

Table des matières

Introduction	1
Contextualisation	2
– Une école en mouvements	
– Une pédagogie en mouvements	
1. Aspects Théoriques	5
1.1 Cadre conceptuel et institutionnel	5
– Vous avez dit « cultures » ? - définitions et ambiguïté	5
– Vous avez dit « premiers apprentissages » ? - enjeux et dimensions socioculturelles	8
– Le Plan d'Etude Romand (PER)	12
1.2 Les protagonistes : DEL et EOLE	13
1.2.1 Dire, Ecrire, Lire ... histoire, finalités et anatomie d'un moyen d'enseignement pour les plus jeunes	13
– <i>Les albums jeunesse</i>	17
– <i>Les notions de culture et d'interculturalité dans le DEL</i>	19
1.2.2 EOLE - histoire et finalités d'une approche plurielle	21
– <i>Les notions de culture et d'interculturalité dans EOLE</i>	25
– <i>L'éveil aux langues et la pédagogie du détour</i>	26
2. Aspects méthodologiques	27
– Problématisation	27
– Les choix des albums – méthode et justification	28
– Les raisons d'une omission : compte-rendu de l'entretien avec Aline Rouèche	32

3. Nouvelles activités créées	34
– Activités autour de <i>Je ne veux pas aller à l'école</i>	34
– Activités autour de <i>Quatre petits coins de rien du tout</i>	38
– Activités autour de <i>Pourquoi les libellules ont le corps si long</i>	39
 Conclusion	 41
 Annexes	 43
– Relevé des activités <i>interculturelles</i> et <i>interlinguistiques</i> dans le DEL	44
– Matériel pour les nouvelles propositions d'activités	48
 Bibliographie	 67

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont consacré une partie précieuse de leur temps et de leur énergie pour que ce mémoire puisse se concrétiser, en particulier Aline Rouèche, pour les riches informations qu'elle a pu me transmettre ainsi que pour ses encouragements.

Introduction

« Découvrir et parler d'autres langues », « découvrir des textes de différentes cultures » et « découvrir les écritures d'autres cultures ». Voici trois des principaux objectifs que la méthode *Dire Ecrire Lire au cycle 1 de l'école romande* (DEL) propose de viser. Les justifications sont convaincantes, comme le sont celles qui motivent la réalisation d'un moyen d'enseignement commun pour les classes de Suisse romande (MER) pour ce niveau. En effet, jusqu'ici, les deux premières années du Cycle 1 de l'école romande ont nécessité un patchwork de méthodes et de matériel, assemblés selon les recettes personnelles de chaque enseignant.e. Que certain.e.s soient arrivé.e.s à un résultat satisfaisant et aient trouvé un équilibre intra-classe n'élimine par l'absence de structure commune et le risque de désalignement au niveau des activités proposées. Ceci est d'autant plus vrai que les disciplines scolaires sont faites de plusieurs composantes. A moins d'avoir la chance (ou le talent) de tomber sur un moyen d'enseignement satisfaisant et adapté ayant une approche globale, il fallait bricoler sa propre approche en piochant des activités dans différentes propositions, ou les créer soi-même. Parmi toutes les méthodes que l'on trouve, des pratiques interlinguistiques et interculturelles apparaissent dans de nombreuses classes à l'initiative de l'enseignant.e. Le choix de telles pratiques est partagé par l'équipe d'élaboration du DEL, qui place cette approche parmi ses sept principes directeurs (p.16).

UN moyen, UNE méthode : voici enfin la version *tout en un*, cohérente et complète qui peut harmoniser les composantes de l'entrée dans l'écrit et l'oral... vraiment ? Si tel est le cas, alors ce travail est déjà terminé. Je remercie donc toutes celles et ceux qui m'ont aidé à réaliser ces deux paragraphes, en particulier Aline Rouèche. Elle a fait partie des chercheurs mandaté par la CDIP pour mettre au point le moyen d'enseignement DEL et a beaucoup oeuvré pour la promotion d'activités de type éveil aux langues et interculturelité. Lors d'un entretien qu'elle m'a accordé en avril 2016, elle a reconnu que l'intention première du DEL était effectivement d'avoir de nombreuses activités allant dans ce sens, mais que la suite ne s'est pas passée telle que prévue. L'enjeu serait politique et économique. Ce mémoire a donc toute sa pertinence et a donc besoin de quelques pages supplémentaires afin d'affiner ces propos et de combler modestement ce manque.

Contextualisation

- Une école en mouvements

« Les peuples ne se transforment pas aussi vite que les institutions, les réformes s'accomplissent plus rapidement sur le papier que dans la réalité » (Werfel, 1989, p. 40)

L'application du concordat HarmoS, l'entrée en vigueur du Plan d'études Romand, les réformes locales institutionnelles, les nouvelles stratégies cantonales en matière d'inclusion scolaire,... . Depuis que je suis enseignante, j'ai connu de nombreuses évolutions dans la profession. Le contexte du monde enseignant est sans cesse en évolution, en mouvements constants. Ceci démontre bien l'effervescence que connaissent les recherches pédagogiques et leur pression sur l'école et les politiques, depuis de nombreuses années. Un contexte général de mutations rapides et profondes¹ avait déjà poussé les acteurs de l'école à réviser leurs approches et leurs acquis au milieu des années 90 (EVM, 1995). En contradiction apparente avec les représentations sociales sur l'école, touchant au patrimoine culturel et historique, cette réforme a provoqué une vague de réactions émotives et de résistances de tous bords, ce qui a conduit à un échec relatif (Demailly, 2001, p. 166-167). Il faut dire que l'ambition était de taille, dans un canton de Vaud réputé pour sa modération : améliorer l'efficacité de l'école, assurer le suivi et la pérennité des apprentissages scolaires (notamment avec la primarisation de l'école enfantine, que nous verrons plus en détail plus bas) et accompagner les élèves dans le besoin. Il manquait probablement quelques années supplémentaires à la société pour être prête à envisager une telle réforme. Entre temps, le canton aura vu la naissance de sa Haute école Pédagogique et de la DGEO (2001) et de nombreuses conférences et accords entre les milieux pédagogiques et les instances politiques. Nous le voyons donc, l'école vaudoise est en mouvements constants. De tout cela, j'ai vécu les dernières mutations, citées en tête de paragraphe. J'ai donc connu les réactions suscitées par une « école enfantine » transformée en école primaire obligatoire et soumise à un plan d'études. Cela peut sembler banal, mais il s'agit d'un bouleversement marquant dans le rapport à la profession et les représentations. Nous sommes passés d'une liberté substantielle à un code des obligations (SPV, 2006² ; Krug, 2012). Sur le terrain, de nombreux enseignant.e.s

1 Dans les années 90, décrit comme conservateur par les médias en matière d'éducation, le canton de Vaud se doit de réagir, malgré une crise économique et sociale en augmentation. Les classes se retrouvent dans des difficultés de plus en plus criantes (augmentation du nombre d'élèves, allophonie, diminution des moyens,...) (Demailly, éd, 2001). Le canton affiche un pourcentage de diplômés du secondaire II bien inférieur à d'autres cantons et un taux d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé ou de pédagogie compensatoire plus élevé. Avant EVM, l'école vaudoise dépendait de la loi scolaire de 1984, qui apportait des innovations essentiellement structurelles.

2 Ce communiqué de presse fait état de raisons du passage à un nouveau plan d'étude, évoquant notamment la volonté d'y formaliser des objectifs dès les deux premières années, inscrivant de fait ces années dans le premier cycle primaire.

avouent du bout des lèvres, aujourd'hui, que peu de choses ont changé en réalité. Cependant, l'ébranlement mental est non-négligeable.

Pour que cette série de nouvelles directives soient opérationnalisables, les enseignant.e.s ont vu arriver progressivement une série de Moyens d'Etudes prenant en compte les attentes définies. Parmi ceux-ci, la méthode «Dire, écrire, lire» (DEL), parue sous l'égide de la CIIP, destinée aux classes de première et deuxième primaire, a pour finalité de se familiariser avec le monde de l'écrit.

- **Une pédagogie en mouvements**

J'enseigne depuis de nombreuses années en 1-2P et ce dans des classes au contexte multiculturel et plurilingue. Lors de la mise en place des réformes harmonisantes, j'ai eu quelques craintes à l'idée que les écoles aux contextes très variés se mettent à suivre un programme identique avec des objectifs fixes, sans tenir compte des particularités singulières. Cependant, j'ai été enchantée lorsque j'ai vu paraître le DEL. En effet, cette méthode proposait des activités variées sans enfermer l'enseignant dans un modèle clé-en-main. La marge de liberté et de créativité était respectée. Ceci se perçoit aussi avec les nombreuses idées complémentaires publiées régulièrement par des privés, sur divers sites internet.

Je me suis donc empressée de l'utiliser dès qu'elle fut disponible dans les classes enfantines. C'est un moyen d'enseignement romand (MER) qui permet d'accompagner les élèves de 1-2P dans leur entrée dans l'écrit en articulant le dire, l'écrire et le lire. Il se base sur quatre composantes de l'entrée dans l'écrit :

1. Développer la culture de l'oral et de l'écrit ;
2. Comprendre et produire des textes oraux et écrits ;
3. Passer de la langue orale à la langue écrite ;
4. Dire, écrire et lire des mots ;

Ces composantes servent les finalités du DEL qui sont, premièrement, de construire des références culturelles, dans un second temps d'apprendre à communiquer et, finalement, de maîtriser le fonctionnement et de réfléchir sur la langue. Tant les composantes que les finalités du DEL sont interdépendantes et en dialogue constant. Ce MER est donc un outil précieux pour l'enseignement-apprentissage du français en 1-2P. La dimension culturelle passe par la pratique de de textes oraux et écrits.

Dans ma pratique quotidienne de l'enseignement du français, j'utilise donc, avec beaucoup de plaisir, cette méthodologie qui est également très appréciée par les élèves. Parallèlement mais aussi avant l'arrivée du DEL, motivée par la diversité ethnique et culturelle des classes dans lesquelles j'enseigne, j'apprécie et je pratique l'ouverture aux langues et autres valorisations culturelles. Mon but est de créer une culture de classe commune mais aussi de reconnaître et de mettre en avant chaque élève avec ses particularités. Je suis convaincue que cela soutient l'apprentissage du français, dans au niveau de l'oral que de l'écrit. Ce point de vue sera développé plus loin dans ce travail.

Cependant je me suis aperçue que, malgré un panel très complet d'activités, le DEL propose quelques tâches interlinguistiques et interculturelles souvent limitées malgré ce que le livret destiné aux enseignants annonce : « les séquences d'enseignement-apprentissage intègrent des activités destinées à l'ouverture vers les langues, facilitant ainsi l'intégration des langues d'origine dans la culture scolaire. » (p.16). L'entrée dans l'écrit dans un contexte scolaire francophone se base donc sur la création d'une culture commune à toute la classe ainsi que sur les déjà-là des élèves provenant de leur culture linguistique d'origine qui agit comme un catalyseur. Il me faut souvent, pour approfondir cet aspect interlinguistique et interculturel, recourir à un autre moyen d'enseignement nommé « Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole » (EOLE).

Le passage d'un moyen à l'autre ne serait en soi pas un souci. Nous pouvons y voir une richesse à multiplier les sources d'apprentissage. Mais du point de vue de l'approche didactique du DEL, cela présente un désavantage : les activités proposées par EOLE ne sont pas en lien direct avec les albums du DEL et cela peut mener à une rupture curriculaire au sein de la séquence d'enseignement-apprentissage en cours entravant ainsi la progression des élèves. En effet, ceux-ci sont plongés dans un récit, ils se baignent dans un univers référentiel particulier, composé de champs sémantiques spécifiques, de contextes définis où les différents éléments de l'histoire sont approfondis. Il serait donc intéressant d'insérer au sein du DEL des activités qui fonctionneraient sur le principe d'EOLE.

Je propose donc, dans le travail qui va suivre, de faire dialoguer le DEL et EOLE à travers des activités en lien avec des albums du DEL mais selon l'approche proposée par EOLE. Le but est donc d'ajouter à l'un les intentions de l'autre. Il s'agirait en quelque sorte d'une extension du DEL utilisable par tous les enseignant.e.s de 1-2P, un outil « deux en un », une lame supplémentaire au canif que constitue le DEL. Ceci permettrait d'approfondir les notions d'interculturalités linguistiques sans créer de cassure dans l'alignement curriculaire susceptible de péjorer les apprentissages des élèves.

1. Aspects théoriques

1.1 Cadre conceptuel

- Vous avez dit « cultures » ? - *définitions et ambiguïté*

« Aucune culture n'est l'entière vérité » (Hoggart, 1971)

Afin de pouvoir comprendre la notion de culture telle qu'elle est employée et considérée dans les méthodes qui nous intéressent, il convient de passer la définition au crible, extraire ce qu'elle est dans ce cas précis et éliminer ce qu'elle n'est pas. Car, en effet, peu de concepts sont autant polysémiques et pourtant, a priori, partagés par tout un chacun sans remise en question. Ceci conduit à des malentendus systématiques qui sont plus ou moins surmontables. La notion de culture est au centre de toute réflexion qui porte sur l'Etre humain, les individus dans leurs actions et interactions, hormis pour ce qui est des considérations biologiques. L'Etre humain est donc un être de cultureS. L'utilisation du pluriel prend tout son sens pour exprimer une multitude de traits inter-reliés, inter-imbriqués, comportant en leur centre l'unité individuelle. Deux sens du mot « culture » vont essentiellement nous intéresser dans ce travail. Nous verrons plus bas de manière plus fine les acceptions dans le DEL et dans EOLE. Le premier sens, plus large, est celui qui considère la culture « par opposition à la nature, à la fois comme un caractère distinctif de l'espèce humaine et comme l'ensemble des connaissances acquises par les sociétés aux différentes étapes de leur développement » (Galaty et Leavitt, 1991, p. 193). C'est ce qui confère du sens aux expériences humaines et au monde. Il n'existe en effet « aucune activité, même la plus matérielle, qui ne soit en même temps productrice de sens et de symboles (...). Une telle conception souligne l'universelle aptitude de l'homme à apprendre et à transmettre une culture, à élaborer un ensemble intégré de connaissances, de croyances et de comportements ». (Rivera, 2000, p. 68). Le second sens que nous retiendrons ici propose la culture, ou souvent *les cultures* – au pluriel – comme une « configuration particulière de croyances et coutumes, de formes sociales et d'éléments matériels, dotée de cohérence et de spécificité » (idem). Il s'agit de ce qui permet d'identifier un groupe d'individus, de manière plus ou moins subjective. Cette acception sera abordée lorsque nous parlerons d'ouverture, de multiculturalisme, de perspective interlinguistique ou toute autre processus mettant en relation des éléments culturels propres à différentes *cultures*.

Cette seconde acception, bien que plus restreinte, en apparence, dans sa désignation, n'est pas si

évidente, et il convient de s'y attarder. Traditionnellement, ce concept de culture est abordé lorsque nous pensons à l'altérité, à la confrontation et à l'acculturation. Nous comprenons qu'il prend sens lorsqu'émerge l'idée que nos habitudes, nos modes de pensée ne vont pas de soi. Ceci explique en partie le fait que nous abordons la notion lorsque nous parlons d'individus ou de groupes venant de contrées plus ou moins lointaines, et donc partageant moins de représentations communes que les personnes vivant et ayant vécu dans la même société que nous. Il peut alors y avoir des confusions entre l'idée d'ethnie ou de nationalité et de culture. Cela a pour conséquence de réduire la définition et empêche de penser l'autre et soi-même de manière dynamique et complexe. Comme le souligne Rivera (2000), le terme d'ethnie cache souvent cette conviction ou ce préjugé que la différence dans la culture ou dans le mode de vie se fonde sur quelque principe ancestral ou quelque identité originelle (p.98). Ainsi, le fait d'utiliser cette notion ou d'utiliser la notion de culture en terme d'ethnie porte à considérer la division nette entre la société dont fait partie l'observateur, considérée comme la normalité, la référence, et les groupes ethniques dont il est question. Pourtant, pour identifier une culture, que ce soit la notre ou une autre, il est difficile de ne pas se constituer un lot de stéréotypes. Si ce terme est souvent neutre en sociologie ou en anthropologie, il revêt généralement une connotation négative, puisque arbitraire et figé, lorsqu'on l'emploie dans les autres milieux. En effet, parler de « culture », c'est faire inévitablement référence à des stéréotypes, puisqu'il s'agit de généraliser des aspects touchant un groupe de personnes, les différenciant des autres groupes (Amossy, 1991). Les stéréotypes n'apparaissent alors pas nécessairement comme négatifs et permettent de donner un certain sens, une certaine compréhension et une prévisibilité à l'environnement observé (Hamilton & Trolier, 1986). C'est lorsqu'ils sont inexacts ou approximatifs mais aussi lorsqu'ils tendent à résister aux changements, aux évolutions inexorables des sociétés et des individus, que les stéréotypes deviennent problématiques³. C'est d'ailleurs là qu'ils s'écartent des concepts élaborés (qui peuvent à leur tour tomber dans le stéréotype s'ils cessent d'être élaborés scientifiquement) : « (...) leur différence essentielle réside dans le fait que les stéréotypes sont plus rigides que les concepts. Ils résistent à l'examen critique ». (Kilani, 2001, p.265)

Ainsi, considérer les « cultures » comme des populations homogènes sur un plan géographique (voire national), biologique et sémantique est un contre-sens. Organiser ses représentations en se créant artificiellement des catégories sociales permet de penser le monde et la diversité de manière plus simple, mais n'aide pas à saisir le concept de culture. Il est alors important de préciser qu'au sein d'un même groupe social il y a de nombreuses sphères culturelles, dont certaines sont partagées

3 Une manière de dépasser l'assignation figée du stéréotype serait de parler de « culture subjective », comme le propose Santerini (2010). En effet, « parler de culture subjective à l'école signifie simplement considérer chaque élève dans sa spécificité sans lui attribuer de manière stéréotypée l'idée qu'on a, presque toujours superficielle ou erronée, de sa culture » [traduction libre] (p.16)

avec d'autres groupes (ou parties de groupes). Par ailleurs, il est possible de partager des représentations et d'avoir des modes de vies plus proches de personnes venant de zones géographiques éloignées, tout en ayant du mal à entrer en compréhension avec d'autres ayant la même nationalité que nous.

Mais alors de quoi parlons-nous? Bien que chaque individu soit différent, nous identifions des tendances plus ou moins fortes qui ressortent et qui composent un groupe culturel donné. Les frontières, nous l'avons compris, sont évidemment floues, perméables et en constante évolution. Ainsi, le concept de culture fait référence aux traits communs dans les manières d'être, de penser, de se représenter le monde, de communiquer, partagés par des individus composant alors ce groupe culturel plus ou moins grand. On peut parler de micro ou macro-cultures, mais aussi de sous-cultures, qui représentent des divisions plus fines (que nous verrons plus bas). Le sociologue G. Rocher parle d'« un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (1969, p. 88). Si la définition date, elle a le mérite d'être claire et synthétique de ce que nous entendons ici. Cependant, elle a le défaut de ne pas rendre compte de l'aspect évolutif de la culture⁴.

Or, comme nous l'avons compris, ces *cultures* sont perméables et multiples. Une personne appartient à plusieurs groupes culturels, des sphères dans lesquelles elles se soudent aux autres individus partageant les mêmes représentations culturelles. Le fondement de la culture se trouve être l'individu humain, en constante réinvention, en mutation et engagé dans différentes sphères culturelles, s'auto-influençant en permanence. Ainsi, les cultures n'existent pas à l'état de stabilité (Rivera, 2000, p.73). Nous savons que les paradigmes sont très fuyants en sciences sociales, le concept de culture est donc hyper dynamique, en plus d'être polysémique. Ceci ajoute de la difficulté à définir le ou les concepts. Par conséquent, puisque la définition restera, par principe, large, dynamique et ambiguë, il conviendra alors de préciser son utilisation lorsque nous parlerons de culture, selon tel auteur ou telle méthode, en contexte. Une fois l'acception circonscrite, selon le DEL, EOLE, voire le PER, nous pourrions aborder la notion sous certains aspects particuliers,

4 Pour se représenter l'idée d'acculturation en mouvement, nous pouvons emprunter à P. Bourdieu la notion d'habitus. En effet, le sociologue parle d'ensembles d'expériences intégrées et d'acquis sociaux appris durant la vie par des formes de conditionnement. Ceci permet de constituer des références communes et de jouer (au sens d'interpréter) des rôles en interagissant. Cette socialisation propose en permanence des grilles d'interprétation. Ainsi, « [...] l'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence. » (1972, p. 282).

sélectionnant certaines composantes de cette *culture* au sens large (comme les aspects langagiers, les rapports familiaux, littéraires, relations sociales,... et nous parlerons dans ces cas de *culture de l'écrit, familiale, scolaire, ...*).

Précisons encore que dans notre définition, nous n'allons pas nous intéresser au sens plus étroit et classique renvoyant aux oeuvres symboliques relevant *des arts et des lettres*, que l'on connaît sous le nom d'*oeuvres culturelles*, la *culture générale*, etc. En effet, bien que cette acception de la notion trouve pleinement sa place dans le DEL, et dans le monde scolaire en général, ce n'est pas cet aspect qui a été questionné dans ce travail. Nous allons parler exclusivement de culture au sens anthropologique comprenant différentes facettes (altérités familiales, ethniques, nationales, langagières, etc.).

- **Vous avez dit premiers apprentissages ? - enjeux et dimensions socioculturelles**

« (...) ces premières expériences vont constituer les filtres par lesquels l'individu va ultérieurement percevoir le monde extérieur ... » (Darmon, 2013, p.11)

Ces dernières années ont vu des changements structurels et formels dans l'école, au niveau national. La mise en place du concordat HarmoS et un plan d'études aussi pour les deux premières années de scolarité a modifié le statut de ce qu'on appelait avant « l'école enfantine ». Il y a d'innombrables raisons à ces changements, et elles diffèrent selon qui les énumère. Pour certains, cela ne change pas beaucoup de choses. D'autres crient à la surscolarisation. La CDIP s'en défend dans son rapport sur l' « Entrée à l'école et premières années de scolarité obligatoire » (Hutterli et Vogt, 2014). Il est prétendu dans ce texte que la décision politique du concordat HarmoS : « vise au contraire à permettre au plus grand nombre possible d'enfants la réussite de leur parcours scolaire et, partant, l'intégration sociale. Pour y parvenir, il faut réduire le pourcentage de jeunes ayant une formation de base insuffisante, (...). Les parcours de développement des enfants issus de milieux socioéconomiques différents divergent très tôt ; cela se remarque dès leur entrée à l'école, et le phénomène se renforce au cours des premières années de scolarité » (p.10). Pour défendre ces arguments, les auteurs du rapport évoquent l'étroite corrélation entre l'origine sociale des élèves et leur performance, reprenant une étude de Coradi et al. (2003). Ces derniers, en comparant l'éducation formelle dans plusieurs pays, soutiennent qu'une scolarité plus longue accompagnée d'une prise en charge commune précoce réduit ces inégalités (Coradi et al. 2003, p.65). Bien sûr, ces raisonnements n'ont de sens que dans une forme de société qui fait de la réussite scolaire le moteur

de la réussite sociale. Autrement dit, lorsque l'on crée son propre modèle, on crée aussi les modalités de régularisation et de marginalisation qui définissent ce qui est conforme et ce qui ne l'est pas. La réussite scolaire devient alors forcément une condition de réussite puisque les institutions sociétales l'érigent en exigence fondamentale pour accéder à l'idée culturelle de réussite sociale.

D'autres arguments sont évoqués en passant, comme étant secondaires, notamment les questions d'organisations familiales. Nous n'entrerons pas plus profondément dans ce débat politique car ce n'est pas le sujet de ce travail. Il importe de cerner les conséquences sur les premiers apprentissages. De plus, comme cité plus haut, l'âge de la scolarité obligatoire n'est pas l'unique nouveauté. Sur le terrain, la mise en place d'objectifs fixés est probablement beaucoup plus significative. L'élève a un programme, son parcours a des directives claires. Bien que ces deux nouveautés n'aient pas les mêmes pulsions d'origine, ni les mêmes géniteurs, il est difficile de considérer l'un sans l'autre. Rendre obligatoire un degré de scolarité implique forcément un plan. Et vice versa.

Si la CDIP brandit l'argument des inégalités socio-culturelles et du pouvoir de l'école pour les atténuer, nous allons voir l'importance des premiers apprentissages pour le bon développement de l'enfant, qu'il soit fils ou fille de grand patron ou de clandestin sans revenu. Cela est la force d'une école prenant en compte, dans l'idéal, les enfants dans leur diversité tout en leur fournissant les outils fondamentaux pour appréhender l'entier de leur scolarité.

Tout d'abord, le fait même d'entrer à l'école, c'est à dire entrer dans un univers constitué de règles particulières, où l'on vient évoluer au sein d'un groupe composé de pairs, est un apprentissage complexe fait de nombreuses compétences communicationnelles, entre autres. En apprenant à être avec les autres, s'exprimer correctement, développer les notions de partage, de respect, les gestes quotidiens de la vie en classe, l'écoute, etc., l'élève développe son intelligence sociale, enrichit son savoir linguistique avec les bases du langage et déploie ses capacités visuo-motrices. Ces compétences, bien que certaines peuvent paraître éloignées, préparent à l'entrée dans l'écrit. Car il ne s'agit pas de prendre un crayon et de recopier des mots pour être un lecteur-scripteur. Il faut que le cerveau soit préparé, en ayant entraîné des compétences multiples qui vont permettre une entrée sereine dans le monde de l'écrit.

« L'enfance, c'est tout ce qui n'est pas écrit » (J. Brel)

Pour de nombreux enfants, relayant les slogans qu'ils entendent de la bouche de leurs parents ou de

leurs enseignants, écrire c'est devenir grand, c'est avoir accès au monde des adultes et à l'autonomie. C'est se libérer de la dépendance des plus grands, des adultes, qui eux, savent lire. Pourtant, l'enfance est cette période cruciale pendant laquelle le fer est chaud. Par enfance, nous nous intéressons ici surtout la période des premiers apprentissages scolaires. C'est ici que les éléments se mettent en place pour des compétences qui trouveront leur véritable essor fonctionnel et autonome plus tard.

Pendant longtemps, les conceptions pédagogiques romandes ont été influencées par les conceptions piagésiennes, centrées sur les idées de stades de développement. Ces dernières décennies ont pris un nouvel élan avec un potentiel plus actif du rôle de l'enseignant. Nous savons désormais que nous pouvons, mais aussi devons agir sur le rythme de l'enfant. Cette percée est liée à la redécouverte des travaux de Vygotski. En effet, le psychologue russe ne parle pas de stade caractéristique de chaque âge, mais du rapport entre le développement mental de l'enfant et la nature de l'instruction qui lui est dispensé en terme de périodes. C'est dans ce rapport que réside, en partie, l'intérêt et les possibilités d'action, car il évolue avec l'âge. Avant trois ans, l'enfant suivrait son propre programme. Ce qui était impossible de considérer avant commence à devenir possible, un programme d'enseignement et d'éducation est envisageable. Mais cela ne se fait pas du jour au lendemain. Puisque l'enfant commence par apprendre selon son propre programme, mais qu'ensuite on veut lui imposer un programme nouveau, il faut que le nouveau programme devienne le programme de l'enfant. Le changement devient concevable à ce moment là, dès lors que ce que veut l'enfant et ce que veut l'éducateur se confondent (Vygotski, 1995).

Vygotski définit, dans l'histoire de l'individu, des périodes optimales d'apprentissage (zone proximale de développement). Il ne s'agit pas de stades, de niveaux à partir desquels il est possible d'entrer dans l'apprentissage, comme chez Piaget. En effet, une période comprend une limite inférieure et supérieure, c'est à dire un début et une fin. C'est durant cette période que les apprentissages sont optimaux. Avant ce serait trop tôt, et après cela devient trop tard. Les rattrapages sont possibles, mais à coût de sacrifices, d'efforts, d'énergie et de temps élargis. Il y a donc des moments déterminés du développement. L'apprentissage est, certes, lié à l'âge, mais avoir passé le cap ne signifie pas que l'apprentissage est automatiquement possible. Ainsi, il ne faut pas attendre. L'apprentissage doit anticiper le développement, l'orienter. C'est l'apprentissage qui tire le développement, les processus qui sont mis en place lors de la maturation. Ces conceptions justifient une scolarisation organisée et précoce de l'enfant, car comme nous le comprenons : le développement mental ne précède pas l'apprentissage. Il est activé par l'apprentissage, ceci se fait grâce à une médiation socioculturelle, une action pédagogique.

Le programme des deux premières années primaires doit donc permettre à l'enfant de devenir élève, d'apprendre cette forme d'entrer en relation avec le savoir scientifique et différencié par matières. L'enfant doit devenir élève, développer ses capacités de généralisations, pour qu'ensuite puissent être différenciés les apprentissages. C'est bien sûr le langage qui accompagne et favorise ces apprentissages. « Il organise ce que l'enfant perçoit du monde, qui, pour être appréhendé dans sa richesse et sa complexité, nécessite les mots qui permettent de relier, de conceptualiser et de découvrir les spécificités du langage (...). Le langage est au coeur de tout ce que l'enfant vit, voit, ressent et découvre. » (DEL, p.45)

Ainsi, nous comprenons que par le langage, et par la communication, l'enfant réalise ses apprentissages, qui sont le moteur du développement. Ces apprentissages développent à leurs tours les compétences dans la communication. Ainsi, les outils psychologiques comme le langage permettent à l'enfant de se développer cognitivement de manière toujours plus complexe. L'apprentissage a un fondement social et culturel puisque la communication est le médiateur privilégié du développement.

Une des finalités est bien sûr l'entrée dans l'écrit. Celle-ci dépend fortement des capacités orales. Contrairement à une idée que nous laisserons au sens commun primitif, l'entrée dans l'écrit ne se limite pas à la sensibilisation phonologique et à la découverte du principe alphabétique. Il ne s'agit pas non plus de travailler toutes les compétences nécessaires les unes après les autres, de manière hiérarchisée et détachée. Et si la première et deuxième primaire ont pour mission de préparer les élèves à entrer dans la lecture, il importe de les outiller de manière technique et psychologique. Selon José Morais, « lire c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation de sa prononciation et / ou de sa signification éventuelle » (2004). Or, une représentation de sa prononciation et de sa signification implique une mise en relation avec le langage oral. Pour entrer dans l'écrit, il est donc nécessaire de comprendre que cet écrit code du sens et de la parole, et inversement. Il s'agit là d'une composante culturelle qui donne sens à une pratique dans laquelle connaître les lettres – soit l'aspect purement technique – est nécessaire mais largement insuffisant. Le savoir-lire est donc une série de compétences élaborées qui agissent en constant va-et-vient (grammaticales, lexicales, grapho-phonémiques, culturelles et tactiques).

- **Cadre institutionnel : Le Plan d'étude romand (PER)**

Dans le cadre général du Plan d'Etude Romand (PER) sont définies clairement les visées prioritaires relatives au domaine des langues et à la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique présente dans les classes. Avec l'introduction de deux cycles pour la scolarité obligatoire, les enjeux liés à ce domaine ont évolué.

La maîtrise du français (L1), qui constitue la langue d'enseignement et ainsi la base de la culture scolaire commune à tous, y tient une place de choix, tout comme le développement de compétences communicationnelles dans au moins deux langues étrangères (allemand L2 et anglais L3). Il s'agit alors de favoriser la constitution d'un répertoire langagier plurilingue qui s'inscrit dans un curriculum intégré des langues comprenant celles étudiées dans le contexte scolaire ainsi qu'une réflexion portant sur les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres. Cela n'annule cependant pas l'importance des langues d'origines des élèves. Le PER reconnaît la présence d'une multiplicité de langues tant au sein de l'école que dans l'environnement quotidien des élèves. Il préconise donc aux enseignants d'opter pour une approche plurilingue ainsi que de porter une attention soutenue aux dimensions culturelles ayant trait à cette pluralité linguistique. Le but est d'encourager les élèves à adopter une attitude positive face aux différentes langues en présence (qu'elles fassent partie ou non des contenus à enseigner).

La construction de références culturelles communes est vivement encouragée au travers des situations d'enseignement-apprentissage afin de permettre aux élèves – entre autres objectifs – de « découvrir et comprendre les valeurs de différents patrimoines culturels en comparant et en analysant, de manière critique, des productions diverses (écrits, documents iconographiques et/ou audiovisuels) issues d'époques et de milieux différents ». L'acquisition de telles références culturelles permet aux élèves d'interroger leur rapport aux langues et, par extension, à se constituer une culture langagière propre. Ceci participe à la construction de l'identité personnelle de chacun des élèves en leur permettant de se situer comme membre d'une ou de plusieurs communautés, comme être multiculturel et plurilingue.

Le PER a pour objectif le développement d'une « attitude positive face aux langues et à leur apprentissage » en encourageant les élèves à faire preuve de curiosité et d'ouverture envers les langues et, plus largement, le langage ainsi que face à la diversité culturelle et linguistique. En optant pour cette posture, nous espérons favoriser la motivation des élèves pour l'apprentissage d'autres langues et pour l'ouverture à autrui.

Dans un contexte scolaire plurilingue et multiculturel, l'école a donc comme tâche d'outiller ses élèves pour qu'ils comprennent leur diversité culturelle et linguistique ainsi que pour qu'ils tissent des liens entre les différentes langues qui sont l'expression de cette pluralité. Le PER nous propose différentes approches didactiques pour y parvenir telles que l'éveil aux langues ou l'intercompréhension entre langues apparentées.

L'éveil aux langues relève d'une approche interlinguistique ayant pour but, non pas l'enseignement des langues, mais la mise en contact de l'élève avec un large panel de langues à travers des activités variées. Cela a pour effet de favoriser l'acquisition, d'une part, de savoirs portant sur la communication, les langues et leur diversité et, d'autre part, le développement de curiosité et d'ouverture pour la diversité culturelle et linguistique, ainsi que de la motivation à apprendre.

Le PER prend également en compte les langues d'origine des élèves allophones. Il les considère comme participant au domaine des langues car elles font l'objet d'un enseignement dans le cadre des cours de langues et cultures d'origine (LCO). Elles doivent être reconnues de façon positive par l'enseignant afin de servir à la fois de catalyseur et de base sur lesquelles vont pouvoir venir se greffer d'autres connaissances linguistiques, en français par exemple.

1.2 Les protagonistes : DEL et EOLE

Dans ce chapitre, seront présentés les deux moyens qui constituent le corps de ce travail ainsi que leur finalités leur aspect, les orientation pédagogique, quelques notions clés qui y sont attachées et les supports qui y sont liés.

1.2.1 Dire, Ecrire, Lire... histoire, finalités et anatomie d'un moyen d'enseignement pour les plus jeunes

Le moyen d'enseignement-apprentissage *des albums pour Dire, Ecrire, Lire* (DEL) voit le jour suite à plusieurs constats d'évaluation des moyens d'enseignement d'entrée dans l'écrit établis, en 2007, par des groupes d'experts romands qui font état de la quasi absence de telles ressources pour les années 1 et 2 du cycle 1. Parallèlement à cela, les cantons romands ont introduit l'école obligatoire dès 4 ans et ce manque se fait donc cruellement sentir. Dès lors, un moyen d'enseignement-apprentissage en adéquation avec la culture pédagogique romande et le Plan d'étude romand (PER) ainsi que dans un souci d'alignement curriculaire avec les moyens retenus pour les degrés 3 et 4 du cycle 1 paraît indispensable. La Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) de la

Suisse romande et du Tessin mandate, en 2008, un groupe d'experts formé de chercheurs, de formateurs et d'enseignants romands afin qu'ils élaborent un moyen d'enseignement-apprentissage ainsi qu'un guide explicitant les fondements de l'entrée dans l'écrit en relation avec ses trois dimensions : le dire, l'écrire et le lire.

Le moyen et le guide prennent en compte les récents acquis dans le domaine de la didactique du français, l'institution d'une continuité avec l'enseignement-apprentissage des cycles suivants de l'école obligatoire, un alignement curriculaire avec les moyens « Grindelire » et « Que d'histoires » retenus pour les années 3 et 4 du cycle 1 ainsi qu'une articulation avec le PER.

Ces éléments sont pris en compte dans la création de quatre outils pour enseigner et apprendre qui constituent le DEL. Ces outils sont présentés de sorte que chaque enseignant.e en saisisse les finalités, en comprenne et s'en approprie les options de choix et de progression.

Le DEL est composé de quatre supports de nature différente ayant chacun une fonction particulière :

- I. Un guide théorique intitulé *DIRE ECRIRE LIRE au cycle 1 de l'école romande*. Il est adressé aux enseignants du premier cycle 1. Il expose les fondements théoriques de l'enseignement apprentissage du dire-écrire-lire, la didactique de l'oral et de l'entrée dans l'écrit. Puis, il traite du réinvestissement de ces éléments théoriques dans des situations d'enseignement apprentissage.
- II. Le classeur du maître composé de trois parties. La première est une introduction dans laquelle sont présentées les options pédagogiques qui sous-tendent les dix séquences d'enseignement apprentissage. La seconde est une présentation en détail de chacune des six étapes constitutives des dix séquences de ce MER définies comme suit :
 - Etape 1 : découverte littéraire ;
 - Etape 2: passage oral-écrit et observation de l'écrit ;
 - Etape 3 : activités spécifiques de systématisation ;
 - Etape 4 : retour à la composante littéraire ;
 - Etape 5 : modalité d'évaluation ;
 - Etape 6 : prolongements et transversalité ;

Au sein de chaque étape, sont faites des propositions d'activités tant pour l'enseignant.e que pour les élèves. Les étapes 1, 2 et 4 intègrent les quatre composantes citées ci-dessus au

travers des activités qu'elles proposent. Elles ont pour but de permettre aux élèves de découvrir et d'apprendre.

L'étape 3 offre des activités spécifiques qui ont pour fin la systématisation et la consolidation des apprentissages. Les quatre composantes y sont ciblées séparément au sein des activités proposées.

L'étape 5 est constituée par des activités d'évaluation-bilan dans une visée d'évaluation formative ou diagnostique qui sont à insérer tout au long de la séquence dans chaque étape (1 à 4).

L'étape 6 est formée d'activités de prolongement. Elle prend place en toute fin de séquence et cible la consolidation des apprentissages, d'une part, et la transversalité du français qui prend tour à tour le visage de discipline en elle-même et de langue d'apprentissage dans les autres disciplines, d'autre part.

Cette partie comporte également le détail des objectifs d'apprentissage travaillés en fonction des quatre composantes du dire, écrire, lire.

Et, pour finir, la troisième partie se matérialise sous forme d'un CD-Rom contenant les annexes des séquences.

III. Des fiches destinées aux élèves en format papier, ainsi que des propositions d'autres activités à l'usage des enseignant.e.s et de leurs élèves.

IV. Dix albums jeunesse - dont l'un est une traduction - offrant une grande diversité. Le choix de ces albums de jeunesse répond à un certain nombre de critères. Tout d'abord, celui de la variation des genres textuels. Les albums du DEL répondent, entre autres, au type documentaire, de récit humoristique, de récit d'amitié, de récit explicatif du pourquoi et du comment, de conte de randonnée, de texte poétique. Les contenus des albums ont une dimension pluriculturelle. Ils tiennent compte de la possibilité de travailler les activités en réseau de plusieurs classes ou école. Les textes ne sont ni trop littéraires ni trop pauvres sur le plan lexical, syntaxique et au niveau de l'organisation textuelle. Les textes très médiatisés ont été mis à l'écart car ils pouvaient être source d'inégalités. Les thématiques présentes dans les albums sont certes proches du vécu quotidien des élèves de 1-2P, ce qui leur permet d'activer leurs connaissances du monde, mais elles sont aussi suffisamment lointaines pour

susciter l'apparition de discussions argumentées, sur la base du texte, des images ou de leur ressenti. Enfin, les albums ont aussi été sélectionnés sur la base de leur auteur.e (on retrouve ainsi des auteurs de Suisse romande et d'ailleurs dont des auteurs femmes). Ces albums sont :

Je veux pas aller à l'école, S.Blake, Ed. L'école des loisirs, 2007

Toujours rien ! Ch. Voltz, Ed. Rouergue, 1997

Quatre petits coins de rien du tout, J. Ruillier, Bilboquet, 2009

Ciboulette et Léon, C. Louis, Ed. LEP, 2006

A poils ou à plumes, S. Frattini, Ed. Milan, 2007

Timothée va à l'école, R. Wells, Ed. L'école des loisirs, 2006

Milton et le corbeau, Haydé, La Joie de Lire, 2007

Pourquoi les libellules ont un corps si long ?, S. Sénagas, Maxéville, 2002

C'est moi le plus beau, M.Ramos, Ed. Pastel, 2006

Le livre des Si, G. Roman et T. Schamp, Milan Jeunesse, 2004

Le moyen est organisé, nous l'avons vu, en dix séquences portant chacune sur un des dix albums proposés. Les apprentissages s'organisent autour de quatre composantes qui sont exposées dans le guide théorique à l'usage de l'enseignant.e.

La première composante « développer la culture de l'oral et de l'écrit » prend appui sur les objectifs d'apprentissages L1 11-12, L1 15 et L 17 du PER. Elle traite de l'entrée dans l'écrit, de la découverte du livre et de la bibliothèque, de l'utilisation d'une bibliothèque publique, de l'appréciation d'un livre pendant l'écoute ou la lecture, de l'échange autour du livre, du choix selon ses goûts personnels, du choix des documents selon les besoins liés aux activités de la classe, de la découverte de nombreux livres adaptés à son âge. Les dimensions de sensibilisations à d'autres systèmes de communication (non verbale) ainsi qu'à la des langues à l'oral et à l'écrit y sont abordées. C'est l'exploration de ce dernier point qui constitue l'objet du présent travail.

La seconde composante « comprendre et produire des textes à l'oral et à l'écrit » se calque sur les points L1 11-12 et L1 13-14 du plan d'études romand.

La troisième composante « passer de la langue orale à la langue écrite » voit son ancrage s'inscrire dans L1 11-12, L1 16 et L1 18 du PER. Elle touche à la conceptualisation de la langue orale et

écrite ainsi qu'à la production de l'oral et de l'écrit.

La quatrième et dernière composante « dire, écrire et lire des mots » fait référence aux objectifs d'apprentissage L1 11-12, L1 16, L 17 et L1 18 du PER. Elle travaille la conceptualisation de la langue orale et écrite, l'orthographe lexicale, le vocabulaire, la conjugaison et la découverte ainsi que l'utilisation de la technique de l'écriture et des instruments de communication.

Nous l'aurons donc compris, le DEL est un outil dédié à l'enseignement-apprentissage du dire, de l'écrire et du lire pour les années 1 et 2 du cycle 1. Ses objectifs sont clairement définis. Il s'agit, en premier lieu, de d'articuler le dire, l'écrire et le lire afin que l'enseignement engendre des apprentissages d'emblée significatifs sur le plan des pratiques sociales et culturelles qui font le lien entre ces trois dimensions de la communication. Ensuite, le DEL choisit de faire dialoguer les deux composantes de la lecture-écriture, soit la compréhension et le code alphabétique, afin qu'ils servent d'appui l'un à l'autre. Dans ce moyen, l'apport de l'écriture constitue la pierre angulaire de l'enseignement - apprentissage du code et de la découverte du système alphabétique. En outre, les quatre composantes sont traitées de façon conjointe dans les activités intégrées. Ceci pour consolider l'articulation du dire, écrire et lire, ainsi que pour favoriser le travail simultané de la compréhension et du code alphabétique. Les activités intégrées ont pour objectif de permettre aux élèves de découvrir les quatre composantes citées en amont et de construire des apprentissages. L'alternance entre activités intégrées et activités spécifiques au sein d'une même séquence offre aux élèves la possibilité de consolider leurs apprentissages en les systématisant et en les automatisant. Le DEL met l'accent, au travers des albums de littérature enfantine, sur la dimension textuelle qui intègre toutes les composantes de l'entrée dans l'écrit. Le principe d'évaluation formative jalonne chaque séquence afin d'assurer que l'enseignement donne lieu à des apprentissages effectifs pour chaque élève et permet un suivi de sa progression. Finalement, le DEL a pour objectif d'intégrer aux séquences d'enseignement-apprentissage qu'il propose des activités spécifiquement destinées à l'ouverture aux langues dans le but de faciliter « l'intégration des langues d'origines dans la culture scolaire » (DEL - guide de l'enseignant, 2011, p.10). C'est le respect cet objectif-ci qui constitue la trame de fond du présent travail et qui fera l'objet d'une analyse plus poussée.

- **Les albums de jeunesse**

L'album de jeunesse constitue un support qui se distingue des autres livres comportant des images destinés au jeune public de par sa forme d'expression et son organisation interne (Van der Linden,

2008). En effet, textes et images ne forment pas une simple combinaison. Les images ne sont pas uniquement des illustrations visant à soutenir le texte, elles offrent une signification articulée à celle du texte. Ces deux entités forment l'album dont la lecture nécessite l'appréhension combinée de ce qu'énonce le texte et de ce qu'affiche l'image. Nous l'aurons donc compris, texte et image interagissent l'un avec l'autre et permettent conjointement l'émergence du sens à travers un message global formé de ces deux médiateurs. Le lecteur perçoit prioritairement l'une ou l'autre de ces deux instances qui lui permet d'accéder au sens de l'histoire. Celui-ci sera attesté, contredit ou affiné par l'instance traitée secondairement : soit le texte, soit l'image. (Van der Linden, 2003, p. 60 et 2008, p. 51).

Dans l'album de jeunesse, le support matériel joue également un rôle-clef. Cet « objet-livre » adopte une grande variété de format et de matérialité inhérente au public, à l'usage et au choix d'expression fait par les auteurs. Chacune de ces dimensions a un impact fort sur la compréhension du récit. Il n'est pas rare aussi de voir des albums au format atypique (triangulaire, découpé ou représentant une forme d'objet ou d'animal,...). La mise en page influence également celle-ci. L'organisation du message véhiculé ne se cloisonne pas à la page mais occupe la double page qui permet un rapport privilégié au support. On observe différentes manières de jouir de cet espace. Lorsque texte et images sont entremêlés et non juxtaposés, la mise en page relève plus d'une mise en espace. Les messages verbaux et visuels sont perçus de manière conjointe et globale. Cette manière de faire est nommée « mise en page associative » (Van der Linden, 2008, p. 55). On la retrouve dans l'album *Quatre petits coins de rien du tout* où texte et image s'enrichissent mutuellement. Un autre parti pris de la mise en page est de séparer le verbal du pictural par une mise en page dite dissociative. Il peut y avoir des degrés plus ou moins marqués de dissociation. La séparation maximale consiste à séparer texte et image au moyen de la pliure centrale. Nous retrouvons ce mode de faire dans les albums *Je veux pas aller à l'école* et sur certaines doubles pages de *Pourquoi les libellules ont le corps si long ?* Ceci oblige le lecteur à faire des aller-retour entre texte et image.

Le rapport entre texte et image n'est pas limité à une subordination stricte de l'illustration au message verbal, ils dialoguent selon trois modalités. La première est la redondance, les contenus sémantiques verbaux et picturaux se superposent. On retrouve ce mode de faire dans l'album *Je veux pas aller à l'école*. La seconde est la complémentarité, texte et image oeuvrent conjointement à l'élaboration du sens comme dans les ouvrages *Quatre petits coins de rien du tout* et *Pourquoi les libellules ont le corps si long*. La dernière modalité est la dissociation, le sens de l'image et du texte divergent. Ces différentes modalités oeuvrent à un mécanisme intéressant de l'album. Il s'agit de

l'implication du lecteur dans la relation qu'entretiennent texte et image.

Aux vues de ce qui précède, l'album est donc un puissant levier, dont la méthodologie DEL use, pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages au cours du cycle 1.

- **Les notions de culture et d'interculturalité dans le DEL**

L'environnement scolaire a une forte mission culturelle et éducative que l'on ne saurait nier, puisque telle est sa raison d'être. Le cadre de cette transmission culturelle est officiel, véhiculé de façon formelle. Mais la famille est, elle aussi, un univers de transmission de culture. Cependant, le processus est plus informel (d'après Brill et Lehalle, 1988). Entre les deux modes de transmission, il y a plus ou moins d'atomes crochus. « Cet apprentissage, qui débute pour certains enfants dans le cadre familial, se poursuit tout au long de la scolarité. Pour d'autres, l'école demeure le lieu d'entrée dans la culture de l'écrit » (DEL, p.23). Ainsi, l'entrée à l'école est, a priori, une source d'inégalités compte tenu du bagage socio-culturel des élèves. « Aujourd'hui comme hier, une partie des élèves retrouvent à l'école une culture *familière*, parce que *familiale*, alors que d'autres y vivent en exil. C'est vrai d'élèves immigrés ou issus de familles établies de fraîche date. Mais c'est vrai aussi, moins visiblement, d'enfants des classes populaires. (...) Les élèves qui ont grandi parmi les livres et les conversations intellectuelles ne sont, lorsqu'ils entrent à l'école, dépaysés que par les formes particulières du travail scolaire et du rapport pédagogique. Ceux qui ont grandi dans les terrains vagues, sur les stades ou devant la télévision ont une *distance* bien plus grande à parcourir : à l'école, rien ne leur parle, ni les gens, ni les objets, ni les activités » (Perrenoud, 1990). En effet, de nombreuses études font état du choc culturel ou au contraire des facilités, selon l'origine des élèves. Par « origine », nous n'entendons pas forcément l'aspect géographique mais social, économique, intellectuel⁵...

Il faut prendre en compte le fait que, comme nous l'avons vu plus haut, la culture est dynamique. Il y a donc des influences mutuelles, bien que les passages soient plus fluides pour les uns que pour les autres. Conscients de ces aspects, les pédagogues invitent les enseignants à construire une culture de classe pour éviter des malentendus et/ou des isolements dus aux incompréhensions. Par culture de classe, nous désirons parler de la classe au sens physique et scolaire, et non de la notion marxiste. Pour permettre à chaque élève de vivre sa scolarité avec un maximum de réussite, il faut travailler les quiproquos culturels. Le DEL invite les enseignants à façonner, en commun, cette

⁵ Citons, entre autre : Bourdieu et Passeron, 1964 ; Boudon, 1972 ; Ballion, 1982 ; Perrenoud et Montandon, 1987 ; Dubet, 1996 ; Barrère, 1997 ; Léger et Langouët, 1997

fameuse culture de proximité, cette base référentielle partagée par tous, et qui permettra d'évoluer dans le même univers de représentations. Ainsi, lorsque le DEL parle de culture, il vise surtout le développement de cette micro-culture de groupe-classe à élaborer avec une certaine quantité d'individus issus de groupes culturels plus ou moins proches. Cette « culture » est avant tout pragmatique et artificielle. Elle a pour finalité une douce acquisition des savoirs scolaires. Il est question d'entrer dans une « culture de l'oral et de l'écrit » (pp. 16, 21, 23,...) ou de « culture scolaire ». L'école est certes un microcosme culturel répondant à sa propre organisation, ses propres références, ses propres modes de socialisation. Si certains schèmes ne sont pas conscientisés, nous voyons ici une volonté claire et utilitaire, une finalité culturelle évidente permettant de « se situer personnellement par rapport à cette langue, donc apprécier ses formes et en construire les valeurs en tant qu'objet culturel partagé » (DEL, p.19). Pour découvrir et comprendre l'école, il faut élaborer un langage qui parle à tous, et donc préparer la mise en place de ce langage. Il s'agit d'apprendre l'école pour pouvoir apprendre à l'école (Bautier, dir. 2008). Cependant, il ne s'agit pas de faire table rase du bagage culturel des élèves. Au contraire, « les langues et cultures d'origine des élèves font entièrement partie du processus d'appropriation des fonctions, des normes, des valeurs du français comme langue commune d'enseignement apprentissage, appartenant à la culture du groupe classe (DEL, p.20).

La mise en avant de culture d'origine devient alors une stratégie permettant d'élaborer cette culture de groupe classe. Il s'agit de s'appuyer sur ce que sait déjà l'élève, les *déjà-là*. Ceci ne concerne pas uniquement les élèves venant de contrées lointaines et parlant une langue autre que le français. Chaque élève doit pouvoir « activer plusieurs types de connaissances. Il s'agit des connaissances sur sa propre langue et la langue d'enseignement, de ses connaissances sur le monde, de la possibilité d'émettre des hypothèses et de prévoir ses stratégies adéquates en fonction de la tâche et du type de texte en jeu » (p. 27 et 28). Nous pouvons alors parler de stratégie du détour, un passage par les connaissances de l'un et de l'autre qui a pour finalité de développer une « véritable culture commune pour tous les élèves de la classe, permettant à chacun d'être reconnu et d'entrer ainsi plus facilement dans les différents apprentissages, dès le début du Cycle 1. » (p. 24).

Pour résumer, nous voyons que si le DEL aborde le concept de culture, il s'agit de la culture scolaire, la classe en tant que microcosme sociétal qui développe une culture commune avec tous et toutes. L'intérêt est de bâtir une culture scolaire. Il y a cependant des recommandations qui sont données concernant les compositions multi-culturelles des classes et les situations plurilingues, mais c'est avant tout pour s'y appuyer afin de construire cette culture scolaire. En effet, l'altérité est

une richesse puisqu'elle évite que la construction des savoirs ne paraissent trop évidents. Cela permet de mettre en lumière les éléments qui composent cette culture scolaire. Lorsqu'il est question d'altérité culturelle, le DEL intègre aussi « les élèves francophones dont le milieu est peu familiarisé à la culture de l'écrit » (p. 75).

Mais alors pourquoi trouvons-nous, parmi les sept principes directeurs qui auraient été suivis par le DEL, cette importance donnée à « l'ouverture vers les langues » (p.16), si les activités proposées considèrent si peu cet aspect ? Un entretien avec Aline Rouèche (voir p. 29), qui fut membre de l'équipe qui a composé ce MER, a éclairé les causes de cette « omission ». Pour des raisons de budget limité, des choix ont dû être faits. La CIIP aurait choisi de réduire certaines approches, dont l'ouverture aux langues, ajoutant que EOLE couvrirait déjà cette dimension.

Nous voyons là que l'approche interculturelle n'est pas forcément ancrée comme une évidence dans toutes les mentalités puisque, afin de faire des économies, elle a été considérée comme étant moins indispensable que d'autres orientations pédagogiques.

Nous allons voir dans le chapitre suivant à quel point, probablement pour les mêmes raisons, l'approche EOLE a mis du temps à voir le jour, à partir des premières discussions à ce sujet.

1.2.2 EOLE - histoire et finalités d'une approche plurielle.

« Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen » (Goethe, 1833)

Jusque dans les années 80, la langue maternelle, si elle ne correspondait pas à la langue de scolarisation, était considérée comme un perturbateur pour les apprentissages. Ainsi, de nombreux parents s'appliquaient à parler tant bien que mal la langue régionale pour – pensaient-ils – aider leur enfant. Ce cas de figure est encore très présent aujourd'hui, dans la pratique et la mentalité de familles d'ailleurs et d'ici, mais aussi chez des enseignants et autres professionnels de l'éducation. Prenons pour exemple la petite commune d'Egerkingen à Soleure et sa volonté d'interdire aux élèves de communiquer autrement qu'en allemand dans la cour d'école⁶. Et pour cause, ce que l'on nomme aujourd'hui « l'éveil au langage et l'ouverture aux langues » est une approche, qui nécessite un changement de regard sur l'altérité, un virage dans les mentalités. C'est en Angleterre dans les années 80, qu'Eric Hawkins développe le Language Awareness, une approche ayant pour but la

6 Zünd, C. (2016, 2 février), Guerre de langues dans une cour d'école, Le temps, repéré à <http://www.letemps.ch/suisse/2016/02/02/guerre-langues-une-cour-ecole>

décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit ainsi que le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère. Son approche retenait aussi la reconnaissance et la valorisation des langues des élèves mais aussi leur enseignement (Perregaux, dir. 2003, p.19).

Ces approches rencontrent un certain intérêt international, et viennent appuyer les travaux du linguiste E. Roulet. En effet, ce dernier avait, à la même époque, commencé à défendre les idées d'un rapprochement entre les langues maternelles et secondes, et une meilleure compréhension du fonctionnement du langage à travers la diversité linguistique (Roulet, 1980).

A partir de là, les différents départements d'instruction publique cantonaux commencent à s'intéresser à l'idée, mais il faudra attendre 2003, soit plus de vingt ans, pour qu'apparaisse dans les classes le moyen d'enseignement EOLE. Il faut dire que les concordats intercantonaux concernant l'instruction étaient encore à l'adolescence (la base légale de l'action commune des cantons dans le domaine de l'éducation ne date que de 1970). Il n'est donc pas étonnant de constater que le projet débute de manière locale, dans la région neuchâteloise, où avait travaillé et enseigné E. Roulet, (avant de partir s'occuper de la nouvelle chaire de linguistique à l'université de Genève). Les idées ayant fini par toucher les penseurs politiques, un groupe de réflexion est mandaté par le Département de l'instruction publique et des affaires culturelles (DIPAC) de Neuchâtel en 1990, dans le but de promouvoir une meilleure intégration des enseignements de langues dans les classes neuchâteloises. Cet objectif s'est ensuite élargi aux autres langues de la migration. A partir de 1993, des activités d'éveil au langage sont testées dans des classes neuchâteloises. « Sans constituer une méthode d'apprentissage, EOLE apparaît bien comme un complément indispensable qui devrait contribuer à donner plus de sens à ces apprentissages et à améliorer le climat dans lequel ils se déroulent » (site Unige, recherche EOLE, 2005).

C'est au début des années 90 que le projet commence à déborder des frontières cantonales, lorsque l'équipe neuchâteloise accentue ses contacts avec l'Université de Genève (en particulier avec l'équipe de Christiane Perregaux et le Service pour les enfants non-francophones de la Direction genevoise de l'enseignement primaire). Ces nouveaux partenaires ont l'intention de donner au projet une envergure à plus grande échelle et plus formalisée. L'intention est d'introduire l'éveil aux langues dans de nombreuses classes, de proposer des formations continues aux enseignants et de former les étudiants à cette approche. Dans cette effervescence, des propositions concrètes et utilisables sont réclamées. C'est ainsi qu'est élaboré un recueil d'activité dans le domaine d'EOLE. Mais il reste à convaincre les mandataires. Le processus qui a fini par voir naître ce que nous connaissons aujourd'hui paraît long et complexe. De nombreuses procédures ont dû être effectuées

et révisées, au gré des changements juridico-administratifs des années 90, à une époque où le concordat intercantonal sur le plan pédagogique était moins évolué et l'idée d'un Plan d'études Romand était à peine évoqué. Le moment n'était pas toujours opportun pour les mandataires, les mentalités devaient probablement évoluer avant que, en 1998, soit rédigé le « Concept général pour l'enseignement des langues » par un groupe d'experts, sur mandat de la CDIP, et suggérant notamment des pistes « favorisant la prise en considération et la reconnaissance de la diversité des langues » (EOLE, vol. 1, 2003, p.20). Le projet initial a dû être redimensionné plusieurs fois, alors que quelques implantations sectorielles ont pu émerger. Finalement, au printemps 2000, le financement du projet est accepté et des auteur.e.s et directeurs/trices de collection sont engagé.e.s pour rédiger des activités destinées aux classes primaires. Presque trois années seront encore nécessaire pour qu'il soit opérationnel.

Pour ce qui est du secondaire, les choses ont suivi à peu près les mêmes pérégrinations, avec cependant des embuches supplémentaires. La pertinence des activités EOLE pour ces niveaux a été plus souvent mise en doute. Des groupes de travail se sont réunis à de nombreuses reprises sans réussir à convaincre. Finalement les disputes n'ont abouti à rien de concret et les travaux pour le secondaire ont été suspendus en 2003. EOLE ne va donc pas au delà de la 8ème année.

Malgré ces deux décennies de réflexions et d'expérimentations, la CIIP peut fièrement annoncer qu'avec cette nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe, ils « figurent parmi les premiers dans le monde francophone à emprunter cette perspective novatrice » (site de la CIIP, chapitre EOLE). Finalement, nous avons de la marge.

« L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source à faire jaillir » (Maria Montessori, citée par Ch. Poussin, 2011)

En dressant l'historique, nous avons déjà évoqué les intentions dans les grandes lignes. Il convient alors d'y entrer plus finement pour dégager les objectifs généraux des approches didactiques d'EOLE. Ces objectifs se veulent globaux, concernant non seulement les aptitudes de l'élève mais aussi ses attitudes, nécessaires pour que les apprentissages se déroulent dans les meilleures conditions. Nous retrouvons ici l'idée du développement d'une culture de groupe classe (promue par le DEL) puisqu'il s'agit d'agir non seulement sur les savoirs mais aussi sur les représentations communes, les manières d'être et de penser. En effet, la prise en compte du sujet apprenant, ses représentations, ses connaissances, ... sont liées à son investissement cognitif et affectif dans son rapport aux langues.

Si les activités EOLE ont toutes pour caractéristique commune de faire travailler les élèves sur plusieurs langues, il n'est pas question de les enseigner. C'est un point qui a pu et peut encore donner lieu à des malentendus.

L'approche définit les objectifs suivant (d'après le site de la CIIP, chapitre EOLE)

- développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues [favoriser le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles] ;
- élargir leurs connaissances à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel;
- accroître leur motivation à apprendre des langues;
- augmenter - pour les élèves qui les parlent et pour les autres - la légitimité des langues issues de la migration via leur prise en compte dans les activités et, ce faisant, la reconnaissance de leur valeur (cognitive, identitaire et sociale) par l'école.

Nous pouvons ajouter :

- la prise de conscience du rôle culturel et social du français en tant que langue commune de la classe, langue de communication et donc de la culture de groupe-classe (voir plus bas, notion de culture dans EOLE).

Si un certain humanisme se dégage des intentions de la méthode, de valorisation d'autrui et de son univers, il ne faut pas écarter l'idée que cette démarche est avant tout pragmatique. L'intention est de faciliter les apprentissages scolaires - par la prise de conscience de l'importance de la culture langagière (et notamment du français comme langue de scolarisation) - en effectuant des détours, en empruntant des stratégies qui vont permettre ensuite à l'élève d'acquiescer les exigences de l'école.

Les moyens d'enseignement EOLE comprennent deux volumes : le premier s'adresse à des élèves des quatre premières années de scolarité (4-8 ans). C'est celui-ci qui nous intéresse pour ce travail puisque nous le mettons en dialogue avec le DEL qui concerne ces mêmes années de scolarité. Le second volume concerne les quatre années suivantes (5P à 8P).

Chaque volume comprend un livre du maître, un ensemble de fiches d'activités et du matériel audio

nécessaire aux activités. Par ailleurs, une brochure, comprenant un glossaire plurilingue et un lexique plurilingue, complète ces documents. Bien que les intentions se déduisent des activités, c'est principalement dans le livre du maître que se lisent les représentations et acceptions de la notion de culture de la méthode.

- **Les notions de culture et d'interculturalité dans EOLE**

Bien qu'il y ait de nombreux ponts entre la moyens DEL et EOLE, en ce qui concerne les approches à connotations culturelles, les représentations du concept chez le second semblent plus tournée vers la deuxième acception présentée plus haut, puisqu'il s'agit de mettre en relation des éléments culturels propres à différentes cultures, mais à travers la composante langagière. En effet, ici, la diversité est surtout posée en termes de langues. Nous pouvons alors parler de « culture langagière », à partir de laquelle se trouve souvent convoquée, pour les élèves, une certaine « culture familiale » (avec des représentations sociales, communautaires et/ou folkloriques)⁷. C'est par l'entrée dans la culture langagière, à travers une pédagogie de détour (voir ci-dessous), que l'élève va pouvoir conscientiser le rôle culturel et social de la langue commune qu'est le français, et participer à cette « culture de classe ».

Nous pouvons sentir, à la lecture du livre du maître de la collection EOLE, l'idée de l'appartenance culturelle « comme une donnée originelle, comme un patrimoine ancestral, comme des racines, donc presque comme une seconde nature » (Rivera, 2003, p.64). Cette représentation se comprend aisément puisque l'approche d'EOLE se base sur la diversité linguistique non seulement de la classe mais aussi du monde. L'altérité est donc la ressource principale des apprentissages. « Comprendre la diversité des langues, c'est également l'occasion de découvrir quelque peu le monde des langues » (p18-19). L'idée de diversité des langues est souvent employée comme un synonyme de diversité culturelle. Cela peut surprendre car, bien que la langue soit une composante culturelle et que la culture puisse être une composante linguistique, substituer les termes risque de les faire basculer dans le sens commun, flou et subjectif. Mais cela ne nous détourne pas pour autant de la finalité. En effet, EOLE (tout comme le DEL) n'a pas l'intention de donner une définition universelle de la notion de culture, mais cherche à servir son point de vue et ses intentions. Il est ici, avant tout, question de langues. De par cette entrée, nous y découvrons des composantes culturelles qui

⁷ « les langues sont des objets sociaux et, comme tous les objets sociaux mais d'autant plus qu'elles sont intimement liées à notre humanité et à notre appartenance communautaire, elles sont l'objet d'investissement affectif, de conflits, de préjugés, de représentations positives ou non ». (Eole, vol. 1, p. 19)

peuvent – ou non – être liées. Ainsi, nous trouvons fréquemment dans les textes et activités le souci de prendre en compte la « diversité culturelle », avec le terme de *culture* souvent évoqué dans l'expression « langue et culture du pays d'origine ».

Comme nous l'avons vu plus haut, l'approche EOLE n'a pas pour intention d'enseigner les langues qui sont abordées. Il s'agit avant tout de permettre aux élèves de développer une culture langagière commune composée de différents savoirs mais aussi des valeurs et des attitudes faces à la diversité linguistique. Cela permet aussi, en tant qu'avantage co-latéral, de légitimer les langues (et par là en partie la culture) de tous les élèves, tout en revenant, après détour, au rôle du français dans la culture-classe. Cela a pour effet d'éveiller la curiosité des élèves sur le fonctionnement d'autres langues, développant un regard plus conscient et analytique (méta) sur le fonctionnement du français. De Pietro et Matthey (2001) suggèrent aussi l'intérêt d'une telle approche pour des élèves présentant des difficultés de langage, à travers « la prise de conscience des phénomènes langagiers, ainsi qu'aux représentations et attitudes des élèves, dont le rôle peut être inhibant ou bénéfique, dans la construction de leur répertoire langagier » (p. 32).

- **L'éveil aux langues et la pédagogie du détour**

« La force des vrais détours n'est pas d'éloigner mais d'atteindre au but avec plus d'exactitude ».
(Pelletier, 2004)

Comme nous l'avons vu plus haut lorsque nous évoquions « la culture de groupe classe », les élèves débutent leur scolarité avec une quantité de savoirs, allant de systèmes de fonctionnements particuliers aux représentations culturelles, sociales et scolaires, des rapports personnels à la norme scolaire et à la langue. Nier cela porte inexorablement préjudice au développement cognitif et social de l'enfant. De nombreux chercheurs évoquent la « pédagogie du détour », cette approche consistant à prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et valoriser les connaissances langagières des élèves en effectuant des aller-retour, en comparant, en décortiquant afin de développer des compétences métalinguistiques. Selon Candelier (2003), cela permet « une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 et/ou L2 (L3), grâce à l'effet de mise à distance qui provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements. Il ouvre ainsi une brèche favorisant la décentration, un changement de perspective pour la réflexion sur les langues » (p. 45).

Au lieu de faire rentrer par la force des savoirs dans les petites têtes en les martelant, cette approche

visé à permettre aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages en réinvestissant certains acquis, en développant des stratégies pour comprendre le fonctionnement de la langue, les familiarités avec les autres langues, de faire des comparaisons. Cela permet aussi de s'intéresser à celles et ceux qui parlent telle ou telle langue, d'acquérir ainsi un intérêt pour les langues en général et au final apprendre plus efficacement les langues de l'école.

Se décentrer au contact de l'altérité ne va pas de soi, pas plus que la capacité ultérieure permettant à l'élève d'utiliser ses méta-connaissances dans un nouveau contexte. La pédagogie du détour incite l'enseignante ou l'enseignant à transmettre les stratégies, à en verbaliser et/ou schématiser visuellement le développement, à rendre ostensible les processus mentaux afin que les élèves puissent ensuite se les approprier. Mais ces derniers ne doivent pas pour autant être passifs, se sentir démunis. Il est nécessaire de s'appuyer sur les ressources à mobiliser. Ainsi, ils seront plus à même de retrouver ces ressources, les réinvestir, ce que Le Boterf (1994) appelle le *savoir-mobiliser*, dans d'autres contextes.

Mais si, comme nous l'avons dit, l'intérêt premier est l'acquisition du français, l'ouverture aux langues dépasse le domaine des apprentissages techniques et favorise aussi l'ouverture à l'Autre. Cela est particulièrement important lorsque des familles d'élèves se retrouvent en situation d'isolement social dû au fait qu'elles ne maîtrisent pas la langue officielle (et les codes sociaux) mais en parlent une qui est minoritaire dans la région. S'intéresser à leur langue revient à s'intéresser à eux, à les faire exister. C'est reconnaître que cette langue n'est pas inférieure et qu'elle peut être comparée à la langue de la scolarité. C'est partir du principe que cette langue permet de développer des apprentissages.

2. Aspects méthodologiques

- **Problématisation**

Dans ce travail, nous interrogeons le concept de culture et sa polysémie à travers une analyse de documents ainsi que la proposition de pistes didactiques. Nous traitons des manques et des potentialités des deux moyens. En effet, le moyen d'enseignement DEL propose une forme de pédagogie du détour pour construire des apprentissages en français. Cependant, lorsqu'on se penche plus finement sur les différentes activités proposées dans les six étapes composant les dix séquences du DEL, nous constatons que la composante culturelle de ce moyen est envisagée comme une acculturation à l'oral et à l'écrit et que les dimensions interculturelles et interlinguistiques ne sont que très marginalement représentées. L'enseignant est souvent renvoyé à l'approche EOLE.

Ceci pose plusieurs problèmes. Tout d'abord, cette obligation de « jongler » entre ces deux moyens peut provoquer une rupture de l'alignement curriculaire et être, par conséquent, source de brouillage pour les élèves. Certains enseignants pourraient également trouver cette gymnastique fastidieuse et, par conséquent, ne pas s'y adonner. Ensuite, les séquences EOLE, bien que très pertinentes, sont vieillissantes et ne sont plus le reflet de la réalité quotidienne à laquelle nos élèves sont confrontés. Les langues abordées ne sont également plus complètement représentatives de celles parlées par les différents membres de la classe. Finalement, les séquences EOLE n'entretiennent aucuns liens avec les albums du DEL.

La finalité de ce mémoire est de proposer des pistes pour pallier, modestement, à ces différents écueils en offrant au DEL une extension inspirée de la méthodologie EOLE compatible avec les albums retenus. Il s'agit de créer une sorte d'EODEL qui permettrait d'éviter les écueils cités plus haut.

Comme annoncé, des activités nouvelles en lien avec les albums ont été créées. Entre une approche qualitative, se concentrant sur quelques albums de manière plus approfondie, et une approche quantitative, donnant un panel élevé de propositions sur tous les albums, c'est la première qui a été finalement privilégiée. Cependant, les albums n'ont pas été choisis au hasard.

- **Le choix des albums – méthode *et justification***

Pour aboutir à la constructions des activités présentées plus bas dans ce travail, nous avons procédé en trois étapes. La première consiste en un relevé général et systématique des entrées relatives à la composante « Développer la culture de l'oral et de l'écrit » abordées et travaillées au sein des huit séquences du DEL. La seconde se base sur le choix de trois albums et les séquences y ayant trait, leur analyse en terme de contenu interlinguistique et interculturel puis la construction d'activités en lien avec les acceptions de la notion de culture proposées par la moyen EOLE et discutées plus haut. La troisième étape a consisté à soumettre les activités construites à l'épreuve du terrain. En effet certaines de celles-ci ont été testées par des enseignant.e.s volontaire.s (dont moi) faisant partie de mes collègues pour éprouver la faisabilité des tâches créées ainsi que recueillir les impressions de ceux-ci à leur égard.

Premièrement, un relevé des données nécessaires à la réalisation de ce travail (voir annexes), s'est fait en plusieurs temps. Nous avons, tout d'abord, listé scrupuleusement, pour chacun des dix albums du DEL, chaque entrée relative à la composante « Développer la culture de l'oral et de l'écrit » symbolisée par la couleur bleue. Elles ont été compilées dans un tableau qui a ensuite été

réduit pour ne garder que les éléments interculturels et interlinguistiques. Chacune des six étapes des dix ouvrages du DEL ont été passées au crible. Le tableau retient les propositions de tâches faites à l'enseignant.e (correspondance/proposition de tâches) ainsi que le matériel nécessaire pour réaliser ces activités.

Ce n'est donc que la dimension interculturelle qui a été retenues. Comme nous l'avons vu plus haut, dans la présentation du DEL, cette dimension représente un aspect parmi d'autres de la composante plus large intitulée « développer la culture de l'oral et de l'écrit ». Nous pouvons faire comme premier constat que ces tâches liées aux aspects d'interculturalité et d'ouverture aux langues sont minoritaires en comparaison à d'autres sous-catégories de la composante en question.

Dans un second temps, trois albums ont été retenus pour ce travail. Ils font tous partie de la catégorie dite des « textes qui racontent ». Cette définition tient au fait que ces textes ont pour intention de créer un univers de fiction, sous forme de récit à la troisième personne, qu'ils ont un schéma logiquement élaboré, parsemé d'indications chronologiques, avec un début, un milieu et une fin. Nous sommes en présence de deux narrations et d'un conte du pourquoi et du comment.

Le premier est *Je ne veux pas aller à l'école* de Stephanie Blake. Il traite d'un sujet qui relate le quotidien et le vécu de nos élèves. Il fait appel à un vocabulaire courant et permet d'appréhender le nouveau monde constitué par l'école et la classe ainsi que les peurs qu'il peut susciter chez nos élèves. Il a été choisi car il marque une acculturation à des nouveaux codes, à une nouvelle culture. Le rapport des jeunes élèves à l'école est très corrélé aux représentations du monde scolaire en vigueur dans le milieu familial comme nous le disent Deschoux et Perregaux (2011) « Les enfants bilingues ou plurilingues qui fréquentent l'école vivent aussi dans d'autres lieux de médiation comme la famille et les bibliothèques. Ces lieux entretiennent un rapport variable à la langue, à l'écrit et aux livres. Ils véhiculent des valeurs et des pratiques différentes. Les conséquences de ces variations peuvent être lourdes pour les apprentissages et l'intégration scolaire ».

De plus, cet ouvrage est paru dans de nombreuses langues, autres que le français, ce qui est propice au travail interlangagier. Seules deux mentions de ce type d'activités ont été relevées dans l'étape 4. Elles font état de la découverte de l'auteur (originaire des Etats-Unis) et de sa bibliographie ainsi que de la sensibilisation à la diversité des langues à l'oral et à l'écrit. Pour ce faire, il est conseillé à l'enseignant.e de se procurer l'album en anglais, en italien et en espagnol et d'inviter les élèves à écouter l'histoire ou à repérer certains mots dans une langue étrangère. Le DEL préconise que cette activité soit également adaptée en fonction des langues de la classe. Les autres activités de cette séquence du DEL, touchant à la dimension culturelle, ne vont pas dans ce sens. Elles portent sur l'acculturation à l'écrit et à l'oral en français à travers la formulation d'hypothèses en se basant sur

l'illustration, la distinction entre texte et image, la découverte et la comparaison d'albums sur le thème de la rentrée, la connaissance des diverses fonctions de l'écrit, la manipulation précautionneuse du livre et son orientation correcte.

Le second album retenu est *Quatre petits coins de rien du tout*. Il a été choisi car il a pour thématiques la différence et l'intégration. De plus, il existe, sur internet, des versions vidéo de cette histoire en différentes langues dont nous retrouvons fréquemment des locuteurs au sein de nos classes. A priori, il nous semblait tout à fait propice à une exploitation dans une perspective interculturelle et interlinguistique de part sa thématique. Cependant, suite au relevé des tâches proposées aux enseignant.e.s, il est apparu qu'il n'y a aucune activité dans cette séquence pour travailler cet aspect. Les entrées relatives à la composante « Développer la culture de l'oral et de l'écrit » traitent de l'écoute de la découverte de l'usage et des caractéristiques d'un livre, de la distinction entre image et texte, de l'identification de soi avec les personnages de l'histoire et de la création de liens avec son propre vécu, de la présentation d'un livre à ses camarades, des interactions avec l'enseignant.e autour de la lecture de l'histoire, de la découverte un livre adapté à son âge, la recherche d'informations et de l'enrichissement de ses connaissances, et à la prise de conscience de ses préférences pour certains livres. Comme nous le remarquons, seule la composante acculturative à l'oral et à l'écrit est abordée.

Le troisième ouvrage sélectionné pour ce travail est *Pourquoi les libellules ont le corps si long ?*. Il s'agit là d'un conte du pourquoi et du comment inspiré d'une légende zaïroise que nous propose Stéphane Sénégas. C'est l'album du DEL qui est le plus « exotique » et nous nous attendions, plus que pour tout autre, à ce qu'une large part de la séquence porte sur les dimensions interculturelles et interlinguistiques. Cependant, seule l'étape 6 en fait état. Elle offre de se « sensibiliser à la diversité des langues à l'oral ». Pour ce faire, elle suggère à l'enseignant de « proposer aux élèves d'apprendre quelques mots dans une langue africaine » et renvoie à EOLE pour réaliser cela. Nous sommes donc allés voir les activités proposées par EOLE pour le cycle 1. Or, aucune ne traite ou ne mentionne les langues africaines. Il y a bien, pour le cycle 2 (7-8H), une activité portant sur le swahili intitulée « Et pourquoi pas "la" soleil et "le" lune »⁸ mais elle n'est pas adaptée au cycle 1.

Au sein de cette étape 6 de la séquence du DEL, il est également fait mention d'une sensibilisation à la diversité des cultures en permettant aux élèves de découvrir des livres qui traitent des différences de langues et de cultures, prenant appui sur l'album de jeunesse *Rêve noir d'un lapin blanc*⁹.

8 Perregaux, C. De Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. De Pietro (dir.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école, EOLE, Volume 2*, CIIP, Neuchâtel

9 A.M Machado, A.M., Moreau, H.(2003), *Rêve noir d'un lapin blanc*, Vents d'ailleurs, La Roque d'Anthéron

Nous avons travaillé la dimension de la culture langagière au travers de cet album qui renvoie à des référents africains.

Les activités traitant de la dimension acculturative à l'oral et à l'écrit de cette séquence reposent sur la formulation d'hypothèses sur la base de la couverture infirmées ou confirmées par le texte, la distinction de l'image et du texte, l'entrée dans le rôle de lecteur, le repérage et la reconstitution de la couverture de divers ouvrages, la découverte de différents genre de texte et la découverte, l'écoute et la comparaison de contes adaptés à l'âge des élèves.

Comme nous pouvons le constater, les activités acculturatives à l'oral et à l'écrit foisonnent au travers d'un vaste panel de tâches proposées. Par contre, celles concernant les dimensions interlinguistiques et interculturelles ne sont pas légions au sein du DEL. L'enseignant.e qui désire travailler autour de ces notions doit se débrouiller par lui-même pour trouver les ressources nécessaires à la réalisation des tâches proposées. Ceci a plusieurs effets qui pourraient décourager même les plus convaincus. Le premier est de se procurer les documents en langues étrangères, ce qui n'est pas aisé. Certaines – trop rares – bibliothèques les possèdent mais souvent en nombre insuffisant. D'autre part, l'alignement curriculaire est sans cesse mis à mal et interrompu. Le fait de devoir travailler en alternance avec deux moyens d'enseignement distincts crée cette rupture. De plus, comme nous l'avons vu pour la séquence *Pourquoi les libellules ont le corps si long*, l'enseignant.e est renvoyé vers EOLE, sans qu'il y ait mention de l'activité vers laquelle il doit s'orienter. D'ailleurs, lorsque nous y regardons de plus près, nous ne trouvons aucune trace d'une activité traitant des langues africaines.

La troisième étape est celle de la mise à l'épreuve du terrain des activités construites. Les activités proposées ci-dessous ont été, pour la plupart, testées dans une à trois classes. Un retour à chaque fois été fait ce qui a permis une régulation. Il ressort des discussions menées avec mes collègues, ainsi que de mes propres observations, suite aux passations, que ces activités sont parfaitement faisables en classe et adaptées pour des élèves de 1-2P. De plus, elles sont accueillies avec enthousiasme par les élèves. Les enseignant.e.s remarquent également que les aspects affectifs et esthétiques sont plébiscités par les élèves lorsqu'ils/elles motivent un choix qu'ils ont du opérer tant sur la base d'un support oral qu'écrit (notamment pour les activités A.2, C.1 et C.2).

Il est à noter que les tests ont été réalisés à partir de mai 2016. Cela signifie que les élèves ont tous déjà de nombreux mois d'école. Ceci a pu jouer sur la fluidité avec laquelle a pu se dérouler les activités. Une enseignante et un enseignant qui ont testé des activités autour du livre *Je ne veux pas aller à l'école* ont notamment relevé que ce livre avait déjà été abordé en début d'année, et qu'ils avaient dû y revenir pour les besoins de ce travail. Bien qu'ils furent enchantés par l'activité

proposée, ils ont les deux supposé que certains élèves de 1P n'auraient peut-être pas participé autant en début d'année. Cette remarque a néanmoins été suivie par une nuance : « (...) mais peut-être que si nous avions fait ces activités justement en septembre, ça aurait aidé certains élèves à parler plus tôt, à avoir confiance, à oser plus vite (...) ». Si l'on se réfère à De Pietro et Matthey (2001), cette opinion est parfaitement fondée. En effet, les activités d'ouvertures aux langues favoriseraient la prise de parole chez des enfants présentant des difficultés à s'exprimer, en modifiant la relation que l'élève « entretient avec le langage en particulier et son répertoire langagier en général » (p. 32). Par ailleurs, en chant, entre autre, aux aspects sociolinguistiques et psychologiques, cette approche accorde une plus grande légitimation à l'altérité linguistique, un meilleur accueil dans l'environnement scolaire aux langues issues de la migration (p. 37).

- **Les raisons d'une omission : compte-rendu de l'entretien avec Aline Rouèche¹⁰ mené le 7 avril 2016**

En préambule à la rédaction du présent mémoire, j'avais besoin de connaître la genèse de la méthodologie *Dire Ecrire Lire* (DEL), les intentions de départ qui la sous-tendaient ainsi que leur évolution. Il me fallait également clarifier qu'elles avaient été les directives du mandataire par rapport à la dimension d'ouverture aux langues au sein de cette méthodologie.

J'ai contacté Aline Rouèche que je savais avoir fait partie de l'équipe des chercheurs ordonnancés par la CDIP pour mettre au point ce nouveau moyen d'enseignement du français.

Aline Rouèche m'a, tout d'abord, expliqué que le DEL était issu de la volonté de combler un manque au niveau des moyens d'enseignement du français en 1-2P HarmoS au niveau romand. En effet, jusqu'à la parution de cette méthodologie, l'enseignement du français pour les deux premiers degrés de la scolarité n'était gouverné par aucune prescription particulière. Avec l'avènement du concordat HarmoS, il était nécessaire de mettre à disposition des enseignant.e.s romand.e.s un outil commun.

Pour poursuivre, je lui ai demandé pourquoi, malgré la volonté affichée du DEL¹¹ d'user de la pédagogie du détour pour construire des apprentissages en français, les séquences ne contenaient pratiquement aucunes activités touchant au domaine de l'éveil aux langues et de l'interculturalité.

¹⁰ Aline Rouèche fut professeure formatrice à la HEP-Vaud, dans le domaine de la didactique du français. Elle a par ailleurs enseigné trente ans au premier cycle primaire.

¹¹ « Les séquences d'enseignement apprentissage intègrent des activités destinées à l'ouverture vers les langues, facilitant ainsi l'intégration des langues d'origine dans la culture scolaire » in Auvergne, M., Jaquier, M-C, Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire, écrire, lire au Cycle I de l'école romande*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP). (p.16)

Elle m'a répondu que le groupe de chercheurs avaient soumis cette proposition au mandataire mais que réponse leur avait été faite que le budget ne le permettait pas. De plus, il a été ajouté qu'il existait déjà le moyen *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE) traitant cette dimension. Le DEL est donc une méthodologie visant l'acculturation au français tant écrit qu'oral comme le stipule « Développer la culture de l'oral et de l'écrit » l'une des quatre composantes sur lesquelles il repose. Cette méthodologie a, toutefois, la possibilité d'être complétée, si l'on se soucie des question d'interculturalités et d'ouverture aux langues, par les activités proposées dans le moyen EOLE.

Cette révélation a fait naître chez moi une interrogation au sujet de l'alignement curriculaire. En effet, la distance entre les approches conceptuelles de ces différents moyens est grande et l'alternance entre l'un et l'autre peut être source de brouillage cognitif chez les élèves. Aline Rouèche m'a dit trouver mon questionnement pertinent. La création de séquences touchant à l'interculturalité en lien direct avec les albums du DEL lui semble à propos. Selon elle, cela permettrait, tout d'abord, de préserver l'alignement curriculaire, de sensibiliser les élèves à la diversité des langues et des cultures qui cohabitent au sein de notre société, de valoriser chacun d'eux dans son identité multilingue et multiculturelle, et, pour finir, de leurs permettre de s'appuyer sur les déjà-là au niveau de leurs connaissances linguistiques afin qu'elles constituent un socle solide sur lequel pourra prendre appui la constructions des apprentissages en français.

3. Nouvelles activités créées

Préambule :

Il nous est apparu comme nécessaire de confronter nos hypothèses avec une personne ayant participé au processus de réalisation du DEL. L'entretien avec Aline Rouèche a conforté nos présomptions. Compte tenu de tout ce qui précède nous nous sommes lancés dans la rédaction d'activités

Pour chacune des activités créées (A,B,C), le choix de ces langues est basé, soit sur celles pour lesquelles la DGEO a traduit et édité, sur son site internet¹², les informations destinées aux parents. Il s'agit de l'albanais, de l'anglais, de l'allemand, de l'arabe, du tamoul, de l'espagnol, de l'italien, du portugais, du macédonien, du serbo-croate et du turc. Soit sur les langues recensées dans le glossaire plurilingue proposé par EOLE, soit celles figurant dans la brochure 2016 « Associations de migrants dans le canton de Vaud »¹³. Le syrien a aussi été ajouté. Cela nous semblait pertinent car deux élèves de cette nationalité sont arrivés dans l'établissement au cours de cette année.

Les langues figurant dans les activités ont été sélectionnées pour leurs graphies variées, leurs représentations au sein des classes vaudoises, leur proximité ou éloignement par rapport au français. Par soucis d'offrir à nos élèves la possibilité de s'ouvrir à une culture langagière variée, les activités proposent une alternance entre les différentes langues cibles.

Dans la mesure du possible, les mots ont été transcrits au moyen de l'alphabet phonétique international (API in EOLE, Volume 1, p. 263). Le lecteur peut également, pour certaines langues, se référer au glossaire des langues et lexique plurilingue de EOLE (*Glossaire des langues et lexique plurilingue de EOLE*).

Cette façon de procéder sera la même pour toutes les activités proposées dans le présent travail.

Le matériel nécessaire pour les activités se trouve dans les annexes, p. 48 et suivantes¹⁴.

- **Activités autour de l'album *Je ne veux pas aller à l'école* :**

L'album *Je veux pas aller à l'école* traite, au travers d'une narration, de l'univers de l'école et des objets qui s'y trouvent. L'album commence par « Il était une fois » ce qui peut constituer un distracteur pour les élèves car bien que ce soit cette formule d'ouverture que l'auteure ait choisi, il

12 <http://www.lausanne.ch/thematiques/scolarite-lausanne/etablissements-scolaires/ep-de-floreal.html>

13 http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dire/spop/fichiers_pdf/BCI_-_brochure_association_2016_planche_pdf consultée le 12 mai 2016

14 Les images utilisées dans les activités proposées sont issues des livres choisis. Ce travail n'ayant aucune volonté commerciale, ni de diffusion anonyme, il n'est pas susceptible de soulever des problèmes de droits.

ne s'agit pas d'un conte. L'album est richement illustré avec des couleurs vives. Au sein de la double page, la pliure marque la scission entre texte et images. Cependant, on retrouve une page où ces deux entités sont mêlées et dialoguent sous forme de phylactères. Le texte et l'image sont redondants. Cet album est généralement proposé aux élèves en début d'année car il constitue une excellente base pour l'acculturation des jeunes élèves au monde scolaire.

Pour poursuivre cette démarche dans une perspective interlinguistique ainsi que pour faire le lien entre culture scolaire et culture familiale, la première activité (annexe A.1) que nous proposons présente les objets de la classe dans différentes langues dont on retrouve un nombre conséquent de locuteurs dans nos écoles. Nous avons retenu, pour l'activité 1, l'albanais, le serbe, le turc, le portugais, l'espagnol et l'italien. Les traductions ont été faites soit à partir de dictionnaires plurilingues en lignes¹⁵, soit à partir de locuteurs des langues concernées.

Cette activité est basée sur le memory proposé dans l'annexe 9 de la première séquence du DEL. Elle est donc reprise, notamment au niveau des images, et modifiée avec l'ajout de traduction des items dans les langues sélectionnées ainsi que leur transposition API. Toutes les entrées n'ont pas été traitées car leur nombre est très important. En outre, cette activité peut permettre aux élèves allophones de se repérer dans l'univers scolaire en associant l'objet désigné au terme utilisé dans leur langue maternelle ainsi qu'à celui en français.

Suggestions didactiques :

Cette activité a pour objectif de faire émerger un répertoire langagier plurilingue portant sur les objets de la classe. Chaque objet peut, d'abord, être présenté oralement dans les langues proposées par l'enseignant.e en collaboration avec ses élèves durant un moment collectif. Les différentes manières de dire un mot dans différentes langues peuvent être comparées lors de ce même moment, la création de catégories peut également émerger de cette tâche. On pourra aussi pointer les objets présents dans la classe afin d'ancrer matériellement le lexique plurilingue. L'utilisation ainsi que les consignes des tâches que souhaite voir l'enseignant.e être réalisées par ses élèves sont laissées à la libre appréciation de chacun.e. Lors des tests en classe, les enseignant.e.s ont demandé à leurs élèves d'étiqueter les différents objets de la classe au moyen des images et/ou des mots, puis les stratégies de placement ont été discutées collectivement. Une autre utilisation possible de cette activité est de l'utiliser comme imagier de référence pour dénommer les objets de la classe. Une troisième façon d'employer cet imagier est de créer un memory où les élèves (plutôt de 2P) devront associer images et mots. Il faut noter qu'il est possible de faire varier le niveau de difficulté de ce

15 <http://www.dict.com/> ou <https://fr.glosbe.com/>

jeu en mettant les images et les mots face visible (niveau le plus simple) ou en les mettant face cachée (niveau le plus compliqué) pour rendre les associations plus ou moins ardues.

Il ressort des observations sur le terrain que les élèves parlant les langues proposées sur cet imagier font montre d'une grande fierté et de beaucoup de plaisir à partager leurs connaissances linguistiques. Il semble aussi, aux dires d'une enseignante, que pour les élèves, locuteurs de ces mêmes langues, ne maîtrisant pas bien le français le fait de dénommer les objets de la classe dans leur langue maternelle soit très aidant pour eux.

La seconde activité (annexe A.2) est plutôt destinée aux élèves de 2P. Le titre du livre *Je veux pas aller à l'école* a été traduit en espagnol, portugais, italien, arabe, albanais, français, tamoul, swahili, allemand, croate et serbe. Une bulle vide a été ménagée pour laisser la place à d'autres propositions émanant des élèves. La variation du type de graphie en fonction des langues est volontaire, elle a pour but de susciter des questionnements et des constatations chez les élèves. C'est aux différentes cultures langagières et l'ouverture à la pluralité des langues ainsi qu'à leur variation au niveau de la transcription graphique qui est visée dans cette activité.

L'objectif de celle-ci est de reconstituer la couverture du livre¹⁶ en complétant le phylactère contenant le titre de ce dernier dans la langue de son choix. Les différentes propositions linguistiques sont discutées en collectif puis chaque élève est prié d'aller compléter la couverture avec le titre qu'il aura choisi. Ensuite, il est intéressant de faire un point en collectif sur les productions des élèves et leurs critères de sélection.

Suggestion didactique :

Pour mener cette activité en classe, l'enseignant.e peut tout d'abord imprimer les annexes correspondantes au format A3. Les élèves sont réunis autour du tapis et l'enseignant.e leur présente la page de couverture avec le titre manquant et annonce le but de l'activité qui sera de compléter le titre. Ensuite, il/elle présente les propositions de titre en différentes langues. Les élèves sont invités, dans un premier temps, à observer les différents phylactères et à verbaliser leurs constatations en collectif (hypothèses sur la signification du texte, types de graphie différents, langue utilisée, indices graphiques pour identifier la langue, piège éventuel, etc.). Ces hypothèses sont reprises par l'enseignant.e. Les langues dans lesquelles le titre est transcrit sont nommées et pointées. Ainsi les élèves se rendent compte qu'il n'y a pas de « piège ». L'étape suivante consiste en la reconstitution par chaque élève, de manière individuelle, de la couverture avec le titre dans la langue de son choix.

¹⁶ le travail autour du titre d'un album est une activité plébiscitée notamment sur de nombreux site internet de partage entre enseignant.e.s comme par exemple sur <http://chdecole.ch/wordpress/category/francais/moyens-denseignement-francais/del-dir-ecrire-lire/>

Une fois cela réalisé, le choix de chacun est présenté et argumenté en collectif. Il émane de la passation de cette activité en classe que les critères de choix de langue pour reconstituer la page de couverture sont surtout basés sur des motivations esthétiques ou affectives. Cependant certains élèves ont choisis le français car « c'est la langue de l'école ».

La troisième activité (annexe A.3) est construite autour du prénom du protagoniste de l'histoire « Simon ». Elle fait écho à la séquence 13 du volume 1 de la méthodologie EOLE « Julie, Julieta, Guiliana » (p.207 et suivantes) qui travaille autour des prénoms dans différentes langues et cultures. Cette séquence prévue pour des élèves de 3-4P paraît, à la lecture, un peu ardue pour des élèves de 1-2P. L'activité proposée dans ce travail a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves qu'un même prénom a différentes expressions en fonction de la langue, ainsi que de pointer le fait qu'une même lettre ne se lit pas forcément de la même manière dans chaque langue et, qu'inversement, tous les sons ne se transcrivent pas de la même façon dans toutes les langues.

Le prénom « Simon » est donc proposé dans plusieurs langues¹⁷. L'enseignant.e peut prendre appui sur les traductions proposées ci-après ainsi que sur celles proposées dans les albums *Je veux pas aller à l'école* édités en langues étrangères. Cette activité peut être prolongée en procédant de la même manière avec les prénoms des élèves de la classe. Dans ce cas-là, l'intérêt est que la langue de départ n'est pas forcément le français. En effet, si un élève est prénommé Luigi, la traduction se basera sur l'italien vers le français Louis ou l'espagnol Luis.

Suggestion didactique :

L'enseignant.e prononce le prénom Simon dans les différentes langues en prenant appui sur les transcriptions phonétiques proposées sans dire de quel mot il s'agit. Les élèves sont enjoins à émettre des hypothèses par rapport à ce qui a été énuméré. A partir de ces constats, l'enseignant.e guide les interactions en collectif autour des façons différentes d'oraliser le même prénom dans plusieurs langues (car, comme nous pouvons le constater, le prénom Simon a une forme relativement stable malgré la variation linguistique). Le but est d'amener les élèves à prendre conscience de la variation interlinguistique des sons /s/ et /ç/. Cette activité peut être prolongée avec un travail autour des prénoms de la classe ou encore avec des prénoms qui changent complètement de forme en fonction de la langue.

Lors de la passation de cette activité en classe, les élèves ont très rapidement trouvé qu'il s'agissait du prénom « Simon ». Ceci peut être corrélé au fait que cet ouvrage avait déjà fait l'objet d'un important travail en début d'année au sein de la classe concernée et que, dès lors, les élèves le

17 Source pour les traductions : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Simon>, consulté le 8.06.16

connaissaient bien. Ce qui est intéressant de souligner, c'est qu'une réelle prise de conscience s'est opérée. Les élèves n'avaient, selon l'enseignante, jamais fait le constat que la transcription des sons en lettres et des lettres en sons n'était pas conservée d'une langue à l'autre.

- **Activité autour de l'album *Quatre petit coins de rien du tout* :**

La seconde séquence à laquelle nous avons choisi d'adjoindre une activité plurilingue et pluriculturelle est celle qui porte sur l'album *Quatre petits coins de rien du tout*. Dans cette narration, les protagonistes sont symbolisés par des formes géométriques. Le texte est placé en-dessous de chaque illustration traduisant ainsi d'une mise en page associative. Nous l'avons vu plus haut dans ce travail, il existe, sur internet, une version vidéo de cette histoire en espagnol¹⁸ et depuis juillet 2015 un album traduit dans cette même langue.¹⁹

Les activités qui suivent (annexes B.1 et B.2) touchent au domaine des mathématiques mais dans une perspective plurilingue. Ici, les concepts abordés sont les formes géométriques de base (rond, carré, triangle et rectangle)²⁰ et les chiffres (de 0 à 10). Il est à noter que dans le *glossaire des langues et lexique plurilingue* de la méthodologie EOLE, l'enseignant.e pourra trouver ces mêmes chiffres déclinés dans de nombreuses autres langues. Le choix de ce domaine a été fait car cet album met en scène des personnages représentés au moyen de ronds et d'un carré. Ici, on fait appel à la transversalité des apprentissages. En effet, les formes géométriques qui auront été rencontrées dans l'histoire pourront être réinvesties dans le domaine des mathématiques. Ce qui est ensuite intéressant de faire remarquer aux élèves c'est que le concept de carré, par exemple, reste le même qu'on le nomme « carré » ou « مربع »²¹ ou « katror ». On touche là au concept de l'arbitraire du signe, la culture langagière à une incidence sur la symbolisation d'un concept.

En ce qui concerne les chiffres, l'enseignant.e pourra faire réciter la comptine numérique à ses élèves en différentes langues ou encore nommer des chiffres isolés dans cette même modalité. La façon de symboliser les chiffres est également intéressante à aborder. En effet comme on peut le voir dans le tableau des chiffres, ceux-ci ne s'écrivent pas de la même façon en arabe que dans les autres langues choisies.

18 https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

19 Ruillier, J. (2012), *Por cuatro esquinitas de nada*, Barcelona : Editorial La Juventud

20 « MSN11 Explorer l'espace en identifiant des formes de base. Attente fondamentale : l'élève reconnaît et nomme le rond, le carré, le rectangle, le triangle. » https://www.plandetudes.ch/web/guest/MSN_11/ consulté le 6 juin 2016

21 /mykaba/

Les langues choisies pour cette activité sont l'allemand, l'espagnol, l'arabe et l'albanais. Elles ont été choisies car elles font écho au travail mené par Deschoux et al. (2011) dont les traductions des chiffres ont été tirées.

Suggestion didactique :

L'enseignant.e peut travailler la comptine numérique dans les différentes langues proposées en y adjoignant également les langues parlées par ses élèves. Par exemple, le comptage matinal des élèves peut se faire dans la langue choisie par celui qui compte. L'enseignant.e désigne un élève qui doit compter ses camarades. Ce dernier peut choisir la langue dans laquelle il souhaite exécuter la tâche demandée.

Un atelier d'appariement entre la graphie arabe (٠, ١, ٢, ٣, ٤) et la graphie « arabe occidentalisée » (0, 1, 2, 3, 4) des chiffres peut être constituée afin de faire émerger chez les élèves la notion d'arbitraire du signe. Pour ce faire, l'enseignant.e peut créer un atelier où les élèves devront mettre en regard, par exemple, le 1, le ١ et un dé (ou une image de dé) marquant un. Cela se fera après avoir travaillé collectivement les différentes représentations graphiques des chiffres.

Concernant l'activité autour des formes géométriques, l'enseignant.e peut, présenter les différentes figures sur la base de leur dessin et demander aux élèves s'ils savent comment on appelle cela soit dans sa langue maternelle soit en français. Puis chaque forme peut être présentée et dénommée dans les langues proposées. Un jeu peut être proposé une fois les noms des formes connus par les élèves dans les langues proposées. L'enseignant.e, devant lequel sont disposés un rond, un carré et un triangle, énonce à haute voix le nom d'une forme dans une des langues proposées et les élèves doivent pointer le bon référent.

Cette activité n'a pas été testée en classe par manque de temps et inadéquation par rapport au programme poursuivi en classe au moment où les enseignant.e.s ont été sollicité.e.s.

- **Activités autour de l'album *Pourquoi les libellules ont le corps si longs* :**

Cet album présente un conte du pourquoi et du comment, tiré d'un conte zaïrois, richement illustré. Texte et images sont disjoints. Ils présentent de nombreux animaux.

Pour travailler dans une perspective plurilingue et pluriculturelle au sein de cette séquence, nous proposons la séquence 7 *Vous avez dit KIRIKIKI?* qui se trouve dans le volume 1 (p.115 à p.126) du manuel EOLE. La diversité des langues y est abordée au travers des onomatopées utilisées au

niveau phonologique (perception du bruit) et pour symboliser certains animaux dans différentes langues et cultures.

Cette activité (C.1) est essentiellement basée sur l'oral. Les élèves sont invités à adopter une posture d'écoute attentive et active. L'objectif est de s'interroger sur la dimension conventionnelle des onomatopées et plus largement des langues. Les élèves se rendent vite compte qu'on attribue aux animaux des cris (onomatopées) différents en fonction du contexte linguistique. L'enseignant.e peut également faire appel à la diversité des langues parlées par ses élèves pour exemplifier ces variations en leur demandant quel est le bruit de telle ou telle bête dans sa langue. A ce stade de la réflexion, les élèves vont se trouver confrontés à la notion d'arbitraire du signe. L'onomatopée qui symbolise le cri du coq, par exemple, est socio-culturellement construite et varie, par conséquent, en fonction de ce contexte. Cette découverte peut, par la suite, être corrélée au fait que le mot pour désigner l'animal nommé « coq » en français n'est pas le même que celui utilisé en allemand (Hahn) ou en bulgare (петел [petel]). Les tableaux ci-dessous (annexe C.2), basés sur les images de l'annexe 6²² de la séquence 8 du DEL consacrée à l'album *Pourquoi les libellules ont le corps si long ?* permettent d'illustrer à l'aide des animaux présents dans l'histoire ces variations tant au niveau scriptural, avec les différents systèmes graphiques utilisés, que linguistique permettant ainsi le passage de l'oral à l'écrit. En effet, il est intéressant de présenter aux élèves le support écrit ainsi que les prononciations orales de ces items²³ et comparer la graphie des mots et leurs énonciations afin de faire à des constatations (le portugais est un bon exemple de décalage).

Suggestion didactique :

Pour l'activité C.1, le référentiel proposé peut être présenté aux élèves par l'enseignant.e dans une version plurilingue, c'est-à-dire que, pour chaque animal, on présentera son image et la façon de le nommer dans les langues proposées. L'enseignant.e demande aux élèves, sur la base de ce référentiel - affiché au format A3 -, de faire des constats (similitudes et différences au niveau de la graphie ou de la verbalisation). Il/elle peut également demander aux élèves, locuteurs des langues présentes dans le tableau, de prononcer dans leur langue le nom d'un animal (l'exemple de l'éléphant est particulièrement intéressant car la graphie reste relativement stable mais la prononciation varie passablement). Puis l'enseignant.e peut faire appel aux élèves parlant une langue qui n'est pas représentée dans le matériel mis à disposition et leur demander comment on

22 <http://www.plandetudes.ch/documents/216813/1773791/Annexes+SQ+8.pdf/1a45a17a-6d86-49b3-b112-160a9a806b28> consulté le 9. 06.16

23 Prononciations pour l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le chinois et le portugais : <http://www.dict.com> . Pour l'albanais et l'arabe <https://translate.google.ch> consultés le 9.06.16

nomme tel animal dans sa langue. Ce référentiel reste affiché dans la classe durant toute la durée du travail autour de cet album est sert de référence aux élèves.

Pour l'activité C.2, l'enseignant.e fait écouter aux élèves plusieurs onomatopées (par exemple via le site <https://www.esl.ch/fr/sejour-linguistique/pause-cafe/sons-d-animaux/index.htm> ou un autre répertoire sonore) et leur demande à quel animal appartient ce cri. Une fois les différentes façons de symboliser les cris d'animaux connues par les élèves, il/elle organise un loto sonore. Les élèves ont une carte avec des animaux représentés et ils peuvent poser un jeton dessus lorsqu'ils l'entendent. Le principe reste le même qu'un loto classique.

Lors de la passation en classe de ces activités, les enseignant.e.s ont remarqué que les élèves étaient très preneurs et participaient avec entrain. Ils ont attribués cela à la thématique des animaux qui est généralement plébiscitée par les élèves. Le référentiel (C.1) a été affiché dans une classe durant toute la durée de la séquence et les élèves s'y référaient pour les diverses activités proposées, en lien ou non avec la dimension interculturelle. L'activité C.2 a obtenu un franc succès de part son côté ludique. Les enseignant.e.s confient que de nombreux élèves ont constatés que les onomatopées variaient en fonction de la langue et tout comme la façon de nommer les animaux dans les diverses langues proposées.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, cette recherche a répondu à un besoin, provoqué par un manque. Car en effet, et cela est corroboré par les propos d'Aline Rouèche, nous pouvons affirmer que le DEL est inachevé. Le manque de moyens n'a pas permis à l'équipe responsable du projet d'assurer toutes les ambitions fixées. Pour palier à ce déficit, les conseils sont donnés de recourir à la méthode du patchwork, que nous avons évoquée dans l'introduction. Ceci a eu pour conséquences cette rupture curriculaire. Or, s'il est un principe largement défendu dans ce mémoire c'est bien celui-ci. En effet, tout en louant les avantages des approches interlinguistiques, il a été question surtout de rétablir la linéarité manquante. Le DEL, EOLE, le PER et le présent travail adhèrent à cette posture d'ouverture aux langues et cultures. Nous sommes tous du même avis, et faire un mémoire pour confirmer ce que tout le monde pense déjà n'est pas très formateur. Mais c'est justement parce que nous partageons tous ce point de vue qu'il a semblé important de se donner les moyens (d'enseignement) de rendre le travail des enseignant.e.s plus efficient, et l'assimilation plus évidente

de la part des élèves. Les enjeux sont de taille si on considère qu'une approche plus commode a plus de chance d'être, d'abord, employée, mais aussi efficace. Ainsi, un DEL proposant concrètement une véritable ouverture aux langues à travers des activités intégrées peut favoriser l'émergence d'une culture langagière commune au sein de la classe à travers le développement d'aptitudes langagières et métalangagières, des attitudes et représentations positives, de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la valorisation de tous les élèves à travers les langues, notamment de ceux parlant une langue abordée.

L'utilisation du concept d'*alignement curriculaire* fait en général référence à la possibilité de cohérence entre les objectifs et l'évaluation. Nous avons vu que cette idée de cohérence pouvait être élargie aux propositions pédagogiques dans leur ensemble, aux tâches, à la progression, L'évaluation en 1-2P est formative. Cela signifie aussi qu'elle ne se résout pas à une lecture d'information suivie d'une appréciation à partir d'une réalisation finie, à un moment défini. L'évaluation formative se fait pendant l'apprentissage, régule, guide, Des propositions pédagogiques sans rupture permettent au mieux d'interpréter chez l'élève les compétences qu'il développe.

Ainsi, l'intention de ce travail peut être interprétée de deux manières : une extension du DEL selon l'approche EOLE, ou alors, simplement la volonté de terminer le travail commencé, du moins en partie, apportant une modeste contribution pour palier à la déficience financière. Les activités proposées ne constituent que quelques idées sélectionnées car il n'était pas possible de les mettre toutes. Leur mise en oeuvre dépend largement des enseignant.e.s et de leur adhésion aux thématiques défendues ici. Il est à espérer que d'autres personnes créeront à leur tour des activités complémentaires dans une approche interlinguistique pour que tous les albums choisis par le DEL soient concernés. De telles initiatives existent déjà. Peut-être que dans un futur proche elles pourront être coordonnées et « PER-compatibilisées ». Car en effet, nous avons vu qu'il ne suffisait pas de faire quelque chose pour que cela soit pertinent. La création – ou le cas échéant l'extension – de moyens d'enseignement nécessite le respect de certaines règles ainsi que des analyses des finalités poursuivies et des activités proposées. Identifier un besoin n'est pas suffisant. Encore a-t-il fallu comprendre ce besoin et dresser un inventaire de solutions possibles pour le combler. Les références au Plan d'études ont été indispensables afin d'aligner toutes les propositions. Mais ce n'est pas l'unique cohérence poursuivie dans ce travail. Il m'a fallu, comme dans une recette de cuisine, composer de manière à ce que le fond et la forme, le goût et les couleurs aboutissent à un résultat à la fois nourrissant et attrayant. Je terminerai sur une petite citation extraite d'un roman d'Eric Fottorino (2009) :

« Il faut être cohérent. Surtout quand on invente ».

Annexes

- **Relevé des activités « interculturelles » et « interlinguistiques » dans le DEL**

Les tableaux qui suivent présentent les relevés des entrées relatives aux dimensions interlinguistiques et interculturelles. Comme annoncé dans ce travail, ces aspects font partie de la composante “Développer la culture de l'oral et de l'écrit”, mais n'en constituent qu'une seule facette (voir chapitre sur la culture et celui de l'acception de la notion dans le DEL). Un premier tableau avait été réalisé en prenant en compte toutes les entrées relatives aux aspects culturels. Or, suite à l'orientation de ce travail, démontrant la différence entre le concept de culture de classe et relations interculturelles, il nous a semblé opportun de ne garder que les éléments d'interculturalité et interlinguistique. Il s'agit donc des propositions d'activités pour lesquelles les approches d'EOLE et du DEL sont en phase. Par conséquent, les albums ne sont pas tous représentés puisque certains n'ont pas d'activité prévue allant dans le sens qui nous intéresse.

NB :Chaque séquence du DEL est structurée en 6 étapes identiques :

Etape 1 : découverte littéraire.

Etape 2: passage oral-écrit et observation de l'écrit.

Etape 3 : activités spécifiques de systématisation.

Etape 4 : retour à la composante littéraire.

Etape 5 :modalité d'évaluation.

Etape 6 :prolongements et transversalité.

Liens avec le PER :

- L11-12
- L1 15
- L17

Je ne veux pas aller à l'école (séquence 1)

Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)	Notes
Etape 4 : D: découvrir l'auteur et sa bibliographie.	D-E : se procurer le livre en anglais et proposer aux enfants de comparer la page de couverture. Lire la page en anglais et demander aux enfants de repérer le mot école. Lire l'histoire en anglais ou apprendre une petite chanson ou comptine en anglais. Adapter cette activité en fonction des langues de la classe.	aucun	exemplaires du livre en : - Anglais « I don't Want To Go to School » - Italien : « Non voglio andare a scuola » - Espagnol : « No quiero ir a la escuela »
E: se sensibiliser à la diversité des langues à l'oral et à l'écrit.		aucun	

Pourquoi les libellules ont-elles le corps si long ? (Séquence 8)

Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)
Etape 6 : E: se sensibiliser à la diversité des langues à l'oral.	E: proposer aux élèves d'apprendre quelques mots dans une langue africaine (voir EOLE)	aucun

Toujours rien (séquence 2)

Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)
Etape 6 : F: Sensibiliser à la diversité des langues à l'oral	F-G : Lire un livre sur les plantes dans une autre langue Apprendre le mot feuille, arbre, graine dans d'autres langues parlées par les enfants de la classe Lire le livre de «Toujours rien» dans d'autres langues	Livre espagnol: Todavía nada, Christian Voltz, Ed. Kalandraka, 2003 Livre portugais: Ainda nada, Christian Voltz, Ed. Kalandraka, 2003

Ciboulette et Léon (séquence 5)

Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)
<p>Etape 1 :</p> <p>I:Découvrir l'usage universel du pictogramme et du langage gestuel</p>	<p>I: Proposer aux élèves de trier des objets se trouvant dans les albums et autres, de les ranger dans des contenants fermés (boîtes, sacs)</p> <p>Susciter une discussion concernant les étiquettes qui permettant de se rappeler les contenus des boîtes ou des sacs</p> <p>Proposer aux élèves le jeu du STOP</p>	<p>EOLE vol.1 p.88A</p> <p>Divers objets réels ou illustrés (boutons, aiguilles, pelote, pinceau, bateau, etc.) /</p> <p>Sacs ou boîtes identiques/</p> <p>Etiquettes</p> <p>EOLE vol.1 p.88B</p>
<p>Etape 2 :</p> <p>D:Créer en groupe ou individuellement, avec l'aide de l'adulte, des consignes pour agir (mimes), les illustrer (pictogrammes) et tester leur pertinence</p>	<p>D:Proposer aux élèves ** de formuler oralement puis d'écrire en DA des consignes sur des étiquettes pour faire réaliser les actions des personnages</p> <p>Confronter les élèves à la lisibilité de leurs textes pour les inciter à trouver des critères de simplification (pictogrammes)</p>	<p>EOLE vol.1 p.88</p> <p>Etiquettes Boîte / sac opaque</p> <p>Boîte / sac opaque contenant les étiquettes</p> <p>Nouvelles étiquettes</p> <p>Jeu «Jacques a dit»</p>

A poils ou à plumes (séquence 5)

Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)
<p>Etape 6 :</p> <p>E:Rechercher des informations à l'aide de l'adulte pour enrichir ses connaissances</p>	<p>E:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter une chanson dans une autre langue et l'apprendre aux enfants - Mettre à disposition des enfants des listes de noms d'animaux en français et dans d'autres langues - Lire un livre sur les animaux dans une autre langue 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer un panneau : animal – son nom en français et dans les langues parlées par les élèves -Bibliothèque interculturelle

Timothée va à l'école (séquence 6)

Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)
<p>Etape 1 :</p> <p>J:Ecouter, répéter et utiliser des mots de diverses langues:</p>	<p>J:Dire bonjour, au revoir, s'il te plaît, merciaux élèves dans les diverses langues de la classe</p> <p>Offrir des situations d'utilisation de ces</p>	<p>EOLE, vol.1 p.39</p>

des mots simples	mots dans la vie de la classe	
Etape 6 : G:Découvrir les langues nationales et des langues parlées dans d'autres pays	G:Présenter et faire écouter des histoires dans diverses langues (langues nationales, langues de la classe et autres) Inciter les élèves à reconnaître les langues nationales et les langues de la classe	Albums écrits et enregistrés dans diverses langues sur le thème de l'école (langues nationales, langues de la classe et autres) Invitations de lecteurs, conteurs, parents d'élèves

C'est moi le plus beau (séquence (9))

Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)
Etape 4 D:Découvrir l'auteur et sa bibliographie Sensibiliser à la diversité des langues à l'oral et à l'écrit.	D:Faire émerger les représentations des élèves quant au métier d'auteur et d'illustrateur Présenter le site de l'auteur, sa vidéo et sa biographie Présenter les croquis de l'album	Site : www.marioramos.be Croquis du livres : www.marioramos.be/livre.php?id=6&act=c&lg=f
E:Ecouter, répéter et utiliser des mots de diverses langues	E:Se procurer le livre en d'autres langues et proposer aux élèves de comparer la page de couverture Suite à la lecture des titres dans les autres langues, leur demander de faire des hypothèses sur la langue et la traduction des mots du titre Lire un ou des livres dans une autre langue (dans la mesure du possible) Demander s'ils connaissent d'autres mots dans cette ou ces langue(s) Faire découvrir une chanson ou comptine avec un loup dans une des autres langues	liste des traductions www.marioramos.be/livre.php?id=6&act=t&lg=f
Etape 6 H:Observer différents systèmes d'écriture	H:Proposer aux élèves de relier des couvertures de livres écrites dans des langues différentes entre elles ou fabriquer un memory avec ces différentes pages de couverture et leur proposer le jeu	Annexe 23




Le livre des SI (séquence 10)





Entrées culturelles	Correspondance (proposition de tâche-s)	Matériel (fiche de l'élève, autres)
<p>Etape 6 :</p> <p>D:Ecouter, répéter, et utiliser des mots de diverses langues (mots simples comme oui non ou comptines)</p>	<p>D-E :Demander aux enfants la signification du mot si en italien ou en espagnol</p> <p>Proposer aux élèves de partir à la découverte des oui non des langues du monde</p> <p>Les écrire sur un panneau pour faire observer les différences et ressemblances</p>	<p>Panneau d'affichage pour placer tous les mots</p>
<p>E:Découvrir des langues parlées dans d'autres pays</p>	<p>E:Mettre à disposition des enfants le «livre des Si» dans une autre langue (anglais)</p> <p>les faire s'exprimer sur les différences et les panneau d'affichage pour placer tous les mots ressemblances</p> <p>Leur lire les traductions ou faire lire à un anglophone</p> <p>Leur faire répéter et les laisser s'exprimer sur la compréhension et la prononciation d'une autre langue que la sienne</p> <p>Proposer l'apprentissage d'un poème simple ou d'une comptine dans une langue parlée dans la classe</p>	

- Matériel pour les activités



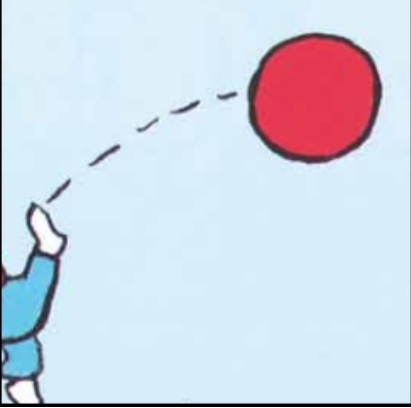

A.1


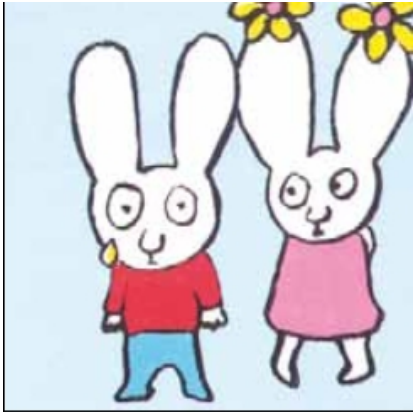


Imagier/ mémoire plurilingue





<p>École</p> <p>shkollë</p> <p>škola [ʃkola]</p> <p>okul [okul]</p> <p>escola [iʃkɔːla]</p> <p>escuela [eskwela]</p> <p>scuola [skwola]</p>	
<p>Classe</p> <p>klasë</p> <p>učionica [uʃʝionitsa]</p> <p>sınıf [sunuɪf]</p> <p>sala [saːla]</p> <p>clase [klase]</p> <p>classe [klasse]</p>	
<p>Maîtresse</p> <p>mësuese</p> <p>učitelj [uʃʝiteʎ]</p> <p>öğretmen [øjretmen]</p> <p>mestra [meːʃtra]</p> <p>maestra [maestra]</p> <p>maestra [maestra]</p>	

<p>Cour</p> <p>gjykatë</p> <p>dvorište [dvorisʃte]</p> <p>mahkeme [mahkeme]</p> <p>pátio [pa:tju]</p> <p>patio [patjo]</p> <p>cort<u>i</u>le [kortile] (ou corte [korte])</p>	
<p>Lapin</p> <p>lepur</p> <p>kunić [kuniɕ]</p> <p>tavşan [tavʃan]</p> <p>coelho [kue:ʎu]</p> <p>conejo [koneɣo]</p> <p>con<u>i</u>glio [koniʎo]</p>	
<p>Chaise</p> <p>karrikë</p> <p>stolica [stolitsa]</p> <p>sandalye [sandalje]</p> <p>cadeira [kadə:jra]</p> <p>silla [siʎa]</p> <p>sed<u>i</u>a [sedija]</p>	
<p>Table</p> <p>tablë</p> <p>sto [sto]</p> <p>masa [masa]</p> <p>mesa [me:za]</p> <p>mesa [mesa]</p> <p>ta<u>v</u>ola [tavola]</p>	

<p>Ciseaux</p> <p>gërshërë</p> <p>makaze [makaze]</p> <p>makas [makas]</p> <p>tesoura [təzo:ˈra]</p> <p>tijeras [tiɣeras]</p> <p>fərbici [forbitʃi]</p>	
<p>Crayon</p> <p>laps</p> <p>olovka [olovka]</p> <p>kurşun kalem [kurʃun kalem]</p> <p>lápís [la:piʃ]</p> <p>lápiz [lapiθ]</p> <p>matita [matita]</p>	
<p>Feutres</p> <p>penarela</p> <p>flomaster</p> <p>işaretleyici kalem [iʃaretlemek kalem]</p> <p>caneta de feltro [kane:ta də fe:ltru]</p> <p>rotulador [rotulador]</p> <p>pennarello [pennarello]</p>	
<p>Colle</p> <p>ngjitës</p> <p>lepak [lepak]</p> <p>yapıştırıcı [japuʃtuɾudʒu]</p> <p>cola [kɔ:la]</p> <p>cola [kola]</p> <p>colla [kolla]</p>	

<p>Lettre</p> <p>shkronjat e alfabetit</p> <p>slovo [slovo]</p> <p>harf [harf]</p> <p>letra [le:tra]</p> <p>letra [letra]</p> <p>lettera [lettera]</p>	
<p>Chiffres</p> <p>numër</p> <p>broj [broj]</p> <p>numara [numara]</p> <p>cifra [si:fra]</p> <p>cifra [θifra]</p> <p>cifra [tʃifra]</p>	
<p>Ballon</p> <p>top</p> <p>lopta [lopta]</p> <p>top [top]</p> <p>bola [bɔ:la]</p> <p>pelota [pelota](ou balón [balon])</p> <p>palla [palla] (ou pallone [pallone])</p>	
<p>Livre</p> <p>libër</p> <p>knjiga [knjiga]</p> <p>kitab [kitab]</p> <p>livro [li:vru]</p> <p>libro [liβro]</p> <p>libro [libro]</p>	

<p>Crier</p> <p>britmë</p> <p>vikati [vikati]</p> <p>haykırmak [hajkuurmak]</p> <p>gritar [grita:r]</p> <p>gritar [gritar]</p> <p>gridare [gridare]</p>	
<p>Pleurer</p> <p>qaj</p> <p>plakati [plakati]</p> <p>ağlamak [a:lamak]</p> <p>chorar [ʃora:r]</p> <p>llorar [ʎorar]</p> <p>piangere [pjandzere]</p>	
<p>Jouer</p> <p>lua</p> <p>igrati [igrati]</p> <p>oynamak [ojnamak]</p> <p>jogar [ʒuga:r]</p> <p>jugar [xuɣa:r]</p> <p>giocare [dzokare]</p>	
<p>Peindre</p> <p>bojë</p> <p>farbati [farbati]</p> <p>boyamak [bojamak]</p> <p>pintar [pĩta:r]</p> <p>pintar [pintar]</p> <p>dipingere [dipindzere]</p>	

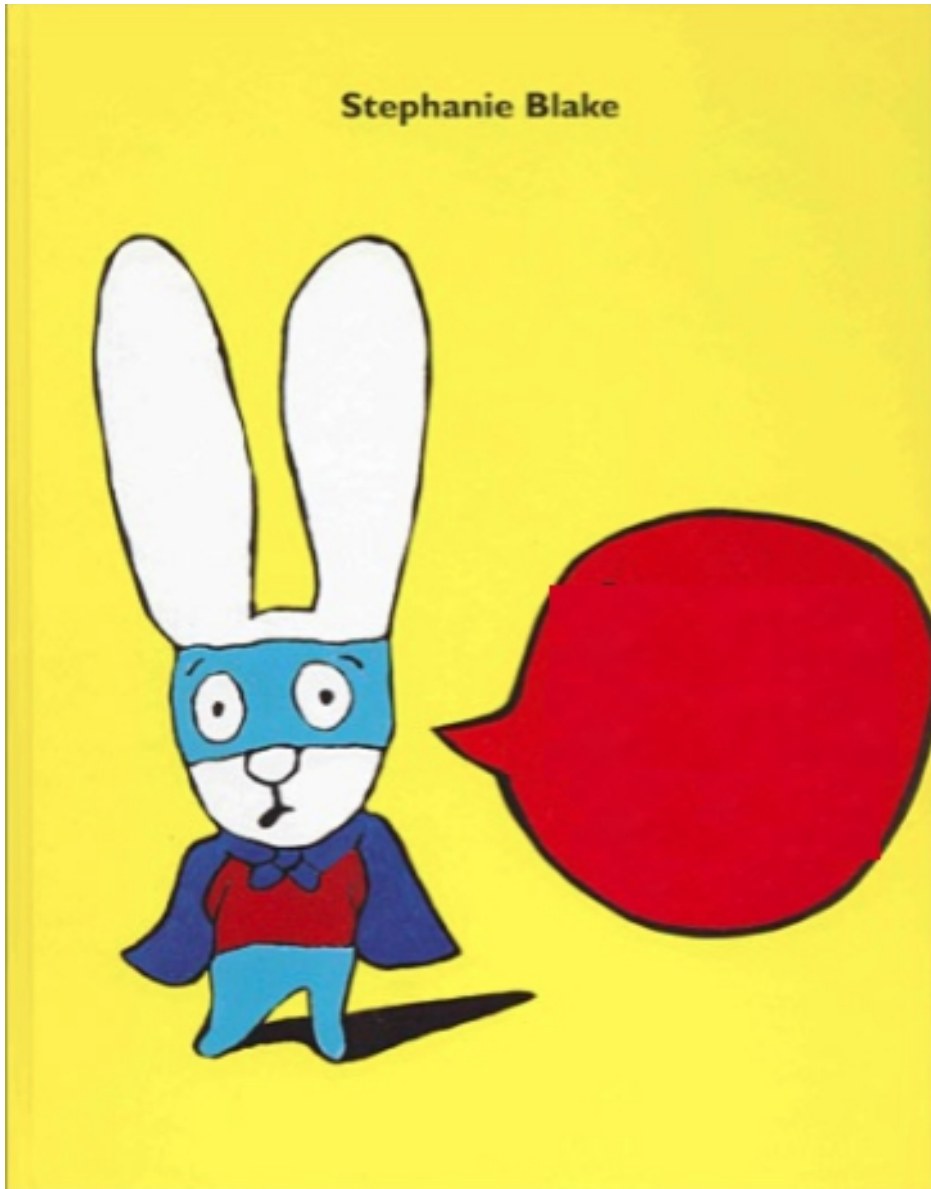
<p>Dessiner</p> <p>barazim</p> <p>crtati [tsrtati]</p> <p>çizmek [tʃizmek]</p> <p>desenhar [dəzəna:r]</p> <p>dibujar [diβuʒar]</p> <p>disegnare [dizeɲare]</p>	
<p>Lire</p> <p>lexoj [lɛd'zɔj]</p> <p>čitati [tʃitati]</p> <p>okumak [okumak]</p> <p>ler [le:r]</p> <p>leer [leer]</p> <p>leggere [leddʒere]</p>	
<p>Découper</p> <p>prerje</p> <p>narezati [narezati]</p> <p>kesmek [kesmek]</p> <p>cortar [kɔrta:r]</p> <p>cortar [kortar]</p> <p>tagliare [taʎare]</p>	
<p>Ecrire</p> <p>shkuaj</p> <p>pisati [pisati]</p> <p>yazmak [jazmak]</p> <p>escrever [əʃkrəve:r]</p> <p>escribir [eskriβir]</p> <p>scrivere [skrivere]</p>	

A.2

compléter la couverture avec le titre dans la langue de son choix

Prénom :

Colle la bulle dans la langue de ton choix pour recréer le titre du livre.





espagnol



portugais



italien



arabe



albanais



français



tamoul



swahili



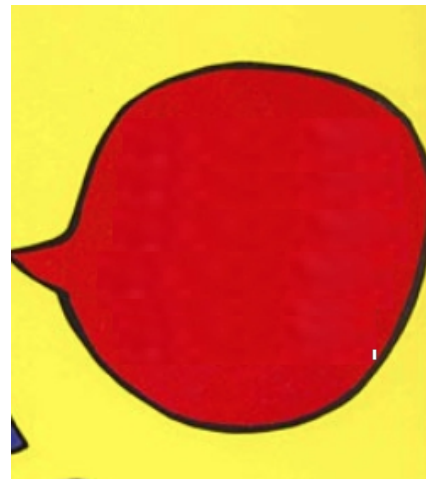
allemand



croate



serbe


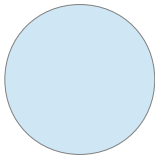
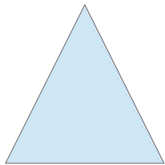



A.3

le prénom *Simon* dans différentes langues

Simone	[si'mo:ne] italien
Szymon	[ʃimɔn] polonais
Семён	[sʲimʲɔn] russe
Simon	[zi:mɔn] allemand
Simon	[simɔ̃] français
Jimeno	[ximeno] espagnol
Simão	[simao] portugais
שִׁמְעוֹן	(<i>Shim`ôn</i>) [ʃimɔn] hébreu

B.1**Activité autour de Quatre petits coins de rien du tout****Tableau des formes géométriques.**

	Allemand	Espagnol	Arabe	Albanais
 Carré	Quadrat [kva'dra:t]	Cuadro [kwadro]	مربع murabbae	Katror
 Rond	Rund [rʊnt]	Redondo [redondo]	جولة jwla	Rreth
 Triangle	Dreieck [draiɛk]	Triángulo [trjanyulo]	مثلث muthallath	Trekëndësh
 Rectangle	Rechteck [rɛçtɛk]	Rectángulo [rektanyulo]	المستطيل almustatil	Drejtkëndësh

B.2

Tableau des chiffres de 0 à 10







Allemand		Espagnol		Arabe ²⁴		Albanais ²⁵	
null	0	cero	0	صفر	٠	zero	0
eins	1	uno	1	واحد	١	një	1
zwei	2	dos	2	إثنان	٢	dy	2
drei	3	tres	3	ثلاثة	٣	tre	3
vier	4	cuatro	4	أربع	٤	katër	4
fünf	5	cinco	5	خمسة	٥	pesë	5
sechs	6	seis	6	ستة	٦	gjashtë	6
sieben	7	siete	7	سبعة	٧	shtatë	7
acht	8	ocho	8	ثمانية	٨	tetë	8
neun	9	nueve	9	تسعة	٩	nëntë	9
zehn	10	diez	10	عشرة	١٠	dhjetë	10







24 Pour la prononciation des chiffres en arabe : http://www.arabe-gratuit.fr/cours_nombres.php consulté le 3.06.16

25 Pour la prononciation des chiffres en albanais : http://learn101.org/fr/albanais_numeros.php consulté le 6.06.16

C.1

Liste des noms d'animaux en neuf langues

	Albanais	Allemand	Anglais	Arabe
	kokosh	Hahn [ha:n]	cock [kɒk]	دیک dik
	bretkosë	Frosch [frɔʃ]	frog [frɒg]	ضفدع dafdae
	pithoni	Pythonschlange ['py:tɒŋʃlanɐ]	python ['paɪθən]	الثعبان alththueban
	pilivesë	Libelle [li'belə]	dragonfly ['dræɡən,flaɪ]	اليعسوب alyaesub
	gjirafë	Giraffe [gi'rafə]	giraffe [dʒɪ'ra:f]	زرافة zarafa
	elefant	Elefant [ele'fant]	elephant ['elɪfənt]	فيل fil

	Chinois	Espagnol	Français	Italien	Portugais
	公 鸡 [gōngjī]	gallo [gaˈlo]	coq	gallo [gallo]	galo [gaːlu]
	青 蛙 [qīngwā]	rana [rana]	grenouille	rana [rana]	rã [ɾaː]
	蟒 蛇 [mǎngshé]	pitón [piton]	python	pitone [pitone]	pitão [pitaːũ]
	蜻 蜓 [qīngtíng]	libélula [liβelula]	libellule	libellula [libellula]	libélula [libɛːlula]
	长 颈 鹿 [chángjǐnglù]	jirafa [χirafa]	girafe	giraffa [dʒiraffa]	girafa [ʒiraːfa]
	象 [dàxiàng]	elefante [elefante]	éléphant	elefante [elefante]	elefante [ilɐfaːtɐ]

C.2

Liste de quelques onomatopées de cris d'animaux.

Quelques remarques préalables

Les onomatopées sont des interjections émises pour simuler un bruit, ici en l'occurrence le cri d'animaux. Si certaines sont improvisées de manière plus ou moins spontanée, d'autres sont conventionnelles, au point de figurer parfois dans les dictionnaires. Par conséquent, que le bruit d'origine soit similaire ou non, l'onomatopée varie d'une langue à l'autre à l'autre (voire d'une région à l'autre malgré la même langue officielle).

Afin de pouvoir au mieux faire participer les élèves et que l'activité fasse sens, les cris d'animaux les plus communs ou connus ont été choisis. L'idée était que les élèves avaient plus de chance de connaître le cri du chien que celui de ... la libellule. Ont donc été retenus les animaux suivant : Le coq, la grenouille, le chat, le chien, l'âne, le cheval, le mouton, la vache, le canard, le corbeau, le cochon, le lion, le petit oiseau et l'abeille. Il est cependant intéressant de partir du cri du coq et de la grenouille puisque ce sont deux animaux qui chantent dans l'histoire présentée et que leur chant est souvent connu par les élèves.

Le choix des langues retenues s'est aussi fait en fonction de leur fréquence dans l'école vaudoise²⁶. Cependant, les informations sont très rares pour certaines langues, en particulier les langues africaines. Les sources utilisées, à commencer par EOLE, ne proposent pas onomatopée en langue africaine, si on excepte les pays parlant l'arabe. Il a aussi été difficile de trouver des informations en albanais par exemple. Par contre, les données sont nombreuses dans certaines langues (danois, hébreux ou indonésien par exemple), mais elles ne figurent pas dans les tableaux ci-dessous en raison du faible nombre d'élèves locuteurs dans les écoles vaudoises.

Les sources utilisées sont multiples. Tout d'abord il y a les propositions d'EOLE ou d'ÉLODIL²⁷. Ont aussi été consultés des sites d'internet comme Wikipédia²⁸ ou celui de l'Université d'Adélaïde²⁹, en Australie, qui recense de nombreux cris d'animaux en 17 langues. Enfin, de nombreux sites de tourisme présentent aux futurs voyageurs la manière dont on traduit le cri de tels ou tels animaux dans certains pays.

Une dernière remarque concerne la prononciation. Les onomatopées figurant dans les tableaux présentent les orthographes traditionnelles d'après la langue en question (sauf pour les langues s'appuyant sur une écriture non latine). Il convient donc de se renseigner sur les aspects phonétiques avant de réaliser une activité avec ces données. A titre d'exemple, le cri du chat est écrit *miau* tantôt pour l'allemand que pour le portugais. Il se prononcera plutôt /mjao/ pour l'un et /m'jau/ pour l'autre.

26 Selon le site de l'Office des Statistiques (OFS)

27 ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) est un projet d'origine québécoise visant à favoriser l'éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique.

28 https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_d'onomatop%C3%A9es_dans_diff%C3%A9rentes_langues

29 <http://www.eleceng.adelaide.edu.au/Personal/dabbott/animal.html>

Coq

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>cocorico</i>	<i>chicchirichi</i>	<i>kikeriki</i>	<i>ü-ürü-üüü</i>	<i>cocoroco, cocorico</i>

Espagnol	Tamoul	Roumain	Arabe	Anglais
<i>quiquiriquí</i> ou <i>quiquiriquiquí</i> ou <i>cocoricó</i>	<i>kokkara-ko-ko</i>	<i>cucurigu</i>	<i>kuku-kookoo, kuku-reekoo</i>	<i>cock a doodle doo</i>

Chinois	Néerlandais	Japonais	Russe	
<i>o o o</i> (mandarin)	<i>kukeleku</i>	<i>kokekoko</i>	<i>koo-ka-re-koo</i>	

Grenouille

Selon les espèces propres à chaque pays, les différences peuvent être importantes :

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>coac coac</i> (ou <i>coa, coa</i>)	<i>cra cra</i>	<i>quak quak</i>	<i>vrak vrak</i>	<i>ribit ribit</i>

Espagnol	Chinois	Russe	Japonais	Anglais
<i>croac croac</i>	<i>guā guā</i> (mandarin)	<i>kva kva</i>	<i>kero kero</i>	<i>ribbit ribbit</i> (E.-U.)

Chat

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>miaou</i>	<i>miao miao</i>	<i>miau</i>	<i>miyav</i>	<i>miau</i>

Espagnol	Tamoul	Roumain	Arabe	Anglais
<i>miau</i>	<i>miaow</i>	<i>miau</i>	<i>miao</i>	<i>meow, miaow, ou mew</i>

Chinois	Malgache	Japonais	Russe	
<i>miāo miāo</i> (mandarin)	<i>maomao</i>	<i>nyaanyaa</i>	<i>myau</i>	

Canard

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>coin coin</i>	<i>qua qua</i>	<i>quak quak</i>	<i>vak vak</i>	<i>quak quak (Portugal)</i> <i>quá quá (Brésil)</i>

Espagnol	Tamoul	Roumain	Arabe	Anglais
<i>cua cua</i>	<i>kua kua</i>	<i>mac mac</i>	<i>wac wac (Maroc)</i>	<i>quack quack</i>

Chinois	Japonais	Russe		
<i>ga-ga (mandarin)</i>	<i>gaa gaa</i>	<i>krya krya</i>		

Cochon

Français	Italien	Allemand	Syrien	Anglais
<i>groin groin, rhon rhon</i>	<i>oink oink</i>	<i>gruik gruik</i>	<i>Chu Chu Chu</i>	<i>oink oink</i>

Espagnol	Japonais	Roumain	Russe	
<i>oinc oinc</i>	<i>boubou</i>	<i>groh groh (gouitz)</i>	<i>хрю хрю</i>	

Chien

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>ouah ouah, ouaf-ouaf, wouf, wouaf, waf</i>	<i>bau bau</i>	<i>wau wau, waff waff, wuff wuff</i>	<i>hav hav</i>	<i>’ão ão, béu béu</i> <i>au au (Brésil)</i>

Espagnol	Tamoul	Roumain	Arabe	Anglais
<i>guau guau</i>	<i>vovw-vovw</i>	<i>ham ham</i>	<i>haw haw, hab hab</i>	<i>woof woof, arf arf, bow wow, bark bark, werf werf, ruff ruff</i>

Chinois	Syrien	Japonais	Russe	
<i>wōu-wōu (cantonnais)</i>	<i>Wuwuw</i>	<i>wanwan</i>	<i>gav gav</i>	

Âne

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>hi han</i>	<i>iii-ooo</i>	<i>iah</i>	<i>aa-ii</i>	<i>iii-oon</i>

Syrien	Japonais	Roumain	Arabe	Anglais
<i>Aaoa Aaoa</i>	<i>Hihin Hihin</i>	<i>i-ha</i>	<i>Hehaa Hehaa</i>	<i>hee-haw</i> (E.-U.) <i>eeyoore</i> (G.-B.)

Mouton

Français	Italien	Allemand	Turc	Anglais
<i>bêê</i>	<i>bee</i>	<i>mäh</i>	<i>mee</i>	<i>bah</i>

Espagnol	Roumain	Arabe		
<i>be</i>	<i>be-he</i>	<i>meh</i>		

Vache

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>meuh</i>	<i>mu</i>	<i>muh</i>	<i>mö</i>	<i>mu mu</i>

Espagnol	Roumain	Arabe	Anglais	Syrien
<i>mu</i>	<i>muu</i>	<i>moo</i>	<i>moo</i>	<i>aww aww</i>

Chinois	Japonais	Russe		
<i>mou (mandarin)</i>	<i>mo mo</i>	<i>mu</i>		

Cheval

Français	Italien	Allemand	Turc	Japonais
<i>hiii hiii</i>	<i>iiii</i>	<i>hüa</i>	<i>ih-hi-i-i</i>	<i>hīn</i>

Espagnol	Roumain	Anglais		
<i>hiii</i>	<i>ni-ha-ha</i>	<i>neigh</i>		

Corbeau

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>crôa crôa</i>	<i>cra cra</i>	<i>krah krah</i>	<i>gaak gaak</i>	<i>cra cra</i>

Espagnol	Tamoul	Roumain	Arabe	Anglais
<i>cuaa cuaaa ou uacc uac</i>	<i>kaa kaa</i>	<i>cra cra</i>	<i>qa qa</i>	<i>caw caw</i>

Chinois	Japonais	Russe		
<i>ya-ya (mandarin)</i>	<i>kaa kaa, gaa gaa</i>	<i>kar kar</i>		

Petit oiseau (pépiement)

Selon les espèces propres à chaque pays, les différences peuvent être importantes :

Français	Italien	Allemand	Turc	Portugais
<i>cui, cui, piou piou</i>	<i>cip cip, pio pio</i>	<i>piep piep</i>	<i>cik cik</i>	<i>piu piu</i>

Espagnol	Tamoul	Roumain	Arabe	Anglais
<i>pío, pío</i>	<i>koo, koo</i>	<i>cip cirip, piu piu</i>	<i>zeew zeew zeew</i>	<i>chirp chirp, tweet tweet</i>

Chinois	Bosnien	Japonais	Russe	
<i>jī jī zhā zhā (mandarin)</i>	<i>čip čip</i>	<i>piyo piyo</i>	<i>chirik-chirik</i>	

Abeille

Français	Italien	Allemand	Turc	Anglais
<i>bzzz bzzz</i>	<i>zzzzzz</i>	<i>Zzzzzz (zzumm zzumm)</i>	<i>vizzz</i>	<i>bzzz bzzz</i>

Espagnol	Japonais	Syrien	Arabe	
<i>bzzz</i>	<i>boom boom</i>	<i>zzzzzz</i>	<i>zzzu zzzzu zzzzu</i>	

Lion

Français	Italien	Anglais	Turc	Japonais
<i>roar</i>	<i>roar</i>	<i>rawr</i>	<i>ravr</i>	<i>gao</i>

Bibliographie

- Amossy, R. (1991). Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype. Paris : Nathan.
- Armand, F. (2000). *Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde*. Canadian Modern language Review, 56, 469 – 495.
- Armand, F. & al. (2008). *La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Eveil aux langues à l'éducation plurilingue*. Education et francophonie, 36(1), 44 -64.
- Auvergne, M., Jaquier, M-C, Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire, écrire, lire au Cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP).
- Auvergne, M., Jaquier, M-C, Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A., & Saada-Robert, M. (2011). *Des albums pour Dire, Ecrire, Lire : Moyen d'enseignement apprentissage, Années 1 et 2 du Cycle 1 romand*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP).
- Ballion, R. (1982). *les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris: Stock.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, d., Panchout-Dubois, M. (2014). *Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue*. Repères, 49 | 2014, 193-207.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Bideaud, J., Houdé, O., Pedinielli, J-L. (2002). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- Boudon, R. (1973). *l'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Edition de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, coll. «Le sens commun».
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

- Conterio, S., Gagliarde, N. (2015), *A l'école de la différenciation : le rôle des enseignants dans la socialisation genrée des élèves*. Lausanne : HEPL.
- Conti, V., De Pietro, J.-F. (2005). *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux. Actes du Séminaire de Neuchâtel, Suisse 4-5 décembre 2001*. Le Mont- sur-Lausanne : Lep Loisirs et Pédagogie.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Darmon, M. (2013). *La socialisation (2ème édition)*. Paris : Armand Collin, Collection 128.
- Demailly, L. (éd.) (2001). *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boek.
- Demorgon, J., Lipiansky, E.M. (dir.) (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. (2001). *L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence*. *Langage & pratiques*, 28, 31-44
- Deschoux, C.-A. & al. (2011). *1, 2, 3 l'école, L'imagier plurilingue : livret pédagogique*, Porrentruy : Migrilude.
- Deschoux, C.-A. et Perregaux, C. (2011). *Et si la classe pouvait faire circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même ?*, In leseforum.ch, Nr 4/2011. Online : <http://www.forumlecture.ch/>, consulté le 5 juin 2016.
- Doytcheva, M. (2005). *Le multiculturalisme*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Galaty, G. et Leavitt, J. (1991). Culture : 2/ Les théories, in Bonte, P. et Izard, M. (éd.). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF.
- Giasson, J. (2005). *les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Gorovitz, S. (2014). *L'école en contexte multilingue. Une approche sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Hamilton, D. L. et Trolie, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the

- cognitive approach. In J. Dovidio & S. Gaertner (Ed.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-163). Orlando : Academic Press.
- Kervran, M. (2003). *Apprentissage d'une langue ou /et éducation aux langues : que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire ?* in Les langues modernes, 2- 2003.
 - Kilani, M. (2000). Stéréotype (culturel, racial, sexiste). In Galissot, R., Kilani, M., Rivera, A.) *L'imbroglia ethnique en quatorze mots clés* (p.249-266). Lausanne : Payot Lausanne.
 - Krug, A. (2012). *Représentations de quelques enseignantes du 1er cycle au sujet du Plan d'études romands et des 1ère - 2ème années HarmoS*. Lausanne : HEPL.
 - Langouët, G., Léger, A. (1997). *Le choix des familles : école publique ou école privée*. Paris: Éditions Fabert.
 - Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* Paris : Les Éditions d'organisation.
 - Morais, J. (2004) « La science de la lecture : d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir », in Observatoire National de la Lecture, « Nouveaux regards sur la lecture », Paris : CNDP et Savoir Livre
 - Perrenoud, Ph. (1987). *Ce que l'école fait aux familles : inventaire*. In Montandon, C., Perrenoud, Ph. (dir.). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* Berne : Lang, pp. 89-168 (2^e éd. Augmentée 1994)
 - Perrenoud, Ph. (1990). « Culture scolaire, culture élitare ? » in *Coordination* n° 37, mai 1990, pp. 21-23.
 - Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
 - Pont, C., Rouèche, A. (2012). *Approches plurilingues et entrée dans l'écrit. Séquences*. Lausanne : HEP-L.
 - Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., De Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *Education et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP. [2 volumes].
 - Poussin, Ch. (2011). *Apprends-moi à faire seul : La pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Paris : Eyrolles

- Rivera, A.(2000). Culture. In Galissot, R., Kilani, M., Rivera, A. *L'imbroglia ethnique en quatorze mots clés* (p.63-82). Lausanne : Payot Lausanne.
- Rivera, A.(2000). Ethnie – Ethnicité. In Galissot, R., Kilani, M., Rivera, A. *L'imbroglia ethnique en quatorze mots clés* (p.97- 114). Lausanne : Payot Lausanne.
- Santerini, M. (2010). La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli par l'integrazione. Trento : Erickson.
- SPV. (2006). Oui à une école enfantine aux responsabilités accrues dans laquelle exercent des enseignants-es au statut revivifié. Attention pourtant, à l'effet « objet magique » !. Repéré à http://spv-vd.ch/docs/ecole_enf_oblig-com.pdf
- Van der Linden, S. (2008). *L'album, le texte et l'image*. in Le français aujourd'hui 2/2008 (n° 161) , p. 51-58.
- Van der Linden, S. (2003). *L'album entre texte, image et support*. in La Revue des livres pour enfants, 214, p. 59-68.
- Vygotski, L.S. (1995). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. Société française, 2(52), 35-45. (Edition russe de 1935).

Pour les citations tirées d'oeuvres artistiques/littéraires

- Jacques BREL, L'enfance, J. Brel. disque 45 tour éponyme, Barclay 61 789, 61789, 1973
- Fottorino, E. (2009). Un territoire fragile. Paris : Gallimard.
- Goethe, J.W. (2006). Maximen und Reflexionen. Munich : éd. Helmut Koopmann.
- Pelletier, B. (2004). La mère des batailles. Paris : Editions de l'Olivier.
- Werfel, F. (1989). Les 40 jours du Musa Dagh, Paris : Albin Michel.

Lorsqu’un moyen d’enseignement, très attendu par une part importante du corps enseignant romand, est sur le point d’arriver, il y a de quoi se réjouir. Lorsqu’il est enfin là et que l’on découvre qu’il est incomplet par rapport à ce qui est annoncé, il y a de quoi s’interroger. Mais finalement les enseignant.e.s n’ont qu’à faire ce qu’ils font depuis toujours : piocher par-ci par-là pour former un enseignement complet eu égard aux prescriptions des plans d’études. Pourtant, ce système D, quand bien même il présente une certaine efficacité dynamique, comporte de nombreux inconvénients. Parmi ceux-là : la perte de la cohérence, la rupture curriculaire.

Faute de moyens financiers, l’équipe pédagogique à l’origine du moyen d’enseignement Dire, Ecrire, Lire (DEL) a dû raboter, renoncer à certaines activités, réduire leurs ambitions. L’approche interlinguistique, pourtant largement mise en avant sur le plan théorique dans la méthode, est la grande absente. Les enseignant.e.s sont envoyés à la pioche.

Partant des difficultés à maintenir une cohérence dans un système rapiécé, ce travail apparaît alors comme un plaidoyer pour l’ouverture aux langues à travers la pédagogie du détour. Puis, passant des paroles aux actes, une série d’activités ont été créées afin qu’elles puissent compléter le DEL. L’intention première étant de préserver un alignement global, il aura fallu composer de façon à ce que le fond et la forme, le goût et les couleurs apparaissent à la fois nourrissants, attrayants, dans une cohérence didactique.