour annoncer le début de la représentation

¹² Film documentaire Die for Japan : War Time Propaganda Kamishibaï, de l'historien américain Jeffrey Dym, <https://www.youtube.com/watch?v=IFavUjEYc7Y> de 02:26 à 04:23

Il existe désormais au Japon, des clubs de kamishibai amateurs, une école de gaïtos ainsi qu'un festival qui lui est dédié. Aujourd'hui, le kamishibai est revenu dans les classes primaires. (Montelle, 2014).

Dans les années 70, le kamishibai arrive en France, à la suite de la venue d'une traductrice japonaise de livres pour enfants à la bibliothèque de La Joie par les livres¹³. En 1976, Edith Montelle et Pierrette Hartmann, bibliothécaires, découvrent le kamishibai lors de la foire internationale du livre de jeunesse de Bologne (Italie). Immédiatement séduites par les possibilités narratives et pédagogiques du kamishibai, elles vont œuvrer à sa diffusion dans l'espace francophone.

Aujourd'hui, l'usage du kamishibai en France demeure relativement confidentiel. Il est utilisé auprès de quelques publics spécifiques (personnes âgées, enfant en situation de handicap) notamment par les orthophonistes afin de développer les capacités d'écoute et d'expression. Il reste peu pratiqué dans l'espace scolaire.

En 2001 est fondé l'IKAJA (l'International Kamishibai Association of Japan) qui communique sur l'usage du Kamishibai à travers le monde « en apprenant les uns des autres » et en œuvrant à sa promotion en tant « qu'expression culturelle de dimension mondiale »¹⁴.

Selon l'IKAJA, le kamishibai recouvre deux caractéristiques essentielles :

✓ Le butai, encadre les illustrations et permet de partager clairement le monde réel et le monde de l'imaginaire. Lors du mouvement impulsé par la glisse des planches dans le butai, le monde de l'histoire émerge et se prolonge dans le monde réel du public. Le fait d'ouvrir les portes en début de narration en ayant installé un rituel d'ouverture avec une formulette puis de les fermer à la fin permet à l'enfant de bien transiter entre le monde réel et le monde imaginaire.

✓ Le butai se pose sur une petite table, à une hauteur suffisante pour être bien vu de tous, en encadrant l'illustration, il focalise ainsi l'attention des auditeurs. Le changement progressif entre les planches (on fait glisser la planche qui vient d'être lue pour la faire passer derrière le butai) incite le public à se concentrer sur la nouvelle illustration. Le conteur- narrateur peut se placer derrière ou à côté du kamishibai et se servir du butai pour accentuer les effets de théâtralisation (claquement des portes, bruitages). Ces éléments favorisent la concentration de l'auditoire et l'interaction avec le public.

¹³ Devenue le centre national de la littérature pour la jeunesse

¹⁴ La ronde, n° 1, le kamishibai en pratique, 2019

L'IKAJA dégage le *Kyokan* ou partage des sentiments. Le kamishibai développerait ainsi l'impression d'être relié aux autres. La philosophie de l'IKAJA est de réhabiliter le kamishibai, comme vecteur de paix et d'amitié entre les peuples notamment au travers des kamishibai plurilingues. Cette association promeut des kamishibai empreints de valeurs humanistes et positives et valorise de permettre à l'enfant de ressentir ses propres émotions. Elle propose au travers du kamishibai « un chemin d'apprentissage du vivre-ensemble »¹⁵.

Le 7 décembre est la journée mondiale du kamishibai avec pour slogan : « nous souhaitons la paix sur terre en partageant ensemble le kamishibai...propageons la joie du Kyokan, le partage d'un sentiment »¹⁶.

Le kamishibai allie ainsi les qualités du conte, de l'album, des marionnettes, voire du tableau numérique interactif. Il est un support de narration privilégié et de spectacle vivant collaboratif, notamment au travers des kamishibai dits participatifs qui induisent la participation du public dans la tenue et la poursuite de l'histoire¹⁷. Le kamishibai favorise l'écoute attentive et interactive ainsi que la lecture des images présentées pour une meilleure compréhension du récit. Il soutient l'attention, la concentration et développe l'imaginaire.

1.3.2 Le kamishibai plurilingue, une valorisation des compétences plurilingues et pluriculturelles

L'association Dulala promeut une « *pédagogie du détour*¹⁸ afin de contourner les obstacles cognitifs, les interdits symboliques de parler sa propre langue ou même la honte de son appartenance culturelle » (Hélot et Stevanato, 2020).

Depuis 2015, Dulala propose le kamishibai plurilingue comme un outil pédagogique permettant de partager ses langues afin de les rendre visibles et de tendre ainsi à normaliser et valoriser le plurilinguisme des élèves. Un kamishibai plurilingue doit comporter au minimum 4 langues aux statuts variés : la langue de l'école, des langues étrangères enseignées à l'école comme l'anglais ou l'espagnol puis des langues familiales quelles que soient ces langues. L'exploration des langues de la classe autorise souvent une cinquième langue et plus. Le kamishibai plurilingue met alors en

¹⁵ Delmas, "kamishibai et fraternité", le kamishibai en pratique, 2019

¹⁶ Traduction affiche : "world Kamishibai day" La ronde, n° 1, le kamishibai en pratique, 2019

¹⁷ Exemple de kamishibai participatif Gros, plus gros, encore plus gros, Noriko Matsui, Doshinsha, 1983

¹⁸ La pédagogie du détour est une terminologie en Sciences de l'Éducation, qui désigne des activités pédagogiques qui permettent d'atteindre l'objectif en contournant les obstacles cognitifs et en travaillant sur les représentations des participants.

avant des langues minorées, parfois jugées difficiles à prononcer, à écrire et souvent victimes d'attitudes négatives. A travers ce dispositif, les langues deviennent toutes légitimes à être employées.

Au cours de la conception du kamishibai plurilingue les variations lexicales phonologiques ou graphiques entre les langues peuvent être explorées. Il devient possible d'observer, de comparer et ainsi de prendre du recul sur le fonctionnement des différentes langues.

Lors de la phase d'écriture de l'histoire où différentes langues interagissent, s'amorce également une réflexion sur la transcription et la traduction. Les rencontres entre les différents personnages locuteurs de langues différentes peuvent être un prétexte à l'apparition d'une nouvelle langue comprise par le personnage initial ou source d'incompréhension. L'arrivée d'une langue nouvelle dans l'histoire peut aussi permettre un dénouement ou la résolution positive d'un problème. Les langues peuvent aussi apparaître dans le récit au travers de comptines, chansons traditionnelles. Le texte des autres langues peut être traduit en français mais le conteur ne lit pas forcément la traduction. L'alternance avec la langue commune de narration peut permettre de reformuler l'énoncé émis dans une autre langue et, de mobiliser ainsi la *médiation* comme activité langagière (reformulation à des fins de transmission à un tiers d'un texte oral ou écrit auquel ces tiers n'ont pas d'accès direct). (Pedley et Stevanato, 2018). Le plus souvent, ce sont les éléments du contexte qui assurent la compréhension de l'histoire : une trame narrative déjà connue, les répétitions d'action, les illustrations.

Une nouvelle langue avec un système graphique différent et parfois complètement inconnu pose la question de la *translittération* (acte d'écrire dans une graphie distincte de celle associée à la langue du texte) car les élèves prennent conscience des sons d'une langue et de leur correspondance à l'écrit (Pedley et Stevanato, 2018). Les élèves mobilisent également leur compétence orthoépique en français car la translittération s'effectue en fonction des phonèmes identifiés associés au graphème du français. Ainsi l'écriture d'un kamishibai plurilingue stimule la réflexion métalinguistique et l'expression en français, langue de scolarisation des élèves (Pedley et Stevanato, 2018).

Le parcours de conception s'effectue en plusieurs phases. D'abord l'enseignant propose une découverte de l'outil par une lecture d'un kamishibai plurilingue. Après lecture s'ensuit des échanges entre les enfants et l'enseignant dans la langue commune. Les élèves reformulent avec leurs propres mots, afin de vérifier leur compréhension individuelle et également valider la compréhension collective. Cette phase permet d'entrer dans un processus de partage. En passant

par la langue commune, cela permet de stimuler l'expression, l'activité de médiation, et la compétence métalinguistique des élèves. Après lecture et échange autour de plusieurs kamishibai plurilingues, les élèves peuvent s'essayer eux-mêmes à la lecture ainsi qu'à la manipulation du butai.

Puis se déroule la phase de sensibilisation à l'environnement linguistique. Cette phase propose aux élèves des activités d'investigation des langues à partir de leur biographie langagière, entretien auprès de personnes extérieures (qui peuvent être les parents), collecte de mots à travers des affichages collaboratifs. Il s'agit de prendre connaissance de toutes les ressources disponibles mais aussi des langues et des compétences mobilisables de chacun.

Ensuite peut démarrer la phase de création de l'histoire : séquencer le récit, écrire un texte au format kamishibai, intégrer les différentes langues dans l'histoire, créer des illustrations, assembler les planches.

Enfin, une fois le kamishibai terminé vient la phase de narration et de mise en scène. Les élèves vont devenir conteurs et faire découvrir leur kamishibai plurilingue aux autres classes, aux parents, aux acteurs de l'école souvent lors d'un événement festif. Le projet peut également être diffusé hors les murs de l'école (autres écoles, structures médico-sociales, bibliothèque).

Le kamishibai plurilingue est un outil qui exploite la multilittératie comme une ressource. « Il s'agit là d'une réflexion sur les langues nouvelles en comparaison avec la langue commune, et en retour, sur la langue commune, ainsi mieux observée avec plus de recul » (Auger cité par Pedley, Stevanato, 2018). L'association Dulala présente le kamishibai comme un outil pédagogique permettant également de renforcer les liens entre l'école et les familles car il autorise les parents à valoriser eux aussi leur répertoire plurilingue à l'école et offre ainsi un modèle de légitimation de leur propre culture à leurs enfants. Il permet une posture décentrée de l'enseignant et opère un changement positif de représentation des autres acteurs de l'école (Pedley et Stevanato, 2018). Les connaissances pluridisciplinaires, les compétences langagières, le savoir-faire et savoir-être que les élèves peuvent retirer de cette expérience favorise l'estime d'eux-mêmes et leur engagement dans les apprentissages (Pedley et Stevanato, 2018). Selon Dulala, mettre en œuvre un projet de kamishibai plurilingue rend les élèves à la fois acteurs et témoins du plurilinguisme en les positionnant alternativement en tant qu'auteurs, spectateurs et conteurs. Le kamishibai plurilingue place les élèves dans une dynamique collective de narration de soi, de production orale et écrite et dans une posture d'écoute active.

Ainsi, le kamishibai plurilingue apporte une piste de remédiation pédagogique aux enseignants devant la méconnaissance des compétences plurilingues et pluriculturelles de leurs élèves.

1.3.3 Un outil de création pluridisciplinaire au service d'une dynamique de projet.

La création avec les élèves d'un kamishibai, de surcroît plurilingue, mobilise de nombreuses compétences des programmes 2021 pour le cycle 1¹⁹. Il constitue un outil pédagogique qui s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire. La conception d'un kamishibai plurilingue implique :

- ✓ des compétences en arts plastiques (conception et réalisation des planches du kamishibai),
- ✓ des compétences en langage oral (communication de leurs idées dans le processus de création de l'histoire de l'illustration des planches et lors de la mise en voix du texte),
- ✓ des compétences en découverte du langage écrit (histoire lue par l'adulte et structure narrative de l'histoire),
- ✓ des compétences motrices (manipulation des planches et représentation face au public),
- ✓ des compétences mathématiques (identifier les numéros des planches et se repérer dans le bon ordre de l'histoire).

Le kamishibai plurilingue comportant des mots inconnus des élèves, développe leur conscience phonologique et ces nouveaux sons et mots de langues et de pays inconnus s'inscrivent dans le domaine « explorer le monde ».

A travers la conception et la mise en œuvre d'un kamishibai plurilingue, il s'agit également de « devenir-élève » :

- Être à l'écoute de ses camarades, les aider et ainsi coopérer.
- Respecter les règles de politesse, laisser s'exprimer ses camarades, attendre son tour pour prendre la parole.

La création collective d'un kamishibai nécessite ainsi la mise en œuvre de compétences transversales à tous les apprentissages : la collaboration, l'expression, l'argumentation, la négociation. Les compétences psychosociales des élèves telles que l'empathie, la curiosité, le respect de l'autre sont sollicités à travers ce partage de connaissances et la co-création d'un projet artistique. Un tel projet nécessite un travail collectif qui mobilise effort d'écoute, d'entraide et d'organisation (Pedley et Stevanato, 2018).

La *pédagogie de projet* fait partie des méthodes dites « actives » où l'apprenant est acteur de son apprentissage. Il s'agit d'une pédagogie centrée sur l'élève.

¹⁹ BO n° 25 du 24 juin 2021 en notes de bas de pages

« C'est à la fois la prise en compte de l'activité de l'élève, de son intérêt, de sa motivation et de son engagement et celle d'une planification de l'action, d'une formalisation des moments du processus, qui sous-tendra la notion de projet et le développement d'une pédagogie de projet » (Altet, 2011).

Cette méthode est historiquement issue de la méthode « Learning by doing » de John Dewey dans laquelle chacun apprend pour lui avec les autres, et de lui et des autres. Selon Marguerite Altet, l'élève s'approprie son savoir et ses savoir-faire en les construisant au fil du projet.

Christian Puren (2008) dégage huit caractéristiques inhérentes à tout projet :

1/ *Une dimension fortement collective* : un projet est commun au groupe-classe, voire à tout l'établissement concerné, chacun des élèves contribue au projet commun.

2/ *Une dimension éducative en milieu scolaire*, c'est-à-dire que les élèves ont besoin de règles établies en commun pour coopérer et dialoguer efficacement.

3/ Un haut niveau *d'autonomie*, qui est une autonomie du groupe et non de l'élève seul.

4/ *Une action réelle-authentique*, qui a du sens pour le groupe dans l'ici et maintenant de la classe, ou dans son avenir proche.

5/ Les élèves ont à prendre en charge le *travail de conception*.

6/ La *communication* est mise au service de l'action, c'est donc une communication fonctionnelle et utilitaire.

7/ La *métacognition à différentes étapes*, c'est-à-dire qu'on aide les élèves à prendre conscience de leurs propres réflexions, stratégies, façons d'apprendre et de s'organiser.

8/ Une *évaluation* d'après le critère de réussite de l'action.

La conception puis la création plastique d'un kamishibai plurilingue conçu par des élèves aboutissant à la représentation devant un public, respectent ces 8 caractéristiques de la définition de projet.

La pédagogie de projet est :

« le choix d'un projet mobilisateur qui s'appuie sur les besoins, l'intérêt, l'initiative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. L'enseignant définissant des temps d'apprentissage adaptés à chacun, favorisant l'engagement de l'apprenant et la réalisation du projet » (Vial, 1975 cité par Altet, 2011).

La pédagogie de projet mobilise l'engagement personnel :

« Le projet a une valeur affective pour l'élève. Celui-ci s'y est engagé volontairement et personnellement et l'intensité de cet engagement personnel caractérise fondamentalement le fait qu'il y a ou non projet » (Legrand, cité par Altet, 2011).

L'inscription de la conception et de la mise en œuvre d'un projet de kamishibai plurilingue selon la pédagogie de projet participerait ainsi à la dynamique de groupe de la classe et permettrait d'en maintenir sa cohésion. Cette cohésion du groupe classe et l'engagement personnel de l'élève suscité par le projet serait un facteur favorable de motivation et donc d'engagement dans l'apprentissage.

1.4 Problématique et Hypothèses de recherche

En 2015, dans un colloque intitulé "langues des élèves, Langues de l'école " Daniel Coste déclare « le système éducatif s'en tient à une entrée limitée et généralement cloisonnée des "autres" langues dans les programmes et renforce la position centrale du français, langue de scolarisation, vecteur majeur de l'ensemble des disciplines et posé comme une des conditions principales de la réussite scolaire et de l'avenir au-delà des études » (Coste, 2015). Il précise que la maîtrise de la langue de scolarisation est nécessairement l'objectif du projet éducatif mais que l'école doit aussi s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle sans compromis de l'un au bénéfice de l'autre. Selon lui, « le défi est de faire en sorte que ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée ouvre aussi sur la pluralité » (Coste, 2015)

La prise en compte de sa langue de première socialisation donne à l'enfant « une sécurité affective car ces premières langues sont souvent celles des parents, donc des repères de l'enfant, des émotions et du soin [et] une construction identitaire car ses langues sont liées à une histoire familiale » (Dulala, 2017). Les différents travaux en ethnopsychiatrie et en sociolinguistique démontrent l'impact négatif sur la construction identitaire de l'enfant de la non prise en compte de ses compétences plurilingues et pluriculturelles (Moro et Billiez, 2011). Cependant, les enfants qui parlent une langue étrangère à la maison et qui ne parlent pas encore français sont souvent considérés à l'école comme « ne parlant pas ».

« Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Si on demande à un enfant, directement ou indirectement, de laisser au seuil du portail de l'école sa langue et sa culture d'origine, dès lors, il y laissera ses fonctionnements de base et son identité. ». (Cummins, 2001)

Ainsi, nier les compétences langagières des élèves plurilingues, autres que celles de la langue de scolarisation, les mettraient même involontairement en difficulté.

Christine Hélot et Andrea Young indiquent que « Le manque de formation à la variation langagière, l'importance donnée dans les programmes à la priorité de l'enseignement de la langue nationale [...] font que les enseignants sont mal équipés pour penser la question des langues à l'école. » (Hélot et Young, 2006).

D'après la synthèse des travaux sur le plurilinguisme de Jim Cummins, les ou la langue(s) de première socialisation de l'élève peut être considérée comme un atout car l'enfant a déjà fait l'apprentissage d'une langue. Bien qu'il doive apprendre les codes linguistiques et culturels de la langue de scolarisation, si l'élève maîtrise sa langue première et qu'il se sent reconnu dans son identité plurilingue et pluriculturelle, il pourra transférer plus facilement les savoirs langagiers de sa langue première dans l'apprentissage de sa seconde langue, langue de scolarisation. Si la langue de première socialisation de l'élève est peu structurée, dénigrée ou vécue comme dénigrée, l'enfant la maîtrisera moins ce qui aura un impact négatif sur l'apprentissage de la langue seconde, langue de scolarisation. Les transferts entre les deux langues seront moins fluides.

Selon les travaux de recherche d'Andrea Young et Latisha Mary,

« l'utilisation spontanée et réfléchie du "translanguaging" en tant qu'outil pédagogique en classe implique l'emploi flexible des langues de première socialisation des apprenants par l'enseignant, en complément de la langue de scolarisation, afin de rassurer et d'inclure l'enfant et sa famille en les aidant à donner du sens aux apprentissages bénéfique à l'apprentissage de la langue de scolarisation » (2016).

Le "translanguaging" permet à l'élève plurilingue de mieux comprendre les informations, qu'elles fassent sens puis « de faire fonctionner une sorte de navette linguistique entre les deux langues » (Young et Mary, 2016), pour les réinvestir dans la langue seconde de scolarisation. Le "translanguaging" serait particulièrement utile pour favoriser la compréhension profonde et la clarification des concepts (Baker, 2011).

De plus, la création d'un espace sécurisant dans la classe et l'autorisation de l'emploi flexible des langues par l'enseignant permet également « de construire des passerelles entre les langues, entre les cultures et entre la maison et l'école, favorisant ainsi l'inclusion de tous les enfants dans la classe » (Young et Mary, 2016).

Ainsi, les activités d'éveil aux langues permettent de faire des parallèles entre la langue de première socialisation et la langue de scolarisation et d'interagir avec les langues des élèves.

L'éveil aux langues permet aux élèves plurilingues de voir leurs langues mises en valeur car reconnues et leur autorise également la comparaison de leurs langues premières à la langue de scolarisation. Ils deviennent alors experts d'un savoir que l'enseignant ou les autres élèves n'ont pas forcément. Ceci contribue à leur réassurance en les sécurisant et accroît ainsi leur motivation à apprendre la langue de scolarisation (Auger, 2005). Il est nécessaire que l'élève plurilingue se sente en situation de « *sécurité linguistique* » c'est-à-dire qu'il soit intégré dans le groupe de locuteurs dans lequel il évolue (Auger, 2005)

L'éveil aux langues permet donc d'accueillir, de donner une place au répertoire langagier de chaque élève et de lutter contre une vision des enseignants qui peut être la confusion entre compétences académiques et linguistiques (Auger, 2010).

L'éveil aux langues peut également mobiliser la coopération école – famille donc favoriser la coéducation ce qui devient un atout dans le développement langagier des élèves par l'amendement du conflit de loyauté. Les parents, l'entourage proche, sont la référence première des enfants de cycle 1 et, ils peuvent craindre de « se montrer infidèle(s) à la langue première, à la culture, à l'origine » (Goï, 2005).

Enfin, l'apprentissage dans sa définition la plus communément admise en pédagogie est compris comme étant

« un processus qui conduit à un changement, qui survient à la suite de l'expérience et augmente le potentiel d'amélioration des performances et d'apprentissage futur. Le changement chez l'apprenant peut se produire au niveau des connaissances, de l'attitude ou du comportement. Grâce à l'apprentissage, les apprenants en viennent à percevoir les concepts, les idées et/ou le monde différemment ²⁰» (Ambrose, Susan A. et al. 2010).

Plus spécifiquement en didactique des langues, l'apprentissage est défini « comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère » (Cuq, 2003).

Ainsi, utiliser les langues des élèves plurilingues comme leviers dans l'apprentissage du français, langue de scolarisation leur permettrait de devenir acteurs et plus engagé dans leur apprentissage, en développant « une conscience métalinguistique entre les systèmes et leurs usages sociaux afin de renforcer une attitude positive face à l'altérité » (Auger, 2005).

²⁰ How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching

Au regard des recherches scientifiques autour de la valorisation du plurilinguisme des élèves plus spécifiquement en cycle 1 au travers des activités d'éveil aux langues et en nous appuyant sur le kamishibai plurilingue didactisé par l'association Dulala comme dispositif spécifique et outil pédagogique de diversité linguistique et culturelle, nous cherchons à explorer la problématique suivante :

La mise en œuvre d'un projet d'éveil aux langues s'appuyant sur les compétences plurilingues et pluriculturelles d'élèves de cycle 1 favorise -t-elle le développement du langage oral : l'exemple du kamishibai plurilingue ?

Nous émettons dans cette démarche de recherche trois hypothèses :

- ✓ *Première hypothèse*, un projet d'éveil aux langues permet de renforcer l'estime de soi des élèves par la valorisation de leur plurilinguisme et pluri culturalité.
- ✓ *Deuxième hypothèse*, la mise en œuvre d'un projet d'éveil aux langues contribue à favoriser la cohésion du groupe-classe et une meilleure intégration des élèves plurilingues.
- ✓ *Troisième Hypothèse*, un projet d'éveil aux langues permet aux élèves d'exploiter leurs compétences métalinguistiques.

PARTIE 2. Cadre Méthodologique : Une démarche en recherche-action et des entretiens complémentaires

Dans cette seconde partie, nous détaillerons les contextes d'expérimentations, d'observations et de recueil de données.

Puis, nous définirons les différentes modalités et outils utilisés afin de recueillir les données.

Enfin, nous expliquerons les objectifs de recherche et les choix didactiques opérés dans notre projet d'éveil aux langues

2.1 Les terrains de recherche

2.1.1 Un contexte principal en Moyenne section de maternelle : terrain d'expérimentation de notre projet d'éveil aux langues

Mon terrain principal est constitué par mon lieu de stage de seconde année de master MEEF dans une classe de Moyenne Section de Maternelle d'une école de taille moyenne en zone urbaine de très forte densité de population dans une commune limitrophe à l'agglomération de Lyon appartenant à la métropole Lyonnaise.

Cette école est composée de 9 classes de maternelle. La classe est composée de 27 élèves (16 filles et 11 garçons). L'école n'est pas située en zone d'Education Prioritaire, elle se trouve néanmoins dans un quartier qui comprend une forte mixité socioculturelle. Le projet d'école met l'accent sur l'apprentissage du français. Cet établissement dispose d'un blog sur lequel figurent des fiches informatives en différentes langues à destination des familles.

L'enseignante est sensibilisée à la question de la diversité linguistique et à l'éveil aux langues. L'Atsem²¹ est également sensible à la question linguistique.

L'enseignante apprend aux élèves une comptine en langue étrangère (kabyle, anglais, congolais, espagnol et italien) dans le répertoire de 7 comptines par période. En période 2, la comptine était « plouf tizen » une comptine kabyle que les enfants ont beaucoup aimée et qui revient régulièrement encore en période 3 lors du « tour des comptines » où les enfants peuvent choisir laquelle chanter. En période 4, le nom des animaux est appris dans une comptine en anglais.

²¹ Atsem = Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

Les chansons d'anniversaire sont également chantées en plusieurs langues généralement (Français, Anglais, Espagnol, Allemand et en Arabe). En période 2, l'enseignante a proposé un exercice de motricité avec des cerceaux dont les consignes étaient exclusivement en anglais ainsi que le nom des couleurs de cerceaux et les chiffres jusqu'à 5. De temps en temps, lors du rituel de l'appel, les élèves peuvent se présenter et dire qu'ils sont présents en anglais.

L'hétérogénéité de la classe en termes de diversité linguistique et culturelle de la classe est très importante. Beaucoup d'élèves sont issus de familles d'origine étrangère et il existe une grande diversité de langues parlées dans les familles. Nous avons pu observer que plusieurs élèves échangent avec leurs parents dans une autre langue que celle de l'école. L'enseignante avait l'an dernier une classe double niveau Petite Section/Moyenne Section (PS/MS). Dix élèves de la classe étaient dans la classe de l'enseignante en PS. Plusieurs élèves ont appris le français langue de scolarisation à l'entrée en maternelle dont six élèves précédemment dans la classe de l'enseignante pour lesquels elle souligne les progrès assez notables dans le développement de leurs compétences langagières en français.

- L'élève que nous appellerons AM. vient d'Italie. Ses parents sont d'origine maghrébine et parlent peu français. A l'entrée en petite section, elle parlait italien et arabe et ne comprenait pas le français. L'enseignante la décrit comme étant auparavant très timide, énormément dans l'observation et ayant une grande volonté de vouloir s'intégrer au groupe d'enfant et de se faire des amies. L'enseignante a pu observer qu'elle reprenait beaucoup de ses formulations et sa manière de s'exprimer. Elle lui demandait également de « répéter » pour avoir la bonne prononciation. Aujourd'hui l'enseignante la décrit comme étant : « non seulement trilingue, mais faisant partie des meilleures élèves en français ». L'enseignante indique qu'elle est l'élève qui la surprend le plus par la richesse de son vocabulaire aujourd'hui.

- Y. parle arabe et ne parlait pas français à l'entrée en maternelle. L'enseignante précise qu'elle avait en parallèle des problèmes d'audition (pose de diabolos et opérations des amygdales) qui ont sans doute retardé son apprentissage de la langue. En milieu d'année de petite section, cette élève ne disait que quelques mots, en fin d'année, des phrases simples en français. Cette année, Y. a encore des difficultés dans l'ordre des mots mais son vocabulaire s'est enrichi.

- K. et S. tous les deux locuteurs arabophones ont également appris le français en petite section. L'enseignante précise qu'elle a demandé pour ces deux élèves un suivi en orthophonie car ils ont des difficultés de prononciation et un manque de vocabulaire.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous attarderons plus particulièrement dans la partie analyse sur la situation et l'évolution constatée de quatre élèves en particulier :

- A. qui d'après l'enseignante ne parlait pas du tout l'année dernière, elle pleurait beaucoup et semblait peu scolarisée. Nous n'avons que très peu de données originelles concernant cette élève dont nous n'avons jamais rencontré les parents qui sont originaires de pays d'Afrique subsaharienne. La biographie langagière de cette élève n'a pu être établie, les parents n'ayant donné suite aux différentes sollicitations de notre part. A. m'a été présentée par l'enseignante comme étant « très timide », s'exprimant très peu en classe durant les temps d'apprentissage. L'enseignante précise qu'elle comprend désormais bien le français et est en capacité de s'exprimer correctement avec néanmoins un léger défaut de prononciation.

-R. qui parle le dialecte arabe algérien et entend l'arabe littéraire à la maison, les parents parlent français. Cette élève est fortement en difficulté dans les apprentissages. L'enseignante indique qu'elle n'a pas parlé de toute son année de petite section. Cette élève bénéficie de soins en orthophonie. En moyenne section, elle semble selon l'enseignante plus « épanouie ». Elle fait de petites phrases courtes, se fait mieux comprendre.

-E. est issue d'une famille où les parents sont eux-mêmes issus d'une pluralité de langues et de cultures. Le père est irakien, la mère est d'origine irakienne mais a grandi en Angleterre, elle s'exprime en anglais avec sa fille. Cette élève est considérée par l'enseignante comme étant « petite-parleuse ».

- B est une élève allophone et non antérieurement scolarisée, arrivée en début de période 2. Elle vient du Cap-Vert et possède le portugais et le créole du Cap-Vert comme langues de première socialisation. Elle s'exprime en français à l'aide de quelques phrases types apprises par cœur par sa mère afin de se faire comprendre sur les besoins essentiels. Elle observe beaucoup et répond aux consignes par imitation des autres élèves.

Pour précision sur le contexte de classe :

- Un élève en situation de polyhandicap est accueilli avec son AESH²² en classe tous les matins. Il ne possède pas le langage. Il s'exprime en criant de manière inintelligible. Il est relativement bien accueilli par les élèves qui peuvent se montrer très prévenants ou lui dire de se taire.
- Une élève rencontre une importante problématique de santé. Sous surveillance constante pour sa pathologie, il arrive fréquemment que cela perturbe le déroulé de l'activité pour l'élève elle-même et pour l'enseignante qui doit prendre les mesures nécessaires. Cette élève est néanmoins très

²² AESH = Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap

autonome dans la gestion de sa pathologie, les dispositions particulières qui la concernent ne semblent pas influencer sur le climat de classe.

Le contexte de classe, et les dispositions de l'enseignante vis-à-vis de la diversité culturelle et linguistique sont favorables à la tenue d'activités d'éveil aux langues. Comme nous l'avons exploré en partie théorique, il est nécessaire dans un projet de conception de kamishibai plurilingue de passer par un travail préalable d'activités d'éveil aux langues et de découverte de l'outil kamishibai puis des spécificités du kamishibai plurilingue avec la classe.

Ainsi, nous avons fait le choix d'observations complémentaires sur un second terrain auprès d'une enseignante expérimentée à la technique et au projet de conception d'un kamishibai plurilingue en tant qu'outil pédagogique.

2.1.2 Un contexte secondaire en Grande section de maternelle : terrain d'observation, d'appui et de confrontation au terrain principal

En parallèle de notre stage, nous avons été accueillies à deux reprises par une enseignante professeur des écoles titulaire depuis plusieurs années dans sa classe de grande section de Maternelle d'une école de taille moyenne en zone urbaine de forte densité de population dans un arrondissement de l'agglomération Lyonnaise. Cette classe est composée de 24 élèves (10 filles et 14 garçons). L'enseignante précise que bien que l'école ne soit pas classée en zone d'éducation prioritaire, il existe au sein de la classe une certaine mixité socioculturelle. Certains élèves rencontrent un contexte familial complexe et peuvent parfois être en difficultés dans les relations sociales. Plus de la moitié des élèves sont nés la deuxième partie d'année, ce qui peut expliquer selon l'enseignante un manque d'autonomie et parfois pour certains une difficulté à faire face à leurs émotions ou à la frustration.

Un élève est en situation de handicap avec un accompagnement par un AESH de 12 heures par semaine. Plusieurs élèves sont plurilingues. Un seul élève est allophone. La langue de première socialisation de cet élève est le Roumain qui est uniquement parlé à la maison. Cet élève arrivé en début d'année n'a auparavant jamais été socialisé ni scolarisé en contexte francophone. Il est beaucoup absent. L'enseignante dit ne pas savoir (nous étions en fin de période 2) si la difficulté à entrer dans les apprentissages de cet élève est liée à un trouble spécifique, à ses absences ou à sa compréhension de la langue de scolarisation.

Un autre élève plurilingue, qui parle albanais à la maison, semble selon elle avoir du mal à se repérer dans les moments de transition. Il peut faire quelques phrases et / ou comprendre en partie

ce qu'on lui dit mais l'enseignante dit s'efforcer d'être vigilante à son débit de parole, ou type de consignes car elle a remarqué qu'en fonction de ses éléments et des moments de la journée, la compréhension de cet élève est plus ou moins correcte.

L'enseignante a déjà mené les années précédentes des activités d'éveil aux langues et à deux reprises précédemment (les deux dernières années scolaires) la création d'un kamishibaï plurilingue dans le cadre du concours Kamilala avec des niveaux de classe MS/GS.

Cette enseignante par ailleurs titulaire d'un master 1 de Français Langue Étrangère est fortement sensibilisée à la prise en compte du plurilinguisme et intègre pleinement la dimension plurilingue et pluriculturelle dans son projet de classe et dans la gestion de son climat de classe.

Nous avons pu assister en observation participante à plusieurs activités d'éveil aux langues et notamment à une première séance de création de l'histoire dans le cadre de la participation de la classe au concours 2023 de kamishibaï plurilingue Kamilala de l'association Dulala sur le thème « Ce lieu que j'aime tant ».

L'enseignante préalablement à la création du kamishibaï plurilingue par la classe a effectué dans un premier temps un recueil des différents bonjours se parlant dans les familles par la transmission d'un livret des « bonjours plurilingues » que les parents devaient remplir et retourner. Cette première démarche a permis de recenser les différentes langues de cette classe de Grande Section. Au fil de l'année, les élèves ont travaillé autour du kamishibaï et du kamishibaï plurilingue au travers d'interventions de la kamishithèque de la bibliothèque municipale. Nous avons pu assister lors d'une de nos observations à la narration par la professeure des écoles de « Chaproucka » kamishibaï plurilingue, libre adaptation en 4 langues différentes de l'histoire du petit chaperon rouge didactisé par l'association Dulala. Nous avons également pu assister et participer avec les élèves à une activité de comparaison de " bonjours plurilingues " en différents alphabets. Et, nous avons pu effectuer une observation détaillée de la séance introductive de création de l'histoire plurilingue de cette classe pour le concours Kamilala 2023. Cette séance en groupe -classe entier visait à déterminer les lieux choisis à intégrer dans le kamishibaï plurilingue créé par les élèves.

Les observations complémentaires sur le terrain secondaire et les échanges avec l'enseignante, nous ont servi d'appui et de conseils pour certaines activités d'éveil aux langues mises en place sur notre terrain principal.

Le terrain secondaire, en nous permettant d'observer des phases de conception d'un kamishibaï plurilingue, nous a permis d'identifier les particularités de la mise en place de ce type de projet avec les élèves.

Nous regrettons que notre manque de disponibilité et des aléas inhérents au contexte de classe de ce terrain secondaire, ne nous aient pas permis d'effectuer davantage d'observations.

2.2 Un dispositif en recherche-action : l'enquête de terrain participative

Au travers de la conception et la mise en œuvre en classe de cycle 1 d'un projet de kamishibai plurilingue, nous souhaitons inscrire notre méthodologie de recherche dans celle d'une recherche-action.

2.2.1 Définition et objectifs de la recherche-action

Nous avons souhaité effectuer notre stage de master 2 MEEF en cycle 1 afin d'associer notre terrain de recherche à notre terrain de stage. La posture de recherche-action impose que le stagiaire enseignant soit à la fois observateur et acteur ce qui nous semblait propice à notre démarche de recherche.

La recherche-action est une méthode de recherche en sciences sociales qui postule que pour comprendre une réalité sociale, sa seule description/observation est insuffisante. La compréhension de la situation vécue par les acteurs sociaux passe nécessairement par sa modification. La recherche-action allie théorie et mise en pratique afin de résoudre un conflit tout en développant des connaissances générales sur un sujet (Larousse, 2023). Cette méthode a été initiée par Kurt Lewin (1952) qui considère que l'action permet, mieux que l'observation, de comprendre. Le processus de recherche tel qu'il est défini dans la recherche-action consiste à identifier un problème concret, analyser la situation et choisir la méthode de collecte de données (entretiens, observation directe, observation participante). L'enquête de terrain a le bénéfice de permettre de réaliser des observations tout en gardant le statut de stagiaire-enseignante.

Ainsi, nous avons décidé d'opter pour la méthodologie de « l'observation participante ». Celle-ci correspond à « l'insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtes » (Olivier de Sardan, 1995). Nous avons eu le statut d'observateur, mais aussi d'acteur par les activités d'éveil aux langues proposées aux élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons également pris la posture de « chercheur » sur le terrain secondaire en allant recueillir des données dans une classe que nous ne connaissions pas. Ce second terrain de recherche nous a permis d'être en posture d'observation directe des réactions verbales et non-verbales des élèves lors des séances d'éveil aux langues menées par l'enseignante titulaire.

2.2.2 Les outils de la recherche

Les outils utilisés lors de notre recherche sont :

- l'observation participante,
- le carnet de terrain,
- les entretiens avec des enseignants,
- les productions des élèves.

2.2.2.1 L'observation participante : le carnet de terrain, les productions des élèves

Pour notre recherche en observation participante sur le terrain 1 et sur le terrain 2, nous avons utilisé deux types d'outils afin de recueillir les données : la prise de notes sur un carnet de terrain et les productions des élèves.

Nos observations ainsi que les discours entendus ont été notés sur notre carnet de terrain, sous forme manuscrite sur le vif ou à posteriori mais de manière la plus immédiate possible.

Le carnet de terrain est fondamental, tout ce qui est vu et entendu doit y être consigné car il permet de transformer les observations en données puis en corpus (Olivier de Sardan, 1995). Nous avons écrit les données de la manière la plus objective possible « seul ce qui y est écrit existera ultérieurement comme données, fera fonction de corpus, et pourra être ensuite dépouillé, traité, restitué » (Olivier de Sardan, 1995). Ainsi, nous avons également consigné dans notre carnet de terrain, le déroulement des activités, les réactions et les attitudes des élèves. Les remarques des parents en lien avec le projet (lors d'échanges) ont également été inscrites. Enfin, nous avons également inscrit dans notre carnet de terrain, les remarques des élèves faites en dehors des temps d'activité d'éveil aux langues, en particulier celles des « petits parleurs ». Ces derniers n'osent pas prendre la parole pendant les moments de regroupement, préférant s'exprimer durant des moments de transition tels que la récréation, l'accueil.

Nous avons également collecté, comme second outil de recherche, les productions des élèves : traces écrites ou productions plastiques lors des séances d'éveil aux langues. Les productions d'élèves correspondent à des « sources écrites » (Olivier de Sardan, 1995). Ces productions nous permettent de voir comment les élèves s'approprient une consigne. Ces données se révèlent également particulièrement importantes pour compléter nos observations, dans la mesure où certains élèves ne s'expriment pas ou peu à l'oral ce qui est particulièrement riche dans le cadre de notre problématique.

Les contextes des deux terrains de stage ne nous ont malheureusement pas permis d'effectuer des captations vidéos des séances d'éveil aux langues comme nous l'aurions souhaité. Nous aurions

souhaité grâce à ces enregistrements vidéo, compléter nos observations, consignées dans le carnet de terrain, sur le langage non-verbal des élèves, notamment plurilingues et de surcroît « petits parleurs ».

Nous n'avons également pas tenu des grilles d'observations concernant ces élèves. Nous avons donc conscience que les seules données consignées dans le carnet de terrain et dans les productions des élèves rendent moins objective notre démarche de recherche. Cependant, les données dans toute recherche sont « la transformation en traces objectivées de “morceaux de réel” tels qu'ils ont été sélectionnés et perçus par le chercheur » (Olivier de Sardan, 1995).

2.2.2.2 Des entretiens complémentaires autour de mises en œuvre de kamishibai plurilingues par des enseignants de cycle 1

La temporalité de notre recherche sur le terrain principal constitué de la période 2 au début de la période 3, celle du rendu du mémoire en début de période 4, et notre disponibilité ont réduit l'ambition initiale de notre recherche-action.

Pour mettre en œuvre ce projet, il est nécessaire de sensibiliser les élèves au dispositif particulier qu'est le kamishibai, de sa création de l'histoire, de sa conception, de la représentation finale, de surcroît lorsqu'il est plurilingue.

Nous sommes en stage sur le terrain principal, une seule journée par semaine dans le cadre d'un stage observation et de pratique avancée, et non en responsabilité de classe. L'enseignante Maître d'Accueil Temporaire est en responsabilité de classe elle-même à mi-temps. Cette présence limitée, cumulée à quelques absences des enseignants et des élèves, n'ont favorisé ni une communication fluide avec les familles ni la disponibilité qu'implique un tel projet dans un délai concomitant avec le temps de la recherche. Ainsi, nous avons identifié que nous ne pourrions mener la création du projet de kamishibai plurilingue dans le délai prévu. Le projet de kamishibai plurilingue se poursuivra de fait au-delà de ce travail de recherche.

Sur le terrain secondaire, terrain d'observation, d'appui et de confrontation au terrain principal, nous avons rencontré un contexte de classe de fin de période 2 marqué également par des aléas de maladie, d'absence de personnel et d'élèves qui n'ont pas permis l'avancée du projet Kamishibai comme l'aurait souhaité l'enseignante. Cependant, nous avons maintenu avec l'enseignante des temps d'échange sur la création de son projet kamishibai plurilingue réinvesti dans ce travail de recherche.

Aussi devant composer avec ces aléas du terrain, inhérents à toute recherche-action, et dans une volonté d'apports complémentaires à notre démarche de recherche, nous avons décidé de mener des entretiens auprès d'enseignants de cycle 1 ayant déjà conduit avec leur classe un projet de kamishibai plurilingue. L'entretien permet de rendre compte du « point de vue » de l'acteur en recourant aux savoirs ou aux souvenirs des acteurs sociaux. Afin d'appréhender la compréhension d'un fait social, « les représentations des acteurs locaux sont un élément indispensable » (Olivier de Sardan, 1995). Nous avons mené ces différents entretiens à l'aide d'un « canevas d'entretien » (Olivier de Sardan, 1995) (annexe 1). Nous nous sommes adaptés au discours de l'interlocuteur sans diriger l'entretien. Les entretiens se sont ainsi déroulés sous la forme de dialogue, le « canevas d'entretien » servant de pense-bête (Olivier de Sardan, 1995). Les entretiens ont été enregistrés afin d'offrir une posture d'écoute active à l'interlocuteur et pour en permettre l'exploitation de manière objective lors d'une retranscription intégrale.

Par l'intermédiaire de l'association Dulala, de la kamishithèque de la bibliothèque municipale et de notre réseau étudiant, nous avons pu effectuer quatre entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de cycle 1 ayant chacun, dans des contextes différents, mis en œuvre la création d'un kamishibai plurilingue avec leur classe aboutissant à une représentation.

- ✓ L'entretien 1 s'est tenu auprès de l'enseignante de mon terrain 2 ayant un projet kamishibai plurilingue en cours dans sa classe de Grande Section. Cette enseignante est professeure des écoles en reconversion professionnelle depuis quelques années et a une forte sensibilité à la question de la diversité linguistique et culturelle. Elle a déjà participé durant les deux années précédentes au concours Kamilala de kamishibai plurilingue²³ avec ses classes de Grande Section ou de Moyenne Section /Grande Section.
- ✓ L'entretien 2 a été mené auprès d'une enseignante, professeure des écoles depuis quelques années, qui a découvert le kamishibai plurilingue via une sensibilisation à ce dispositif au travers d'un partenariat avec la kamishithèque au travers d'un projet de la cité éducative²⁴ dans l'arrondissement concerné de l'agglomération. Cette enseignante a conduit en « décloisonnement » deux projets kamishibai plurilingue l'année dernière en parallèle avec

²³ <https://kamilala.org/>

²⁴ Le programme des Cités éducatives est un programme national porté par le Gouvernement et co-animé depuis mars 2019 par le ministère de la Ville et du Logement et le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Il vise à déployer de manière coordonnée tous les moyens éducatifs dans des grands quartiers à faible mixité, qui cumulent de nombreuses difficultés socio-éducatives. Cette démarche a pour ambition de réunir les compétences les plus larges pour proposer davantage de continuité et de cohérence éducatives dans les prises en charge des enfants et des jeunes de 0 à 25 ans (avant, pendant, après et autour du cadre scolaire)". <https://www.citeseducatives.fr/>

deux classes différentes de Grande Section n'étant pas les siennes. Ces classes n'ont pas présenté leurs kamishibai plurilingues dans le cadre du concours Kamilala. Une représentation de chaque kamishibai plurilingue s'est tenue dans le cadre du projet cité éducative à la médiathèque de l'arrondissement en présence des autres classes et des différents intervenants ayant participé à la création dont certains parents.

- ✓ L'entretien 3 a été effectué auprès d'une enseignante, professeure des écoles depuis de nombreuses années dans une école classée en REP+ différente de celle de l'entretien 2, appartenant au même programme de cité éducative car située dans le même arrondissement. L'enseignante a mené un projet de création de kamishibai plurilingue l'année dernière avec sa classe de Grande Section dans le cadre du projet cité éducative. Cette professeure des écoles a découvert les apports du kamishibai plurilingue au travers de l'accompagnement effectué par la kamishithèque ce qui lui a permis d'approfondir les questions de la prise en compte de la question de la diversité linguistique et culturelle. Cette classe de Grande Section a tenu une représentation de son kamishibai plurilingue à la médiathèque de l'arrondissement de manière similaire aux classes de l'entretien 2.
- ✓ L'entretien 4 a été conduit auprès d'un enseignant, professeur des écoles depuis longtemps en cycle 1 dans une école de village d'un département rural qui rencontre une mixité sociale importante. Cet enseignant est fortement sensibilisé à l'utilisation du kamishibai et du kamishibai plurilingue. Il a souhaité mener un projet de kamishibai plurilingue avec sa classe afin d'inclure les familles et de travailler autour des questions de prise en compte du plurilinguisme. Le kamishibai plurilingue de cette classe de Petite-Moyenne Section a gagné le concours Kamilala sur le thème "Je me souviens" dans la catégorie 3-6 ans en 2020²⁵.

2.3. Choix didactiques et mise en œuvre du projet d'éveil aux langues

Notre projet d'éveil aux langues s'est principalement tenu sur le terrain principal avec les élèves de Moyenne Section sur notre terrain principal.

Nous avons fait le choix de le découper en trois périodes distinctes mais indissociables :

- Établir la biographie langagière de la classe par la réalisation de la fleur des langues de chaque enfant avec son ou ses parents sur les temps d'accueil,
- Un travail sur les bonjours plurilingues aboutissant à la création de l'arbre des langues de la classe,

²⁵ "Je me souviens des histoires de petites bêtes à l'école maternelle"
<https://www.youtube.com/watch?v=fEN5qocS3os>

- Une phase de découverte de l'outil kamishibai, de narration de différents types de kamishibai et de kamishibai plurilingues.

Ces trois phases constituent le travail préalable indispensable de notre « mise en projet », dans notre perspective de création, conception et mise en spectacle d'un kamishibai plurilingue conçu et narré par la classe.

Les objectifs de « la fleur des langues » étaient de favoriser la coéducation par l'implication des parents dans le projet afin de favoriser chez les élèves, un sentiment de « sécurité linguistique » et de récolter toutes les langues de la classe pouvant ensuite être possiblement incluses dans notre histoire plurilingue.

La conception par les enfants et avec la contribution des parents de « l'arbre des bonjours » visait à susciter une première mise en dynamique de projet bénéfique au climat de classe et à la cohésion de groupe et également à renforcer le sentiment de « sécurité culturelle et linguistique » chez l'enfant.

Le travail sur les différents bonjours, les narrations de kamishibai plurilingues ou participatifs avaient aussi pour but d'offrir aux élèves des temps de langage en situation et d'évocation et de faire appel à leurs compétences méta-linguistiques.

2.3.1 La biographie Langagière (la fleur des langues)

Le programme « Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ÉLODIL) » a pour but de développer les compétences des élèves relatives à l'interculturel, à l'éducation, à la citoyenneté et à la communication. Les corpus de langues permettent de sensibiliser les élèves à la diversité des langues et des personnes qui les parlent.

L'activité « La fleur des langues » permet aux élèves de se familiariser avec les notions de langue et de s'interroger sur leur bagage linguistique. Nous avons plus précisément repris la manière dont Catherine Hurtig-Delattre le propose dans une dynamique de coéducation et du développement du langage. La fleur des langues est notamment bénéfique pour les élèves dits « petits-parleurs » allophones, en valorisant leur langue ce qui permet de renforcer l'estime de soi chez ces enfants (Hurtig-Delattre, 2016).

Nous avons proposé aux enfants et à leurs parents dès le début de la période 2, de constituer leur fleur des langues (annexe 2). Nous avons nous-mêmes constitué notre propre fleur des langues ainsi que l'enseignante et l'Atsem afin que l'ensemble des biographies langagières de la classe soient représentées dans la fleur des langues de la classe (annexe 3).

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Cuq, 2003).

Récolter les fleurs des langues des élèves visait un triple objectif :

- illustrer la richesse plurilingue et pluriculturelle de la classe y compris l'enseignante et l'Atsem,
- amorcer une démarche en coéducation avec les familles et leur présenter le travail d'éveil aux langues conduit avec leurs enfants,
- identifier les langues des élèves de la classe en vue du choix des langues à inclure dans le projet de kamishibai plurilingue.

Beaucoup d'enfants restent sur les temps périscolaires, nous n'avons donc pu donner l'information en direct aux familles. Nous avons ainsi dû nous adapter aux disponibilités des parents et proposer cette activité parents-enfants sur plusieurs jours et sur tous les temps d'accueil de la journée. Nous avons pu informer quelques parents supplémentaires en restant un soir sur le temps périscolaire. L'enseignante étant à mi-temps en responsabilité de sa classe, et sur l'autre partie du temps, en fonction de direction, elle n'a pu relayer l'information que par mail. Nous avons également effectué des petites pochettes avec la consigne et le matériel afin que les parents qui ne pouvaient se rendre disponibles et souhaitaient réaliser la fleur des langues avec leur enfants puissent le faire (annexe 4).

Nous avons été très satisfaites des résultats et des échanges avec les parents. Plus des deux tiers des enfants ont réalisé leurs fleurs des langues. Lors d'une activité d'arts plastiques, les enfants ont réalisé des fonds en peinture sur des feuilles A4, puis ils ont découpé les pétales (avec l'aide des adultes pour certains) pour la fleur des langues de la classe et pour les feuilles de l'arbre des bonjours (paragraphe 2.3.2).

Nous avons reporté les différentes langues de la classe sur ces pétales. La fleur des langues de la classe ainsi réalisée, a été affichée en classe (annexe 3) et a suscité des dialogues entre élèves.

2.3.2 Autour des bonjours plurilingues et l'arbre des langues

Nous avons durant plusieurs séances, effectué un travail sur les bonjours dans différentes langues, à partir du kamishibai plurilingue « raconte poisson jaune » (annexe 5) réalisé par des PS/MS,

gagnant du concours « Kamilala » en 2016. Nous avons premièrement narré ce kamishibaï avec les planches imprimées. Puis, nous avons visionné avec les élèves une vidéo qui comporte une courte explication sur ce qu'est un kamishibaï puis, dans laquelle "raconte poisson jaune" est narré par une conteuse dans un butaï. Enfin, dans une troisième séance, nous avons visionné la version numérique (dulala.fr) comportant de la musique et des bruitages.

Nous avons choisi ce kamishibaï pour découverte progressive d'un kamishibaï plurilingue car il comporte différents supports de présentation. Il contient de plus, les chiffres 1,2,3 et des bonjours en plusieurs langues ainsi que la structure narrative en randonnée, éléments que nous souhaitons adopter dans la création de l'histoire kamishibaï qui sera conçue par la classe. Le livret de ressources pédagogiques Dulala autour de ce kamishibaï, nous a également permis d'effectuer des séances autour des Bonjours plurilingues (annexe 6).

Ce travail proposé aux élèves avait pour objectif didactique de travailler sur la conscience phonologique des différentes langues et également de solliciter les compétences métalinguistiques des élèves.

"Découvrir la pédagogie d'éveil aux langues. Il s'agit de comparer différentes langues et ainsi de prendre conscience des spécificités de la sienne. Par exemple, en maternelle, les élèves peuvent écouter différentes langues et s'entraîner à les reconnaître en s'appuyant sur leurs sonorités spécifiques. On peut ainsi développer l'écoute et travailler la conscience phonologique en se détachant du sens ce qui permet à certains élèves de mieux se concentrer sur les sons qu'ils entendent." (MEN, 2021)

Au début de chaque activité d'éveil aux langues, nous mettions également une chanson "bonjour le monde" de l'air de Rien (annexe 7) qui évoque la fraternité et le mot "bonjour" en différentes langues.

Dans la suite de la fleur des langues et des riches échanges ayant permis de recueillir les attentes des parents sur la valorisation de leur langue et celle de leur enfant, nous avons réalisé l'arbre des langues afin de continuer « l'observation de phénomènes de transmission/acquisition des langues entre pairs, francophones et allophones » (Simon, Sandoz, 2008). Nous avons construit la forme de l'arbre en carton, le tronc de l'arbre a été recouvert avec les productions plastiques des élèves ainsi que les feuilles de l'arbre (Cf. paragraphe 2.3.1).

Devant les moyens temporels et la mobilisation des parents pour la réalisation de la fleur des langues, nous avons opté directement pour une « pochette des bonjours » contenant des feuilles vierges de l'arbre et une fiche de consignes (annexe 8) à destination des parents afin d'inscrire à la maison, avec leur enfant, le mot bonjour dans la langue de leur choix. L'objectif didactique

plutôt que la coéducation était ici la valorisation et la reconnaissance des compétences langagières de l'enfant par son/ses parents. La sensibilisation des parents à cette activité a été faite par mail et est en réalité surtout passée par les enfants eux-mêmes.

Le retour d'un tiers des « pochettes de bonjour » nous a néanmoins permis de réaliser un arbre des langues qui demeure en permanence dans la classe (annexe 9).

2.3.3 Kamishibai plurilingues

“Dé” Ecoutez !

"Wolo" Regardez !

"Saiha" Silence

(Mali, Alpha Kouyaté) Formulette Peul pour introduire un conte.

Cette formulette a été utilisée durant tout le travail préparatoire autour des kamishibai et des kamishibai plurilingues. Nous l'avons apprise aux élèves en leur indiquant chaque mot avec le geste associé et la traduction correspondante en français. Ils la récitaient avec nous associée aux gestes avant chaque ouverture du butai. Cette formulette permet de ritualiser le temps de narration du kamishibai. Elle favorise l'engagement dans l'activité car la plupart des kamishibai lus nécessitent l'implication active des élèves dans l'histoire par répétition de mots ou réponses à des interrogations au cours de la narration, notamment lors de kamishibai dit participatifs.

Notre choix didactique s'est porté de manière privilégiée sur des narrations de kamishibai conformes à la tradition dans un butai en bois car outre ses qualités pédagogiques de développement du langage oral, de découverte des structures narratives et la possibilité d'y introduire des planches plurilingues, il constitue un outil pédagogique économique et simple à utiliser. Il est relativement facile à manipuler avec un peu d'entraînement pour le glissement des planches et la narration. La prise en main et la manipulation de ce matériel ne présentent donc pas de réelle difficulté ni pour l'enseignant ni pour les élèves.

Nous avons pu emprunter alternativement des butai en bois et des kamishibai auprès de la Bibliothèque Universitaire et de la kamishithèque de la bibliothèque municipale. Nous aurions pu le fabriquer en carton, des tutoriels existent sur internet cependant une première narration dans un butai en carton s'est révélée beaucoup moins pratique à manipuler et efficiente.

La narration des kamishibai a été faite dans la bibliothèque de l'école, sur un temps habituellement ritualisé « bibliothèque » dans l'emploi du temps de la classe. Ce temps est habituellement précédé par un temps de relaxation mené par l'enseignante. Ces deux facteurs ont été propices afin

d'installer un cadre dédié aux kamishibai et permettant aux élèves de mieux entrer dans les histoires kamishibai.

Nous avons également instauré une progression dans les différentes narrations (annexe 10) partant d'un kamishibai unilingue relativement simple d'accès pour aller progressivement vers des kamishibai de plus en plus participatifs en introduisant en alternance des kamishibai plurilingues de plus en plus complexes.

L'objectif était triple :

- permettre aux élèves de découvrir le support du kamishibai,
- les histoires plurilingues,
- susciter la motivation des élèves pour s'engager dans un projet de réalisation et de narration à leur tour.

Généralement deux narrations d'histoire différentes étaient faites : une « petite » ou plus « simple » histoire comme amorce de séance, suivie de l'histoire kamishibai plus complexe. Les séances de narrations ont rencontré un vif succès auprès des enfants qui réclamaient souvent d'autres histoires ou s'assuraient que nous en raconterions bien une autre lors de la prochaine séance. Lors des kamishibai plurilingues, nous avons appris aux enfants certains mots de l'histoire en prenant le soin d'indiquer la langue et le pays du mot. Peu à peu, nous avons également initié un travail sur la structure narrative en demandant aux élèves en fin de narration, qui étaient les personnages, ce qu'ils avaient compris de l'histoire.

D'un point de vue didactique, nous nous sommes interrogés au départ sur une progression des narrations en partant d'un conte ou histoire déjà connue des élèves qui aurait été transformé en kamishibai plurilingue. Cependant après avoir assisté sur le terrain secondaire à la narration de "Chaproucka", l'histoire du « petit chaperon rouge » revisité en version plurilingue, nous nous sommes aperçus que la démarche cognitive permettant de faire le lien entre l'histoire déjà connue et les mots "étranges" de cette nouvelle histoire, n'était pas du tout évidente pour les élèves. De plus, les planches des kamishibai plurilingues de Dulala sont peu présentes en bibliothèque.

Nous avons également pensé à prendre comme point de départ de la création future de notre « histoire kamishibai de classe » le personnage de Petit Loup, mascotte de la classe. Petit Loup aurait pu se rendre dans plusieurs pays où des langues différentes (dont certaines celles des élèves qui auraient été préalablement sélectionnées par le groupe-classe) auraient été parlées. Mais, nous nous sommes rendu compte que les enfants de Moyenne Section raisonnent surtout dans une identification affective aux langues et aux pays (« c'est le pays de Papa ») mais sans faire le lien entre le pays et la langue.

L'observation de conception de l'histoire kamishibai sur le terrain secondaire a confirmé notre perception des difficultés de repérage des langues éprouvées par les élèves. Ainsi, nous avons fait le choix de reprendre le thème du concours Kamilala 2023 « ce lieu que j'aime tant » comme thème de notre propre projet de kamishibai plurilingue.

PARTIE 3. Résultats et analyse : l'éveil aux langues et le kamishibai plurilingue

3.1 Une fierté de partager des mots

« La possibilité de partir des langues que les enfants connaissent déjà pour que leur conscience métalangagière puisse servir de tremplin à l'apprentissage » (Auger, 2010).

Biographie langagière des élèves (activités fleur des langues - tableau récapitulatif) - Classe M.S

<i>Elèves</i>	<i>Langues parlées</i>	<i>Langues de la famille</i>	<i>Langues entendues</i>
<i>1</i>	<i>français - marocain (un peu)</i>	<i>français - marocain (Mère)</i>	<i>espagnol - anglais - italien - arabe littéraire - coréen - chinois</i>
<i>2</i>	<i>français</i>	<i>français - polonais (Grands-parents maternels)</i>	<i>espagnol - allemand - anglais</i>
<i>3</i>	<i>français - arabe littéraire (il apprend l'arabe)</i>	<i>français - wolof et diakhanké (père sénégalais)</i>	<i>anglais</i>
<i>4</i>	<i>français</i>	<i>français - algérien</i>	<i>anglais - arabe littéraire</i>
<i>5</i>	<i>français</i>	<i>français - algérien</i>	<i>anglais - arabe littéraire</i>
<i>6</i>	<i>français</i>	<i>français - tunisien</i>	<i>espagnol - arabe littéraire - anglais</i>
<i>7</i>	<i>français</i>	<i>français - dioula (Côte-d'Ivoire, père)</i>	<i>anglais</i>
<i>8</i>	<i>français</i>	<i>français</i>	<i>anglais - italien - espagnol</i>
<i>9</i>	<i>français - portugais (Mère) - sango (Centrafrique) (père)</i>	<i>français - portugais (Mère) - sango - congolais (cousine Zaïroise)</i>	<i>espagnol - anglais</i>
<i>10</i>	<i>français</i>	<i>français - arabe (sans précision)</i>	<i>japonais - anglais</i>
<i>11</i>	<i>français</i>	<i>français</i>	<i>breton - anglais - espagnol</i>

12	<i>français - syrien</i>	<i>syrien</i>	<i>anglais</i>
13	<i>français - arabe littéraire</i>	<i>français - algérien</i>	<i>espagnol - russe - anglais</i>
14	<i>français</i>	<i>français - marocain</i>	<i>espagnol - anglais</i>
15	<i>français - algérien</i>	<i>français - algérien</i>	<i>anglais - espagnol</i>
16	<i>français</i>	<i>français - shimaore (Mayotte) (mère)</i>	<i>anglais</i>
17	<i>français - syrien</i>	<i>syrien</i>	<i>anglais</i>
18	<i>français - anglais-irakien</i>	<i>français - arabe littéraire - anglais - irakien</i>	<i>espagnol</i>
19	<i>créole Cap-Vert - français (école)-portugais</i>	<i>créole Cap-Vert - portugais - brésilien</i>	<i>anglais- français</i>
20	<i>français - marocain</i>	<i>français - marocain</i>	<i>espagnol - anglais - arabe littéraire</i>

D'après ce tableau, nous constatons que le paysage langagier de la classe de Moyenne Section est très riche :

- ✓ 20 élèves sur 27 ont réalisé leur biographie langagière,
- ✓ 24 langues sont réparties sur 20 élèves,
- ✓ la moitié des élèves possèdent deux langues de première socialisation,
- ✓ 3 élèves ont 3 langues de première socialisation,
- ✓ 17 élèves entendent au moins une autre langue à la maison.

Tous possèdent l'anglais dans leur environnement familial et social (dessins animés, chansons, jeux).

Beaucoup entendent de l'espagnol à travers les cours des frères et sœurs au collège, sur leur lieu de vacances ou par la musique.

Les élèves sont ainsi sensibilisés aux langues autres que le français, langue de scolarisation.

Les enfants se sont pour la plupart montrés très engagés dans les activités d'éveil aux langues que nous avons proposées.

Ils ont beaucoup aimé la chanson « bonjour le monde » (Annexe 7) qu'ils réclamaient et qu'ils ont très vite apprise. Les mots d'autres langues que le français, langue de scolarisation sont vite mémorisés cependant les élèves ne font pas encore la distinction entre les langues. Les noms des langues sont retenus mais les mots ne sont pas « associés » à la langue, ainsi il est difficile d'évaluer leurs compétences métalinguistiques à proprement dites.

Nous pouvons davantage parler d'une appétence pour les langues et d'un plaisir d'entendre et de prononcer des mots "étrangers". « *Les enfants ils aiment jouer avec les mots* » (Enseignant 4).

Les élèves plurilingues peuvent parfois faire des rapprochements avec leur propre situation, N. : « *ah oui, moi je dis Salam avec mon Papa* ».

Les élèves non plurilingues ayant le français comme langue de première socialisation, sont également très fiers de reconnaître et de prononcer les mots qu'ils connaissent dans d'autres langues.

Les activités dédiées de verbalisation autour des langues lors de la restitution de la fleur des langues individuelles, de constitution de la fleur des langues de la classe ainsi que l'arbre des langues n'ont pas suscité beaucoup d'échanges.

Nos observations nous ont cependant permis de nous rendre compte que des échanges entre élèves ou auprès de nous, se tenaient lors de temps informels ou durant l'atelier suivant l'activité.

Extrait d'échange entre élèves (classe de M.S) :

Y. et C. se tiennent la main pour se mettre en rang (juste après une narration de « raconte poisson jaune »). Y. dit à C. en pointant la tête de C. « *Ah, tu as vu, tu as la tête noire comme moi!* ». Nous pouvons interpréter ses propos entre élèves comme la perception d'une première reconnaissance d'une différenciation et d'une similitude à la fois.

Il semble néanmoins que les élèves fassent le lien entre la langue, le pays et le vocabulaire déjà connu dans cette langue lorsqu'il s'agit d'une langue de leur répertoire langagier.

Extrait d'échange entre élèves (classe de M.S) :

N. et M. sont assis l'un à côté de l'autre lors d'un atelier, nous sommes assises en face.

N. se met à prononcer des mots en arabe. (N. apprend l'arabe, M. l'entend dans sa famille)

M. dit : « *Ah, mais tu parles en arabe !?* » (d'un air intrigué et admiratif)

N. répond : « *Oui, je parle arabe* » (fièrement) « *je vais à l'école arabe, c'est super bien* »

M. dit : « *Oh mais tu parles arabe, allez, allez, parle en arabe* »

N. Premièrement gêné, répond : « *non !* »

Puis N. ajoute fièrement : « *je sais compter jusqu'à 5 !* » et il commence à compter en arabe

M. dit : « *apprends-moi* »

Précisons que nous avons entendu ces propos justes après une narration de « raconte poisson jaune » dans lequel le personnage principal dit « *salam* » lorsqu'il se trouve en Egypte.

Lors de notre première venue en classe de Grande Section (terrain secondaire d'observation), un enfant que nous rencontrions pour la première fois nous dit spontanément : « *moi, je sais compter jusqu'à 5 en arabe* » (il s'agit d'un enfant qui ne possède pas l'arabe dans sa langue de première

socialisation). Cet élève était fier de nous relater une compétence acquise lors des activités d'éveil aux langues menées par l'enseignante.

Durant les temps de réalisation des fleurs des langues, certains parents, ainsi que l'enseignante de la classe constituant également sa fleur des langues, se sont montrés surpris qu'il soit possible de faire figurer les dialectes sur leur fleur des langues.

Selon Andréa Young et Latisha Mary (2016), afin de se conformer aux normes dominantes de la société d'accueil et donc de l'école, les élèves et leurs parents plurilingues de langues minorées ont tendance à minimiser, voire nier leurs compétences culturelles et linguistiques. Ceci selon les auteures démontrent que la hiérarchie des langues est ancrée dans l'esprit des familles elles-mêmes qui se déprécient face à la langue de la culture dominante, la langue de scolarisation.

Nous avons également constaté une « survalorisation » de l'anglais.

Lorsque, nous avons évoqué que nous allions faire un travail autour des langues, certains parents nous ont demandé d'apprendre l'anglais à leurs enfants.

Certains parents étaient également très fiers de pouvoir me montrer que leur enfant puisse me dire des mots ou des chiffres en anglais.

« Les langues citées ici n'ont pas le même statut social, elles ne représentent pas le même capital culturel et seront par conséquent plus ou moins présentes et soutenues dans les structures éducatives. Et tout comme certaines langues ont plus de valeur que d'autres, les situations de bilinguisme seront plus ou moins valorisées selon les langues concernées. » (Hélot, 2013).

L'anglais figure comme le français dans chacune des biographies langagières des élèves. Nous avons placé les pétales « français » et « anglais » au même niveau dans la fleur des langues de la classe car elles apparaissent comme étant les deux langues communes. L'enseignante mène quelques temps d'activité en anglais (motricité, comptines, petit jeu), l'anglais est ainsi une langue présente en classe de manière épisodique mais régulière.

Dans le rapport aux langues des familles, nous pourrions évoquer l'intégration d'un **bilinguisme** d'élite (Mejia, 2002) et de bilinguisme de masse (Harding et Riley, 1986 ; Hélot et Mejia, 2008) comme le reprennent (Helot et Rubio, 2013).

« Le kamishibaï devient alors le théâtre de langues qui ne sont habituellement pas mises en valeur dans le cadre scolaire, parfois jugées difficiles à prononcer ou à écrire et victimes d'attitudes négatives » (Stevanato, 2019). Un projet de création de kamishibaï plurilingue permettrait ainsi de lever les représentations négatives des familles sur les compétences plurilingues de leurs enfants.

Le kamishibaï permet de travailler l'écoute, la conscience phonologique selon plusieurs des enseignants interrogés. Il favorise ainsi des habiletés langagières nécessaires au développement du langage oral. Nous pouvons également penser que l'attention requise dans les tâches plurilingues (discrimination phonétique, manipulation de phonèmes, de syllabes, de mots) est réinvestie dans le français, langue de scolarisation.

« Par la découverte et l'appropriation d'œuvres lues et entendues, l'enfant va développer des compétences de lecteur en mémorisant des types d'histoires, en intégrant des codes narratifs et esthétiques et en entrant dans la symbolique des jeux de lecture » (Audren, 2019).

Le kamishibaï est favorable à la littéracie et à l'entrée dans l'écrit.

Extrait entretien 3, Enseignante 3 : « *A force de répétition, enchaînement, de déroulement, ça ne peut qu'être bénéfique pour le plaisir et la maîtrise de la langue* ».

Les enseignants, nous ont indiqué que le projet kamishibaï plurilingue a peut-être permis d'initier « une culture du livre » pour certaines familles pour lesquelles « *un livre, c'est comme un cahier de l'école ont peut dessiner dessus* » (enseignante 3) ou « *Prendre un livre, c'est comme prendre une chaise de l'école, ça appartient à l'école, ça rentre pas à la maison* » (enseignant 4).

Les enseignantes 2 et 3 qui ont présenté leurs kamishibaï plurilingues à la médiathèque disent avoir réalisé que certaines familles ne connaissaient pas le lieu et que le fait que la représentation se soit tenue à la médiathèque a ouvert « *un champ des possibles* » (enseignante 3) pour certains enfants.

Un projet d'éveil aux langues tel que la mise en œuvre d'un kamishibaï plurilingue peut également permettre de révéler les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves aux yeux de l'enseignant.

Extrait entretien 4, Enseignant 4 : « *C. il parlait bien français et un jour son papi vient le chercher. Le papi parlait pas du tout français et C. se met à parler en arabe avec son papi et je lui dis : "mais C. tu parles arabe ?" "Il me dit "ben oui !" et j'avais pas soupçonné* ».

3.2 Un facteur favorable de cohésion de groupe

« Le kamishibaï rencontre l'adhésion de tous les élèves, qui aiment la nouveauté, l'aspect ludique, théâtral et jubilatoire dans la présentation des histoires » (Audren, 2019).

Le mot « kamishibaï » un mot « particulier », majoritairement inconnu des enfants, les intrigue et les emmène vers un ailleurs qu'ils ne soupçonnaient pas mais qu'ils ont envie de découvrir.

Certains élèves de la classe ont plaisir à répéter « ka-mi-shi-baï », plusieurs fois de suite. Le mot “butaï” a lui aussi très vite été assimilé. A chaque nouvelle narration, les enfants se rapprochent un peu plus du butaï et sont de plus en plus attentifs, prêts à être emmenés vers une nouvelle histoire. Les caractères en japonais sur la plupart des pages de couverture des histoires “kamishibaï” choisies, les interrogent. Ils entendent alors parler du japonais une langue dont ils n’ont pratiquement jamais entendu parler, et découvrent le japon un pays lointain qu’ils ne connaissent souvent pas.

Extrait entretien 2, Enseignante 2 : « *C’est un outil qui nous vient d’un autre pays, on parle une autre langue, ça aide les enfants à entrer dans une atmosphère, on va parler une autre langue, on va apprendre des nouveaux mots* ». L’enseignante 2 poursuit : « *l’atmosphère est mise en place directement par l’objet kamishibaï. Y a un vrai effet de captation du public qui devient spectateur, les enfants se l’approprient très rapidement* ». Les élèves ont envie de faire « leur » propre kamishibaï. Selon l’enseignante 2 : « *ils ont envie de présenter quelque chose que les autres connaissent pas, que souvent Papa et Maman connaissent pas. Ils sont fiers* ».

La conception d’un kamishibaï plurilingue alterne entre des temps en groupe-classe entier, des temps en petit groupe, des temps en binôme, auxquels s’ajoutent les apports des familles (traduction des mots, voire enregistrement de phrases etc.). La mise en œuvre d’un kamishibaï plurilingue mobilise les qualités d’écoute, d’attention, de prononciation et de mémorisation chez l’élève. *Extrait entretien 2, Enseignante 2 : « Il faut se souvenir de l’histoire, prononcer correctement les mots, il faut écouter l’autre »*. Chaque élève apprend à travailler avec un autre et les autres avec de plus la participation des parents. Ces éléments sont favorables à la cohésion du groupe-classe

Un projet de création d’un kamishibaï plurilingue semble comme tout projet mis en œuvre en classe avoir des bénéfices sur le climat de classe. *Extrait entretien 4, Enseignant 4 : « Pas spécialement du kamishibaï mais de tous les projets comme ça, c’est aussi un projet que tu portes en tant qu’instit et puis les parents aussi parce qu’ils demandaient l’avancée du truc et tout ça. Les projets globalement de classe comme ça assez porteur, y a un bénéfice évident de cohésion du groupe en plus la moyenne section c’est vraiment l’année où le faire parce que “devenir élève”, c’est aussi vivre avec les autres, c’est gagné tous ensemble* ».

Un tel projet mobilise les compétences de chacun dans un but commun. Les compétences des élèves se révèlent d’autant plus facilement que chaque enfant peut les exprimer dans le projet.

Un enfant sera plus à l'aise dans la narration, un autre enfant dans la conception de l'histoire, un troisième pour l'illustration des planches. *Extrait entretien 2, Enseignante 2 : « Le fait que chacun est mis quelque chose dans l'histoire, ça donne beaucoup plus envie aux enfants de la présenter, le côté affectif joue beaucoup ».*

« Les enfants deviennent ainsi des “détectives des langues” en résolvant collectivement des enquêtes linguistiques. L'adulte devient alors un facilitateur qui accompagne la réflexion, valorise la parole et l'expertise des enfants » (Stevanato, 2019).

Extrait entretien 4, Enseignant 4 : « Le kamishibai, oui clairement, c'est un outil du développement du langage, de cohésion de groupe, j'y crois vraiment au projet de groupe dans une classe, les enfants plurilingues. On va là les chercher sur un terrain où on ne va jamais les chercher ».

Les élèves plurilingues peuvent se révéler « experts » de leur langue à cette occasion.

Le fait de devoir mener une représentation devant un public (les autres classes, les parents, etc.) ou de participer à un concours de kamishibai plurilingue engage d'autant plus les élèves.

Extrait entretien 3, Enseignante 3 : « La responsabilité de monter sur scène et de se sentir beau, de ne pas avoir de doute à ce moment-là. [...] Il fallait qu'il soit tous là et ça avait du sens parce qu'ils étaient là ».

Extrait entretien 4, Enseignant 4 : « Quand tu fais un concours, tu emmènes tout le monde avec toi, toi, les enfants, les parents, un concours ça emmène tout le monde ».

« La performance du kamishibai devant un public valorise le travail de création du groupe et de manière inhérente, les langues et les compétences des enfants » (Stevanato, 2019).

L'association Dulala remet un diplôme à chaque élève ayant participé à la conception d'un kamishibai plurilingue dans le cadre du concours Kamilala.

Extrait entretien 1, Enseignante 1 : « Je rencontre une maman d'une ancienne élève qui me dit : “vous savez qu'elle a toujours son diplôme du kamishibai affiché dans sa chambre et elle m'en parle régulièrement. “ Je me rends compte que finalement y a des enfants que ça a touché parce que cette petite fille est en CM2. Pour qu'elle ait gardé ça alors qu'elle était en maternelle, j'imagine que quelque chose l'a touché dans ce projet ».

Extrait entretien 2, Enseignant 2 : « C'est resté dans la tête des enfants encore maintenant, j'en ai croisé un qui est maintenant au CP et qui me dit : “ tu te souviens, on a fait le kamishibai ensemble, moi, j'étais “the Wolf”, tout fier. C'est quand même resté bien ancré pour certains enfants ».

D'après ces témoignages des enseignants, nous pouvons voir la fonction de valorisation de soi chez les élèves du fait de participer à un tel projet. Nous pouvons supposer que « portés » par le projet et la reconnaissance de chacun dans le groupe, est mobilisé chez les élèves, quelque chose qui vient toucher à l'estime de soi.

Extrait entretien 4, Enseignant 4 : *« J'avais une petite turque qui pleurait beaucoup en classe, qui ne comprenait vraiment rien, à partir du moment où je l'ai appelée kalindja, ça veut dire fourmi en turc (en parlant d'un des mots du kamishibai crée avec sa classe) donc un mot qu'elle connaissait, elle s'est ouverte et je sais pas pourquoi on l'appelait tous kalindja après, c'était miraculeux, et ça lui plaisait ».*

3.3 Un révélateur de la parole pour les élèves plurilingues « petits parleurs »

« L'enfant pourrait apprendre la différence, en se construisant comme sujet plurilingue grâce à ses langues, celles de sa famille, celles – au pluriel – de l'école, c'est-à-dire celles des autres avec qui il apprend à comprendre le monde qui l'entoure » (Hélot, 2013).

Nous avançons en première hypothèse qu'un projet d'éveil aux langues permet de renforcer l'estime de soi des élèves par la valorisation de leur plurilinguisme et pluri culturalité.

Afin d'explorer cette hypothèse, nous avons ciblé nos observations sur le terrain principal, plus particulièrement envers des élèves plurilingues considérés comme étant « petits parleurs ». Il nous apparaissait qu'il serait plus efficient d'observer l'évolution des prises de parole, de la richesse du langage et des attitudes non-verbales auprès de ces élèves (Cf. 2.1.1). Le terme « petit parleur » peut être appliqué à « ceux qui restent souvent à l'écart de la conversation enfantine » (Florin, 1995), sont donc considérés comme tels les enfants qui ne prennent pas voire très peu la parole ce qui n'enlève rien à la qualité de leurs interventions. Agnès Florin distingue différents types d'élèves « petits parleurs » : les élèves dits « non francophones » et dont la langue de première socialisation n'est pas la langue de scolarisation, les élèves inhibés qui manquent d'assurance pour prendre la parole, et les élèves qui ont des difficultés de langage en raison de trouble spécifique ou de retard du langage. Pour les élèves plurilingues « petits parleurs », l'acquisition rapide du français langue de scolarisation est une nécessité pour comprendre et se faire comprendre aussi bien auprès de leurs camarades que de l'enseignant et de l'Atsem. Ces enfants ne sont la plupart du temps, pas des élèves en difficulté mais du fait de la barrière de la langue, ils peuvent se positionner en retrait du groupe-classe. L'enseignant doit avoir une attention soutenue à leur égard

afin de les accompagner dans l'entrée dans la langue commune et leur permettre de révéler leur potentialité ce qui favorisera l'acquisition des apprentissages.

Nous postulions qu'un projet de création de kamishibai plurilingue pouvait être un levier du développement du langage oral dans la langue de scolarisation en favorisant la cohésion du groupe-classe. Nous prenions également comme appui, le fait que les activités d'éveil aux langues autorisent par le partage de la langue, une ouverture relationnelle.

Sur notre terrain principal, nous avons observé des améliorations notables de la prise de parole de certains enfants.

B. élève allophone arrivée en début de période 2 en Moyenne Section progresse dans la communication de manière étonnamment rapide pour une élève n'ayant de plus jamais été scolarisée auparavant. Très timide et très en retrait du groupe-classe à son arrivée, elle s'est peu à peu ouverte à l'échange et à désormais des amies dans la classe.

Elle s'est très vite « attachée » à nous, adulte présente dans la classe et disponible. Elle cherchait notre approbation du regard et même le rapprochement physique dans ses très rares interventions dans le groupe-classe. Le fait que notre attention dans le cadre de notre recherche soit en partie centrée sur elle, a sans doute eu une fonction de réassurance. Elle parvenait à se faire comprendre dans l'expression de ses besoins essentiels par des mots et quelques phrases « toutes faites » que sa mère (qui parle français) lui a apprises par cœur. Le français n'est cependant pas utilisé dans la sphère familiale. Cette élève est très expressive. Elle s'exprime beaucoup par gestes et des mimiques. Au début, elle interagissait et suivait les consignes de l'enseignante uniquement par imitation des autres élèves. L'enseignante pense qu'il s'agit d'une élève qui a des capacités cognitives importantes car elle n'est pas en difficulté dans les apprentissages, réussissant parfois mieux que des élèves de la classe. B. a pu se montrer en difficulté uniquement dans les moments d'éveil aux langues (activités autour des bonjours plurilingues) ou dans les activités en anglais proposées par l'enseignante.

B. est plurilingue. Ses langues de première socialisation sont le créole du Cap-Vert et le portugais. Le brésilien fait également partie des langues qu'elle entend dans son environnement familial. Elle entend l'anglais, comme la plupart des autres élèves, au travers de la musique, certains dessins animés, mais il s'agit d'une langue à laquelle elle n'avait jamais été confrontée dans un contexte scolaire.

Lors d'un jeu en motricité mené par l'enseignante dont les consignes et le déroulé sont uniquement en anglais, B. est restée « en dehors », elle s'est regardée dans le miroir de la salle de motricité durant toute l'activité. Lors des activités d'éveil aux langues que nous avons pu mener, elle a

également éprouvé des difficultés et a manifesté de l'insatisfaction, lisible par ses mimiques et ses gestes, à notre attention. Les narrations de kamishibai plurilingue ne semblent pas lui poser par ailleurs de difficulté, bien qu'elle n'intervienne pas. En début de période 4, cette élève comprend désormais toutes les consignes de l'enseignante et interagit même à la place des autres élèves lorsqu'ils n'ont pas compris.

E. élève plurilingue parlant irakien avec son père, anglais avec sa mère et dont la langue de la maison, langue commune aux parents, est l'arabe littéraire se montre très timide. Cette élève est considérée comme étant « petite parleuse » par l'enseignante. Elle a quelques difficultés de prononciation et son langage (vocabulaire, syntaxe) est « en dessous » des attendus de la moyenne section. Lors de l'activité « La fleur des langues », les parents nous ont fait part de leur désaccord avec l'enseignante qui les incitait à augmenter les séances d'orthophonie. Selon ces parents, les difficultés de langage d'E. ne se manifestent pas à la maison, elle parle ses deux langues de première socialisation (irakien et anglais) et sa langue seconde, l'arabe littéraire, langue commune aux parents, sans difficulté. Suite à l'activité de la fleur des langues, E. a également développé ses interactions avec nous, sans pour autant se montrer moins timide dans le groupe-classe. Nous sommes surprises qu'elle ne se manifeste pas lors des activités en anglais. Après notre narration du kamishibai plurilingue « une boîte - a box - una caja » (annexe 10), kamishibai participatif dans lequel, nous demandions aux élèves de répéter certains mots dont « hat », « box » et comment « chat » se disait en anglais. E. s'est montrée très renfermée alors que nous pensions que cette activité la mettrait « en réussite ».

R. élève plurilingue également très « attachée » à nous depuis l'activité la fleur des langues, présente une amélioration langagière en français mais reste très en difficulté dans les apprentissages. Selon l'enseignante, cette élève qui a par ailleurs des difficultés relationnelles dans la façon d'exprimer ses émotions et sa frustration, et des difficultés en motricité, présente probablement un retard global de développement que ses parents ne souhaitent pas explorer pour l'instant. Nous avons été surprises de découvrir chez cette élève une réelle aptitude pour les langues lors de la réalisation de sa fleur des langues en présence de ses parents.

A. est une élève très réservée en classe, selon l'enseignante, « moyenne » dans les apprentissages. Nous avons découvert que malgré sa timidité apparente, durant la récréation, elle s'exprime bien en français dans les interactions avec ses camarades. Sa biographie langagière n'a pu être réalisée, les parents n'ayant pas donné suite à nos propositions. Nous ne connaissons pas les parents, ce

sont ses grandes sœurs (CM2 et collègue) qui viennent la chercher. Elle manifeste peu d'intérêt pour les activités d'éveil aux langues et le kamishibai plurilingue.

D'après nos observations effectuées sur le terrain principal, nous pouvons constater qu'il est difficile de déterminer l'apport de l'éveil aux langues et du kamishibai plurilingue auprès des élèves plurilingues « petits parleurs » tant les variables individuelles et interindividuelles sont importantes. Nous pouvons néanmoins relever que la mise en place d'activités d'éveil aux langues et notamment le recueil de la biographie langagière par l'activité la fleur des langues permet d'entrer en relation avec ces élèves. L'autorisation consciente ou inconsciente parentale faite à l'enfant d'entrer dans la langue de scolarisation (Goï, 2015) en lien probable avec le rapport des parents à l'école semble avoir également une incidence. Il apparaît si nous reprenons les situations de E. et de A. que la sollicitation de leurs langues de première socialisation en grand groupe peut aussi inhiber ces élèves.

Nous précisons que notre démarche d'observation sur le terrain principal, réalisée sans grille d'observation, comme nous aurions pu le faire en nous appuyant par exemple sur la grille d'engagement dans les apprentissages (Cardie) et, sans enregistrement vidéo retranscrit par des tours de paroles, ne peut à elle seule justifier de l'objectivité scientifique de notre recherche.

Ainsi, afin d'explorer plus spécifiquement les apports de l'éveil aux langues et de la mise en œuvre d'un projet de kamishibai plurilingue sur le développement du langage des élèves plurilingue, nous pouvons nous appuyer sur les entretiens menés auprès des enseignants.

Entretien 1, Enseignante 1 : *« En fait, à plusieurs reprises, j'ai eu des enfants, je pense un petit garçon chinois qui était complètement mutique alors qu'il avait fait sa petite section à temps plein, moyenne section à temps plein. Il ne comprenait pas tout ce que je disais, il parlait quasiment pas, il répondait même pas à l'appel. [...] que ce petit garçon, je t'en avais peut-être déjà parlé mais il répondait jamais à l'appel, enfin il me répondait mais par les yeux ou par un signe de tête et puis un jour, deux ou trois mois après, je faisais quand même l'appel depuis deux ou trois mois, y a un enfant qui lui dit mais au fait comment on dit bonjour dans ta langue et comme il répondait pas, c'est moi qui ai répondu : en chinois on dit "Nihao" et en fait c'est très étrange à partir de ce jour, il a répondu à l'appel alors pas en Chinois. Il a répondu en français, finalement, c'est à ce moment-là qu'il a accepté je pense d'aller plus loin sur le chemin avec nous. Voilà j'ai deux trois petites choses comme ça en tête, qui m'ont convaincue(silence) ».*

Nous pouvons noter que la mise en place d'activités d'éveil aux langues est motivée, pour l'enseignante, par la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique de sa classe. L'enseignante a la volonté d'entrer en communication et d'amener l'élève à être inclus dans le groupe-classe pour l'emmener sur le chemin des apprentissages. Ce qui semble fonctionner, la prise en compte de sa langue à travers l'expression de la demande d'un autre enfant reprise par l'enseignante a permis à cet enfant de se sentir intégrer au groupe-classe.

« L'élève qui sent qu'il est accueilli peut alors s'ouvrir et commencer à s'approprier de nouvelles compétences, donner un sens à son histoire et agir dans le monde dans lequel il habite » (Auger et Le Pichon, 2021).

Entretien 1, Enseignante 1 : *« J'ai eu un autre petit garçon toujours chinois, 1 ou 2 ans après qui arrivait directement de Shanghai donc il parlait pas du tout le Français pour le coup. Qui était allé à l'école maternelle à Shanghai avant de venir, ses parents ne parlaient pas du tout français non plus. Et j'avais demandé j'étais reparti sur le même rituel chanson etc. et kamishibai et pour lancer le kamishibai, j'avais demandé aux parents de ce petit garçon s'ils pouvaient le filmer 2, 3 minutes pour qu'il se présente dans sa langue et donc on le voyait chez lui sur sa petite chaise avec ses petits chaussons et il se présentait en chinois " bonjour je m'appelle xxx. Je viens de Shanghai ". Donc il décrivait un petit peu sa ville etc., qu'il était allé à l'école maternelle là-bas et que là-bas, il avait des copains et que maintenant ben il était ici et qu'il s'était fait quelques copains. Et, il terminait j'avais trouvé ça très joli, en disant maintenant j'espère que mes copains apprendront aussi deux ou trois mots dans ma langue [...] Et, le visage du petit garçon était radieux, quoi ! ».*

L'éveil aux langues mener dans une prise en compte globale de l'enfant et de son environnement semble ainsi avoir des effets bénéfiques sur l'estime et la valorisation de soi de l'élève plurilingue, lui permettant de développer des interactions au sein de sa classe.

Ainsi, le fait pour un élève plurilingue et « petit parleur » de devoir s'impliquer dans un projet de groupe où sa langue est valorisée semble porteur.

Entretien 2, Enseignante 2 : *« Les petits parleurs ont toujours tous participés, ce qui est quand même rare dans des situations de grand groupe, à donner des idées, à essayer de chercher les mots, à donner des langues »* (en parlant de la création de l'histoire kamishibai).

La conception et la mise en voix d'une histoire kamishibai plurilingue permet également à l'enseignant de se rendre compte de compétence chez l'élève « petit parleur » :

Entretien 3, Enseignante 3 : « *Un enfant qui parlait pas beaucoup et là pour le kamishibai, il était très volontaire. Il savait qu'il avait sa place et il fallait pas l'oublier. Il corrigeait même les autres alors qu'habituellement, il était très effacé. [...] et, c'est aussi l'occasion de voir qu'il comprend tout, qu'il observe, qu'il comprend, et qu'il avait bien retenu l'ordre de l'histoire* ».

Et parfois, un projet de kamishibai plurilingue permet de revaloriser l'élève aux yeux de l'enseignant.

Entretien 3, Enseignante 3 : « *Ce projet m'a permis de pas détester un élève avec qui j'y arrivais pas, en gros, y'en a un qui était très compliqué à gérer et en même temps qui était très moteur du projet du coup on pouvait pas lui enlever ça* ».

Le dispositif du butai apparaît également faciliter la prise de parole tout comme la possibilité d'être enregistré dans la conception d'un kamishibai plurilingue numérique²⁶.

Entretien 1, Enseignante 1 : « *La deuxième année, j'ai enregistré les enfants parce que c'était trop compliqué de parler directement face à un public et c'est trop rigolo parce que parfois j'entendais une petite voix d'un enfant "petit parleur" en écho derrière la voix de l'enfant qui parlait, les dialogues sont en écho, j'ai gardé* ».

L'enseignante 1 conclut : « *Le petit garçon en petite section (enfant plurilingue "petit parleur" dont l'enseignante parle précédemment) à chaque fois que je me mettais vers lui, il ne parlait pas et je l'entendais parler quand je me retournais. Il maîtrisait l'histoire puisque c'étaient les enfants qui l'avaient inventée. On l'avait rabâchée, on l'avait illustrée, et pourtant s'il me regardait, il n'y arrivait pas, il se refermait sur lui. Je me dis là pour lui ça a fonctionné, quand je lui tournais le dos mais ça a fonctionné (sourire de l'enseignante)* ».

3.4 Un outil de coéducation ou pas !

« L'importance de construire des passerelles avec tous les parents » (Hurtig-Delattre, 2017).²⁷

Partant du constat « un enfant qui voit ses parents s'impliquer dans le cadre scolaire se sent beaucoup plus motivé » (Geiger-Jaillet, 2005) et des éléments autour des bénéfices de la coéducation énoncés dans notre cadre théorique, nous postulons en hypothèse 1 qu'un projet

²⁶ Dulala demande dans le cadre du concours Kamilala les versions papier et numérique des kamishibai.

²⁷ Table ronde « On sait que c'est possible ! Quels leviers pour la réussite de tous les élèves ? », Journée mondiale du refus de la misère, le 10 octobre 2017, à l'ESPE de Lyon

d'éveil aux langues permet de renforcer l'estime de soi des élèves par la valorisation de leur plurilinguisme et pluri culturalité.

Comme nous l'avons précédemment vu dans notre cadre théorique, la posture parentale (consciente ou inconsciente) autorise l'enfant à se construire à travers les différents univers linguistiques et culturels qui l'entourent. Ainsi, sur notre terrain principal, nous avons mis en place comme activité préalable à notre projet d'éveil aux langues, « la fleur des langues » dans une volonté de coéducation et en souhaitant offrir un espace de co-construction parents-enfants.

Nous nous sommes inspirés de la démarche de Catherine Hurtig-Delattre pour mettre en place le dispositif « fleur des langues » ainsi que de la définition de la coéducation comme étant la production de « la cohérence éducative pour l'élève, voire de la continuité entre l'école et la maison, de la confiance, de l'interconnaissance » (Carole Asdih (2017).

20 élèves sur 27 élèves de la classe ont réalisé leur biographie langagière en classe avec leurs parents sur les temps d'accueil du soir et du matin au travers de l'activité « fleur des langues » ce qui représente une adhésion parentale et une mobilisation relativement conséquente.

Toutes les familles ont été prévenues par plusieurs canaux de communication : par mail d'invitation à venir réaliser l'activité en classe avec leur enfant, de vive-voix sur les temps d'accueil. L'organisation de classe mise en place par l'enseignante est peu favorable à la communication directe parents-enseignant. Contrairement à ce qui se pratique habituellement en maternelle, le temps d'accueil du matin où les enfants jouent pendant que l'enseignante les accueille et échange avec les parents est absent. L'Atsem accueille les parents et les enfants dans le couloir, les parents ne rentrent pas en classe et la journée de classe démarre par des comptines suivies du rituel du matin (météo, date etc.). Afin de présenter notre projet d'éveil aux langues et l'activité de la fleur des langues, nous avons dû aller au-devant des parents devant la classe.

Pour les familles que nous n'avons pu rencontrer, un certain nombre d'enfants restant sur les temps périscolaires du matin et /ou du soir, nous avons en plus du mail d'invitation, transmis par l'intermédiaire des enfants « la pochette de la fleur des langues » contenant le matériel nécessaire à sa réalisation à la maison (annexe 4). Nous partions du postulat que certains parents ne pouvaient se rendre disponibles en raison de contraintes professionnelles et/ou familiales (d'autres enfants en bas âge ou à accompagner). Nous envisagions par la transmission via les enfants de la « pochette des fleurs des langues » que certains parents pouvaient préférer effectuer cette activité à la maison, en dehors de l'espace-classe ou en dehors du regard des autres familles. Nous présumons, que les raisons de ce « refus » à entrer en classe pour les parents peuvent être plurielles : soit en raison de leur propre vécu vis à vis de l'école, soit en lien avec leur considération du rôle de l'école et de la place des familles dans cet espace. Nous nous sommes également interrogés, notamment pour les

familles ayant connu un parcours de migration, sur l'éventuelle difficulté psychique que représente le fait de réaliser cette activité, en présence d'autres parents, car au travers de celle de leur enfant, il s'agit aussi de la biographie langagière du parent, de parler de soi et de son parcours.

Lors de la constitution de la fleur des langues, les parents ont été très contents d'entrer en classe, de participer à une activité avec leur enfant.

La mise en place de la fleur des langues a donné lieu à un véritable échange avec certaines familles. Nous avons aussi pu percevoir que d'autres parents se montraient plus convenus, voire scolaires (certains parents nous montrant qu'ils répondaient bien à la consigne et faisaient une « belle » fleur des langues). Les temps d'activité « fleur des langues » ont également donné lieu à des échanges entre les familles. Certains parents locuteurs de la même langue que d'autres parents maîtrisant moins le français, ont pu traduire pour ces derniers. Et, au contraire avec quelques familles, nous avons perçu de la « compétition » entre familles ou peut-être une volonté de « réassurance » face à la tâche scolaire, certains « copiant » et voulant mettre autant de pétales que la famille d'à côté (nous les avons disposés par petit groupes aléatoire en fonction de leur arrivée sur le temps dédié). Ce qui a parfois résulté de fleurs des langues avec pleins de pétales mais certaines sans langue inscrite dessus.

Tous les parents ont fait part de leur motivation pour le projet d'éveil aux langues et de création de kamishibai plurilingues. Certaines mères ont manifesté leur adhésion à intervenir en classe si nécessaire.

La fleur des langues « suscite des interactions entre les parents qui ont pu parler de leur itinéraire et valoriser leur potentiel » (Hurtig-Delattre, 2016). Quelques parents, nous ont fait part de leur propre biographie langagière et de leur parcours d'apprentissage du français. Certains locuteurs d'arabe littéraire mais de dialectes différents (syrien, algérien, irakien) ont pu échanger sur les différences et similitudes des dialectes. Ce qui les a placés en position d'expert de leur langue et nous a conféré une posture « d'apprenante ».

Nous n'avons pas eu de retour des familles et donc d'explication concernant la non-réponse pour les 7 enfants n'ayant pas effectué leur « fleur des langues ».

Concernant notre seconde activité d'éveil aux langues en coéducation, les retours ont été moindres. Nous avons eu un retour d'un tiers des familles (10 retours sur 27 élèves) de « pochettes d'arbre des langues » (annexe 8) que nous avons choisi de nommer simplement « arbre des langues » au lieu « d'arbre polyglotte » (Maire Sandoz, 2008) ou « arbre plurilingue » dans la littérature scientifique, par souci de compréhension et d'accessibilité du terme qui nous paraissait peu lisible d'emblée pour les familles. Toutes les familles s'étant montrées très investies lors de la fleur des

langues, en particulier les mères, ont retourné les « pochettes de l'arbre des langues ». Cependant, aucun parent ne s'est saisi de la possibilité d'entrer en classe pour venir déposer une feuille ou est simplement venu voir l'arbre.

Sur les 24 langues recouvrant le paysage langagier de la classe, seulement 7 langues²⁸ se retrouvent sur 32 feuilles avec une prédominance pour le français, l'anglais, l'espagnol et l'arabe²⁹. L'arabe constitue donc un sous-groupe peut-être plus riche et diversifié qu'il apparaît d'emblée (annexe 9). Certaines feuilles comportent plusieurs langues sur la même feuille. Les mots « merci » en plusieurs langues et même « bon appétit » sont présents. Les mots en arabe sont souvent assortis de l'écriture en arabe avec la traduction en « phonétique » et la traduction en français. Les familles ayant réalisé l'activité se sont donc bien saisies de l'activité en se l'appropriant puisque allant au-delà de la consigne de départ. Le retour des pochettes des langues s'est fait de manière échelonnée. Les enfants se sont pleinement investis montrant une certaine fierté : « moi je l'ai fait avec maman » ou « moi, je ne l'ai pas encore fait » ce qui nous a permis de dire aux enfants de « rappeler à Papa et Maman de le faire à la maison » ce qui remplissait notre objectif au-delà de la coéducation de placer l'enfant en situation de « sécurité linguistique » (Auger) et de « sécurité culturelle » (Goï) (Cf. cadre théorique). Les enfants ont beaucoup aimé parler de cette activité ainsi que de leur fleur des langues.

Nous expliquons la moindre adhésion des autres familles par plusieurs facteurs :

- Pour des raisons matérielles, nous n'avions pas disposé l'arbre des langues dans le couloir en raison du manque de place et du passage fréquent des plus petites classes à cet endroit. En le plaçant dans la classe, nous voulions explorer le fait que les parents fassent la démarche d'entrer en classe.
- Nous n'avons pas pu avoir le même investissement dans la communication de cette activité que pour l'activité « la fleur des langues » qui nous avait demandé un engagement conséquent. La communication s'est effectuée par un mail aux familles et la pochette de « l'arbre des langues » a été transmise dans les familles par les enfants.
- La communication autour de cette activité est intervenue dans un contexte de fin d'année déjà conséquent en termes de sollicitation parentale (photo de classe, organisation d'une sortie scolaire).

²⁸ Portugais, arabe, espagnol, français, anglais, créole du Cap-Vert, allemand)

²⁹ Nous comprenons la langue arabe de manière générale car nous n'avons pas l'information de quel dialecte il est question ou s'il s'agit d'arabe littéraire.

Nous sommes également surprises, de ne pas avoir eu de retour sur cette activité de la part des parents bien que nous ayons envoyé une photo de l'arbre de l'arbre des langues et nos remerciements aux familles pour sa réalisation (annexe 11).

L'enseignante communique beaucoup par mail avec les familles et déplore le fait d'avoir généralement peu de retour même concernant des informations importantes.

Les mails mettent une distance entre les interlocuteurs et peuvent être interprétés différemment suivant les personnes. Nous supposons que cette communication par mail n'est pas des plus adéquates dans une classe composée d'une variabilité linguistique et culturelle importante. Beaucoup de parents d'origine étrangère ne sont peut-être pas forcément à l'aise avec le français écrit et la diffusion de l'information par l'écrit. Il nous apparaît ainsi, dans une pratique professionnelle future, de devoir multiplier les canaux de communication et trouver avec les familles un accordage sur la diffusion de l'information. Il nous appartiendra de fait d'établir une communication de qualité conforme aux principes de coéducation « accueillir », « informer », « dialoguer » (Hurtig-Delattre, 2016)

Afin de placer notre pratique dans une posture de coéducation, nous retenons également de ce travail de recherche, la nécessité d'offrir un cadre suffisamment souple et bienveillant aux familles. A deux reprises, une mère n'aurait pas osé entrer en classe lors d'un temps d'accueil ou des parents étaient en train d'effectuer la fleur des langues. L'enseignante elle-même occupée à ce moment-là m'a transmis l'information dans l'après-coup. Cette mère semblait d'après l'enseignante rester dans le couloir tout en regardant ce qu'il se passait dans la classe. Prise dans nos interactions avec les autres parents, nous ne l'avons pas vue. Le retour de la pochette des langues de son enfant a dévoilé une biographie langagière très riche. Madame a parlé d'elle à travers la fleur des langues de son fils, inscrivant des commentaires supplémentaires au dos de la fleur des langues et des justifications pour chaque pétale.

Extrait production élève El. (Annexe 12) : « Dans la famille de El., il y a beaucoup de différentes langues par ses tante, oncle, cousin : le français, l'arabe, l'italien, le chinois et maman (madame en parlant d'elle) qui apprend le coréen car elle voudrait faire un voyage là-bas ».

La fleur des langues de El. révèle qu'il parle le « français avec son papa et sa grand-mère » ; « un peu l'arabe marocain (écrit tel quel) par maman et ses grands-parents », qu'il comprend le « français avec papa » , « un peu l'arabe et le coréen car maman l'apprend » et qu'il entend l'anglais et l'espagnol à travers des comptines.

Dans cette situation bien que madame n'ait pu entrer dans « l'espace-classe », elle a pu se saisir de la proposition d'effectuer la biographie langagière de son fils par la souplesse du dispositif de proposer également de pouvoir réaliser la fleur des langues de El. à la maison.

L'enseignante 1, mobilise l'éveil aux langues dans sa classe en incluant les familles depuis plusieurs années.

Extrait entretien 1, Enseignante 1 : « *Et, j'ai commencé à mettre en place, voilà, des chansons pour dire bonjour et j'ai ouvert la classe aux parents, chaque parent pouvait venir se présenter dans sa langue ou choisir une petite comptine ou faire des choses comme ça* ».

E. « *sur des temps dédiés aux parents ?* »

Enseignante 1 : « *Non, c'était vraiment très ouvert. C'est moi plutôt qui m'adaptait à leurs possibilités parce que je ne voulais pas que des parents qui travaillent heuuu ou même des parents qui n'osaient pas trop ne viennent pas juste parce que ces plannings ne leur correspondaient pas, voilà. Donc j'avais vraiment mis des tranches horaires qui couvraient toute la journée, le matin, l'après-midi En revanche ce que je demandais c'est qu'ils s'inscrivent à l'avance comme ça moi, ça me permettait de rebondir et de faire des séances à d'autres moments* ».

Dans cet extrait d'entretien, nous voyons que l'enseignante s'adapte à la disponibilité des parents. Elle les laisse entrer dans sa classe en leur proposant des temps multiples tout en préservant la continuité du travail de la classe.

Il nous est ainsi apparu que les sollicitations envers les familles dans le cadre des activités d'éveil aux langues doivent être faites de manière souple afin que les familles puissent s'en saisir « à leur manière » et surtout ne pas ressentir une obligation.

« Si les conditions d'un dialogue en parité d'estime sont réunies, ils vont pouvoir faire alliance, pour accompagner au mieux l'enfant dans le contexte de leur rencontre, sans faire allégeance, c'est à dire en gardant chacun leur liberté » (Hurtig-Delattre, 2016).

Extrait entretien 1, Enseignante 1 : « *Quand tu vois les petits livrets que j'ai distribués aux familles suite à l'intervention de la bibliothèque. Sur lesquels, il fallait trouver des mots dans une autre langue, les parents ont été extrêmement enthousiastes, la moitié des parents m'ont ramené le livret dès le lendemain. J'ai une grande majorité d'enfants qui m'ont ramené leur petit livret. Donc c'est que quand même ça parle aux familles et des familles sont venues me voir pour savoir s'il fallait qu'ils marquent en arabe littéraire ou en dialecte. Et le sourire qu'ils avaient dans les yeux quand ils me demandaient ça. C'est finalement une reconnaissance que l'on a tendance parfois à mettre un peu sous les tapis [...] et remettre un peu de lumière sur chacun c'est quelque chose de chouette* ».

Catherine Hurtig-Delattre indique que lorsque les conditions d'accueil, d'information et de dialogue sont réunies parents et enseignants peuvent alors « communiquer, confronter leurs points de vue, cheminer dans l'écoute, dépasser les tensions » (Hurtig-Delattre, 2016).

Extrait entretien 1, Enseignante 1 : « *Et puis j'ai fait une petite boulette la première année parce que j'avais demandé qu'aux gens qui parlaient "étranger" et en fin d'année, j'ai deux, trois parents qui m'ont dit : mais pourquoi nous on n'a pas eu le droit !? Ce n'est pas qu'ils n'avaient pas le droit, c'est tout simplement que je n'y avais pas pensé* ». Dans cette situation, les parents ont su exprimer leur déception et leur mécontentement auprès de l'enseignante car la relation était propice à l'acceptation du désaccord. La tension a été féconde et porteuse de sens « *maintenant que ce soit pour les livrets peu importe quel que soit ce que je mets en place, je dis, aussi en français, c'est la langue commune, c'est aussi une jolie langue* » (Enseignante 1).

Catherine Hurtig-Delattre (2016) indique « parfois on bute sur un échec ou une impasse, malgré tous les dispositifs et toute la volonté d'écoute ».

Extrait entretien 3, Enseignante 3 : « *Le kamishibai ça a été vraiment un outil pour parler, pour échanger avec les parents. Après ces années de confinement, ça a permis de renouer le lien avec les écoles et les familles. Ça a permis de voir qu'on pouvait faire des choses super ensemble ! Mais une des mamans qui était déjà en retrait, ça n'a pas permis de la faire venir, elle ne s'est pas du tout intéressée au projet* ». Catherine Hurtig-Delattre (2016) précise « parce que le dysfonctionnement relationnel, professionnel ou institutionnel est trop profond, parce que la blessure est trop grande » la communication et la relation parents-enseignants est altérée, voire rompue.

L'enseignant 4 a initié le projet de kamishibai plurilingue dans une volonté de rapprochement avec les familles d'origine turque et les enfants turcophones de sa classe.

Extrait entretien 4, Enseignant 4 : « *Face à cette résistance je me suis dit cette histoire de kamishibai plurilingue, c'est un prétexte à introduire le turc dans la classe de façon ludique et voilà* ».

E. « *Pourquoi tu as eu ce souhait d'introduire le turc* ».

Enseignant 4 : « *parce que j'ai des enfants qui ne me comprennent pas et que je ne comprends pas du tout* » [...] « *il y a beaucoup de parents qui ont joués le jeu bon y'en a aussi qui ont pas joué le jeu, les parents turcophones* » [...] « *il y a une vraie résistance de la population turcophone, y a une peur de perdre la langue, le vocabulaire en français se développe pas* ».

« C'est aussi ce travail de deuil qui est nécessaire : aucun professionnel, aucun dispositif n'est tout puissant ni idéal » (Hurtig-Delattre, 2016).

L'enseignant 4 confie ses difficultés à entrer en coéducation avec les familles d'origine turque, phénomène qu'il dit récurrent et qui semble selon lui se révéler aussi auprès d'autres enseignants et d'autres écoles. L'enseignant dit essayer de comprendre et déplorer, cet état de fait, point d'origine de sa démarche de création et mise en œuvre d'un kamishibaï plurilingue dans sa classe.

Extrait entretien 4, Enseignant 4 : *« Les grands-parents ont été parties prenantes mais pas les parents. Il y a des enfants de 4ème génération qui ne parlent pas un mot de français. L'idée c'était de partager des mots tout simples, dans l'enregistrement, il n'y a pas un enfant turc qui a parlé, ce sont les enfants français qui disent des mots en turc. Il n'y a pas un parent turc qui a participé et j'ai été un peu déçu pour ça [...] on a l'impression que le français ça rentre pas, ça veut pas rentrer, c'est dommage, y a un conflit de loyauté, c'est dur pour ces enfants parce que tu te retrouves dans un milieu où personne parle la langue que tu pratiques, peut-être que les parents s'accrochent à leurs langues, mais on a jamais dit qu'il fallait (silence) mais on a jamais dit qu'il fallait parler absolument que le français »*. L'enseignant 4 évoque sa déception d'une « rencontre » qui ne se fait pas avec les familles turcophones et son incapacité à trouver des outils de médiation avec les familles au bénéfice des élèves.

« Mais aucun conflit ne doit conduire à une généralisation, aucune impasse constatée pour une famille ne doit inciter à renoncer à une démarche qui profite au plus grand nombre » (Hurtig-Delattre, 2016).

Extrait entretien 4, Enseignant 4 : *« Tu peux jamais voir un bénéfice sur toute la classe, mais là juste parce que E. elle s'est arrêtée de pleurer parce qu'on l'a appelé kalindja (Cf. 3.2) et qui s'est ouverte à la classe. Le bénéfice il est là, c'est une petite victoire »*.

En parlant du concours Kamilala gagné en 2020 par sa classe, l'enseignant poursuit *« ça m'a conforté dans le fait aussi de mettre les parents dans le coup, qui raconte leur histoire. Je suis sûr qu'il y a des enfants à la maison, ça il le récupère, enfin ils ont sûrement demandé aux grands-parents et toi tu te souviens ? (thème du concours kamishibaï cette année-là.) Tu te souviens toi quand tu étais à l'école, comment c'était ? Parce que la maman ou le papa avait mis un petit mot (dans l'histoire kamishibaï). Tu vois donc c'est des petites graines que tu lances et je pense qu'on ne fait pas assez à l'école de lancer des graines dans plein de directions différentes. Y a toujours des enfants qui les récupèrent... »*.

CONCLUSION

« Il y a longtemps j'avais un petit Anglais dans ma classe A. Et A. c'est un gamin tu sais pas bien sa vie comment elle avait été compliqué avant. Quand je lui parlais en français, il se cachait sous la table et un jour, j'ai essayé de lui parler avec mon mauvais anglais et il est sorti de sous la table. L'inspectrice quand elle est venue, c'était en 1996, je me souviens, c'était l'année où j'étais directeur d'école, elle m'a dit : " Ah non, il faut lui parler en français !" et elle lui a parlé en français et il est repassé sous la table. Je savais pas trop, je faisais ça par empirisme mais j'avais bien remarqué que quand je lui parlais en anglais, il sortait de dessous la table et de sa coquille. Ça m'est resté cette histoire, l'inspectrice elle ne démordait pas de son propos » (extrait d'entretien, enseignant 4).

« La norme dominante pour l'élite de la nation demeure la maîtrise d'une langue unique, uniforme et unificatrice : le français. Le plurilinguisme est une notion mal comprise » (Young, 2011).

En 2023, des discours révélateurs d'une méconnaissance de la réalité des besoins des enfants plurilingues et des richesses du plurilinguisme se font encore entendre dans l'école d'aujourd'hui, malgré l'accent mis sur le langage et les langues à l'école maternelle par la récente introduction dans les programmes du cycle 1 de l'éveil à la diversité culturelle et linguistique. Les enseignants se disent mal formés à cette question. Ils sont en demande d'information sur le plurilinguisme et d'accès à des ressources pédagogiques leur permettant de mieux prendre en compte la réalité plurilingue et pluriculturelle de leur classe.

La recherche scientifique actuelle démontre que les enfants se développent avec leur identité personnelle, culturelle et leur histoire unique. L'utilisation de leur langue de première socialisation fait partie intégrante de leur identité. Ainsi, autoriser aux élèves l'usage de leur langue de première socialisation à l'école répond à leurs besoins et les soutient dans leur apprentissage.

L'éveil aux langues propose différents dispositifs pédagogiques permettant d'inclure l'élève plurilingue en tant que sujet avec sa propre langue, culture et sa propre histoire au sein de son groupe-classe. Par les démarches d'éveil aux langues, les élèves prennent conscience de la diversité culturelle et linguistique qui les entoure. L'éveil aux langues participe à l'ouverture de l'enfant au monde et à l'altérité.

Au cours de ce travail de recherche, nous avons mis en place dans une classe de Moyenne Section de maternelle diverses démarches d'éveil aux langues :

- ✓ « La fleur des langues » activité parents-enfants, qui nous a permis à la fois de recueillir les biographies langagières des élèves mais également d’engager une démarche de coéducation avec les familles.
- ✓ Des activités autour des « bonjours plurilingues » dans l’objectif de sensibiliser les élèves aux différentes langues présentes dans la classe et développer ainsi leur compétence métalinguistique. Ce travail a abouti à la création d’un « arbre des langues » toujours présent dans la classe.
- ✓ Une découverte et une sensibilisation autour du kamishibaï puis du kamishibaï plurilingue tel qu’il est didactisé par l’association Dulala.

Nos activités ont été conduites selon le triple objectif de l’éveil aux langues : l’axe cognitif, l’axe affectif et l’axe social (Domp martin Normand, 2011).

Nous avons également effectué des observations autour de la création d’un kamishibaï plurilingue dans une classe de Grande Section et nous avons mené des entretiens auprès de quatre enseignants ayant conduit avec leur classe respective de cycle 1, une mise en œuvre de kamishibaï plurilingue de la conception de l’histoire à sa représentation devant un public.

Nous cherchions à observer si *la mise en œuvre d’un projet d’éveil aux langues s’appuyant sur les compétences plurilingues et pluriculturelles d’élèves de cycle 1 favorisait leur développement du langage oral.*

Nous avons émis trois hypothèses :

- ✓ *Première hypothèse*, un projet d’éveil aux langues permet de renforcer l’estime de soi des élèves par la valorisation de leur plurilinguisme et pluri culturalité.
- ✓ *Deuxième hypothèse*, la mise en œuvre d’un projet d’éveil aux langues contribue à favoriser la cohésion du groupe-classe et une meilleure intégration des élèves plurilingues.
- ✓ *Troisième Hypothèse*, un projet d’éveil aux langues permet aux élèves d’exploiter leurs compétences métalinguistiques.

De notre recherche, il résulte qu’un projet d’éveil aux langues tel que la mise en œuvre d’un kamishibaï plurilingue mené en coéducation avec les familles et porté institutionnellement dans la perspective d’une représentation ou de la participation au concours Kamilala est un outil pertinent de cohésion de groupe et d’inclusion des élèves plurilingues. Il permet de développer un sentiment de « sécurité linguistique » (Auger) et ainsi de révéler la parole des élèves plurilingues dits « petits parleurs ». Il contribue à la motivation des élèves et l’engagement dans les apprentissages, chacun pouvant apporter sa compétence au bénéfice du projet donc de tous. Il favorise une meilleure connaissance des élèves en permettant l’accès à l’enseignant aux compétences plurilinguistiques

et à l'environnement culturel et familial de l'enfant. Il autorise l'élève à révéler ses potentialités aux yeux de l'enseignant au profit de la relation enseignant-élève.

Tous les enseignants interrogés indiquent les bénéfices de l'éveil aux langues et du kamishibai plurilingue sur les apprentissages et sur le climat de classe. Tous affirment également que tous les enfants se sont investis dans leur projet de kamishibai plurilingue et ont ressenti du plaisir à être à l'école. Quand les enfants disent : « *c'est déjà l'heure des parents, c'est déjà la fin, c'est une phrase magique* » (enseignante 3). N'est-ce pas là le premier pas sur le chemin de la réussite scolaire ?

Ce travail de recherche nous a convaincu de mettre en place des activités d'éveil aux langues dans notre future pratique professionnelle. Nous sommes persuadés de la nécessité de faire entrer les langues et les cultures des élèves dans la classe en offrant un cadre de coéducation contenant et explicite aux familles (Hurtig-Delattre, 2016). Nos recherches théoriques et l'expérience de la mise en œuvre en classe d'activité d'éveil aux langues, nous permettront de travailler en collaboration avec nos futur(e)s collègues autour de la question de la diversité culturelle et linguistique. Nous pratiquerons sans doute le kamishibai sous toutes ses formes pour ses nombreux atouts pédagogiques. Le kamishibai plurilingue propose une voie d'apprentissage du vivre ensemble, un chemin vers la fraternité et le partage, ne sont-elles pas là des valeurs essentielles pour l'école d'aujourd'hui ?

BIBLIOGRAPHIE

Abdelilah-Bauer, B., (2015). Le défi des enfants bilingues. Éditions La Découverte.

Adam-Maillet, M. (2014). Déverrouiller la réussite scolaire des élèves allophones. *Diversité*, (176), 48-53.

Altet, M., (2011). Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, Quadrige Manuels.

Asdih, C., (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation* (N°153), 31-36.

Auger, N., (2010). Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe. Editions des Archives Contemporaines, 155.

Auger, N. (2005). Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA), Canopé, CRDP de Montpellier, DVD.

Auger, N., Le Pichon-Vortsmann, E., (2021). Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures. ESF sciences humaines.

Audren, M., Belghache, S., Delmas M-C., et al., (2019). Le kamishibai en pratique. La Petite Bibliothèque Ronde

Blanchet, P., (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie. Université Rennes 2.

Candelier, M., (2003 a). *Janua Linguarum – La porte des langues*. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Editions du Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2003 b), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : Bilan d'une innovation européenne*. Editions de Boeck.

Cummins, J. (2001), *La langue maternelle des enfants bilingues.*, *Sprogforum* n°19, 15-21.

Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J-P., Gruca, I., (2017) (nouvelle édition) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

Cummins, J., (2019) The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice, *Journal of Multilingual Education Research*: Vol. 9, Article 13.

De Sardan, J.-P. O., (1995) La politique du terrain, Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1- Les terrains de l'enquête, 71-109.

Domp martin-Normand, C., (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 2011/2. (vol. 12), 162-168.

Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, vol. 30(1), 11-30. doi:10.3917/dev.181.0011.

Florin, A. (1995). Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit. Paris : ellipses.

Geiger-Jaillet, A., (2005). Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école. L'harmattan.

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

Goï, C., (2015), (édition actualisée, 1er édition 2005) . Des élèves venus d'ailleurs, *Canopé*, 128.

Grosjean, F. (2015). Le monde bilingue. Parler plusieurs langues. Albin Michel.

Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris, L'Harmattan, 287.

Hélot, C., Rubio, M.-N., (2013). Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant, *Érès*

Hélot, C., Stevanato, A. (2020). Dulala : une association engagée pour une école multilingue, *Enfances & Psy*, (N° 86)

Hurtig-Delattre, C., (2016). Les fleurs des langues. *Le nouvel éducateur*, 24-27.

Hurtig-Delattre, C., (2016). La coéducation à l'école, c'est possible!, *Chronique Sociale*.

Maire Sandoz, M.-O., (2008). Un arbre polyglotte. *Diversité*, 153, 155-15.

Maire Sandoz, M.-O., et al, (2011/2). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *L'Autre* (vol. 12), 169-177.

MEN : BO n° 25 du 24 juin 2021, Programme d'enseignement de l'école maternelle

MEN : La circulaire interministérielle n°2013-142 du 15 octobre 2013 relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école

MEN : Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 section 3, article 39

MEN : Note de service n°2019-084 du 28 mai 2019, L'école maternelle, école du langage

MEN : Note de service n°2019-086 du 28 mai 2019, Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle

Montelle, E., (2014). La Boîte magique : le théâtre d'images ou kamishibai - histoire, utilisations, perspectives, Callicéphale éditions. (édition enrichie)

Passerieux, C., (2021). L'école maternelle face à ses enjeux, Créer les conditions de l'égalité. Atelier.

Pedley, M., Stevanato, A., (2018). Le concours Kamishibai plurilingue : un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues. p. 43-56. doi.org/10.4000/esp.3048

Pilard, P., (2020). Élèves allophones et cadre ordinaire de la classe : des compétences professionnelles à développer. Administration & Éducation.

Puren, C., (2008). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. Revue Les langues modernes.

Simon, A., Perego, C., Moro, M-R., (2020). Mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école : pour bien parler et pour bien parler le français, il faut bien parler sa langue maternelle. Association Française des Acteurs de l'Éducation. Administration & Éducation N° 166, 89-97.

Simon, D-L., Moro, M-R., (2011). L'enfant plurilingue à l'école. Revue L'autre, cliniques, cultures et sociétés, vol. 12, n°2, 144.

Troncy, C., (2014). Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures, Autour de Michel Candelier. Presses universitaires de Rennes.

Young, A., Mary, L., (2016/1). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation : Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (N° 73), 75-94.

Young, A., Hélot, C. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ?, Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre, Peter Lang, 207-226

Webographie:

<https://www.education.gouv.fr/>

<https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>

<http://www.elodil.com/qqc.html>

<http://casnav.ac-lyon.fr/>

<https://carap.ecml.at/>

<https://www.citeseducatives.fr/>

<https://www.coe.int/>

<https://dulala.fr/>

<https://kamilala.org/>

www.larousse.fr

<https://www.ohchr.org/>

ANNEXES

Annexe 1 Canevas des entretiens

Comment êtes-vous venu à mettre en œuvre un projet de kamishibai plurilingue dans votre classe ? (recherche du pourquoi et du comment) : Question introductive non-directive.

Ce que je cherche à savoir :

-Contexte du projet de kamishibai plurilingue :

(description classe : niveau , nombre d'élèves, présence d'élèves allophones, connaissance de la dimension plurilingue de la classe, présence d'élèves petits parleurs/plurilingue/allophone)

- ✓ Pourriez-vous me citer **le(s) bénéfice(s)** le plus important selon vous d'un tel projet pour les élèves ?

- ✓ Diriez-vous que ce projet a contribué à améliorer vos **relations avec les familles** ? et si oui en quoi ? (co-éducation)

- ✓ Diriez-vous que cette création d'un kamishibai plurilingue a permis d'améliorer **le climat de la classe** ? et si oui de quelle manière ?

- ✓ Avez-vous constaté un **engagement dans les apprentissages et/ou un développement du langage** plus important au fil du projet chez les élèves ? et si oui pouvez-vous citer des exemples d'élèves plurilingues qui pouvaient être allophones ou « petits parleurs »?

Annexe 2 Fiche de Préparation “La fleur des langues “

Séquence : EVEIL A LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE
Biographie Langagière des langues de la classe

Domaines :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Explorer le monde

Niveau : Cycle 1- MS

Séance 1 : La fleur des langues

Durée : 20/30 min en individuel avec l’aide du parent

Objectifs :

- prendre conscience de sa biographie langagière
- découverte de la réalité plurilingue de la classe

Matériel : Feuilles A4 avec support de la fleur représentée, pétales de couleurs (papiers colorés) pré-découpées bleu-rouge-jaune, colle, feutres.

Consigne :

Présentation d’une fleur des langues déjà réalisée (la mienne par exemple) et explication de la signification des pétales de couleur.

- bleu : langues que je parle
- rouge : langues que je comprends, que je parle un peu (quelques mots) ou sans savoir les parler
- jaune : langue que j’ai rencontrée mais que je ne parle /comprends pas

Ecrire le mot bonjour et le nom de la langue dans laquelle on l’a écrit sur le pétale (en français et dans la langue) ou juste le nom de la langue si on ne sait pas écrire bonjour.

Écrire au centre de la fleur le prénom de l’enfant dans la langue choisie (et le prénom en français)

Séance 2 : présentation des fleurs des langues de la classe

Durée : 20/30 min en groupe-classe entier

Objectifs : temps de langage

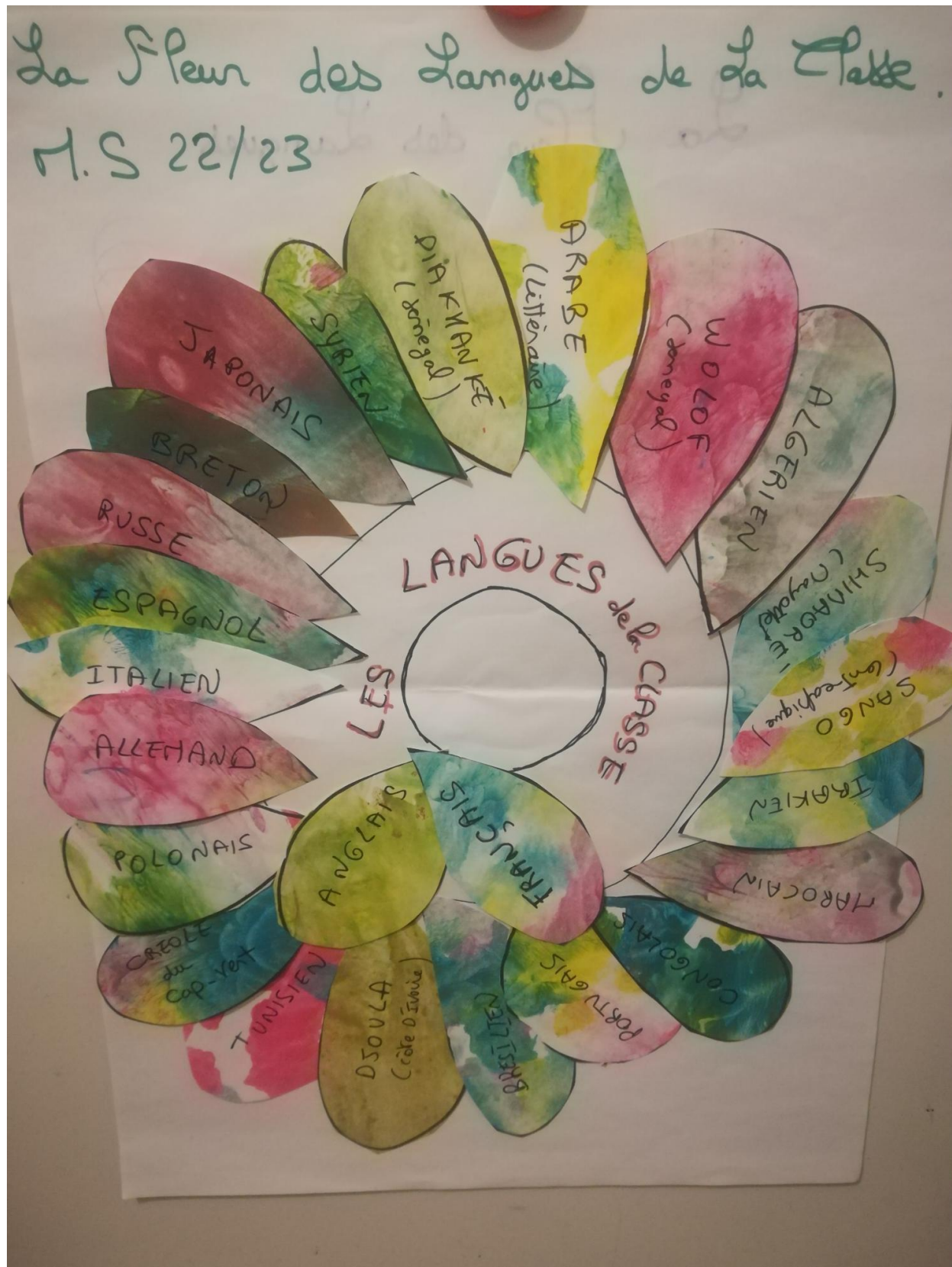
Valoriser l’expression orale :

- permettre aux élèves de s’exprimer oralement sur leur identité culturelle
- permettre aux élèves de parler leur langue dans la classe

Matériel : Fleurs des langues déjà réalisées par les élèves aimantées au tableau

Consigne : Les élèves expliquent avec l’aide de l’enseignante la fleur des langues qu’ils ont chacun réalisée à tour de rôle. L’élève doit dire avec qui et où il parle telle langue (contexte de langue). Les élèves qui le souhaitent peuvent dire “Bonjour”, “merci” dans la langue qu’ils souhaitent.

Annexe 3 La Fleur des Langues de la classe



Annexe 4 Pochette Activité « La Fleur des Langues »

Dans le cadre d'un projet de création d'histoire comprenant toutes les langues de la classe, je vous proposais depuis plusieurs semaines de réaliser sur les différents temps d'accueil avec votre enfant sa Fleur des Langues.

Vous trouverez ci-joint le matériel nécessaire afin de réaliser avec votre enfant sa Fleur des langues c'est-à-dire toutes les langues qu'il parle, comprend ou entend régulièrement.

Sur la feuille Blanche A4, vous devez coller le rond blanc (le centre de la fleur) et y inscrire le prénom de votre enfant dans la langue que vous souhaitez (Si l'alphabet est différent merci d'écrire la traduction du prénom en français).

Ensuite, vous devez coller un pétale pour constituer la fleur de couleurs différentes en fonction des différentes langues que votre enfant **parle** couramment par exemple le Français et une autre langue de la maison (BLEU); qu'il **comprend** car il entend régulièrement cette langue et parle peut-être quelques mots par exemple la langue des grands-parents ou d'une personne proche (ROUGE); et qu'il **entend** simplement régulièrement peut-être à la télé, des chansons, une langue qu'il a entendu en vacances..

Pour résumer :

- ✓ bleu : les langues que je parle
- ✓ rouge : les langues que je comprends, que je parle un peu (quelques mots) ou sans savoir les parler
- ✓ jaune : langue que j'ai rencontrée mais que je ne parle /comprends pas

Vous avez la possibilité d'écrire le mot bonjour et le nom de la langue dans laquelle il est écrit sur le pétale (en français et dans la langue si vous le souhaitez) ou juste le nom de la langue.

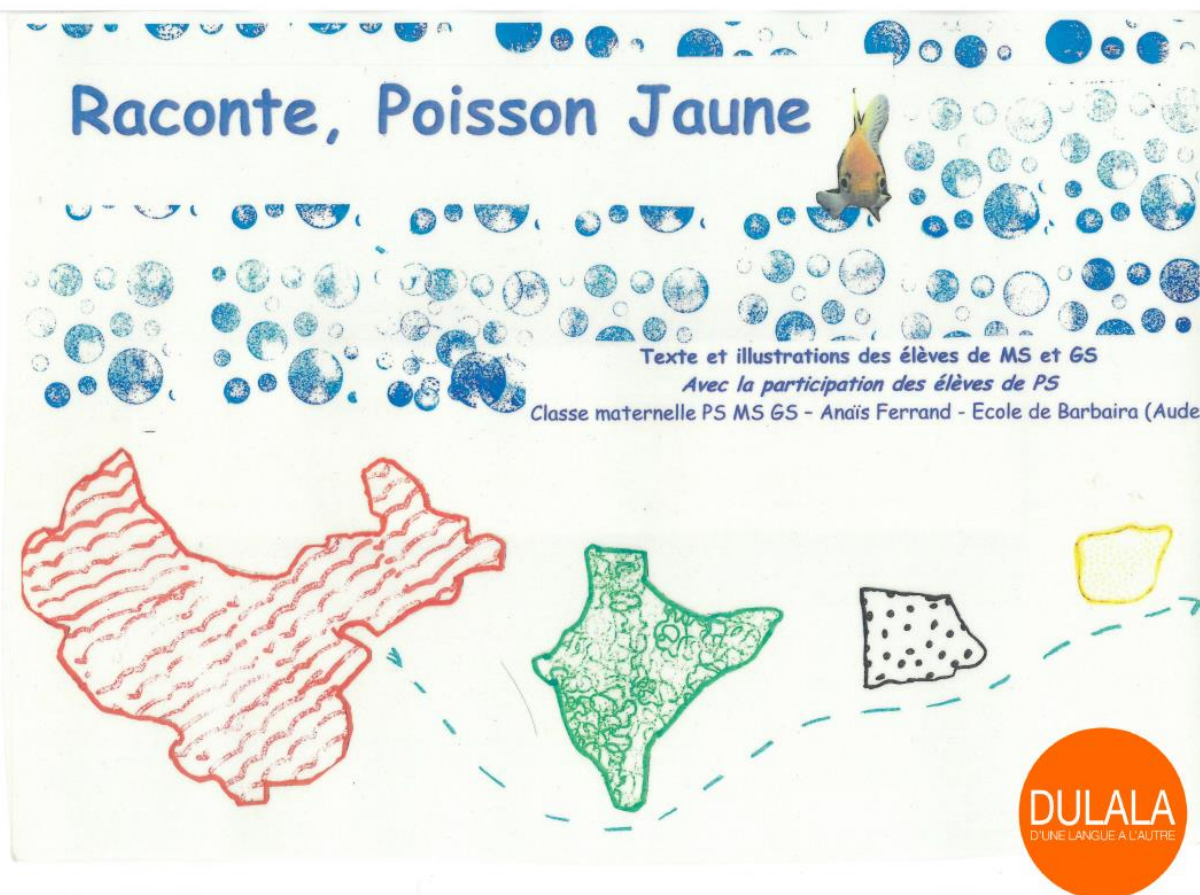
Il serait intéressant de m'écrire en dessous du pétale ou au dos de la feuille le contexte de la langue. Par exemple :

- ✓ Bleu pour Français et Allemand car un parent est d'origine Allemande et parle cette langue à l'enfant
- ✓ Rouge pour Arabe Algérien par exemple car les grands parents le parlent et votre enfant comprend et dit quelques mots
- ✓ Jaune pour Espagnol car il l'a entendu en vacances

Merci de pouvoir me retourner La fleur des Langues de votre enfant au plus tard le **JEUDI 1er Décembre**.

Elodie Ourliac
Stagiaire Professeur des Ecoles

Annexe 5 Raconte Poisson Jaune



■ ■ Poisson Jaune part de Chine et dit « zàijian » (« au-revoir », en Chinois) à son ami le Panda car il veut se faire d'autres copains. 一 二 三 (yi, er, san) et Hop !

🇨🇳 Peis Jaune partis en China e ditz « zàijian » a son amic lo pandà que se vòl far d'autres amics.

🇬🇧 Yellow Fish leaves his country, China, and says « zàijian » to his friend Panda because he wants to meet new friends.



■ ■ Après avoir nagé, nagé, nagé, Poisson Jaune fait une pause en Inde.

Là, il rencontre un éléphant à qui il dit « **namasté** » (« *bonjour* », en Hindi) et ils décident de jouer à cache-cache.

L'éléphant est trop gros : Poisson Jaune gagne et il reprend sa route... एक, दो, तीन (ek, do, teen) et Hop !

🇮🇳 Aprèp aver nadat, nadat, nadat, Peis Jaune s'arrèsta en India.

Aval, rescontra un elefant e li ditz « namasté » e decidan de jogar al cluquet.

L'elefant es tròp gròs : Peis Jaune ganha e se'n torna caminar.

🇬🇧 Yellow Fish swims away and away then stops in India.

He meets an elephant and says « namasté ». They decide to play hide and seek.

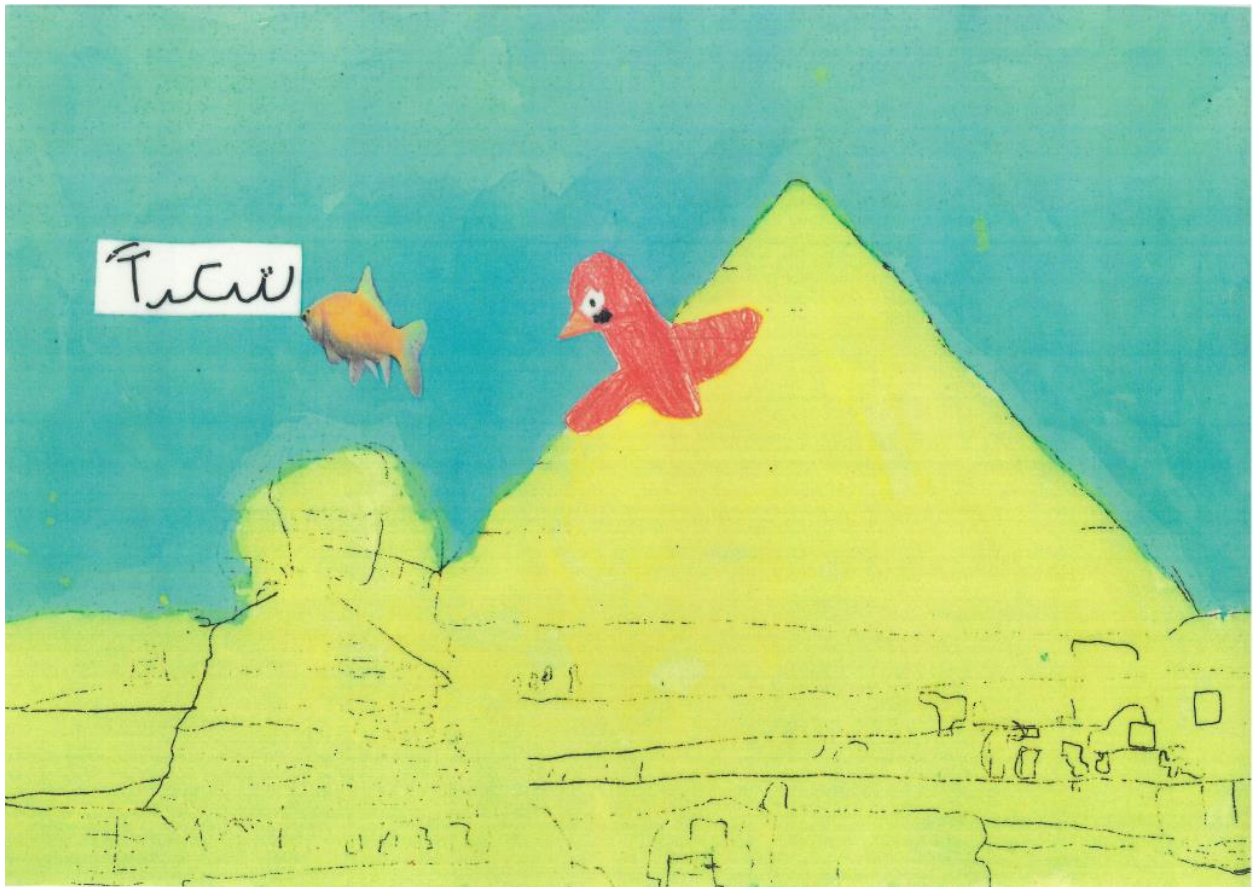
The elephant is too big. So Yellow Fish wins and gets on the road...



■ ■ Après avoir nagé, nagé, nagé, Poisson Jaune arrive en Égypte.
 Là, il rencontre un oiseau qui vit sur la tête d'un crocodile.
 L'oiseau le prévient : « Fais attention, le crocodile va te manger ! ».
 Poisson Jaune dit « **shoukran** » (« *merci* », en Arabe) et reprend sa route. ١٢٢ (wahid athnyn thlath) et Hop !

■ ■ Aprèp aver nadat, nadat, nadat, Peis Jaune arriba en Egipta.
 Aval, rescontra un aucèl que viu sul cap d'un crocodil.
 L'aucèl lo preven : Fas mèfi, lo crocodil te va manjar ! »
 Peis Jaune ditz « shoukran » e se'n torna caminar.

■ ■ Yellow Fish swims away and away then stops in Egypt.
 He meets a bird who lives on the head of a crocodile.
 The bird warns him: Be careful, the crocodile is going to eat you!
 Yellow Fish says « shoukran » and gets on the road...



■ ■ Après avoir nagé, nagé, nagé, Poisson jaune arrive en Espagne.

Là, il rencontre une grenouille qui fête son anniversaire sur un air de flamenco.

Elle invite Poisson Jaune qui lui souhaite « ¡ feliz cumpleaños ! » (« Bon anniversaire ! », en Espagnol).

Après la fête, Poisson Jaune reprend sa route. Uno, dos, tres et Hop !

■ ■ Aprèp aver nadat, nadat, nadat, Peis Jaune arriba en Espanha.

Aval, rescontra una granhòta que festeja son aniversari sus un aire de flamenco.

Convida Peis Jaune que li desiri « ¡ feliz cumpleaños ! »

Aprèp la fèsta, Peis Jaune se'n torna caminar.

■ ■ Yellow Fish swims away and away then stops in Spain.

He meets a frog celebrating its birthday to a flamenco song.

The frog invites Yellow Fish who wishes « ¡ feliz cumpleaños ! ».

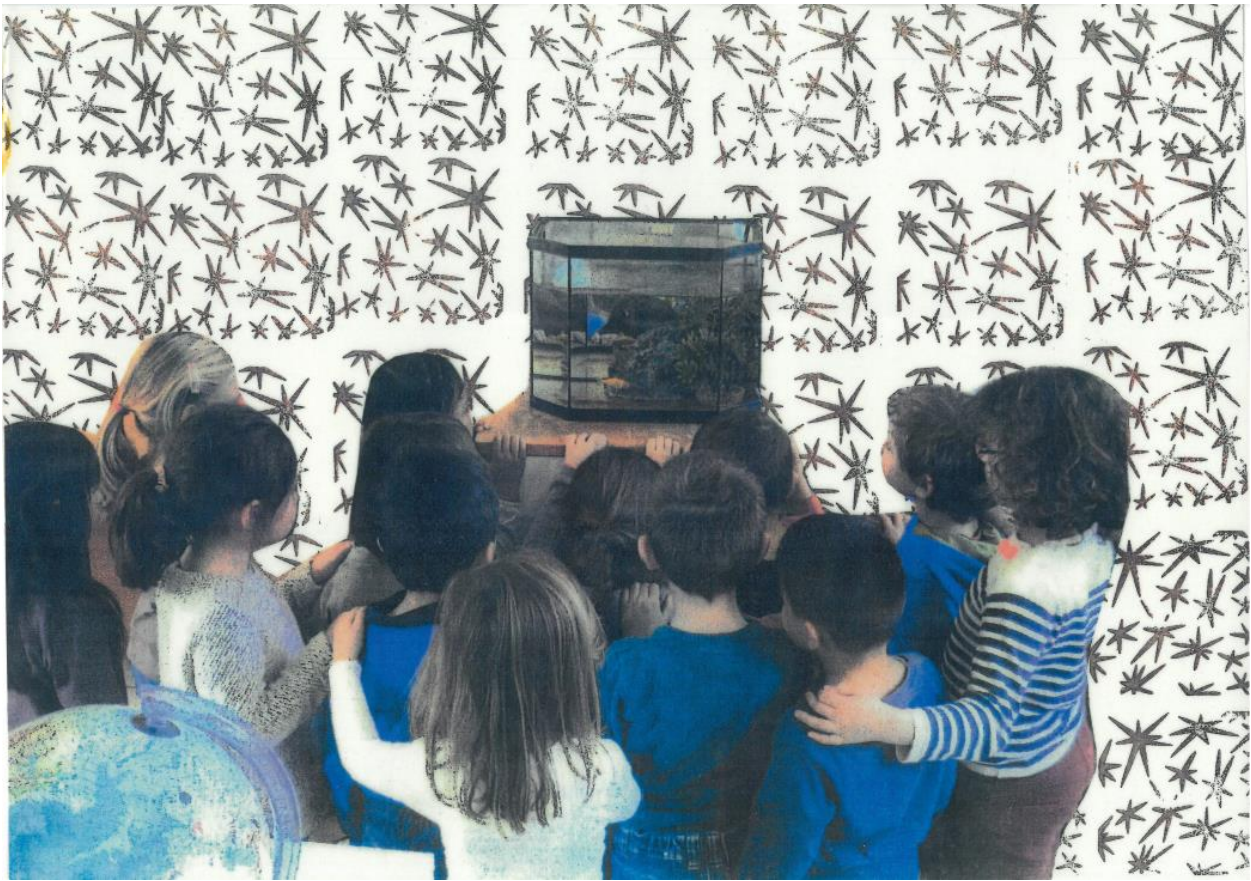
After the party, Yellow Fish gets on the road...



■ ■ Après avoir nagé, nagé, nagé, fatigué par tant de route, il décide de s'arrêter juste dans l'aquarium d'une classe d'un petit village du Sud de la France. Un, deux, trois et Hop !
Là, il rencontre plein d'enfants curieux de connaître son histoire.
Alors, il raconte.

■ ■ Aprèp aver nadat, nadat, nadat, cançat per tan de camin, decidís de s'arrestar dins l'aquàriom d'una classa d'un vilatge pichon del Sud de França.
Aval rescontra un molon d'enfants curiòses de conèisser son istòria.
Alara, comença de contar.

■ ■ Yellow Fish swims away and away. He's tired because of this long trip. So he decides to stop in a class fishbowl in a small village in the South of France.
He meets lots of children who are curious to know his story.
So Yellow Fish tells them his story.



Raconte, Poisson Jaune

Conta, Peis Jaune

Yellow fish, tell us your story

Version française, occitane et anglaise

Les maternelles de l'école de Barbaira, Aude

Annexe 6 Séquence Raconte Poisson Jaune

A partir du livret pédagogique du kamishibai numérique « Raconte poisson Jaune » Ressources, site Kamilala (Dulala), www.dulala.fr

Séquence : « Raconte poisson jaune »

Thèmes généraux :

- La diversité des langues du monde et de notre environnement
- Le rôle de détective pour la résolution de l'enquête

Objectifs généraux :

Savoirs fondamentaux :

- Comprendre, s'exprimer, argumenter à l'oral
- Percevoir la logique interne de la langue française et des autres langues - S'exprimer à travers des activités artistiques
- Rechercher et traiter les informations

Compétences émotionnelles, sociales et citoyennes :

- Développer l'attention, l'écoute
- Développer la confiance en soi
- Coopérer avec ses pairs et mutualiser ses connaissances
- Cultiver la prise de recul et le vivre-ensemble
- Percevoir les différences et ressemblances culturelles et linguistiques - Appréhender la diversité avec curiosité et respect

Bonjours multilingues

Objectifs :

- Découvrir différentes façons de dire « bonjour »
- Prendre conscience de la diversité des langues présentes dans le kamishibai et dans l'environnement quotidien des enfants
- Valoriser les langues connues des enfants
- Développer les compétences de discrimination auditive des enfants (écouter, répéter et identifier des sons variés)

Matériel à prévoir

- Le kamishibai « Raconte, Poisson Jaune » (en ligne www.dulala.fr)
- Bonjours Multilingues
- Memory des bonjours

- Audios bonjours multilingues (en ligne www.dulala.fr)

MISE EN SITUATION

Lire le kamishibai « Raconte, Poisson Jaune ». Pendant votre lecture, n'hésitez pas à interagir avec les enfants pour vérifier leur compréhension de l'histoire et des mots des langues présentées.

SITUATION DE RECHERCHE

ACTIVITE 1 – Poisson Jaune a besoin d'aide

- Expliquer à votre groupe que Poisson Jaune, en arrivant dans l'école du sud de la France, a entendu beaucoup de mots dans des langues différentes mais qu'il n'a pas tout compris et qu'il a besoin d'aide.
- Proposer aux enfants d'aider Poisson Jaune à comprendre ce que les enfants, les familles, les personnes de son école lui ont dit.
- Écouter les enregistrements (espagnol, français, anglais, chinois, arabe, bambara) une première fois. Demander aux enfants s'ils ont reconnu des mots (où les ont-ils entendus ? Qui les leur a dits ?), s'ils peuvent en répéter certains, etc. Si un enfant connaît un des mots lui proposer d'apprendre aux autres comment le prononcer.
- Écouter une deuxième fois l'enregistrement, et faire répéter les différents « bonjour » aux enfants tout en précisant la langue avec eux.
- Proposer aux enfants d'en ajouter s'ils en connaissent d'autres.

Remarque : parfois les enfants connaissent le mot « bonjour » dans une langue mais pas le nom de la langue ou bien ils reconnaissent / comprennent le mot « bonjour » dans une certaine langue mais ne se sentent pas capables de le dire. Dans ce cas, on peut proposer à l'enfant de demander le nom de la langue à sa famille et de revenir avec la réponse la semaine suivante.

ACTIVITÉ 2 – Memory des bonjours

- Expliquer aux enfants que vous allez maintenant découvrir comment s'écrivent tous ces bonjours entendus en jouant au memory des bonjours !
- Si un enfant connaît les règles du jeu, lui proposer de les expliquer au reste du groupe. - Pendant le jeu, inciter les enfants à commenter les ressemblances et les différences entre les cartes, les guider avec des questions : est-ce les mêmes lettres que nous utilisons en français ? Qu'avez-vous vu de commun entre ces cartes ? (Mêmes lettres, mêmes écritures, même longueur, même nombre de lettres, etc.)

RESTITUTION ET OUVERTURE

- Demander aux enfants de rappeler à l'oral tous les « bonjour » découverts. - Leur proposer de ramener de nouveaux bonjours entendus autour d'eux pour la fois suivante.

ANNEXE 1

Transcription des « bonjour » de l'audio 1 et langues associées

Mot entendu	Langues
Hola	Espagnol
Salut	Français
Hi	Anglais
[Ni hao] 你好	Mandarin
[Salam aleykoum] عليكم السلام	Arabe
Ani sogoma	Bambara

ANNEXE 2

Memory des bonjours

你好	السالم عليكم
你好	السالم عليكم

ANI SOGOMA	HOLA
ANI SOGOMA	HOLA

HI	SALUT
HI	SALUT

Liens avec les programmes : Cycle 1

Langage Oral : Éveil à la diversité linguistique.

- *Échanger et réfléchir avec les autres* : Les résolutions de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, ..., permettent l'argumentation, l'explication, les questions, l'intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent.

- *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* : Manipuler volontairement les sons, les identifier à l'oreille, les dissocier des autres sons, repérer des ressemblances et des différences.

Annexe 7 Paroles Bonjour

Paroles (chanson rituelle en début d'activités d'éveil aux langues)

Bonjour le monde, l'air de Rien, album Echoloriages

Sur la place du village on entend tous les langages
Sur la place du village qui nous invite au voyage

Bonjour, bonjour, bonjour à tout le monde
Bonjour, bonjour, bonjour à tout le monde

Sur la place du village on entend tous les langages
Sur la place du village qui nous invite au voyage

Salam, salam salam, salamalekoum (Arabe)
Salam, salam salam, salamalekoum

Sur la place du village on entend tous les langages
Sur la place du village qui nous invite au voyage

Buenos buenos buenos días a todos (Espagnol)
Buenos buenos buenos días a todos

Sur la place du village on entend tous les langages
Sur la place du village qui nous invite au voyage

Nirao nirao ta djienni men rao (Chinois)
Nirao nirao ta djienni men rao

Sur la place du village on entend tous les langages
Sur la place du village qui nous invite au voyage

dobredien, dobrediem dobrediem siem (Russe)
dobredien, dobrediem dobrediem siem

Sur la place du village on entend tous les langages
Sur la place du village qui nous invite au voyage

Annexe 8 La pochette des Bonjours

Les enfants ont déjà appris à dire Bonjour dans plusieurs langues et pour aider le personnage de Poisson Jaune (histoire étudiée en classe « raconte poisson jaune3 ») à mieux comprendre toutes les langues des pays dans lesquels il voyage et décorer notre arbre des langues à la rentrée, nous avons besoin de votre aide.

Dans cette pochette, vous trouverez 3 feuilles réalisées par les enfants. Sur chacune d'elles, vous pouvez écrire avec votre enfant un « Bonjour » ou un « Merci » dans la langue de votre choix (si l'alphabet est différent merci d'écrire la prononciation en français).

Merci!
Choukran!
Thank you!
Gracias!

Elodie Ourliac
Stagiaire Professeure des Écoles

Annexe 10 Séquence de narration kamishibai

Séance 1 : Narration du kamishibai



Qui a vu l'ours ? Jean Alessandrini, illustrations de Sophie Kniffke, Callicéphale, 2011.

Kamishibai avec des jeux de glissement d'images.

Un ours blanc qui nous en fait voir de toutes les couleurs...

L'ours blanc nous fait découvrir les couleurs. Ce kamishibai, destiné aux tout petits, nous fait découvrir les couleurs par les facéties d'un ours blanc. L'intérêt est ici de montrer non seulement les couleurs primaires mais aussi d'autres plus rares comme le kaki ou le moutarde, ainsi que les nuances.

Kamishibai ou des bouts de l'histoire se révèle petit à petit, les planches devant parfois être tirées à moitié ou tout doucement afin de dévoiler un "bout" d'ours blanc.

Objectifs pédagogiques :

- ✓ découverte des spécificités du kamishibai.
- ✓ mobiliser le nom des couleurs

Nous demandons à certains moments de l'histoire aux enfants, vous voyez l'ours ?

A la fin de l'histoire, nous demandons le nom des couleurs de l'histoire et si certains connaissent le nom de l'histoire dans d'autres langues ?

Séance 2 : Narration du kamishibai



Gros, plus gros, encore plus gros écrit et illustré par Noriko Matsui, Doshinsha, 1983
Kamishibai participatif bilingue franco-japonais

Voici un tout petit cochon. Dites-en choeur d'une voix forte : "Gros, plus gros, encore plus gros."
Et le petit cochon devient plus gros ! Maintenant essayons avec un petit oeuf. Les spectateurs auront plaisir à participer. Histoire dans laquelle on souhaite que tout le monde grandisse.

Lecture faite en français

Les enfants doivent interagir en répétant les phrases afin de participer au déroulé de l'histoire.
En début de lecture, temps d'échange sur les signes écrit en Japonais sur page de couverture.

Objectifs pédagogiques :

- ✓ découvrir d'autres caractères (Japonais)
- ✓ solliciter l'expression orale des enfants
- ✓ découvrir la spécificité du kamishibai (similitude avec théâtre de marionnettes)

Séance 3 : narration de kamishibai

Première narration :



Une boîte = *A box* = *una caja* = *una scatola* / Wanyu Chou, Lirabelle, 2014
Kamishibai plurilingue : français-anglais-espagnol-italien

C'est un jeu théâtral qui est à l'origine de ce livre. Mais plus que le jeu, c'est une invitation à l'acquisition langagière loin du traditionnel imagier. Cela convoque le sens. Véritable outil d'apprentissage de la langue, l'ouverture se fait vers l'anglais et au-delà.

Lecture faite avec les mots en français, anglais et espagnol (nous choisissons de ne pas mettre les mots en italien certains mots étant trop proche de ceux en espagnol et il fait plus majoritairement partie du répertoire langagier des élèves.)

En début de narration, nous indiquons aux enfants que nous allons jouer avec les mots dans d'autres langues.

Au cours de l'histoire, nous demandons aux enfants de répéter certains mots en anglais et en espagnol exemple : « hat », « sombrero », en faisant le mime de quelque chose sur la tête.

En fin de séance, nous demandons aux enfants s'ils connaissent des mots dans d'autres langues pour dire « chat ».

Objectifs pédagogiques :

- ✓ écouter des sonorités dans d'autres langues
- ✓ découvrir que le nom d'un objet, d'un animal se dit différemment selon la langue
- ✓ mobiliser leur compétence métalinguistique
- ✓ solliciter l'expression orale des enfants

Seconde narration de kamishibai



Le chef cuisinier est de mauvais poil écrit et illustré par Noriko Matsui, traduit par Marielle Ikémé, Izumi Kito, Etsuko Nozaka, Doshinsha, 2008

Kamishibai participatif, édition bilingue Français-Japonais

Un chef cuisinier est de mauvaise humeur. Que peut-on faire pour le dérider ? Ce kamishibai s'appuie sur de multiples jeux de glissement des images. Faites glisser horizontalement la première image sur la deuxième comme si vous étiriez le papier, et vous verrez le visage du chef s'étirer. Le plaisir de manger s'ajoute au plaisir d'être soi.

Lecture faite en français

Objectifs pédagogiques :

- ✓ découverte d'autres caractères (Japonais)
- ✓ solliciter l'expression orale des enfants
- ✓ faire « entrer » les enfants dans l'histoire kamishibai par les interactions avec le public dans l'histoire. Par exemple : Conteur : « mais où est le chef ? », « Est-ce qu'il est vers vous ? » les enfants se retournent.
- ✓ découverte des possibilités du Kamishibai par glissement et manipulation des planches.

Séance 4 : narration de kamishibai

Première narration :



Une chanson pour Pippo écrit et illustré par Noriko Matsui, Doshinsha, Japon, 2008

Kamishibai participatif bilingue franco-japonais

Pippo, né dans les fleurs, voudrait tellement voler ! Il prie les étoiles... c'est alors qu'un chant se fait entendre du ciel. Lorsque l'on reprend tous en chœur cette chanson, des choses incroyables se produisent...

Objectifs pédagogiques :

- ✓ découvrir d'autres caractères (Japonais)
- ✓ solliciter l'expression orale des enfants
- ✓ susciter une dynamique de groupe par le chant
- ✓ découvrir le chant comme une possibilité à inclure dans une histoire kamishibai

Seconde narration :



Je me souviens des histoires de petites bêtes à la maternelle, classe de petite et moyenne section de Balbigny, Gagnant concours kamilala, catégorie 3/6 ans, 2020

Objectifs pédagogiques :

- ✓ faire découvrir aux enfants un kamishibai réalisé par d'autres enfants
- ✓ susciter l'envie de s'engager dans la création de leur propre kamishibai plurilingue
- ✓ solliciter l'expression orale des enfants
- ✓ mobiliser leur compétences métalinguistiques

Annexe 11 Remerciement Arbre des langues

Voici notre Arbre des langues multicolore créé par les enfants avec ses feuilles de Merci, Bonjour et autres mots dans les langues de la classe.

Merci !
Choukran!
Thank you!
Gracias!

à vous et vos enfants.

Ps : Il reste de la place sur notre arbre si vous souhaitez ajouter de nouvelles feuilles ou au cas où vous n'auriez pas encore eu le temps de nous retourner la pochette des bonjours.

Elodie Ourliac
Stagiaire Professeure des Écoles

Annexe 12 Production élèves Fleur des langues









L'Eveil aux langues en Cycle 1, facteur de développement du langage oral pour les élèves plurilingues : l'exemple du Kamishibaï plurilingue

76 Pages

RÉSUMÉ

L'école d'aujourd'hui est plurilingue et pluriculturelle. Les programmes pour le cycle 1 ont récemment introduit *l'éveil à la diversité culturelle et linguistique* mais comment le mettre en place dans nos classes ? L'éveil aux langues est une démarche qui favorise la prise en compte des compétences pluriculturelles et plurilinguistiques des élèves. Le Kamishibaï plurilingue est un outil pédagogique, encore trop méconnu des enseignants, didactisé par l'association « D'une Langue à L'Autre » (Dulala) permettant de valoriser toutes les langues au profit d'une meilleure intégration des élèves plurilingues, de l'ouverture à l'Autre et du « vivre ensemble ».

Au cours de notre travail de recherche, nous avons mené des activités d'éveil aux langues en coéducation et nous nous sommes entretenus avec des enseignants ayant conduit avec leur classe de cycle 1, la mise en œuvre d'un projet de kamishibaï plurilingue, de la création de l'histoire, sa conception jusqu'à la représentation devant un public ou à la participation à un concours de kamishibaï plurilingue (Kamilala.fr). Nous postulions que le kamishibaï plurilingue est un outil d'éveil aux langues permettant de « révéler » la parole des enfants plurilingues à l'enseignant et de favoriser leur intégration au sein du groupe-classe. Notre travail de recherche, nous a permis de démontrer qu'un projet de kamishibaï plurilingue induit un climat de classe bénéfique une meilleure cohésion de groupe, peut développer la coéducation et « libère » la parole des enfants plurilingues "petits parleurs".

MOTS-CLÉS/ KEY-WORDS

Eveil aux langues, Plurilinguisme, Kamishibaï plurilingue, Coéducation, Langage Oral, cycle 1
Language Awareness, Plurilingualism, Plurilingual Kamishibaï, Coeducation, Oral Language, cycle 1