

Création d'un album de jeunesse pour l'éveil aux langues en maternelle

Claire Bailly, Bonnie Biwand

▶ **To cite this version:**

Claire Bailly, Bonnie Biwand. Création d'un album de jeunesse pour l'éveil aux langues en maternelle. Education. 2020. hal-02964442

HAL Id: hal-02964442

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02964442

Submitted on 12 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

Titre : Création d'un album de jeunesse pour l'éveil aux langues en maternelle

Présenté par

BAILLY Claire

BIWAND Bonnie

Sous la direction de :

ROUBIN Marie-Claire

Grade : agrégée en lettres classiques

Année universitaire 2019-2020

Descriptif du mémoire

Champs scientifiques : plurilinguisme, langues vivantes, littérature de jeunesse, sciences de l'éducation, psychologie de l'enfant.

Objet d'étude : création d'un album pédagogique de jeunesse pour l'éveil aux langues en classe de maternelle.

Méthodologie : la méthodologie de recherche de ce mémoire aurait dû se baser sur l'expérimentation d'un album pédagogique, créé par nos soins, pour l'éveil aux langues dans des classes en l'école maternelle. Pour l'exploitation de l'album, une séquence a été entièrement créée en vue d'être testée par un ou plusieurs enseignants à qui nous aurions fait remplir un questionnaire. Les séances auraient été observées en classe. En raison du Covid19 un avenant a été joint au cadrage du mémoire, ce qui ne nous a pas permis de mettre en place cette expérimentation.

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce aux concours de plusieurs personnes. Nous tenons tout d'abord à remercier Mme Marie-Claire ROUBIN, agrégée en lettres classiques, pour avoir accepté d'encadrer ce mémoire professionnel, pour ses conseils et pour avoir consacré plusieurs heures de son temps à la construction et à la correction de ce travail.

Nous remercions également, Elodie Bouygues, Maître de conférences à l'Université de Franche-Comté, mais également membre de notre jury pour avoir accepté de lire ce mémoire et d'évaluer notre travail.

Nous remercions aussi M.Ime HANSART d'avoir accepté de faire les illustrations de notre album et de nous avoir ainsi aidé dans sa réalisation.

Nous tenons à remercier nos parents de nous avoir transmis le goût pour la lecture, ce qui a contribué à notre choix de réaliser ce mémoire.

Nous remercions également le personnel de la BU du site de l'INSPE de Lons-le-Saunier pour leurs conseils dans nos recherches documentaires.

Enfin, nous tenons à remercier notre entourage pour le soutien apporté lors de la réalisation de ce travail de recherche.

Table des matières

Avant-propos 6
Introduction générale 9
PARTIE 1 : Cadre théorique et conceptuel de la recherche 12
I.Le plurilinguisme 13
a.Le contexte plurilingue : normes 13
b.Rupture entre le milieu scolaire et le milieu familial 14
c.Les apports du plurilinguisme 15
II.L'éveil aux langues 16
a.Qu'est-ce que l'éveil aux langues ? 16
b.Quels en sont ces bénéfices ? 17
c.La pédagogie de l'éveil aux langues 19
III.La littérature de jeunesse 22
a.Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ? 22
b.Littérature et apprentissages 23
c.Littérature et enseignement 25
d.Les enjeux de la littérature 27
IV.L'album de jeunesse 28
a.Définitions 28
b.Caractéristique de l'album 30
c.L'intérêt pédagogique des albums de jeunesse 31
d.Les enjeux de l'album de jeunesse 32
V.Les spécificités de la maternelle 33
a.Les programmes 33
b.Le développement de l'enfant 34
c.Modalités d'apprentissage en maternelle 34
VI.L'oral 36
a.Qu'entend-on par oral ? 36
b.Le langage en maternelle. 37
c.La place du langage oral à l'école maternelle 38
VII.Les intelligences multiples 40
a.Qu'est-ce que l'intelligence humaine ? 40
b.La théorie des intelligences multiples 41
c.Le prise de conscience d'une nécessité pédagogique 41
PARTIE 2 : Choix et outils méthodologiques 43
I.Le choix du support pédagogique 44
II.Critères de choix 45
a.Les personnages 45
b.Les langues sélectionnées et les aspects culturels 46
c.Les apports culturels 47
d.Les illustrations 50

III.Les enjeux de notre album et les compétences visées 51
a.Les enjeux 51
b.Les compétences travaillées chez les élèves 53
PARTIE 3 : Présentation et mise en œuvre de l'album 54
IV.Présentation de l'album pédagogique crée 55
a.Présentation des pages de l'album. 55
b.Comment utiliser l'album pédagogique ? 60
V.Mise en œuvre de l'album pédagogique crée 61
a.Un contexte sanitaire particulier 61
b.Les conditions de l'expérimentation et la séquence pédagogique 61
VI.Synthèse 79
a.Les apports du mémoire à la pratique d'enseignant 79
b.Les difficultés rencontrées 83
c.Les pistes d'amélioration 84
d.Conclusion 85
Bibliographie 86

Avant-propos

De nos jours, l'univers des langues est perçu comme indispensable au sein de notre société, particulièrement dans le domaine de l'Éducation Nationale. En effet, il n'est pas rare de se retrouver, en tant qu'enseignant, devant une classe de vingt-cinq élèves dont plus de la moitié d'entre eux peuvent avoir des origines différentes.

L'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas toujours été évident pour moi. J'ai commencé à m'intéresser aux langues durant mes études supérieures où elles n'étaient plus enseignées de façon magistrale mais rendues vivantes par des mises en scènes, des présentations. De mon point de vue, une langue vivante doit être enseignée de manière vivante comme son nom l'indique. De plus, apprendre une langue, ce n'est pas simplement apprendre à la parler et à l'écrire mais c'est également découvrir tout ce qui l'entoure, découvrir son univers culturel. Actuellement, si l'on regarde la population adulte, un grand pourcentage se retrouve en difficulté pour parler et comprendre ne serait-ce qu'une seule langue étrangère. Il semble alors important de pouvoir initier, dès le plus jeune âge, l'oreille des élèves à d'autres sonorités et leur faire découvrir l'immense diversité que notre monde peut leur offrir. Il faut leur donner goûts d'apprendre les langues.

De plus, depuis toute petite, j'ai toujours été passionnée par les livres. Je suis la seule de ma famille à m'être plongée dans l'univers littéraire et ceci de façon totalement spontanée. J'ai toujours été attirée par les multiples possibilités et expériences intellectuelles que lire procure. Pourvoir s'évader à travers les livres a toujours été quelque chose d'essentiel pour moi. Alors l'idée même de pouvoir en créer un, qui pourra me servir dans l'exercice de mon futur métier, m'a tout de suite parue attrayante. Les histoires ont toujours fasciné la plupart des enfants, et ainsi amener l'approche de la diversité culturelle à travers les livres est, pour moi, quelque chose de totalement justifiée. Peu de ressources existent pour travailler cet éveil avec les élèves. Ainsi, pouvoir apporter ma pierre à l'édifice me motive grandement.

C'est pour ces différentes raisons que j'ai choisi de traiter le sujet « Les albums de jeunesse pour l'éveil aux langues en maternelle ». Cela me permet de travailler sur l'enrichissement des ressources pour l'éveil aux langues mais également sur l'élaboration complète, du début à la fin, d'un album pédagogique.

Claire Bailly

J'ai préparé, pendant mes études, une licence en sciences de l'éducation à l'Université de Dijon pour ainsi intégrer l'INSPE de Lons-le-Saunier afin de devenir professeur des écoles. Durant

cette période, j'ai travaillé en tant qu'animatrice dans des écoles primaires et maternelles, ce qui m'a permis de mettre un premier pied dans le milieu scolaire et d'avoir une première approche sur l'encadrement d'activités auprès d'enfants. Lors de la création de mes activités, pour des élèves de maternelle, il m'est arrivé, avec mes collègues, d'en préparer autour du thème de « l'éveil aux langues ». Nous nous sommes ainsi rendu compte que les élèves étaient très sensibles à cet apprentissage, notamment parce que cela les divertissaient, mais aussi parce qu'ils n'avaient pas peur de se lancer. Cela mettait également en avant des élèves issus de différentes cultures qui étaient ainsi fiers de pouvoir présenter aux autres leur langue et leur culture. De plus, durant ces années, je me suis occupée d'élèves primo-arrivants ne parlant pas la langue française. J'ai pu observer une capacité d'adaptation et d'acquisition de la langue impressionnante. En une année, les enfants avaient acquis tout le nécessaire pour s'exprimer et ainsi s'intégrer et suivre la scolarité d'une façon quasiment similaire aux élèves ayant toujours vécus sur le sol français. Ces élèves, à l'âge d'environ huit ans, pouvaient être bilingues, voir trilingues. Ces expériences m'ont donné une première sensibilité à l'éveil aux langues dès le plus jeune âge et ont commencé à développer certaines questions autour de celui-ci, notamment en ce qui concerne l'âge auquel il est intéressant de confronter les élèves à d'autres langues et ce que cet éveil précoce peut leur apporter.

J'ai par la suite travaillé dans une association qui accueille des familles en difficulté dans lesquelles se trouvent des familles primo-arrivantes. J'ai constaté que les adultes avaient plus de difficultés à acquérir la langue et que cela leur demandait davantage d'efforts. Cette confrontation a encore nourri ces questions et a commencé également à nourrir ma réflexion autour de ce sujet : il me semble qu'un éveil précoce aux langues vivantes étrangères peut être un atout pour les enfants en bénéficiant, car les élèves sont encore dans l'apprentissage de la langue maternelle et que rien n'est encore figé, mais également parce que le jeu possède encore une place importante et permet de démarrer des apprentissages tout en déchargeant le poids cognitif de la tâche par ce dernier. Il y a donc, selon moi, de nombreuses possibilités durant la petite enfance afin d'éveiller les enfants aux langues et ainsi rendre leur acquisition future plus facile et développer une sensibilité aux différentes langues pouvant être entendues. Nous vivons également dans une période durant laquelle l'ouverture au monde, à différentes langues et cultures, est primordiale. Il s'agit alors d'un point important, outillant les élèves pour le futur, en leur offrant ainsi plus d'opportunités. Or, la confrontation à la diversité linguistique et culturelle n'a été mentionnée qu'à partir de 2015, dans la B.O n°2 de l'éducation nationale. Il y a donc encore un travail important à faire autour de ce domaine et un mémoire sur le sujet est donc intéressant afin d'enrichir et d'améliorer la vision d'un éveil précoce sur ce dernier.

Bonnie Biwand

Introduction générale

Dans un monde de plus en plus mondialisé et où le plurilinguisme ainsi que le multiculturalisme est de plus en plus prégnant, il paraît nécessaire de s'interroger sur l'apport que peut avoir un éveil précoce aux langues, ainsi qu'aux différentes cultures, sur les enfants. En effet, nous vivons aujourd'hui dans un monde où il semble nécessaire d'offrir aux jeunes élèves une ouverture linguistique et culturelle afin de leur assurer une bonne insertion dans notre société et leur offrir ainsi davantage d'opportunités et de choix. Or, selon diverses études, il apparaît que la France soit déficitaire au niveau des apprentissages de ces derniers. En effet, le conseil national d'évaluation du système scolaire, lors de sa conférence de consensus sur l'apprentissage des langues, en mars 2019, atteste des progrès dans ce domaine mais marque des difficultés dans l'expression orale, notamment par la production d'énoncés qui ne respectent pas toujours les normes linguistiques de la langue considérée. De plus, selon l'UNESCO, il existe environ six mille langues parlées dans le monde. Or, peu sont connues du public et se sont souvent les mêmes langues qui sont le plus mises en avant. Dans le système scolaire, par exemple, nous retrouvons l'anglais, l'allemand, l'espagnol qui sont les langues le plus représentées, mais quand est-il des langues moins connues comme le rotokas, langue parlée par quatre mille personnes à peine sur l'île de Bougainville en Papouasie-Nouvelle-Guinée et qui est une langue très différente des plus communes puisqu'elle ne possède aucun phonème nasal. Elle est aujourd'hui menacée comme de nombreuses autres langues. Il se dessine alors un travail intéressant, pouvant être très enrichissant à faire autour de la diversité linguistique et culturelle. Ce mémoire traitera donc, du plurilinguisme et de l'éveil aux langues à travers l'album de jeunesse et le jeu comme supports d'apprentissage.

Ce thème renvoie à différentes notions qui, elles-mêmes, mettent à jour diverses questions. La première notion est celle des spécificités de l'école maternelle. Les jeunes élèves en train de construire le langage, peuvent-ils s'ouvrir à une plus grande diversité linguistique et culturelle en même temps que se développe la langue maternelle ? Sont-ils capables de faire des liens entre ces différents savoirs ? Serait-ce une charge cognitive supplémentaire ? La seconde notion traite des intelligences multiples : sont-elles un bon support pour les apprentissages ? Les professeurs sont-ils suffisamment outillés pour en faire un usage efficace ? Peut-on éviter le décrochage scolaire grâce aux intelligences multiples ? Comment construire une séquence avec celles-ci ? La troisième notion concerne l'éveil aux langues : qu'est-ce que l'éveil aux langues ? À partir de quel âge est-il possible ? Qu'apporte-t-il aux individus ? Quelles en sont les limites ? Sur quelles langues s'appuyer ? La quatrième notion aborde les spécificités de la littérature de jeunesse : comment la construit-on ? Existe-t-il des normes ? Quelle est la place de l'image ? Quels personnages utiliser ? Comment le rendre pédagogique ? Quelles sont les spécificités de l'album ? Pour finir ce thème renvoie également à la notion du plurilinguisme : comment rendre les apprentissages plus ouverts vers ce monde de plus

en plus pluriel ? Comment prendre en considération la culture de chacun ? Quelle place faire au plurilinguisme que l'on retrouve en classe ? Que peut apporter ce multiculturalisme ? Le problème qui se pose alors est : un album de jeunesse plurilingue peut-il avoir un réel apport dans les apprentissages, et ce, dès la maternelle ? Comment en tirer le meilleur profit ?

Les hypothèses envisagées sont :

- Les intelligences multiples favoriseraient les apprentissages et la différenciation entre les élèves.
- L'acquisition d'une diversité culturelle rendrait plus sensible à la compréhension, à l'acquisition d'une culture et à une ouverture d'esprit sur la différence.
- Cet éveil précoce permettrait l'acquisition de compétences transversales.
- L'album de jeunesse serait un support d'éveil aux langues efficace et permettrait l'acquisition de compétences précises dans ce domaine.

PARTIE 1 : Cadre théorique et conceptuel de la recherche

Dans cette première partie, il s'agira de définir un certain nombre de notions afin de comprendre comment l'éveil aux langues à l'école maternelle peut se faire mais aussi pour dégager les critères importants concernant la création d'un album de jeunesse pour l'éveil aux langues. Les élèves de maternelle sont un public bien particulier, ce qui nécessite de bien connaître cette tranche d'âge afin d'apporter des outils et des supports pertinents. Il conviendra donc d'expliquer dans un premier temps ce que recouvre l'éveil aux langues en abordant les notions de plurilinguisme, puis ce qu'est l'éveil aux langues. Un deuxième aspect de notre travail est de prendre en compte tout ce qui renvoie à la littérature de jeunesse et aux albums. Pour cela, nous aborderons l'intérêt, les enjeux et les caractéristiques de ces derniers. Enfin, l'école maternelle étant un lieu bien particulier, recevant un public spécifique, il sera important d'en définir ses spécificités et celles de ses élèves.

I. Le plurilinguisme

Dans un premier temps, il est important de nuancer les termes multilingue et plurilingue, ce sont des notions proches mais qui restent tout de même différentes. D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues, le multilinguisme renvoie uniquement à la connaissance de plusieurs langues alors que le plurilinguisme est la compétence de mettre en interaction plusieurs langues pour développer des compétences communicationnelles. Avec le plurilingue, un réel lien est tissé entre les différentes langues. C'est donc le plurilinguisme qui nous servira dans nos travaux. Pour cela, nous aborderons le contexte plurilingue et ses normes afin de bien comprendre cette notion, puis nous verrons qu'il existe, pour certains élèves, une véritable rupture entre l'univers familial et le milieu scolaire. Il sera donc nécessaire de le prendre en considération. Enfin, nous nous intéresserons à l'apport que peut avoir le plurilinguisme sur le développement des individus.

a. Le contexte plurilingue : normes

Selon l'UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture de nombreuses langues sont menacées. Plusieurs centaines de langues ont disparu et de nombreuses autres restent menacées. Cela est dû aux déplacements des populations dans d'autres pays mais aussi à l'essor d'internet qui modifient les moyens de communication et enfin, les progrès de la mondialisation dans le monde. Il existerait entre six milles et sept milles langues parlées dans le monde dont la moitié au moins pourraient être menacée de disparition dans les années à venir. Il est donc important de préserver autant que faire se peut ce patrimoine.

L'UNSECO rappelle aussi la définition de la langue maternelle. Elle est définie comme étant "*la langue que l'on a apprise en premier ; la langue dont on s'identifie ou dont les autres vous*

identifient comme un locuteur natif ; la langue que l'on connaît le mieux et la langue que l'on emploie le plus." À ce cadre international s'ajoute le cadre européen commun de référence pour les langues. Il donne des indications sur la manière d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer.

Sur le site du Conseil de l'Europe, une définition de ce dernier a été donné :

> "*Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé dans les 47 états membres du Conseil de l'Europe et en d'autres continents.*"

Pour l'école primaire, le niveau attendu à la fin du cycle 3 est le niveau A1 de l'échelle de niveaux du CECRL[1] qui se décompose en diverses compétences autour de trois pôles : la compréhension, l'expression orale et l'expression écrite.

b. Rupture entre le milieu scolaire et le milieu familial

D'après Gaid Evenou,[2]chargée de mission plurilinguisme francophonie au Ministère de la Culture et de la Communication, l'état français a longtemps promu une langue universelle : le français. En effet, l'état a privilégié et rendu obligatoire l'apprentissage du français comme langue écrite et parlée en France en mettant de côté les autres langues présentes sur le territoire. Ceci a été établit en vue de lutter contre l'illettrisme et de permettre l'insertion et la réussite sociale du plus grand nombre de personnes pour donner une chance à tous. Toute autre langue pouvait être la preuve d'une « mauvaise éducation ».

Pour certains élèves, il existe une réelle rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire au niveau de l'apprentissage de la langue. Ne vouloir promouvoir qu'une seule langue universelle et faire abandonner à l'élève sa langue d'origine met ce dernier dans un réel conflit de loyauté.

> *« Le message que l'on transmet à l'enfant quand on demande à ses parents d'abandonner la transmission de la langue maternelle, c'est que cette langue, et donc la culture qu'elle véhicule, ne sont pas égales en valeur à la langue et à la culture nationales. Il s'agit donc d'une dévalorisation de la langue et de la culture d'origine qui peut avoir des effets*

[1] Cadre européen commun de référence pour les langues
[2] Evenou, G. (2018). L*es enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge*. *Devenir*, vol. 30(1), 11-30. doi:10.3917/dev.181.0011.

contraires à ceux escomptés par l'enseignant. Voyant sa culture dévalorisée, l'enfant se trouve en insécurité identitaire : sa culture d'origine et sa langue maternelle, constitutives de son identité, ne sont pas légitimes à l'école et doivent donc être gommées ».[3]

c. Les apports du plurilinguisme

L'UNESCO mentionne l'effet structurant du plurilinguisme sur les valeurs morales. Il permet une ouverture à d'autres systèmes de valeurs et va alors permettre de diversifier les représentations du monde que peut avoir un individu. Cette ouverture ne doit pas être réduite à un outil de communication et de connaissances car les approches culturelle et identitaire en sont aussi un aspect. En effet, elle fait partie intégrante de l'identité culturelle. Connaître la diversité permet de comprendre davantage les cultures et donc de respecter la différence.

Au niveau pédagogique, les approches plurielles des langues et des cultures ont été développées et préconisent de travailler à la fois plusieurs langues mais aussi leurs cultures associées. Ces approches conduisent également à l'éducation interculturelle et donnent un réel appui aux élèves dans l'apprentissage. Les approches plurielles rentrent bien dans le cadre des apprentissages en développant des compétences métalinguistiques chez l'élève comme le mentionne Gaid Evenou[4]

« De ce fait, les approches plurielles contribuent à développer la conscience et les compétences métalinguistiques de l'apprenant : celui-ci apprend ainsi à reconnaître les similitudes et les différences d'une langue à l'autre, ce qui lui permet de réinvestir ses acquis antérieurs dans un nouvel apprentissage et de développer des capacités de déduction qui le rendent plus autonome dans l'acquisition et la pratique d'une nouvelle langue. »

II. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est l'objectif même de notre album. Il nous a donc paru évident d'en faire une présentation. Il s'agira de permettre à l'élève d'acquérir diverses informations sur le monde qui l'entoure et lui permettra notamment de construire la notion du "vivre ensemble". Il ne s'agit pas de faire un apprentissage de langues mais bien d'en faire découvrir l'existence en l'incluant dans la culture qui lui est attachée et de leur montrer que la communication peut passer par plusieurs langues.

---

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

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

De plus, les langues listées dans les programmes des cycles supérieurs sont limitées et ce sera donc le seul moment où les élèves pourront être en contact avec une diversité importante de langues qui se comptent au nombre de six milles environ. Nous verrons donc en quoi consiste l'éveil aux langues, puis les bénéfices qu'il peut apporter et nous terminerons an abordant quelques pistes concernant des éléments pédagogiques.

a. Qu'est-ce que l'éveil aux langues ?

L'éveil aux langues a été inspiré du mouvement « Language Awareness » qui a pris naissance en Angleterre dans les années 80 en s'appuyant sur la diversité de nos sociétés. D'après Christine Hélot[5], maitre de conférences en anglais à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Alsace et à l'université Marc Bloch de Strasbourg, l'éveil aux langues se base sur l'approche plurilingue. Cela signifie d'amener les élèves à « rencontrer » de nouvelles langues et non à les apprendre. Pour clarifier les travaux de Michel Candelier, Christel Troncy[6], cite une définition de l'éveil aux langues de Michel Candelier qui rappelle ce que cela signifie et souligne ce qu'il doit susciter :

> « *Mais d'abord, qu'appelons-nous éveil aux langues ? Nous entendons par là une approche dans laquelle chaque élève rencontre une grande diversité de langues, de divers statuts, à propos desquelles il effectue des activités de découverte. Les objectifs sont, d'une part, de développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique (y compris des langues minoritaires, langues de migrants ou langues régionales), et d'autre part, de construire des compétences métalinguistiques qui se réinvestissent dans les apprentissages langagiers (langues étrangères et langues de l'école).* »

Comme le stipule le Dossier « les langues vivantes étrangères et régionales », se trouvant sur le site du ministère de l'éducation et de la jeunesse, c'est à l'école maternelle que s'établissent les premières communications langagières. Durant cette période, reproduire, reconnaître et se familiariser avec des sons nouveaux est plus facile. De plus, à cet âge, leurs capacités linguistiques sont en plein développement (explosion du vocabulaire) et ils sont donc plus à même de retenir du vocabulaire provenant d'autres langues que leur langue maternelle.

À partir de la moyenne section, les élèves sont confrontés à l'éveil aux langues ce qui leur donne une première approche des langues vivantes étrangères en les sensibilisant à la pluralité des langues

---

[5] HÉLOT C., (dir.) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2007.

[6] TRONCY C., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures, Autour de Michel Candelier*, presses universitaires de Rennes, 2014

et des cultures. Cela leur permet de s'y familiariser avant de commencer un apprentissage concret au cycle 2 durant lequel l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est obligatoire, et ce dès le CP à raison d'une heure et demie par semaine.

Cependant, au vu de l'âge des enfants, des conditions d'apprentissage particulières doivent être mises en place :

> « *Il se réalise à travers la mise en place de situations variées, adaptées aux jeunes élèves, dans lesquelles le jeu, puissant moteur d'apprentissage, le chant et l'écoute tiennent une place prépondérante. Ces situations permettent la manipulation, la mémorisation, la réflexion et l'observation des régularités et des différences des langues.* » [7]

b. Quels en sont ces bénéfices ?

L'éveil aux langues est une notion très enrichissante pour les élèves car elle comporte trois dimensions : cognitive, affective et socioculturelle permettant le développement de l'enfant aussi bien intellectuellement que culturellement. :

> *« Si l'on résume les différentes définitions proposées depuis Hawkins, trois dimensions principales du concept peuvent être dégagées : une dimension cognitive qui touche la réflexion sur le langage et les langues dans le but d'élargir et de stimuler l'univers réflexif de l'élève, une dimension affective qui concerne le travail sur les attitudes et les représentations (ouverture à l'autre, développement de la tolérance), et finalement une dimension socioculturelle qui vise le développement d'une socialisation plurilingue. ».*[8]

Tous ces apprentissages contribuent au développement des capacités langagières orales des élèves qui est un des objectifs fondamentaux de l'école maternelle. Cet éveil permet de travailler tous les domaines et en particulier : « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » et « *explorer le monde* »

---

[7]Site du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse : Dossier les langues vivantes étrangères et régionales : *https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249*

[8]HÉLOT C., (dir.) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2007.

« *Par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves,* » [9]

Il existe des effets positifs sur le développement des élèves qui comparent plusieurs langues. Ces activités de comparaisons, selon Michel Candelier [10], permettent de développer plusieurs capacités (discrimination, observation, analyse des phénomènes linguistiques oraux ou écrits). Ces capacités peuvent être réinvesties dans l'apprentissage de la langue française mais également dans celui d'autres langues. Elles apportent également le goût de la langue et améliorent la confiance de l'élève face à l'inconnu. Il ne faut cependant pas se cantonner "aux langues de l'école" mais aborder également des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner.

Selon Ildiko Lorincz[11], spécialisée dans le secteur d'activité de l'enseignement culturel, ce développement métalinguistique, attendu par l'éveil aux langues, dépend de nombreux facteurs : le milieu socioculturel, le sexe, mais aussi la richesse des stimuli linguistiques (expériences langagières) et métalinguistiques. Selon certaines études, les enfants bilingues, qui connaissent donc plusieurs langues, bénéficient d'expériences qui ont un effet positif sur le développement linguistique et métalinguistique car ils sont davantage familiarisés avec la diversité linguistique et ont l'habitude de manipuler des langues.

c. La pédagogie de l'éveil aux langues

Michel Candelier, professeur des universités, qui a conduit de nombreux travaux autour de l'éveil aux langues et du plurilinguisme, souligne l'étendue du champ que recouvre l'éveil aux langues :

« *L'éveil aux langues ne doit pas être confondu avec l'enseignement d'une langue étrangère particulière (même s'il peut favoriser un tel enseignement en développant la motivation et les compétences d'apprentissage des élèves), c'est sur de nombreuses*

[9]NOR : MENE1915455N, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 : Recommandations pédagogiques : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle :
https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292

[10] TRONCY C., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures, Autour de Michel Candelier*, presses universitaires de Rennes, 2014

[11] TRONCY C., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures, Autour de Michel Candelier*, presses universitaires de Rennes, 2014

langues - y compris des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner - ainsi sur la diversité elle-même, des langues et des cultures ».[12]

Michel Candelier met en lien l'éveil aux langues avec le développement de compétences transversales pouvant être utilisées dans divers domaines. En effet, à travers l'éveil aux langues, de nombreuses activités peuvent être proposées : des comptines, des chansons, des contes, des formules de la vie courante, etc. Il y a donc une possibilité d'interdisciplinarité notamment avec l'éducation musicale et artistique ainsi qu'avec les activités de découverte du monde.

Pour Christine Hélot [13], l'éveil aux langues est quelque chose de facile à mettre en place en classe et qui est accessible à tous les enseignants car elle ne demande pas une formation exigeante comme celle de l'enseignement des langues étrangères. En effet, l'apprentissage des langues étrangères et l'éveil aux langues ont deux objectifs bien distincts, l'un tend à amener l'élève vers la maîtrise d'un bilinguisme alors que l'autre construit un répertoire plurilingue à l'élève. L'éveil aux langues apporte à l'enfant une possibilité de s'ouvrir au monde qui l'entoure, pas seulement au monde quotidien qu'il rencontre mais également à la diversité culturelle et langagière du monde entier.

Les recommandations pédagogiques du dossier, les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, que l'on trouve sur le site du ministère de l'éducation et de la jeunesse, nous donnent quelques principes d'organisation concernant l'éveil à la diversité linguistique :

- Il conseille d'exposer les élèves régulièrement aux langues, durant des temps courts et variés et cela afin de les familiariser avec cette pratique.
- Il met également en avant l'importance de créer un environnement bienveillant permettant ainsi aux élèves de s'exprimer plus facilement.

- Les activités devront être adaptées afin de permettre aux élèves de développer leurs compétences orales comme l'articulation ou encore la prosodie (intonation, rythme, accentuation) mais aussi les capacités d'écoute et d'attention.

Comme il l'a été avancé dans ce dossier, les objectifs visent avant tout :

« *- le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité).*

[12]TRONCY C., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures, Autour de Michel Candelier,* presses universitaires de Rennes, 2014

[13] HÉLOT C., (dir.) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2007.

- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;

- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE[14] par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;

- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences). »[15]

Pour atteindre ces objectifs, plusieurs principes sont mis en avant :

1- Mettre en œuvre au sein de la classe une démarche pédagogique respectueuse du développement du jeune élève : le temps d'accueil peut être un moment privilégié pour mettre en place des activités d'éveil aux langues. Il est conseillé également d'utiliser des marottes ainsi que des supports variés afin de rendre la situation plus concrète pour les élèves, ce qui permet de prendre appui sur l'univers de référence de l'enfant.

2 - Apprendre en jouant : le jeu possède une place centrale à l'école maternelle. Il apporte non seulement du plaisir mais est également vecteur d'apprentissages en favorisant l'attention, en développant les habilités motrices et en permettant à l'enfant d'entrer dans le monde symbolique. Il permet également de mettre en place des situations d'interaction facilitant ainsi l'expression des élèves.

3- Apprendre en réfléchissant : des situations de recherche ou de réflexion peuvent également être intéressantes. L'étayage de l'enseignant sera alors nécessaire. Il s'agira pour lui d'observer et de motiver les échanges entre les élèves. Un travail de phonologie peut être envisagé (frapper une suite sonore, découpage oral d'un mot, etc) afin d'amener les élèves à percevoir les différences et les similitudes qui peuvent exister entre les langues.

4- Apprendre en s'exerçant : *« Les capacités auditives et articulatoires des très jeunes enfants sont immenses et n'ont pas encore été réduites par le filtre sonore de la langue maternelle. Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un*

[14]Langue Vivante Étrangère

[15]NOR : MENE1915455N, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 : Recommandations pédagogiques : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle :
https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=14229

son dans la gorge ou le roulis d'un /r /, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance. »[16]

5- Apprendre en mémorisant et en se remémorant : les capacités mnésiques du jeune enfant sont également sollicitées dans l'apprentissage de chants, comptines ou histoires. Il est possible par exemple de mettre en place des « boîtes à histoires » qui donnent la possibilité de raconter une histoire déjà connue de l'élève dans d'autres langues. L'enfant aura alors des repères sur lesquels s'appuyer grâce à la mémorisation de cette dernière. Il peut y avoir également seulement quelques mots dans l'histoire en langue étrangère qui, grâce au contexte, peuvent être compris par les élèves.

Il est important de faire des retours sur les savoirs abordés antérieurement afin de réinvestir ou de stabiliser les connaissances.La littérature de jeunesse

d. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

D'après Elisabeth Doumenc[17], professeur des écoles et maître formateur, la littérature de jeunesse est un support de plus en plus utilisé en école maternelle pour développer le langage chez le jeune enfant. Selon Françoise Lagache, agrégée de lettres modernes et chargée de mission Formation dans l'Académie de Rennes, dans les œuvres littéraires, le personnage est central dans l'expérience vécue lors de la lecture d'un ouvrage.

> « *La littérature parle à notre mémoire. Elle réveille des souvenirs, des expériences qui se croisent avec celles qui sont inscrites dans l'œuvre, si bien que ce qui est raconté semble réécrire notre expérience personnelle. Le personnage joue un rôle déterminant dans ce travail de la mémoire et c'est souvent à travers lui que se rejouent des expériences vécues. L'originalité de son comportement, son caractère unique, permettent au lecteur de s'identifier à lui tout en maintenant un écart, ce qui rend possible une mise à distance de l'expérience du personnage et de la sienne propre.* »[18]

---

[16]*NOR : MENE1915455N, Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 :* recommandations pédagogiques : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle
https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292)

[17]DOUMENC Élisabeth. *Travailler avec des albums en maternelle*. Hachette éducation, 2010. 223p. ISBN : 978 -2-01-171136-6

[18] LAGACHE F., *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, BELIN, 2006

La littérature est un bon outil pour démultiplier les connaissances et les expériences des élèves tant d'un point de vue langagier que d'un point de vue affectif. De plus, elle permet un partage de ces expériences entre chacun des élèves grâce à un étayage de la part de l'enseignant.

Comme nous pouvons le lire dans le texte de cadrage du site eduscol dans la rubrique *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie IV - La littérature de jeunesse,* à travers les récits de fiction, les élèves saisissent les états mentaux des personnages et leurs motivations. Ils apprennent donc à « *comprendre les comportements humains et à éprouver de l'empathie pour autrui* ». À travers la lecture d'ouvrage les élèves ressentent des émotions grâce à l'enseignant qui lit de façon expressive l'histoire (intonation, dramatisation, pauses, ...) et la découverte de nouvelles expériences du monde. Il y a donc un véritable rapprochement entre les élèves ce qui permet l'apprentissage du « vivre ensemble ».

Dans le texte, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Turco Gilbert et Tauveron Catherine donnent une définition des textes qui relèvent de la littérature :

> « *Ce sont des récits de fiction, constitutivement ambigus et lacunaires, ils sont à la fois denses, problématiques, résistants et posent des problèmes de compréhension / interprétation ; ils se caractérisent par une fondamentale dimension symbolique dans laquelle se joue le jeu et le je. La personne du lecteur, le groupe des lecteurs, s'implique de façon ludique et affective dans la quête du plaisir, la conquête « aventureuse et amoureuse » que leur propose le texte, tombant dans les pièges et les déjouant, retardant le moment de la jouissance promise au vainqueur de cette quête intellectuelle et culturelle où tout ce qui a déjà été lu se trouve à la fois réactivé et contesté*. »[19]

e. Littérature et apprentissages

La littérature permet de mettre en place de véritables apprentissages. Ceux-ci sont variés et se déroulent de façon bien particulière. Il y a également plusieurs compétences à développer chez les élèves :

<u>Développer une culture commune :</u> grâce aux lectures faites par l'enseignant, les élèves développent une première culture littéraire commune avec la découverte des stéréotypes comme celui du loup, ou

[19]TURCO Gilbert. TAUVERON C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*, 2002. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. Enseigner l'oral, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre. pp. 284-289.

encore des valeurs telle que la solidarité qui permettront de faire vivre les échanges en classe et apporteront des éléments de supports aux élèves.

> « *La littérature de jeunesse construit et requiert un imaginaire qui permet aux enfants de produire des images mentales de personnages récurrents dans les récits de fiction pour enfants (l'ours, la souris, le lapin, le renard, le loup,...) ou dans les contes (Le petit chaperon rouge, la reine, le loup, Boucle d'or,...) ou encore de personnages archétypaux (la figure de fée, la sorcière, l'ogre,...), de stéréotypes liés au temps (historiques avec l'époque médiévale des contes, saisonnier avec, par exemple, la présence de la neige en hiver, quotidien avec la présence de la lune la nuit,…) et aux lieux (la forêt, le château,...).*»[20]

Grâce aux images, que l'on retrouve dans les livres illustrés ou les albums, les élèves se construisent des images mentales communes, ce qui leur permettra par la suite de s'imaginer des personnages ou des lieux dans de nouvelles histoires lues sans support grâce aux souvenirs d'histoires déjà rencontrées et écoutées.

S'approprier des formes écrites du langage : la langue est mobilisée dans tous les récits de la littérature de jeunesse et, grâce à elle, les élèves peuvent apprendre des caractéristiques de certaines formes langagières. Il peut s'agir par exemple de formule comme « il était une fois » pour les contes. Peu à peu les élèves réutiliseront ces formes langagières en les réinvestissant dans d'autres contextes.

Se familiariser avec les livres et leurs usages : il est important, dès la petite section, de mettre en place des moments qui permettent à chacun de se familiariser avec les livres et d'en découvrir leurs usages. L'enseignant sera alors présent pour aider l'élève dans sa découverte en lui indiquant par exemple comment tenir le livre, comment tourner les pages, la façon de parcourir les différents espaces, etc. Il convient davantage de commencer cet apprentissage en relation duelle ou en petit groupe afin d'aider les élèves à maintenir leur attention ce qui relève également d'un apprentissage à cet âge.

Pour que cet apprentissage se fasse dans de bonnes conditions, le site éduscol donne plusieurs indications sur ce que doit comporter un livre illustré ou un album de jeunesse. Il faut :

- *« des couleurs vives, contrastées et des compositions de la page et de l'image organisées pour guider le regard du jeune enfant.*

[20] site Eduscol : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf)

- *une matérialité (par exemple, des albums cartonnés) et une taille adaptée à la manipulation par de jeunes enfants.*
- *des mises en scène de relations entre l'enfant et le livre »*
- *des formes d'animation qui permettent l'interactivité* »[21]

Les élèves doivent également découvrir les caractéristiques de l'espace du livre, c'est à dire la succession des pages et l'unité du propos. Le saut de page est source de difficulté, en particulier pour les élèves de petite et moyenne section. C'est donc à l'enseignant d'aider les élèves à repérer ces éléments en les commentant : ce qui change d'une page à l'autre ou bien les éléments de décors par exemple. Il s'agira donc, à travers la littérature, de permettre à chacun de se construire un comportement de lecteur, de commencer à se familiariser avec les usages du livre, de questionner le monde, etc.

Apprendre à comprendre de mieux en mieux les récits oraux et écrits : en effet, la compréhension n'est pas innée chez un enfant de cet âge. Améliorer les compétences de cette dernière est un des objectifs de l'école maternelle en pratiquant la lecture et en découvrant la littérature par l'oral pour permettre aux élèves de progresser et arriver petit à petit à une compréhension autonome.

Turco.G et Tauveron.C mentionnent qu'il est important de proposer des ouvrages littéraires résistants dès le plus jeune âge, avant même que les élèves soient capables de lire. On voit donc à travers cela que la lecture et le plaisir de lire, la compréhension ainsi que la culture littéraire doivent être travaillées en même temps. Ils expliquent que tous les textes ne peuvent pas être un support d'apprentissage approprié et stipulent qu'il faut bien faire la différence entre une bibliothèque et l'école. En effet, certains livres sont choisis pour le plaisir et d'autres pour atteindre un objectif d'apprentissage.

> *« D'évidence, toute lecture n'est pas une lecture littéraire, et il est tout autant nécessaire de savoir lire une liste, un énoncé de problème ou un document d'histoire. L'écueil d'une dérive vers le tout littéraire doit être tout autant redouté que pourrait l'être celui du tout dénotatif.* »[22]

[21]Eduscol : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

[22]TURCO Gilbert. TAUVERON C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*, 2002. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. Enseigner l'oral, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre. pp. 284-289.

Les textes collaborationnistes sont tout aussi importants. Ils aident le lecteur dans sa quête d'information, le met à l'aise et lui montre que tout texte n'est pas forcément résistant. Il pourra alors se construire des repères et des comportements adaptés aux situations.

f. Littérature et enseignement

Enseigner la compréhension :

Il est important, pour enseigner la compréhension, que l'enseignant mette en place un étayage important à chaque niveau de l'école maternelle afin de guider les élèves vers une bonne pratique de cette dernière. Par cet intermédiaire, il s'agira d'apporter à l'élève un intérêt pour les livres.

La notion d'étayage renvoie à la théorie de l'américain Jérôme Bruner et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. L'étayage, lié au concept de « zone proximale de développement »(concept issu du travail de Lev Vygotski, psychologue russe du début du siècle découvert dans les années 60), est défini comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». J. Bruner reconnaît six fonctions de l'étayage caractérisant ce soutien temporaire de l'activité de l'enfant par l'adulte :

- **L'enrôlement** : susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
- **La réduction des degrés de liberté** : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution.
- **Le maintien de l'orientation** : faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.
- **La signalisation des caractéristiques dominantes** : faire prendre conscience à l'enfant des écarts qui existent entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser.
- **Le contrôle de la frustration :** essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance.
- **La démonstration ou présentation des modèles de solution :** présenter sous une forme « stylisée » la solution de l'élève, pour que l'élève tente de l'imiter en retour sous la forme appropriée

Proposer fréquemment des lectures :

> *« Outre le fait que des livres soient en permanence à la portée des élèves afin qu'ils puissent les explorer, les observer, se redire les histoires préalablement lues par l'enseignant*

ou d'autres adultes, la fréquence et la ritualisation des lectures sont essentielles au développement langagier, cognitif, culturel et à la socialisation des élèves de maternelle. Chaque jour, du premier jour de la petite section à la fin de la grande section, des livres sont mis en scène, lus ou relus, des histoires sont racontées ou lues »[23]

Il est conseillé de privilégier les albums de jeunesse. En petite section, il serait nécessaire de pratiquer 2 ou 3 relectures d'une même histoire le jour même et dans la semaine en moyenne et grande section. Cela permet un bon apprentissage de la compréhension mais aussi une meilleure participation de la part des élèves. Cela leur donne la possibilité de mémoriser des textes ou des parties seulement afin de construire une première bibliothèque mentale leur donnant ainsi des modèles sur lesquels s'appuyer. Il peut s'agir de personnages, d'événements, d'univers, des types d'illustration, etc.

Selon C. Tauveron, dans, *Lire la littérature à l'école Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?,* plusieurs types de problèmes de compréhension et d'interprétation peuvent être rencontrés par les élèves. Certains problèmes sont dû aux élèves eux-mêmes. Elle distingue les problèmes d'ordre cognitif comme une tendance à reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé sinon les informations apparaissant avant sa nomination ne sont pas mémorisées. Il peut s'agir également d'une difficulté à rattacher des informations à un personnage si elles sont données de façon discontinue tout au long du texte, à faire la distinction entre but et quête secondaire et but et quête principale, … D'autres problèmes peuvent être d'ordre culturel avec une absence de repères sur lesquels s'appuyer.

Il ne faut pas éviter ces difficultés sous prétexte de vouloir aider les élèves. La recherche d'informations est également à apprendre et les textes résistants doivent donc être rencontrés malgré les difficultés qu'ils peuvent apporter aux élèves.

C. Tauveron donne des critères afin de choisir un texte à proposer aux élèves. Elle explique qu'il faut varier entre des textes pour le plaisir de lire, des textes résistants et qu'il faut également un travail de préparation composé de relectures multiples du maître qui permet d'éviter un questionnaire. Ces relectures doivent être conduites différemment à chaque fois ou avoir un objectif qui change. De plus, elles permettent l'accès à des informations différentes, certaines étant perçues dès la première lecture alors que d'autres peuvent être perçues par la suite. Le maître doit également bien connaître le

[23]*Eduscol : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions,* Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle *https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf)*

texte afin de mobiliser toutes ses compétences pour faire une lecture orale de qualité et faire face aux difficultés pouvant être rencontrées par les élèves lors de la lecture.

g. Les enjeux de la littérature

Acquisition d'une culture littéraire : d'après Bernard Devanne[24], la lecture et l'écriture sont des apprentissages culturels acquis à l'école. Il explique dans son Tome 1, Lire et Ecrire : des apprentissages culturels - cycles 1 et 2, qu'il existe une corrélation entre la réussite scolaire d'un élève et sa maîtrise de la langue écrite (savoir-lire et savoir-écrire). Il souligne l'importance de développer une vie culturelle, et ce, dès le plus jeune âge. Dès la petite section maternelle, il y a une nécessité à développer un environnement culturel autour de l'enfant. La présentation régulière, par l'enseignant, de textes diversifiés va permettre aux élèves de se construire des repères sociaux et temporels mais surtout une culture commune.

> *« La littérature à l'école maternelle occupe une place fondamentale car elle ouvre sur le monde, sur autrui, elle donne à entendre une langue qui lui est propre. Elle permet aussi à chaque enfant de démultiplier ses connaissances et ses expériences langagières, esthétiques, affectives… Dans chaque classe, de la petite à la grande section, grâce à un étayage soutenu de la part de l'enseignant, la littérature permet de partager une expérience émotionnelle et une expérience de langage. Lire un récit ou raconter une histoire aux enfants, c'est faire communauté, c'est permettre de prendre conscience qu'on partage une même émotion, et, par là même, appréhender ses propres émotions. »*[25]

Développer un imaginaire culturel : par l'acquisition d'une culture littéraire commune, les élèves développent un imaginaire culturel collectif comme par exemple le stéréotype de la peur du loup ou encore celui de la sorcière en leur attribuant leurs attributs archétypaux. La littérature va même plus loin et apporte aux élèves une culture de valeurs morales comme l'approche de la différence et de la citoyenneté.

Construire sa vision du monde : une des premières missions de l'éducation est pédagogique et sa fonction première est d'amener l'enfant jusqu'aux considérations par l'adulte. La littérature de

[24]CŒUR-JOLY Sandy, *Le rôle et la place de la littérature de jeunesse*. Education. 2012. ffdumas-00758651ff

[25]Eduscol : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

jeunesse amène l'enfant à se dessiller, le livre serait présent uniquement pour montrer à l'enfant le monde qui l'entoure. Ainsi, transmettre et s'amuser ne seraient pas en contradiction mais en accord. Un des enjeux de la littérature de jeunesse est d'amener à l'enfant la vision du monde tel qu'il est tout en « s'amusant ».

III. L'album de jeunesse

a. Définitions

Beaucoup de chercheurs ont tenté de définir l'album en se basant principalement sur une partie de ses caractéristiques. Par exemple dans le dictionnaire Larousse, l'album est défini comme étant « un recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations ». Il est vrai qu'un album possède des illustrations, pour autant, cela ne suffit pas à définir les critères qui le caractérisent, de plus son format peut changer et n'est pas nécessairement grand. Pour clarifier ces tentatives de définition, d'autres chercheurs ont tenté d'en établir une plus complète. Ils se définissent, selon S.Van Der Linden, comme un type d'ouvrage de littérature de jeunesse caractérisé par un mode de narration fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du texte.

Une caractéristique importante de l'album de jeunesse est donc sa façon de mêler images et textes, ce qui participe à la complexité de sa définition :

> *« Au croisement du texte et des arts visuels, l'album pour enfants fait se rencontrer deux types de langages, et donc deux types de lecture et d'analyse. Lire un album, c'est savoir appréhender à la fois ce qui est écrit et ce qui est montré. Ce qui pourrait apparaître comme une évidence ou une facilité, lire un texte avec des images, s'avère complexe, comme le montre le récent ouvrage très détaillé de Sophie Van der Linden (directrice de l'Institut Charles-Perrault), Lire l'album (2006) »*[26]

Terwagne et Vanesse[27] distinguent différentes catégories d'albums :

- Les livres outils (imagiers, abécédaires…) pour développer des connaissances ou compétences fondamentales (lire, écrire, compter) ;
- Les scripts pour aider les élèves à développer l'anticipation, la construction de repères temporels, spatiaux car ils sont fondés sur les habitudes quotidiennes ;

[26]Matthieu Letourneux, Mathilde Leveque. Littérature de jeunesse : Etat des lieux de la recherche en 2006-2007. Anne Tomiche. La Recherche en Littérature générale et comparée en France en 2007, Presses Universitaires de Valenciennes, p.269-278, 2007. hal-00560541

[27] S. Terwagne, M. Vanesse, Le récit à l'école maternelle, de Boeck, 2008

- Les récits d'imagination abordent des thématiques de vie (l'école, la famille, les émotions), quelquefois même sensibles (l'exclusion, la mort, le divorce, …) et permettent donc de développer des compétences d'interprétation. C'est le cas de notre album.

Dans son ouvrage, Elisabeth Doumenc[28] explique que l'album de jeunesse doit s'adapter au développement du jeune enfant et lui permettre de devenir acteur en lisant le livre et non de rester simple spectateur. La qualité d'un album se traduit dans la qualité de son texte tout autant que dans la qualité de ses illustrations. Un album de jeunesse se doit d'enrichir l'enfant et non de l'infantiliser. Les albums de jeunesse sont des outils particulièrement pertinents pour aborder des problématiques que le jeune enfant peut rencontrer comme l'attachement au doudou, la séparation, les émotions, etc, mais également pour permettre et créer du lien au niveau des apprentissages avec les albums à compter par exemple ou encore les imagiers qui développent le vocabulaire.

b. Caractéristique de l'album

Sophie Van der Linden[29] , explique que l'album peut prendre diverses formes. Son organisation peut donc varier. Elle ajoute aussi que puisque l'enfant n'est pas encore lecteur, le texte est souvent distribué sur l'espace de la page en des passages appelés « unité de souffle », c'est à dire une longueur correspondant à une expiration du lecteur. Cela permettra d'adapter la lecture aux capacités des élèves. Il existe également des albums sans texte mais cette absence ne signifie pas qu'il n'y a pas d'interaction verbale autour de ce dernier. Il s'agira alors de mettre en mots les images proposées. Comme exemple de ce type d'album, nous pouvons citer *: La pomme et le papillon* de Lela et Enzo Mai, *L'arbre, le loir et les oiseaux* de Lela Mari mais également certaines versions de contes traditionnels repris par l'auteur Rascal comme *Le petit chaperon rouge* ou encore *Boucle d'or et les trois ours*.

Dans le livre, *comment utiliser les albums en classe, cycle 1,2,3*, C. POSLANIEC[30] définit ce qui différencie l'album des autres genres littéraires comme étant l'articulation qui existe entre le texte et l'image. Plusieurs types d'articulations existent. Le texte et l'image peuvent montrer une redondance quand l'image reprend l'histoire racontée par le texte (exemple album *Le chien bleu* de NADJA[31]), les images peuvent compléter les informations présentent dans le texte quand les deux sont nécessaires

[28]DOUMENC Élisabeth. *Travailler avec des albums en maternelle*. Hachette éducation, 2010. 223p. ISBN : 978 -2-01-171136-6

[29]VAN DER LIDEN Sophie, *Lire l'album*, L'Atelier du Poisson Soluble, 2016

[30] C. POSLANIEC, *comment utiliser les albums en classe, cycle 1,2,3*, RETZ, 2005

[31] NADJA, *Le chien bleu*, L'école des loisirs, 1989

à la compréhension (exemple de l'album *Sur la branche* de Claude PONTI[32]) ou bien il peut exister des albums avec une histoire racontée par le texte différente de celle des images. (Exemple de l'album *Afrique de Zigomar* de Philippe CORENTIN[33]).

L'image a donc un rôle important et est indépendante du texte. Elle a sa propre fonction dans l'histoire qui dépasse celle de la simple formation esthétique. Elle permet de rendre concrètes certaines notions abstraites telles que l'ironie, la métaphore, etc. Pour lire l'image il faut donc savoir l'interpréter tout autant que le texte avec lequel elle sera en relation.

Il existe alors une double narration dans un album avec deux narrateurs, un pour l'image et un pour le texte et le narrateur lui-même peut être interne ou externe à l'histoire. Quand il est interne, il s'agit souvent du personnage principal, c'est le cas dans notre album. Quand il est externe, il relate les aventures d'un personnage et les images peuvent venir illustrer ces dernières. C'est à travers cette articulation entre le texte et les images que la complexité de l'album se manifeste.

Françoise LAGACHE[34] rappelle le rôle de l'image dans les albums de jeunesse :

> *« Certains illustrateurs sont tentés de prendre l'album comme simple prétexte à la création de belles images, indépendamment de toute autre intention. Or, dans la littérature de jeunesse, l'image fait comprendre à l'enfant, qui peut-être ne sait pas encore lire, une histoire, une ambiance, un état d'esprit, des valeurs. La recherche esthétique propre à tout artiste doit donc prendre en compte cette exigence liée au destinataire de l'image. »*

En ce qui concerne l'illustration d'un album, il existe différentes techniques pouvant être utilisées par l'illustrateur : la peinture, le pastel gras, l'aquarelle, la photographie, le collage, l'encre noire, le papier déchiré, etc. Ces choix dépendent de son intention qui porte sur des aspects esthétiques mais aussi émotionnelles.

La couverture est un élément à ne pas négliger car c'est le premier regard que l'enfant portera sur le livre. Elle transmet des informations qui permettent d'entamer une réflexion autour de l'histoire et permet ainsi de se projeter, de créer des attentes. Des inscriptions obligatoires y figurent : numéro ISBN, prix, code-barres … C'est aussi le lieu où se trouve le titre qui ne peut en être dissocié car les deux entrent en relation pour faire sens.

---

[32]C.PONTI, sur une branche, l'école des loisirs, 2008

[33]P.CORENTIN, Afrique de Zigomar, l'école des loisirs, 2001

[34]LAGACHE F., *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, BELIN, 2006

c. L'intérêt pédagogique des albums de jeunesse

Françoise LAGACHE[35] rappelle le rôle de l'image dans les albums de jeunesse :

> « *Certains illustrateurs sont tentés de prendre l'album comme simple prétexte à la création de belles images, indépendamment de toute autre intention. Or, dans la littérature de jeunesse, l'image fait comprendre à l'enfant, qui peut-être ne sait pas encore lire, une histoire, une ambiance, un état d'esprit, des valeurs. La recherche esthétique propre à tout artiste doit donc prendre en compte cette exigence liée au destinataire de l'image.* »

Les albums de jeunesse sont des outils particulièrement pertinents pour aborder des problématiques que le jeune enfant peut rencontrer, mais également pour permettre et créer du lien entre les apprentissages.

> *« Certains sont particulièrement appréciés des enseignants parce qu'ils peuvent démarrer puis enrichir les sujets d'étude récurrents à l'école maternelle (comme les arbres, l'eau, les couleurs, les animaux) ou qu'ils accompagnent les événements qui rythment la vie de la classe (comme les saisons, les anniversaires, les fêtes de Noël et de carnaval). D'autres traitent plutôt des problèmes qui intéressent les enfants à un stade de leur développement : la peur d'être séparé de leurs parents, de grandir, d'aller à l'école, de la nuit ou encore la difficulté d'accepter son identité et sa différence parmi les autres. »*[36]

Elisabeth Doumenc voit les albums de jeunesse comme des livres interactifs. Ces livres rendent l'enfant acteur en utilisant ses différents sens. Le visuel et le toucher sont mis en action, l'enfant ne reste pas assis à écouter l'histoire. Ils favorisent le langage et la communication, ce qui nous a semblé pertinent pour notre projet autour des langues, d'où notre idée de créer un album de jeunesse pour le développement langagier mais également pour rendre cet apprentissage interactif et ludique.

d. Les enjeux de l'album de jeunesse

L'album de jeunesse, par ses différentes spécificités et caractéristiques, présentent des enjeux intéressants :

---

[35]LAGACHE F., *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, BELIN, 2006

[36]DOUMENC Élisabeth. *Travailler avec des albums en maternelle*. Hachette éducation, 2010. 223p. ISBN : 978 -2-01-171136-6

- **Un outil qui facilite la compréhension et l'attention** : son entrée par l'image joue un rôle d'enrôlement, elle va faciliter les élèves à être attentifs. L'utilisation d'albums de jeunesse peut également se faire en réseau pour apporter une cohérence aux apprentissages pour les élèves, renforçant ainsi les compétences que l'enseignant souhaite développer chez ses élèves. La compréhension est facilitée à la fois par le lien texte/image, fondamental en bas âge car les élèves ne savent pas lire, mais également par des situations répétitives qui permettent aux élèves une meilleure mémorisation et donc compréhension.
- **Un outil qui facilite l'accès à une culture commune** : la lecture d'album se fait généralement en groupe classe, ainsi elle offre le partage d'une culture commune à tous comme des expériences vécues ou encore la connaissance de personnages stéréotypés.
- **Un outil qui facilite un espace de parole et d'interaction** : un des points intéressants de l'album est l'apport lexical et syntaxique qu'il offre aux élèves. Il propose aux élèves des situations de dialogues riches et est un support à l'échange.
- **Un outil pour lutter contre les difficultés** : l'exploitation d'un album dans une classe est très riche, celui-ci permet de faciliter la compréhension de certaines notions mais également de permettre aux élèves en difficultés de s'engager dans les apprentissages en prenant en compte leurs mécanismes d'apprentissages (utilisation de marottes, support d'image pour la compréhension, etc).

IV. Les spécificités de la maternelle

L'école maternelle est un lieu d'accueil d'élèves qui n'ont pas encore une grande expérience de vie. Il faut donc créer un environnement qui respecte l'âge des enfants en particulier grâce à des aménagements divers. Les programmes doivent également appliquer ce principe, principe qui devra être pris en considération dans notre album.

a. Les programmes

Les programmes intègrent l'éveil aux langues et la diversité linguistique :

> " *à partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines…) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoire connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont*

amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur."[37]

De plus, ils donnent à l'apprentissage du vivre ensemble une place importante. Grâce à la classe et au groupe, les bases de la citoyenneté s'installent ainsi que le respect des règles, de la laïcité, une ouverture sur le monde avec la pluralité des cultures et donc le respect de la différence. Les élèves construisent également de nombreux repères : spatiaux, temporels, les différents rôles des adultes ainsi que la construction des règles de vie et de fonctionnement. L'école maternelle permet donc une première approche de la vie en société, société qui est de plus en plus mondialisée et ainsi l'approche de la diversité linguistique prend alors tout son sens.

Ces programmes ont évolué depuis plusieurs années. Pour se rendre compte de cette évolution en voici un bref résumé : dans le bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002, l'école devait être partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères et régionales. Il s'agissait d'amener les élèves à se familiariser avec les sons des autres langues. Il mettait particulièrement l'accent sur la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et les langues maternelles de certains élèves. La notion d'éveil n'apparaissait donc pas et la diversité des langues envisagées était restreinte car elle ne mentionnait pas la diversité mondiale existante. Dans le bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007, les orientations restaient fixées sur les langues maternelles parlées par certains élèves et cherchaient à les valoriser. L'importance de l'apport culturel apparaissait en revanche, et ce d'ailleurs, depuis 2002. Il faut donc attendre 2015 pour que la multiplicité des langues présentes dans le monde apparaisse comme support possible tout en gardant les langues régionales et en faisant apparaître la langue des signes.

b. Le développement de l'enfant

Les programmes de l'école maternelle tiennent compte du développement de l'enfant. On peut y lire que « *sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables* ». Ils ajoutent qu'il est important de tenir compte des différences de rythme de développement des élèves qui sont encore importantes en maternelle. Pour cela, une différenciation doit être mise en place. L'enseignant s'adapte alors au rythme de chacun tout en prenant en compte la perspective d'un objectif commun.

[37] *BOEN spécial n°2* du 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, le 18 février 2015

Lors de la période de la maternelle, l'enfant est situé dans un âge où son imagination se développe et est vectrice d'acquisition de nouvelles compétences développementales et sociales. Il expérimente, de façon imaginaire, de nombreux fantasmes, des transformations du monde réel et invente de multiples scénarios.

> *« L'école est soucieuse de développer ce que l'on appelle, improprement sans doute, l'imaginaire des enfants. L'imaginaire est une « valeur » qui a beaucoup de poids à l'école maternelle, sans doute parce que les enfants ont à cet âge, plus qu'ils ne l'auront jamais, des représentations fantasmagoriques du monde, une extraordinaire facilité à transformer-comme dans le jeu- n'importe quoi en ce qu'ils désirent que ce soit, plus d'attirance pour les histoires et les contes merveilleux, plus d'aptitude à s'y projeter. »*[38]

c. Modalités d'apprentissage en maternelle

Les programmes de l'école maternelle rappellent que l'école est un lieu particulier possédant des caractéristiques propres à l'âge des élèves. Pour tenir compte de cela, l'aménagement de l'école est important :

> " *L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. Chaque enseignant détermine une organisation du temps adaptée à leur âge et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au point de vue de l'implication corporelle et cognitive.* »[39]

De plus, ils insistent sur les spécificités des situations d'apprentissage :

> « *L'enseignant met en place dans sa classe des situations d'apprentissage variées : jeu, résolution de problèmes, entraînements, etc. et les choisit selon les besoins du groupe classe et ceux de chaque enfant. Dans tous les cas et notamment avec les petits, il donne une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes. Il favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté*

[38]ROLLAND M.-C., 1994, Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, collection dirigée par G. PY, Paris : Ellipses.

[39]*BOEN spécial n°2* du 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, le 18 février 2015

d'apprentissage. Il développe leur capacité à interagir à travers des projets, pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités. Il sait utiliser les supports numériques qui, comme les autres supports, ont leur place à l'école maternelle à condition que les objectifs et leurs modalités d'usage soient mis au service d'une activité d'apprentissage. Dans tous les cas, les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches. »[40]

Les programmes mettent en avant l'importance du jeu dans les apprentissages à l'école maternelle. Il permet de multiplier les expériences vécues et peut s'appliquer dans tous les domaines d'apprentissage.

« *il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés.* »

Il est également vecteur de communication et favorise le vivre ensemble. Le jeu est aussi un outil d'observation intéressant pour l'enseignant afin de mieux connaître ses élèves. D'après Marie-Claire Rolland[41], ancien doyen du groupe de l'enseignement primaire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, le jeu est omniprésent dans le quotidien des enfants en maternelle, et ce, même en dehors de l'école. Elle ajoute également que le jeu est vital pour l'enfant, il est même signe de bonne santé physique et intellectuelle.

« […] il est bon à chaque enseignant de se rappeler – que le jeu est vital pour un enfant ; celui qui ne joue pas est malade. Dans le jeu, il exprime sa vitalité, l'exubérance de ses forces et de sa joie. Il s'approprie les matières, les matériaux que ce soit la terre, du sable, de l'eau, de la peinture, des pâtes à malaxer, peu importe. Toucher, triturer, torturer…c'est une appropriation par le corps, très sensorielle et kinésique qui s'opère, en même temps que l'acquisition des conduites de bases qui sous-tendent de nombreuses activités […]. ».

De plus, il est important de noter qu'un élève de maternelle ne peut rester immobile pendant un temps très long. Les activités proposées en maternelle doivent être de courte durée.

V. L'oral

a. Qu'entend-on par oral ?

[40] *BOEN spécial n°2* du 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, le 18 février 2015
[41] ROLLAND M.-C., 1994, Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, collection dirigée par G. PY, Paris : Ellipses.

La définition faite par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly dans leur ouvrage, *Pour l'enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*[42], permet de se faire une première idée de ce qu'est l'oral :

> « *Le terme « oral » du latin os, oris (ouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche. Par opposition à l'écrit, l'oral se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain : le larynx où se créent les sons, en amont l'appareil respiratoire qui fournit le souffle nécessaire à la production et à la propagation de ces sons et, en aval, les résonateurs (le pharynx, la bouche et le nez) qui sont les cavités de l'appareil phonatoire qui entrent en vibration sous l'effet conjugué du souffle et des sons.* »

En didactique des langues, l'oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et de son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores ».

L'oral est la pratique de deux phénomènes qui sont l'écoute de l'autre et la production de parole. Il se construit soit dans l'action et dans des apprentissages spécifiques, on parle alors d'oral en action soit par la fréquentation de l'écrit, on parle alors d'oral scriptural. Il est également le langage à travers lequel nous communiquons et il se distingue de la parole. C'est ainsi un vecteur d'apprentissage, un objet d'apprentissage, un moyen de mémorisation et l'expression de soi.

La situation de communication : pour comprendre chacune des dimensions que suppose la création d'une situation de communication, il faut revenir sur le schéma de R. Jakobson et les fonctions de la communication qui lui sont liées. Plusieurs facteurs entrent en jeu dans une situation de communication :

- L'émetteur ou le destinateur qui émet le message. Dans une conversation, il peut y avoir plusieurs émetteurs et l'émetteur devient à son tour récepteur car la communication se fait dans les deux sens.
- Le récepteur ou le destinataire reçoit quant à lui le message émis. Il peut également y avoir plusieurs récepteurs.
- Le message qui est constitué de l'ensemble des signes linguistiques, c'est à dire un énoncé.
- Le canal ou le médium qui est le moyen physique utilisé pour la communication : les ondes sonores de la parole.

[42]DOLZ.J et SCHNEUWLY.B : *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF, 2016

- Le code qui est constitué d'un ensemble d'unités signifiantes (signes, signaux ou symboles) et d'un ensemble de combinaisons de ces unités, ce qui donne par exemple la langue française.
- Le référent qui est fait des éléments de l'environnement de l'émetteur et du récepteur ainsi que des éléments que le message actualise (le référent peut être situationnel ou textuel).

b. Le langage en maternelle.

La production d'un discours se fait en temps réel, de façon non préparée et improvisée au fur et à mesure qu'il est produit. Il y a donc dans le message des traces de cette production. Ces « scories » nommées également déchets sont de l'ordre des répétitions, des erreurs, des reprises, des interruptions, des ruptures de construction de phrases achevées ou inachevées, etc.

Il existe des phénomènes linguistiques typiques du langage oral comme l'emploi de phatèmes qui sont des petits mots destinés à maintenir le contact ou l'attention de l'interlocuteur. Cela s'appelle la fonction phatique dans le schéma de R. Jackobson. Ces phénomènes renvoient également à des procédés de mise en relief pour accentuer le propos, comme l'utilisation de phrases disloquées (forme emphatique par dislocation) ou encore la modification de son ordre. Il y a également un emploi fréquent de déictiques puisque le message se réalise en situation, une fréquence élevée d'utilisation du présentatif, de l'emploi du mot « ça » et une tendance à remplacer « nous » par « on ».

À cela s'ajoute le principe d'économie de la langue orale qui explique une tendance à la simplification avec par exemple l'omission du « ne » négatif, l'utilisation de parataxe pour éviter la subordination, la tendance à marquer l'interrogation par la seule intonation et l'élision.
De plus, dans la langue orale, il y a une présence de répétition de termes et de structures avec une succession de phrases construites sur le même « *moule* » syntaxique, des répétitions du même mot, là où l'écrit privilégierait une reprise anaphorique. Il existe deux formes d'oral qui toutes deux sont à travailler :

- **Le langage en situation** : c'est le premier langage appris des élèves qui parlent d'abord en accompagnement de ce qu'ils font. Le langage produit est alors factuel, limité car une partie du sens est apporté par la situation perçue par les locuteurs. En revanche si le langage est retranscrit en dehors de cette dernière, il devient vite incompréhensible. Le terme de « connivence » est souvent employé pour qualifier ce contexte.
- **Le langage d'évocation** : il doit être précis et structuré pour permettre la compréhension d'un contexte absent de la situation de communication. Pour le construire et apporter une clarté cognitive, il faut donner des éléments spatio-temporels, camper le décor, préciser les protagonistes, leurs relations et les actions. Il relève donc d'un apprentissage explicite car ce langage s'apprend.

L'oral en situation est le premier à être utilisé, car il s'appuie sur le contexte connu par l'apprenant et permet donc de s'exprimer plus facilement car il ne demande pas de trop grandes précisions. Il faudra alors amener les élèves à passer d'un oral en situation à un oral décontextualisé.

c. La place du langage oral à l'école maternelle

En maternelle, le langage oral apparaît dans le domaine : « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » qui se décompose en deux versants, l'oral et l'écrit. Pour l'oral les compétences travaillées sont :

- Oser entrer en communication.
- Comprendre et apprendre.
- Échanger et réfléchir avec les autres.
- Commencer à réfléchir sur la langue et à développer une conscience phonologique.

Pour le cycle 1, la place de l'adulte dans les interactions langagières est importante et évolue, au fur et à mesure de l'année, comme le précise les programmes :

> « *L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser* ». « *Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe.* »[43]

Plusieurs compétences sont à travailler :

- Compétences communicationnelles : elles concernent les aspects interactionnels, c'est à dire : savoir intervenir dans un groupe, réagir, participer et prendre l'initiative d'une discussion, y tenir sa place ou en changer et respecter les règles.
- Compétences discursives : elles interviennent lorsque l'on met en œuvre un discours. Plusieurs discours sont possibles : énonciatif : quand il s'agit d'exprimer un besoin, d'énoncer un fait …; narratif : lorsque l'on demande à un élève d'inventer une histoire, de relater un événement inconnu …; descriptif : le moment où une personne décrit un élément., explicatif : le discours explicatif vise à faire comprendre un processus, un phénomène, un événement.; argumentatif

[43] B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015

: le discours argumentatif ne se cantonne pas à expliquer, mais cherche à convaincre le lecteur d'adhérer à une idée.

- Compétences linguistiques : ces compétences sont en lien avec la correction de la langue, c'est à dire, la qualité et la précision lexicale, les corrections syntaxiques, la complexité des phrases, les registres utilisés et la qualité des formulations
- Compétences génériques : c'est l'étude d'un genre en particulier (l'exposé scolaire qui est un genre scolaire et l'interview un genre sociale par exemple). À chacun de ces genres se rattachent des conduites discursives particulières comme questionner, argumenter, décrire, relater, expliquer, raconter, décrire, etc.
- Compétences métalinguistiques : le langage devient l'objet d'étude. Il s'agit pour l'apprenant de prendre une distance critique pour analyser son propre langage. C'est une réflexion sur la langue et sur ses propres capacités.

À ces compétences s'ajoutent les aspects « locutoires » et techniques, à savoir tout ce qui concerne les ressources de la voix et du corps. En effet, les élèves doivent apprendre à bien prononcer, bien articuler, jouer sur certains paramètres comme le débit ou la fluidité. Ils utilisent également des gestes et des mimiques faciales.

L'observation et l'appréciation des capacités orales des élèves est une tâche difficile. Elle nécessite de la part du professeur une bonne connaissance des capacités de l'élève, de son milieu de vie afin d'appliquer une différenciation et une analyse objective des capacités orales de l'apprenant. L'élève doit également être en mesure de déterminer les attentes concernant cet apprentissage mais aussi connaître ses propres capacités pour avoir des critères sur lesquels s'appuyer en vue de progresser.

VI. Les intelligences multiples

Les intelligences multiples sont un bon moyen de faire une différenciation en classe. Grâce à ces dernières, l'enseignant pourra plus facilement adapter ses situations d'apprentissage en fonction des profils de ses élèves. Elles rendront le savoir accessible de différentes façons et faciliteront l'étayage de l'enseignant. De plus, de nombreuses activités peuvent être mises en place autour de celles-ci. C'est pour cela que nous avons choisi d'intégrer à notre album la diversité des possibles qu'elles nous offrent.

a. Qu'est-ce que l'intelligence humaine ?

D'après Alfred Binet, l'intelligence humaine permet « *la connaissance, c'est-à-dire, dit-il, la reconstruction du monde extérieur à partir de quelques fragments qui sont donnés, est une fonction générale qui permet l'adaptation à des situations nouvelles* »[44]. Mais au fur et à mesure des recherches sur ce concept, les auteurs se sont rendu compte qu'il était particulièrement difficile de définir ce qu'est l'intelligence comme le cite Elisabeth Demont, psychologue : *« Au-delà de cette première approche, il apparaît très rapidement qu'il est impossible de trouver une et une seule définition consensuelle de l'intelligence. Les définitions sont bien au contraire diverses »*[45] Certains auteurs ont défini l'intelligence comme une capacité générale à connaître ou à comprendre qui interviendrait quel que soit le domaine. Dans cette perspective, une personne intelligente sera une personne qui comprend bien et qui raisonne bien. Cette définition caractérise une conception unitaire de l'intelligence. À l'opposé de cette conception unitaire, une conception pluraliste de l'intelligence a été développée, partant de l'observation que les performances des individus peuvent fluctuer en fonction du domaine.

Howard Gardner[46] redéfinit la définition traditionnelle de l'intelligence humaine en lui ajoutant trois composantes : avoir les compétences nécessaires pour résoudre un problème qu'il peut rencontrer dans la vie courante, avoir la capacité à enrichir sa propre culture par la création de produit ou en offrant des services et avoir la capacité réflexive face à des problèmes pour trouver des solutions et ainsi acquérir de nouvelles compétences.

b. La théorie des intelligences multiples

Howard Gardner a mis en place une théorie concernant la conception de l'intelligence, appelée théorie des intelligences multiples. Il définit ainsi 8 intelligences différentes dont voici la liste :

- L'intelligence verbale/linguistique : la capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes ses formes.
- L'intelligence logique/mathématique : la capacité à raisonner, à compter et à calculer, à tenir un raisonnement logique.
- L'intelligence visuelle/spatiale : la capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.

---

[44] Huteau, M. (2007). L'étude de l'intelligence : nouveauté et portée de l'œuvre d'Alfred Binet. *Bulletin de psychologie*, numéro 490(4), 357-370. doi:10.3917/bupsy.490.0357.

[45] DEMONT Élisabeth. « Chapitre VII. L'intelligence », , *La psychologie.* sous la direction de Demont Élisabeth. Editions Sciences Humaines, 2009, pp. 157-193.

[46] GARDNER Howard, *Les intelligences multiples*, 1996, 2004, Retz.

- L'intelligence musicale/rythmique : la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales.
- L'intelligence corporelle/kinesthésique : la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets.
- L'intelligence interpersonnelle : la capacité à entrer en relation avec les autres.
- L'intelligence intrapersonnelle : la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même.
- L'intelligence naturaliste : la capacité à reconnaître et classifier des formes et des structures dans la nature.

c. Le prise de conscience d'une nécessité pédagogique

Selon Bruno Hourst[47], enseignant-chercheur en pédagogies nouvelles, se baser sur la théorie des intelligences multiples pour enseigner apporterait une certaine richesse culturelle et ainsi diminuerait significativement les questions de discrimination entre les élèves face à leurs origines, classes sociales… Il stipule que ce modèle, lorsqu'il est bien suivi, permet d'apprendre le respect d'autrui par la connaissance de ces différentes intelligences en permettant aux élèves d'avoir une meilleure connaissance de soi, des autres et des possibilités de chacun. Ils seront alors capables, comme l'affirme Bruno Hourst, « *d'apprécier les richesses qui naissent autant des similarités que des différences* ».

Arriver à faire réfléchir les élèves sur leur propre processus de pensée serait bénéfique tout au long de leur scolarité en leur apportant de la motivation et des connaissances sur eux-mêmes.[48]

> « *L'importance de la pensée métacognitive dans un apprentissage – c'est-à-dire réfléchir sur sa manière de penser, d'agir ou de réfléchir – est maintenant souvent soulignée par les chercheurs et les pédagogues. Ainsi toute occasion d'apprendre aux élèves à réfléchir à leurs propres processus de pensée et d'apprentissage est extrêmement bénéfique pour l'ensemble de leur scolarité. Cela tend à stimuler leur motivation et les aide à devenir de meilleurs apprenant toute leur vie. De plus, cela les encourage à se considérer comme des partenaires dans leur propre éducation, plutôt que des consommateurs passifs, ou pire, que des victimes* "

Les intelligences multiples permettent donc aux élèves d'apprendre de façon plus efficace en leur permettant de mieux se connaître. Ils pourront alors adapter leurs actions, leurs stratégies, leurs

[47]HOURST B., *À l'école des intelligences multiples*, Hachette éducation, 2006

[48]HOURST B., *À l'école des intelligences multiples*, Hachette éducation, 2006

objectifs en fonction de leurs atouts tout en connaissant leurs points faibles. C'est pour cela que nous trouvions intéressant de proposer aux élèves différentes situations d'apprentissage mettant en jeu différentes intelligences multiples, ainsi nous avons comme objectif de faciliter l'apprentissage de tous les élèves.

Conclusion partielle :

Créer un album pédagogique pour l'éveil aux langues renvoie à un large champ de notions qui doivent être intégrées dans le raisonnement du processus de création. Notre projet étant la création d'un album de jeunesse pour l'éveil aux langues pour les classes de l'école maternelle, il s'agit de créer un support permettant aux élèves de développer des connaissances et des compétences sur d'autres langues et cultures que le français. Cela ne serait possible sans la considération des différentes notions que nous avons abordé dans cette partie.

Il est alors nécessaire pour l'enseignant qui utilise notre album dans sa classe de se familiariser avec ces différentes notions afin de bien comprendre les enjeux que recouvre l'enseignement qu'est l'éveil aux langues ainsi que la manière d'appliquer le support en classe.

PARTIE 2 : Choix et outils méthodologiques

La création d'un album pédagogique pour l'éveil aux langues implique de prendre en compte de nombreux éléments afin de rendre ce support pertinent et efficace dans son application dans une classe de maternelle. Cette deuxième partie de notre mémoire porte sur la réflexion qui a eu lieu en amont de la création. Celle-ci nous permet de délimiter, d'organiser et de sélectionner les éléments pertinents, d'un point de vue pédagogique, à faire apparaître dans notre album. Pour ce faire, nous développerons les différents choix que nous avons effectué : pourquoi la création d'un album ? Quelles illustrations choisir et comment les dessiner ? Quels personnages choisir ? Quelles langues utiliser ? Quelle problématique utilisée pour le fil conducteur de l'histoire ?

I. Le choix du support pédagogique

Notre projet final est la création d'un album de jeunesse permettant l'éveil aux langues, et ce, dès la maternelle. Ce choix a été établi à la suite du manque de ressources quant à l'éveil aux langues en maternelle. En effet, ce domaine n'est apparu dans les programmes que dans le *BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015*. En seulement cinq années, très peu de ressources sont à la disposition des enseignants pour permettre d'enseigner ce volet du programme. Notre réflexion a été de trouver plus pertinent de créer une nouvelle ressource pour les enseignants plutôt que de s'appuyer sur une ressource déjà existante. La multiplicité des ressources permet à chaque enseignant de trouver des supports pédagogiques qui se couplent plus précisément avec leurs choix pédagogiques.

Le choix de créer l'album entièrement est également un choix pédagogique lié à la didactique. En effet, la création d'un album nous permet d'obtenir un support qui se combine de façon précise avec les compétences et les sujets que nous voulions viser :

- Acquérir une culture sur la Norvège, Tahiti, l'Egypte, le Japon et la Guadeloupe.
- Six langues seront proposées aux élèves : le norvégien, la tahitien, l'arabe, le chinois, le créole guadeloupéen et la langue des signes. Peu d'albums de jeunesse déjà existants abordent à la fois des langues orales et la langue des signes. C'est donc également une des raisons qui nous a amené au choix de créer notre propre album.
- Adapter le choix des personnages : en créant notre album, nous avons pu intégrer des personnages familiers pour les enfants. Il était important pour nous qu'ils puissent s'identifier aux personnages et les reconnaître facilement pour améliorer la compréhension et la motivation des élèves. Grâce à la création de l'album nous avons pu choisir de façon précise l'apparence des personnages mais aussi leur nature (animal et/ou humaine) ce qui permet aux enfants une meilleure identification aux différents personnages.
- Créer une histoire liée au vécu des enfants : pour nous, il était important que l'histoire puisse « parler » aux élèves, c'est-à-dire, qu'ils puissent s'identifier facilement à la problématique

rencontrée dans l'album. Pour cela, il était alors pertinent de s'appuyer sur une problématique commune à une grande majorité des enfants.

- Tenter d'intéresser tous les élèves en intégrant des éléments pouvant attirer l'attention de tous comme les musiques, les activités, etc. Comme nous l'avons mentionné, chaque élève apprend et s'intéresse aux choses de manières différentes. Créer l'album nous a donc permis d'avoir un support conçu pour apporter le plaisir de lecture qui nous semble être un élément fondamental.

II. Critères de choix

a. Les personnages

Le personnage principal

Le personnage a été choisi selon les caractéristiques de l'âge des élèves. En effet, à cet âge les enfants apprécient les histoires mettant en scène des animaux. Afin donc de les motiver et de capter leur attention, nous avons choisi comme personnage principal un lapin qui est le doudou d'un enfant. Le choix du lapin s'est fait en sachant que c'est un animal connu de la plupart des enfants. De plus, cela permet de se rapprocher de l'univers enfantin et donc d'avoir un élément de repère pour les élèves.

Sa quête : elle prend en compte le développement de l'enfant. Il s'agit de retrouver son ami suite à une séparation involontaire entre un doudou et un enfant. De plus, elle est reliée aux émotions de Pimpin, le doudou (joie, tristesse), c'est donc un sujet parlant pour les élèves.

Les personnages secondaires

L'enfant : un enfant appelé Théo sera également important dans l'histoire de l'album. Il s'agira du propriétaire du doudou. Il est la personne à retrouver tout au long de l'histoire. Théo a un handicap, il est muet. Cela va nous permettre d'incorporer le langage des signes dans notre histoire car l'enfant et le lapin se salueront à la fin de l'histoire. De plus, comme il s'agit d'un enfant, les élèves pourront s'identifier à lui. Les élèves possédant un doudou pourront également solliciter leur mémoire et mettre en lien leur propre attachement à leur doudou avec celui qui existe entre Théo et Pimpin.

Les habitants : tout au long de l'histoire, le doudou rencontrera plusieurs animaux qu'il devra saluer (un par pays visité). C'est grâce à ces derniers qu'il nous a été possible d'incorporer une diversité de langues et de cultures dans notre album. Il s'agira à chaque fois d'animaux afin de se rapprocher de l'univers des élèves scolarisés en maternelle car comme nous l'avons mentionné dans notre partie théorique, les élèves y sont réceptifs. Les animaux ont été choisis en fonction de leur présence dans le pays visité. En Egypte, il s'agira du dromadaire, en Norvège de l'ours, au Japon du macaque appelé aussi singe des neiges, à Tahiti du toucan et en Guadeloupe du raton laveur.

La fée : elle fait partie des personnages archétypaux que l'on retrouve dans de nombreux récits. Son introduction permet donc aux élèves de se familiariser avec ce personnage pour en connaître les caractéristiques s'ils ne l'ont pas encore rencontré ou bien d'avoir un élément sur lequel s'appuyer pour la compréhension de l'histoire.

b. Les langues sélectionnées et les aspects culturels

Les choix des langues s'est porté sur les connaissances de la première partie. En effet, l'éveil au langues ne doit pas forcément être fondé sur des langues habituellement enseignées dans les classes du cycle 2,3 et 4, à savoir l'Allemand, l'Anglais, l'Arabe, le Chinois, l'Espagnol, l'Hébreu, l'Italien, le Japonais, le Néerlandais, le Polonais, le Portugais, le Russe. Nous avons donc ajouté le tahitien et le créole guadeloupéen car ce sont des langues qui se rapprochent du français mais possèdent des sonorités différentes. La langue des signes, qui est mentionnée dans les programmes du cycle 1, apparaîtra également. De plus chacune des langues choisies est attachée à un continent différent.

Voici la liste des langues retenues et des pays :

Le japonais et l'arabe apparaissent dans les programmes et il nous a semblé intéressant de les mentionner du point de vue de l'apport culturel qu'apportent ces pays. Du fait des mouvements d'immigration, une population croissante de personnes parlant ces langues en France est présente. Nous avons donc fait le choix de les intégrer dans l'album pour que ces langues deviennent un réel support afin de créer du lien entre les élèves et l'école, en leur apportant des notions que les élèves connaissent et maîtrisent déjà.

- **Le norvégien** : c'est la langue officielle de la Norvège. Nous avons choisi de représenter cette langue car elle n'est pas présente dans les programmes. Cela permettra aux élèves d'y être confrontés au moins une fois durant leur scolarité.
- **Le japonais** : le japonais est la langue officielle du Japon. Cette langue est intéressante car très différente du français que les élèves ont l'habitude d'entendre. Cela les familiarisera alors avec de nouvelles sonorités.
- **Le tahitien** : cette langue est parlée à Tahiti. La population est bilingue et parle à la fois le français et le tahitien. Le tahitien y est encore parlé par de nombreuses personnes et donc, afin que les élèves soient confrontés à une nouvelle langue, notre personnage rencontrera un enfant parlant le tahitien et non le français.
- **Le créole guadeloupéen** : cette langue appartient au groupe des langues créoles, plus particulièrement aux langues créoles à base lexicale française. C'est un mélange entre le français du XVIII siècle et de plusieurs langues d'Afrique de l'Ouest. Il est intéressant de faire

découvrir aux élèves qu'il existe des langues dérivées du français. Le mot bonjour est très proche du français « Bonjou ».

- **L'arabe** : parlée d'abord par les Arabes, cette langue est devenue aujourd'hui l'une des langues les plus parlées dans le monde. C'est la langue officielle de plus de vingt pays et de plusieurs organismes internationaux, dont l'une des six langues officielles de l'Organisation des Nations Unies. Il nous a paru donc pertinent de la faire apparaître dans notre album. De plus en plus d'élèves parlent cette langue, et ce dès la maternelle, intégrer cette langue dans l'album leur permettra de s'approprier le support avec plus de facilité surtout pour les élèves allophones, ils pourront alors devenir acteurs et même partager leurs savoirs avec les autres élèves.
- **La langue des signes** : nous avons choisi de faire apparaître cette langue car, pour nous, elle représente l'ouverture à la différence et au handicap. Dès le plus jeune âge il est important de sensibiliser les élèves pour leur permettre d'accepter plus facilement la différence, et d'arriver à ne plus en faire. De plus, cela leur montre que nous pouvons communiquer autrement que par la voix.



c. Les apports culturels

Pour chacun des pays visités un apport culturel, en plus de la musique, sera présenté au travers du texte qui viendra compléter l'apport de l'image. Il permettra aussi aux élèves d'être acteurs dans leurs apprentissages car des activités pourront être effectuées par les élèves.

- La Norvège : elle occupe le côté ouest-nord-ouest de la péninsule Scandinave, en Europe du Nord. Elle représentera donc le continent européen. Ce pays est connu pour sa particularité d'avoir six mois de l'année où il fait jour et six mois où il fait nuit. Il est alors intéressant de représenter un paysage de nuit qui se déroule durant la journée. Les élèves pourront alors découvrir qu'il existe des lieux où il fait nuit durant la journée. De plus, les aurores boréales permettent de montrer qu'il existe des phénomènes particuliers sur Terre. Il ne sera pas nécessaire d'expliquer ces dernières notions car elles seraient trop compliquées pour des élèves de maternelle mais leur découverte peut tout de même se faire afin de les enrichir culturellement. Un travail sera d'ailleurs entrepris lors de la lecture de l'album sur la création d'aurores boréales en art.

- Le Japon : c’est un archipel situé dans l‘Est de l’Asie qui représentera le continent asiatique. C’est également un pays riche d’un point de vue culturel notamment à travers son architecture mais aussi certaines caractéristiques qui seront représentées dans notre album à travers l'illustration. Certains éléments typiques seront abordés comme la dégustation de sushis qui est un met représentatif du japon. Il y aura un réinvestissement avec une activité de cuisine afin de préparer, puis de déguster des sushis.

- Tahiti : c'est une île de la Polynésie française (collectivité d'outre-mer) située dans le sud de l'océan Pacifique. Ce pays représente le continent océanique dans notre histoire. Pour Tahiti, les élèves découvriront un environnement représentant cet archipel. Ils verront également des personnes en train de danser le tamure qui est une danse typique pratiquée par les tahitiens. Ils auront des éléments vestimentaires qui montreront la tenue portée lors de ces danses.

- Égypte : c'est un pays se trouvant en Afrique du Nord-Est, représentant donc le continent africain. Les élèves pourront à travers les illustrations découvrir les pyramides. Il serait intéressant de montrer aux élèves la taille qu'elles font par rapport à un humain. De plus, le personnage sera en train de dessiner des hiéroglyphes, ce qui nous permettra d'introduire une activité graphique autour de ces derniers.

- Guadeloupe : elle représente le continent américain dans notre histoire. C'est une île de l'archipel des Antilles composée de deux parties : la Grande-Terre à l'est et la Basse-Terre à l'ouest, séparées par un bras de mer « la Rivière-Salée ». Les élèves de grande section pourront découvrir grâce à l'enseignant que cet archipel fait partie de la France et s'apercevront alors que cette dernière n'est pas composée que de la France métropolitaine. De plus, ils découvriront un paysage représentatif de la Guadeloupe et une recette typique : le flan coco qui sera également une activité de cuisine.

Chacun des pays sera situé par les élèves sur une carte afin de développer des compétences concernant la localisation d'objets. Cela permettra aussi de travailler sur le fonctionnement d'un planisphère ainsi que d'approcher la notion de continent et de pays en fonction des niveaux.

Lors de la lecture de notre album, nous avons fait le choix d'intégrer une musique typique de chacun des pays visités par notre personnage principal, Pimpin. Pour cela, les élèves découvriront la nouvelle page en musique ce qui servira comme élément de transition entre chacun des pays.

- Japon : la chanson Arigato des Yoshida Brothers qui est un groupe de musique japonaise. On retrouve dans leur musique le shamisen qui est un instrument traditionnel japonais. Leur musique correspond à un mélange entre le Tsugaru (style du nord du japon) et des rythmes et

musiques plus modernes.

- Egypte : la chanson Sultany de Fathy Salama qui est un musicien égyptien récompensé d'un Grammy-Award. On reconnaît bien dans ses musiques les mélodies typiques que l'on trouve dans les musiques traditionnelles égyptiennes.
- Guadeloupe : la chanson gwoka la sé namm a gwadloup de Remus Etenna qui est un chanteur guadeloupéen. La chanson est ici en créole et en fait donc un élément intéressant car elle permet de familiariser davantage les élèves aux sonorités que l'on retrouve dans le créole guadeloupéen.
- Norvège : la chanson féhu du groupe Wardruna. Cette chanson est représentative du style scandinave et permet aux élèves, à travers elle, de découvrir cet univers musical.
- Tahiti : la chanson vava de tamure tahitien. Cette chanson correspond bien à l'histoire qui aborde la danse du tamure. Cela a influencé notre choix et permet aux élèves de découvrir des mélodies typiques de Tahiti ainsi que les éléments sonores d'une danse traditionnelle.

Cet apport musical apporte une dimension culturelle supplémentaire aux élèves en leur faisant découvrir des musiques du monde. Un travail d'éducation musicale peut être mis en place et participera donc à l'interdisciplinarité de notre album.

Réinvestissement des apports culturels et langagiers à travers un jeu

Le jeu est un bon moyen pour réinvestir les apports culturels et langagiers. De plus, il possède une dimension motivante et permet aux élèves de communiquer plus facilement. Nous avons donc fait le choix d'intégrer un jeu de plateau avec notre album afin de réinvestir des éléments de compréhension : questions sur les personnages, leurs actions, les lieux, etc., mais aussi linguistiques avec le mot « bonjour » dans les différentes langues. Il s'agit d'un jeu type « jeu de l'oie » qui contient des cases « questions » reprenant les aspects précédemment mentionnés. Il s'agira également de permettre aux élèves d'apprendre l'autonomie ainsi que de se construire des règles et des rôles sociaux divers.

Comme mentionné, le jeu est vecteur de communication. Cela permettra à l'enseignant d'évaluer les élèves sur leurs compétences par l'observation et il pourra également apprendre à les connaître davantage. À travers le jeu, une véritable situation de communication peut naître. Il faudra alors s'en saisir également pour développer certaines capacités comme le « vivre ensemble » en travaillant l'acceptation de l'autre, le contrôle de la frustration (on ne peut pas toujours gagner), l'acceptation des règles, etc. Cela permet donc d'avoir accès à des situations riches autant pour l'élève que l'enseignant. De plus, il pourra permettre de développer des compétences dans d'autres domaines

comme en mathématiques avec la manipulation des dés et le dénombrement des constellations des dés.

d. Les illustrations

Les illustrations seront effectuées à l'aide de crayons de feutre. Les couleurs choisies seront volontairement vives afin de capter l'attention des élèves comme nous l'avons expliqué dans notre partie théorique. Les animaux seront représentés de façon stéréotypée afin de permettre aux élèves de créer des images mentales qu'ils pourront réutiliser par la suite. Les images devront être simples afin de ne pas mettre les élèves en difficulté. Elles leur permettront de se concentrer sur la manière d'analyser une image et comment lier l'image et le texte entre eux car, en maternelle, les élèves ont des difficultés à se décentrer de leur univers proche. Cela demande plus d'efforts de leur part afin de comprendre l'histoire (lieux, langues, déplacements). Nous avons donc choisi de représenter que peu d'éléments culturels par page. Il n'y aura pas de saut de page venant perturber le rythme de l'histoire. Chaque double-page aborde un seul pays. Cela améliore l'aisance afin de passer du texte à l'image et inversement.

Les apports des illustrations

- Construire des images mentales : grâce aux images, comme nous l'avons écrit dans le paragraphe précédent, il sera possible de créer des représentations que les élèves pourront, par la suite, réutiliser pour améliorer leur aisance dans la compréhension d'histoires avec les marottes, par exemple. Ils pourront se créer une sorte de bibliothèque mentale qui reprendra des éléments variés comme les émotions, les animaux, les lieux, etc.

- Support à la compréhension : les illustrations permettent également de soutenir le texte et d'apporter un élément visuel sur lequel s'appuyer afin de comprendre une notion et ainsi se l'approprier plus facilement. Par exemple, lors du passage sur les pyramides, l'image de ces dernières permettra à l'élèves de se familiariser avec leur aspect. De plus, elles peuvent apporter des éléments supplémentaires qui ne se trouvent pas dans le texte. Cela peut-être des éléments de décors comme la végétation, les types d'habitats, etc.

- Dialogue : les illustrations sont un bon support d'échanges oraux. En effet, elles permettent de contextualiser le dialogue afin d'apporter aux élèves des éléments sur lesquels s'appuyer. Cela peut en rassurer certains mais aussi les motiver. En revanche, il ne faut pas oublier un des objectifs de l'école maternelle et travailler également avec les élèves de grande section le langage décontextualisé. Pour cela, il faut demander aux élèves d'expliquer et de rappeler certains passages de l'histoire, par exemple, sans support. Elles permettent également aux

élèves de maternelle de pouvoir s'exprimer sur l'histoire en émettant des hypothèses car ils ne savent pas encore lire.

- Le plaisir : il ne faut pas non plus oublier le plaisir. L'illustration, comme le récit d'une histoire, est source de plaisir pour les élèves. Il faut les amener à nourrir ce plaisir et continuer à le développer à n'importe quel moment de la scolarité. Durant toute la lecture de notre album, il est donc important de toujours apporter aux élèves le plaisir de suivre une histoire.

III. Les enjeux de notre album et les compétences visées

a. Les enjeux

Initier les élèves à la compréhension d'un album et acquérir une culture littéraire : il s'agira, dans un premier temps, d'initier les élèves au code de l'album en leur apprenant progressivement à comprendre le texte et l'image ainsi que le lien qui les unissent. Il y aura donc un véritable travail à entreprendre concernant le fonctionnement d'un album. À propos de l'image, les élèves pourront par exemple travailler sur les choix de l'illustrateur concernant les couleurs, les caractéristiques des personnages, sur l'expression du temps ou de l'espace, etc. Dans notre album, les illustrations seront de couleurs vives afin de capter de l'attention des élèves et leur curiosité pour leur donner un premier contact visuel motivant avec le livre. Les images seront particulièrement représentatives de la réalité car elles seront le support de la compréhension des mots d'autres langues. Elles resteront cependant simples et peu stylisées pour éviter de charger l'aspect cognitif notamment la compréhension.

Répondre aux enjeux de la mondialisation : l'entrée en vigueur en 2016 des nouveaux programmes de l'Éducation Nationale est marquée par un élargissement de l'enseignement des langues vivantes qui débute dorénavant à l'école primaire dès le CP, l'éveil aux langues est quant à lui abordé dès le cycle 1. Ce renforcement a pour objectif de répondre aux enjeux du développement de l'ouverture au monde qui imposent une meilleure connaissance des langues vivantes pour aborder la société plurilingue d'aujourd'hui et permettre une meilleure insertion sociale et professionnelle. En effet, cette mondialisation impose aux citoyens de s'ouvrir à des connaissances qui vont au-delà de la culture de leur pays. Celle-ci n'est plus suffisante pour avoir une approche et une ouverture d'esprit sur les phénomènes mondiaux actuels. Cet album est donc un support pour permettre cet éveil aux langues dès le plus jeune âge et ainsi préparer les enfants à l'écoute et à l'apprentissage d'autres langues que leur langue principale.

S'ouvrir à d'autres cultures : l'éveil aux langues ne concerne pas seulement la découverte de différentes langues mais l'aspect culturel y est tout autant important. Cet album fera l'objet d'une histoire autour du voyage et de la rencontre avec d'autres cultures afin d'apporter des éléments

culturels sur chacun des pays visités lors du périple du personnage principal. Cet aspect culturel sera présenté brièvement dans l'histoire pour ne pas trop la compliquer et sera apporté également par les différentes activités découvertes.

Cette découverte se basera sur les cinq pays rencontrés durant le voyage. Il mettra en avant, à travers l'histoire, plusieurs aspects : la musique qui se retrouve à chaque début de page et qui renvoie au prochain pays visité ; la carte du monde qui permet aux élèves d'avoir une première approche et image de la disposition des pays dans le monde et les images qui possèdent des caractéristiques de chacun des pays avec lesquelles nous pourrons dialoguer avec les élèves autour de la culture. De plus à chacune des rencontres de notre personnage principal avec un enfant habitant le pays, les élèves pourront découvrir une habitude culturelle.

Permettre à chacun de participer grâce à la prise en compte des intelligences multiples : le choix de créer l'album s'est imposé par le nombre d'éléments qui devait être abordés au travers des intelligences multiples. Les aspects culturels et de l'éveil aux langues ont déjà été abordés précédemment. Nous nous arrêterons donc sur les intelligences multiples. Il s'agira d'intégrer dans l'ouvrage différentes intelligences se basant sur la théorie d'Howard Gardner afin d'étayer davantage l'éveil culturel des élèves. Plusieurs sens seront donc sollicités :

- Le toucher : une mascotte (le doudou) que les élèves pourront manipuler.
- L'ouïe : la lecture de l'histoire et les musiques typiques des cultures représentées viendront aider les élèves réceptifs à l'audition.
- La vue : ce sens sera sollicité à travers les illustrations du livre mais aussi grâce au repérage des pays sur une carte du monde.
- Kinesthésique : un jeu sera attaché à l'histoire et les élèves devront réaliser des activités en lien avec les aspects culturels mentionnés lors de l'histoire.
- L'odorat et le goût : il pourra être travaillé en faisant des recettes typiques des pays avec les élèves.

Il y a aura également un aspect répétitif avec une formulette à chaque déplacement de notre mascotte dans le monde. La fin de chaque page se verra également doté de cet aspect répétitif en engageant les élèves dans le changement de pays de façon active car ils auront à chaque fois la même consigne à respecter. Le récit de l'album se fera tel un album en randonnée. Les élèves auront également à répéter « bonjour » dans les différentes langues. Cela se fait par un engagement des élèves qui souhaitent aider notre lapin à retrouver son ami.

Le choix d'un album en randonnée nous a semblé pertinent pour que les élèves puissent facilement s'approprier et mémoriser les structures narratives. Nous partirons sur un album en

randonnée par énumération. En effet, chaque épisode présente un nouveau personnage, qui se substitue au précédent.

b. Les compétences travaillées chez les élèves

Plusieurs compétences peuvent être développées chez les élèves autour de notre album. Tout d'abord relatives aux langues : ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français, qu'il existe plusieurs langues. Ils se familiarisent à différentes sonorités. Au niveau de l'oral, ils apprennent à passer d'un oral improvisé à un oral élaboré par le biais de la restitution de l'histoire à la fin de chaque séance (utilisation des marottes), ainsi qu'à oser entrer en communication, à comprendre et apprendre. D'un point de vue culturel, ils s'ouvrent sur le monde et à la pluralité des cultures et donc au respect de la différence.

Ils développent aussi des connaissances sur le livre : ils apprennent ses différents usages, à s'orienter dans ce dernier. Ils apprennent aussi quelques caractéristiques concernant l'album jeunesse : la présence des images par exemple.

Conclusion partielle

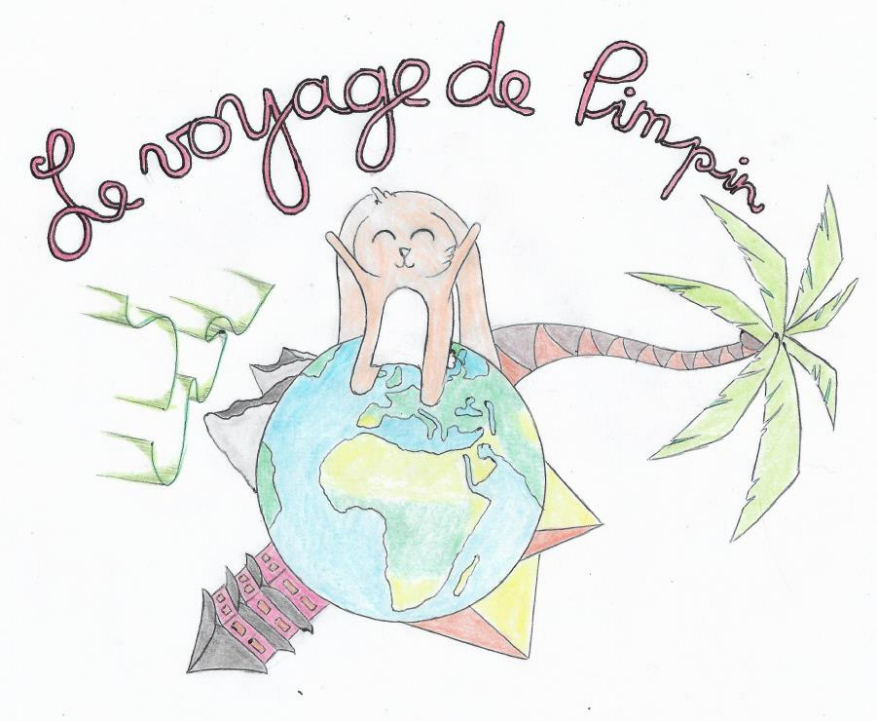
Notre album apporte de nombreuses possibilités quant à son utilisation en classe non seulement par son histoire que par un travail sur le livre, son fonctionnement et son organisation mais aussi par l'aspect culturel et plurilingue donnant l'occasion de mettre en place de nombreuses activités en lien avec la découverte du monde, les arts, la cuisine, la compréhension, etc. Il était donc intéressant d'établir une fiche séquence afin d'offrir un support aux enseignants désireux d'appliquer l'album en classe. Nous vous présentons donc notre album et sa mise en œuvre ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées durant l'élaboration de ce mémoire dans la partie suivante.

PARTIE 3 : Présentation et mise en œuvre de l'album

IV. Présentation de l’album pédagogique crée

a. Présentation des pages de l’album.

Page de couverture



Pages 1-2

Pimpin, un lapin en peluche, s'est réveillé très triste ce matin. Il n’y avait personne dans la maison. Quelle catastrophe ! Théo, son ami, est parti en vacances sans lui.

« Regardez, c'est lui sur la photo »



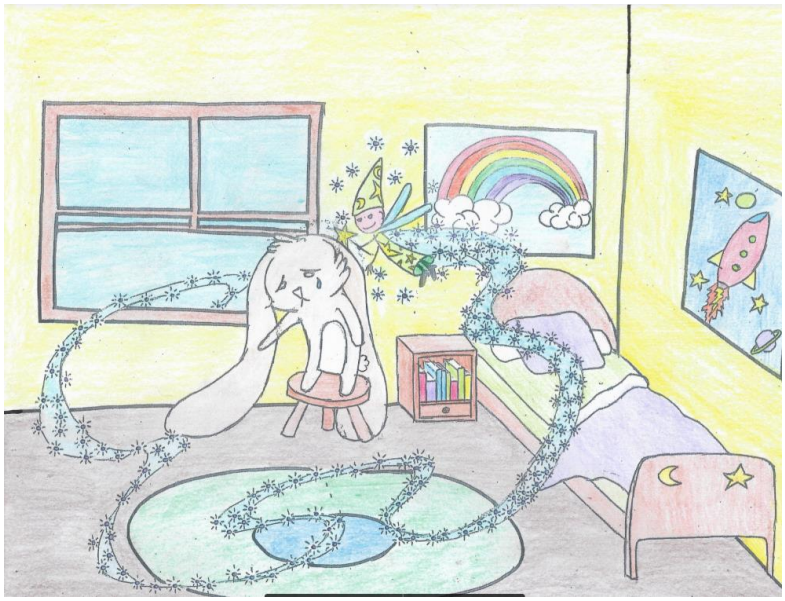
Pages 3-4

Il a pleuré toute la journée, en pensant à Théo. Jamais ils n'avaient été séparés pour l'instant ! Il se sentait bête, très bête d'avoir oublié de se réveiller.



Pages 5-6

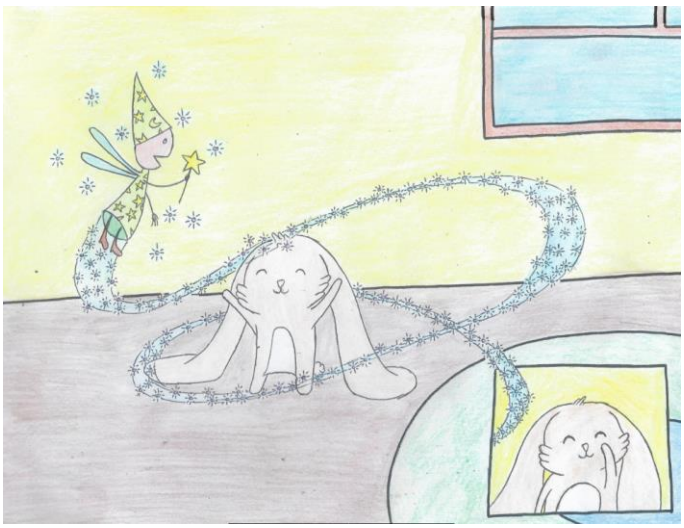
Quand tout à coup, il vit une fée au bord de la fenêtre. Pimpin le lapin est tout de suite allé l'ouvrir.
« Bonjour, que fais-tu ici ? » demanda-t-il
« J'ai vu que tu étais très triste, est-ce que je peux t'aider à redevenir heureux ? » demanda la fée.
« Je ne sais pas, mon ami Théo est parti très très très loin d'ici. Et malheureusement, je ne peux pas le rejoindre. Il est allé en Guadeloupe. »
« Je peux t'aider ! » s'exclama la fée.



Pages 7-8

« Pour cela il va falloir que tu voyages dans le monde entier.
Tu auras des choses à faire pendant ton voyage. Écoute bien …
Tu devras dire bonjour à chaque personnage que tu rencontreras, mais pour que la magie fonctionne, des enfants devront répéter bonjour dans la langue de l'animal »
Pimpin n'a pas mis de temps à accepter. Mais il faut qu'il trouve des enfants pour l'aider maintenant.
« Psssstt, les enfants … vous voulez bien m'aider à rejoindre mon ami ? »

(Les pages suivantes suivront la même trame pour permettre aux enfants de retenir plus facilement et faciliter la compréhension.)



Pages 9-10

Pif paf pouf, nous voici arrivés mais pataplouf Pimpin est encore triste, ce n'est pas Théo en face de lui mais un ours

« Bonjour » ! dit le lapin

« God morgen !" Répond l'ours.

« Est-ce que l'on est en Guadeloupe ? » lui demande le lapin.

« Non. Tu es en Norvège. Nous sommes en train de regarder des aurores boréales. »

« C'est jolie la Norvège mais je veux retrouver mon ami. Les enfants, vous voulez bien continuer à m'aider à chercher Théo ? Alors on ferme bien les yeux et on compte jusqu'à trois : un, deux, trois. »



Pages 11-12

Pif paf pouf, nous voici arrivés mais pataplouf Pimpin est encore triste, ce n'est pas Théo en face de lui mais un macaque.

« Bonjour » ! dit le lapin

« Konnichiwa !" Répond le macaque.

« Est-ce que l'on est en Guadeloupe ? » lui demande le lapin.

« Non. Tu es au Japon. Nous sommes en train de préparer des sushis. Veux-tu en goûter ?»

« Hummm, c'est bon les sushis mais je veux retrouver mon ami. Les enfants, vous voulez bien continuer à m'aider à chercher Théo ? Alors on ferme bien les yeux et on compte jusqu'à trois : un, deux, trois. »



Pages 13-14

Pif paf pouf, nous voici arrivés mais pataplouf Pimpin est encore triste, ce n’est pas Théo en face de lui mais un toucan.

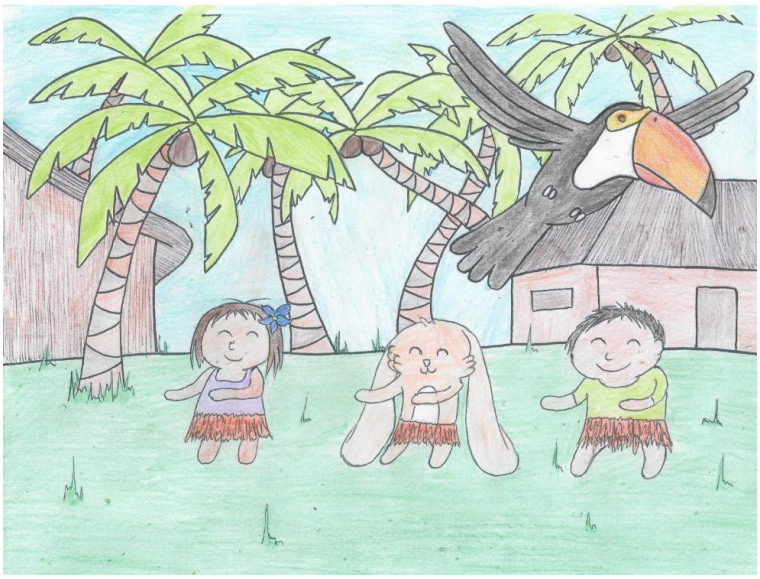
« Bonjour » ! dit le lapin

« Ia orana !” Répond le toucan.

« Est-ce que l’on est en Guadeloupe ? » lui demande le lapin.

« Non. Tu es à Tahiti. Nous sommes en train de danser le tamure »

« J’aime bien le tamure mais je veux retrouver mon ami. Les enfants, vous voulez bien continuer à m'aider à chercher Théo ? Alors on ferme bien les yeux et on compte jusqu'à trois : un, deux, trois. »



Pages 15-16

Pif paf pouf, nous voici arrivés mais pataplouf Pimpin est encore triste, ce n'est pas Théo en face de lui mais un dromadaire.

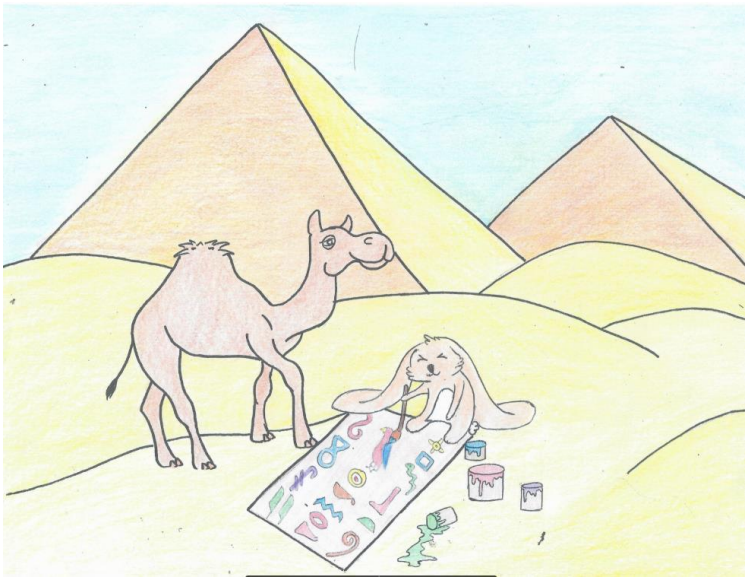
« Bonjour » ! dit le lapin

« Es-salam aleikoum !" Répond le dromadaire.

« Est-ce que l'on est en Guadeloupe ? » lui demande le lapin.

« Non. Tu es en Egypte. Nous sommes en train de dessiner des hiéroglyphes. »

« C'est joli les hiéroglyphes mais je veux retrouver mon ami. Les enfants, vous voulez bien continuer à m'aider à chercher Théo ? Alors on ferme bien les yeux et on compte jusqu'à trois : un, deux, trois. »



Pages 17-18

Pif paf pouf, nous voici arrivés mais pataplouf Pimpin est encore triste, ce n'est pas Théo en face de lui mais un raton-laveur.

« Bonjour » ! Lui dit le lapin

« Bonjou » ! Répond le raton-laveur.

« Est-ce qu'on est en Guadeloupe ? » lui demande le lapin.

« Oui ! Nous sommes en train de cuisiner un flan coco. »

« Super, je suis dans le bon pays ! Je vais pouvoir trouver Théo ! Voulez-vous m'aider les enfants ? »

« Alors tournez la page et aidez-moi à le trouver »



Pages 19-20

« Aidez-moi à trouver Théo au milieu de toutes ces personnes ! Le voyez-vous ?



Page 21

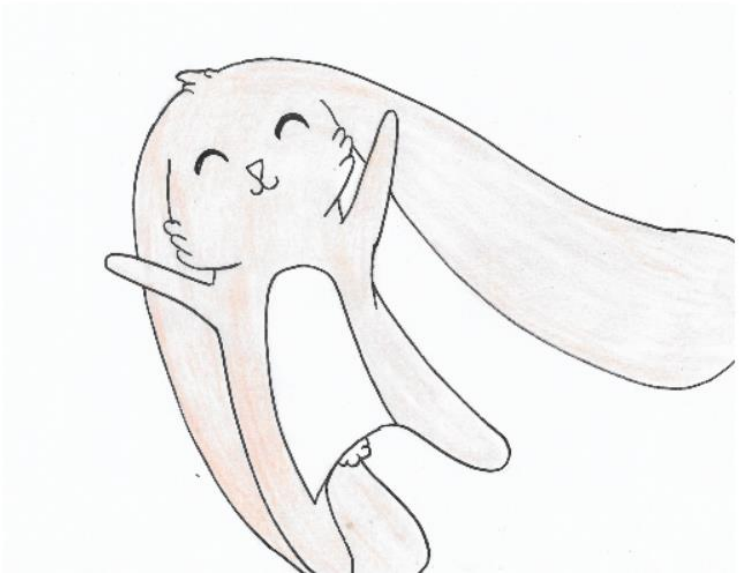
« Merci beaucoup les enfants nous avons réussi à retrouver Théo, je vais pouvoir passer de belles vacances avec mon ami ! Je suis très heureux. »



Quatrième page de couverture

Quatrième de couverture résumé :

Pimpin, un doudou a oublié de se réveiller pour le départ en vacances avec son ami Théo. En cherchant à le retrouver, il va vivre de nombreuses aventures en se déplaçant dans le monde entier et il va découvrir plusieurs pays.
Si tu veux découvrir les aventures de Pimpin, je t'invite à t'asseoir confortablement et à écouter son histoire.



b. Comment utiliser l'album pédagogique ? (Annexe 1)

Pour aider à l'exploitation et à la mise en œuvre de l'album, l'idée d'un guide pour l'enseignant nous a paru pertinente. Celui-ci explique comment présenter et segmenter la lecture de l'album pour permettre une meilleure assimilation et compréhension de la part des élèves à la fois sur

l'histoire mais aussi sur la mémorisation des mots en langues étrangères. De plus ce guide contient les différentes activités mises en lien avec chaque pays découvert, renforçant ainsi l'apport culturel avec la mise en pratique réelle.

V. Mise en œuvre de l'album pédagogique crée

a. Un contexte sanitaire particulier

À la suite de la crise sanitaire que vit le monde entier, la mise en œuvre de notre album et son expérimentation n'ont pas pu se faire. En effet, le gouvernement a fait fermer tous les établissements scolaires à la date du 16 mars 2020 pour réussir à minimiser les risques sanitaires pour tous. Notre expérimentation devait avoir lieu lors de cette période pour avoir un retour sur notre création et sur l'impact qu'elle pouvait avoir sur les élèves. L'expérimentation aurait dû se dérouler au sein de la classe de Claire, à l'école primaire de Commenailles composée de 15 petites sections et de 9 moyennes sections.

b. Les conditions de l'expérimentation et la séquence pédagogique

L'expérimentation se serait déroulée en plusieurs temps. En effet, comme l'album recouvre plusieurs langues à découvrir pour les élèves, nous trouvions plus pertinent de faire découvrir une langue par jour aux élèves pour faciliter l'assimilation des mots nouveaux. Les enfants de cet âge-là (3 et 4 ans), assimilent plus facilement par la répétition et l'imitation, ainsi à chaque nouvelle séance, les mots précédents auraient été rappelés par les élèves et, si besoin, par l'enseignant, en revenant sur les éléments de compréhension de l'histoire. Il est important à chaque début de séance de replacer les élèves dans le contexte de l'histoire en leur demandant de raconter ce qu'ils ont retenu, qui sont les personnages etc.

À chaque pays est associée une activité pédagogique : nous imaginions alors qu'après chaque lecture et découverte d'un nouveau pays et de sa langue, un atelier serait présenté aux élèves pour mettre en œuvre l'activité ; cela permet à l'enfant de mettre en action ce qu'il découvre et facilite ainsi l'assimilation.

Séquence pédagogique

Module 1
Objectif : découvrir le personnage principal et le début de l'histoire *Compétences* : identifier le personnage principal et ses émotions Matériel :

- Pages 1, 2, 3 et 4 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée (annexe 3)

Étape 1 : présentation de la marotte Pimpin

Dire : *« Les enfants, j'ai quelqu'un à vous présenter »*, sortir Pimpin, *« Je vous présente Pimpin. Quel animal est-il ? ». « Pinpin nous a amené une histoire »* (l'enseignant sort le livre à ce moment-là).

Étape 2 : présentation de l'album

Montrer aux élèves la première page de couverture, leur demander *« Que voyez-vous sur la première page de couverture ? »*. Laisser les élèves émettre des hypothèses sur l'histoire et de découvrir et comprendre que c'est l'histoire de Pimpin (associer la mascotte avec le personnage dessiné sur la première page de couverture). Ainsi en les laissant s'exprimer, les élèves vont se créer des attentes vis-à-vis de l'histoire.

Étape 3 : lire et raconter ensemble les 2 premières double pages.

Expliquer la démarche aux élèves : *« je vais d'abord lire l'histoire et je vous montrerais les images uniquement après, essayez, dans votre tête, de créer les images du livre ».*

Montrer la première double page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander ensuite :

« Comment se sent Pimpin ? »

« Triste ! »

« Pourquoi est-il triste ?

« Parce que son ami Théo est parti sans lui ! »

Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, jouer, mimer, ajouter des informations, expliciter l'implicite… Cette étape sert à agrémenter les images mentales que se construisent les élèves : *« Pimpin est triste car son ami Théo est parti en vacances sans lui. Effectivement Pimpin a oublié de se réveiller, c'est pour cela qu'il se sent si bête ! »*

Synthèse du module

Demander :

« Comment s'appelle le personnage principal de l'histoire ? »

« Pimpin »

« Comment se sent-il ? »

« Triste ! »

« Pourquoi est-il triste ? »

« Parce que son copain Théo est parti sans lui ».

Inviter plusieurs élèves, chacun leur, à raconter le début de l'histoire à l'aide de la marotte de Pimpin. Si besoin, les illustrations peuvent être laissées à la vue des élèves. Puis faire valider ou compléter par les autres élèves.

Module 2

Objectif : découvrir le personnage de la fée

Compétences : comprendre le rôle de la fée

Matériel :

- Pages 5 et 6 de l'album
- Marottes : Pimpin et la fée
- Le planisphère (annexe 2)

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide de la marotte, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte du personnage de la fée

Lire la page 3 aux élèves sans leur montrer les images *: « je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer la page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Où est parti Théo ? »

« Très loin ! ».

Le mot Guadeloupe est compliqué pour les élèves, orientez-les déjà sur la notion de pays et amener vous-même le mot Guadeloupe. *« Théo est parti en Guadeloupe »*, questionner les élèves s'ils connaissent ce qu'est la Guadeloupe. Montrer le planisphère aux élèves et leur expliquer que c'est un pays, utilisez des mots adaptés à leur âge : *« Théo est parti en Guadeloupe, c'est un pays. Nous*

nous habitons en France ». Montrer la France sur le planisphère, puis montrer où se situe la Guadeloupe.

Pour repérer la Guadeloupe, mettez une gommette qui indiquera l'endroit où veut se rendre Pimpin.

« Pour réussir à trouver Théo, Pimpin doit voyager et arriver en Guadeloupe, c'est là où j'ai mis une gommette ».

Demander :

« Qui vient parler à Pimpin ? »

« Une fée ! »

Présenter la marotte de la fée aux enfants.

« Que veut faire la fée ? »

« Aider Pimpin ! »

Laisser les élèves exprimer des hypothèses sur « comment la fée va-t-elle pouvoir aider Pimpin ? »

Synthèse du module

Demander :

« Comment s'appelle le personnage principal ? »

« Pimpin »

« Que lui arrive-t-il ? »

« Il est triste, son copain Théo est parti sans lui »

« Qu'aimerait-il faire ? »

« Trouver Théo »

« Qui vient à la rencontre de Pimpin ? »

« Une fée »

« Que veux faire la fée ? »

« Aider Pimpin »

Inviter deux élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin et la fée). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Relire l'histoire depuis le début.

Module 3

Objectif : découvrir la suite de l'histoire

Compétence : comprendre le but du personnage principal, où il doit de se rendre et pourquoi.

Matériel :

- Pages 7 et 8 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée
- Planisphère

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformuler avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : comprendre le but du personnage et le rôle de la fée

Lire la page 7 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer la page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Que propose la fée à Pimpin ? »

« Elle va le faire voyager ! Elle va emmener Pimpin vers Théo ! »

« Que faut-il faire pour que Pimpin puisse voyager ? »

« Il doit dire bonjour ! Nous devons répéter des mots et dire bonjour aussi ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est parti Théo ? »

« En Guadeloupe » (montrer le pays sur le planisphère à nouveau)

« Comment va-t-il aller en Guadeloupe ? »

« En voyageant avec la fée ! Nous allons l'aider ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« la fée propose à Pimpin de l'aider en le faisant voyager dans le monde entier. Mais Pimpin aura besoin d'enfants pour l'aider à dire bonjour aux personnages qu'il va croiser ».*

Inviter deux élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots

(Pimpin et la fée). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Module 4

Objectif : découverte de la Norvège et de langue norvégienne

*Compétence*s : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un premier mot de vocabulaire d'une langue étrangère (norvégien), associer les aurores boréales à ce pays.

Matériel :

- Pages 9 et 10 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée et l'ours.
- Planisphère.
- Musique : féhu du groupe Wardruna.

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de la Norvège

Faire écouter la musique pour la Norvège : féhu du groupe Wardruna.

Lire la page 9 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer la page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »

« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »

« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »

« En Norvège ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).

« Quel animal rencontre-t-il ? »

« Un ours ! »

Si les élèves repèrent qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, les laisser s'exprimer sur ce qu'ils pourraient signifier, les orienter en explicitant la situation : « Pimpin vient de rencontrer un ours, il dit bonjour à l'ours, que peut alors répondre l'ours à Pimpin ? »
Structurer le fait que les mots « god morgen » signifient bonjour en norvégien. Expliquer que le norvégien est une langue, eux ils parlent français (si d'autres enfants parlent d'autre langues, leur demander le nom de la langue qu'ils parlent).

Introduire la marotte de l'ours et faire répéter aux élèves les mots « god morgen », un jeu peut être instaurer. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :
« Qu'est-ce que l'ours est en train de faire ? »
« Il regarde le ciel. Il regarde des lumières ! ». Ici il faut apporter le vocabulaire aux élèves car c'est une notion qu'ils ne connaissent pas. Expliquer simplement que les aurores boréales sont des lumières que l'on peut voir dans le ciel dans certains pays qui sont tout en haut du planisphère (montrer sur le planisphère).
Placer avec les élèves Pimpin en Norvège sur le planisphère, relier la France et la Norvège pour montrer le voyage qu'il a effectué.
Demander :
« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »
« Non ! ».
« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé en Norvège (montrer le pays sur la carte) et il veut aller en Guadeloupe (montrer sur la carte) ».
« Pimpin doit-il encore voyager ? »
« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :
« Où est arrivé Pimpin ? »
« En Norvège ! »
« Qui rencontre-t-il ? »
« Un ours ! »
« A-t-il réussi à trouver Théo ? »
« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive en Norvège où il rencontre un ours qui regarde des aurores boréales. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc continuer à voyager ».*

Inviter trois élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée et l'ours). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : création d'aurores boréales en arts plastiques.

Module 5

Objectif : découverte du Japon et de la langue japonaise

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un deuxième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (japonais), associer les sushis à ce pays.

Matériel :

- Double page, page 11 et 12 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours et le macaque
- Planisphère.
- Musique : Arigato des Yoshida Brothers.

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte du Japon

Faire écouter la chanson : Arigato des Yoshida Brothers.

Lire la page 11 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*
Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :
« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »
« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »
« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »
« Au Japon ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).
« Quel animal rencontre-t-il ? »
« Un singe ! Un macaque » (le premier mot que les enfants vont prononcer est le mot singe car c'est un animal plus familier à leurs yeux, faire répéter le mot macaque).
Si les élèves repèrent qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, les laisser s'exprimer sur ce qu'ils pourraient signifier, les orienter en explicitant la situation : « Pimpin vient de rencontrer un macaque, il dit bonjour au macaque, que peut alors répondre le macaque à Pimpin ? ». Les élèves auront déjà rencontré cette situation et vont plus facilement comprendre que le mot qu'ils ne comprennent pas signifie « bonjour » en une autre langue.
Structurer le fait que le mot « Konnichiwa » signifie bonjour en japonais. Expliquer que le japonais est une langue comme le norvégien et le français.

Introduire la marotte du macaque et faire répéter aux élèves le mot « Konnichiwa », un jeu peut être instaurer. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, et pour le macaque, ils doivent le dire en japonais (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).
Demander :
« Qu'est-ce que le macaque est en train de faire ? »
« Il fait à manger ! Il cuisine !». Ici il faut apporter le vocabulaire aux élèves car le mot « sushi » est nouveau pour eux Expliquer simplement que c'est un met culinaire, certains élèves en auront sûrement déjà mangé, s'appuyer sur eux pour l'explication.

Placer, avec les élèves, Pimpin au Japon sur le planisphère, relier la Norvège au Japon pour montrer le voyage qu'il a effectué.
Demander :
« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Non ! ».

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé au Japon (montrer le pays sur la carte). Il est parti de la France pour aller en Norvège puis arriver au Japon (montrer le voyage sur le planisphère en même temps) et il veut aller en Guadeloupe (montrer sur la carte). »

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« Au Japon ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un singe ! Un macaque » (reprendre les élèves en utilisant le bon mot « macaque »)

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive au Japon où il rencontre un macaque qui est en train de jouer de cuisiner des sushis. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc continuer à voyager ».*

Inviter quatre élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée, l'ours et le macaque). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : réalisation de sushis

Module 6

Objectif : découverte de Tahiti et de la langue tahitienne.

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un troisième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (tahitien), associer la danse du tamure à ce pays.

Matériel :

- Pages 13 et 14 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours, le macaque et le toucan
- Planisphère.
- Musique : vava de tamure tahitien

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de Tahiti

Faire écouter la chanson : vava de tamure tahitien

Lire la page 13 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »

« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »

« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »

« A Tahiti ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).

« Quel animal rencontre-t-il ? »

« Un oiseau ! Un toucan » (le premier mot que les enfants vont prononcer est le mot oiseau car c'est un animal plus familier à leurs yeux, faire répéter le mot toucan).

Si les élèves repèrent qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, les laisser s'exprimer sur ce qu'ils pourraient signifier, les orienter en explicitant la situation : « Pimpin vient de rencontrer un toucan, il dit bonjour au toucan, que peut alors répondre le toucan à Pimpin ? ». Les élèves, à ce stade de la lecture, comprendront facilement ce que veut dire le mot qu'ils ne comprennent pas grâce à la répétition du scénario.

Structurer le fait que les mots « Ia orana » signifient bonjour en tahitien. Expliquer que le tahitien est une langue comme le français, le norvégien et le chinois.

Introduire la marotte du toucan et faire répéter aux élèves les mots « Ia orana », un jeu peut être instaurer. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, et pour le macaque ils doivent le dire en chinois, cette fois, rajoutez la marotte du toucan

(activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :

« Qu'est-ce que le toucan est en train de faire ? »

« Il danse ! » Ici il faut compléter la réponse des élèves car le mot « tamure » est nouveau pour eux Expliquer simplement que c'est le nom d'une danse spécifique à ce pays. Les personnes ont souvent des colliers de fleurs lorsqu'elles dansent.

Placer, avec les élèves, Pimpin à Tahiti sur le planisphère, relier la Chine à Tahiti pour montrer le voyage qu'il a effectué. Comparer la taille des pays vu précédemment, pour arriver à conclure avec les élèves que Tahiti est plus petit et est une île.

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Non ! ».

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé à Tahiti (montrer le pays sur la carte). Il est parti de la France pour aller en Norvège puis en Chine, et là il vient d'arriver à Tahiti (montrer le voyage sur le planisphère en même temps) et il veut aller en Guadeloupe (montrer sur la carte). »

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« A Tahiti ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un oiseau ! Un toucan » (reprendre les élèves en utilisant le bon mot « toucan »)

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive à Tahiti où il rencontre un toucan qui est en train de danser le tamure. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc continuer à voyager ».*

Inviter cinq élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots

(Pimpin, la fée, l'ours, le macaque et le toucan). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : danse du tamure en motricité.

Module 7

Objectif : découverte de l'Egypte et de la langue arabe.

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un quatrième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (arabe), associer les hiéroglyphes à ce pays.

Matériel :

- Pages 15 et 16 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan et le dromadaire
- Planisphère.
- Musique : Sultany de Fathy Salama

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de l'Égypte

Faire écouter la chanson : Sultany de Fathy Salama.

Lire la page 15 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »

« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »

« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »

« En Egypte ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).

« Quel animal rencontre-t-il ? »

« Un dromadaire ! »

A ce stade, les élèves comprennent que les mots qu'ils ne comprennent pas signifient « bonjour » dans une langue qu'ils ne connaissaient pas. La langue arabe peut être connue par certaines élèves, si c'est le cas faire intervenir les élèves concernés pour la prononciation et la compréhension.

Structurer le fait que les mots « Es-salam aleikoum » signifient bonjour en arabe. Expliquer que l'arabe est une langue comme le français, le norvégien, le chinois et le tahitien

Introduire la marotte du dromadaire et faire répéter aux élèves les mots « Es-salam aleikoum », l'introduire également au jeu rituel déjà instauré. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, et pour le macaque ils doivent le dire en chinois, pour le tahitien ce sera le toucan, et cette fois, rajoutez la marotte du dromadaire (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :

« Qu'est-ce que le dromadaire est en train de faire ? »

« Il écrit ! Il dessine » Ici il faut compléter la réponse des élèves car le mot « hiéroglyphe » est nouveau pour eux. Expliquer simplement que ces dessins fonctionnent comme notre alphabet, un dessin correspond à une lettre (la compréhension de cette notion sera renforcée par l'activité décrochée)

Placer, avec les élèves, Pimpin en Egypte sur le planisphère, relier Tahiti à l'Egypte pour montrer le voyage qu'il a effectué.

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Non ! ».

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé en Egypte » (retracer le voyage de Pimpin sur le planisphère en nommant chaque pays. Proposer également aux élèves de répéter le mot « bonjour » dans chaque langue.

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« En Egypte ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un dromadaire ! »

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive en Egypte où il rencontre un dromadaire qui est en train d'écrire des hiéroglyphes. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc continuer à voyager ».*

Inviter six élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan et le dromadaire). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : écriture du prénom en hiéroglyphes

Module 8

Objectif : découverte de la Guadeloupe et du créole guadeloupéen.

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un quatrième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (créole guadeloupéen), associer le flan coco à ce pays.

Matériel :

- Double page, page 17, 18, 19 et 20 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan, le dromadaire et le raton-laveur
- Planisphère.
- Musique : gwoka la sé namm a gwadloup de Remus Etenna

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de la Guadeloupe

Faire écouter la chanson : gwoka la sé namm a gwadloup de Remus Etenna.

Lire la page 17 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*
Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.
Demander :
« Pimpin est-il encore triste ? »
« Non ! »
« Pourquoi n'est-il plus triste ? »
« Il est dans le bon pays, il va trouver Théo » (bien remontrer le pays où Théo est parti et prononcer son nom, puis relire le passage nécessaire pour aider les élèves à comprendre que Pimpin est dans le bon pays).
« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »
« En Guadeloupe ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).
« Quel animal rencontre-t-il ? »
« Un raton-laveur ! »
A ce stade, les élèves comprennent que les mots qu'ils ne comprennent pas signifient « bonjour » dans une langue qu'ils ne connaissaient pas.
Structurer le fait que le mot « Bonjou » signifie bonjour en créole guadeloupéen. Expliquer que le créole guadeloupéen est une langue comme le français, le norvégien, le chinois, le tahitien et l'arabe. Ici faire remarquer aux élèves que le mot « Bonjou » est très proche du mot « Bonjour ».

Introduire la marotte du raton-laveur et faire répéter aux élèves les mots « Es-salam aleikoum », l'introduire également au jeu rituel déjà instauré. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, pour le macaque ils doivent le dire en chinois, pour le tahitien ce sera le toucan, pour l'arabe ce sera le dromadaire et cette fois, rajoutez la marotte du raton-laveur (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :
« Qu'est-ce que le raton-laveur est en train de faire ? »
« Il cuisine ! Il fait un gâteau, un flan coco ». Expliquer que c'est un gâteau fait à base de noix de coco.
Placer, avec les élèves, Pimpin en Guadeloupe sur le planisphère, relier l'Egypte à la Guadeloupe pour montrer le voyage qu'il a effectué.

Etape 3 : comprendre que le personnage principal a atteint le pays voulu

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Oui ! ». Les élèves feront également le lien avec la gommette placée sur le planisphère pour comprendre que Pimpin est au bon endroit.

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé en Guadeloupe » (retracer le voyage de Pimpin sur le planisphère en nommant chaque pays). Proposer également aux élèves de répéter le mot « bonjour » dans chaque langue.

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Non ! »

« Que doit faire Pimpin à présent ? »

« Trouver Théo ». Expliquer que Pimpin est dans le bon pays mais qu'il doit encore trouver où se cache Théo et que ce sont les élèves qui vont l'aider.

Synthèse

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« En Guadeloupe ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un raton-laveur ! »

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit chercher où se cache Théo ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive en Guadeloupe où il rencontre un raton-laveur qui est en train de cuisiner un flan coco. Il est dans le bon pays mais il faut qu'il trouve où se cache Théo, pour cela il a besoin de votre aide ».*

Etape 4 : trouver Théo et découvrir la langue des signes

Lire la page 19 en montrant l'image. Reprendre la photo de Théo pour que les élèves puissent chercher chacun leur tour où se cache Théo.

Montrer les pages 19 et 20. Expliquer que Théo est un enfant sourd, il ne peut pas entendre que Pimpin est en train de lui dire bonjour. Amener la langue des signes : comme il ne peut pas entendre il peut voir des gestes. Monter le geste aux élèves et puis les faire répéter.



Introduire la marotte de Théo et faire répéter le geste pour dire bonjour aux élèves, l'introduire également au jeu rituel déjà instauré avec les autres marottes.

Synthèse du module

Demander :

« Est-ce que Pimpin a réussi à faire ce qu'il voulait ? »

« Oui »

« Pourquoi ? »

« Il a réussi à retrouver Théo ! »

Inviter huit élèves à raconter le l'histoire depuis le début à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan, le dromadaire, le raton-laveur et Théo). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide l'enseignant) : cuisiner un flan coco.

Il est intéressant de mettre les marottes à disposition des élèves comme, par exemple, durant le temps d'accueil ; ainsi les élèves peuvent réinvestir l'histoire et le vocabulaire appris. Au début, ce temps doit être accompagné d'un adulte pour étayer puis il peut être pratiqué en autonomie pour les élèves les plus à l'aise.

VI. Synthèse

a. Les apports du mémoire à la pratique d'enseignant

La mise en œuvre de ce mémoire nous a permis de nous enrichir au niveau professionnel mais également personnel, en nous apportant :

- **Une meilleure compréhension de ce qu'est l'éveil aux langues** : l'éveil aux langues, comme démontrée dans la partie théorique, est une notion complexe. Beaucoup la confonde avec la découverte d'une autre langue. Or, elle englobe non seulement la confrontation à une multiplicité de langues et non pas une seule, mais aussi la découverte de diverses cultures. Nous avons également été familiarisé aux fonctions de l'éveil aux langues : s'ouvrir au monde, affiner son écoute, se familiariser avec différentes sonorités, découvrir qu'il existe une multiplicité de langues, etc. Grâce au travail de recherche, nous avons découvert de nombreuses activités pouvant être utilisées en classe comme la lecture d'albums, des jeux, des comptines, etc., mais aussi comment les appliquer avec des élèves de maternelle. Nous avons donc compris que l'éveil aux langues donne accès à un travail riche pouvant faire écho aux autres enseignements et apportant de nombreux savoirs aux élèves.

- **Une meilleure connaissance du mode de fonctionnement d'un album de jeunesse** : l'album jeunesse est un livre bien particulier. Nous avons amélioré nos connaissances sur ses caractéristiques. Nous avons perçu comme il est important de trouver une problématique adaptée au développement de l'enfant mais qui permet également d'établir un lien avec d'autres apprentissages afin d'en faire un outil transdisciplinaire. Nous avons aussi amélioré nos connaissances sur les différents types d'ouvrages de jeunesse qui comportent des images afin de percevoir plus finement les spécificités de l'album de jeunesse et nous avons appris qu'il existe également plusieurs types d'albums pouvant être utilisés en classe comme des albums à compter ou encore des fictions. Le rôle d'un album de jeunesse et les apports qu'il transmet nous paraissent plus clairs : il s'agit de rendre l'enfant acteur dans l'acte de lire et de solliciter ses sens afin de permettre un véritable apprentissage. Il est également un bon vecteur de langage et permet ainsi de travailler le langage tout au long la séquence. Nous savions déjà que l'album était un outil intéressant à utiliser mais ce travail a non seulement conforté cette idée mais l'a aussi renforcée.

- **Une meilleure compréhension des mécanismes d'apprentissage chez les jeunes enfants** : la création de l'album et les recherches associées nous ont permis d'affiner nos connaissances sur les mécanismes d'apprentissages des jeunes enfants. En effet, débutant notre carrière, nos connaissances sont encore en train d'évoluer. Ici, nous avons pu comprendre qu'il est important de mettre l'enfant au cœur de ses apprentissages. Cela signifie de rendre l'élève

acteur et non simple observateur. Nous avons pu comprendre l'utilisation des marottes, par exemple, permettant aux élèves de rejouer l'histoire concrètement et non juste de la restituer à l'oral. De plus, la théorie des intelligences multiples nous a fait comprendre que chaque élève construit ses connaissances différemment ; ainsi nous avons compris que si nous voulons faire évoluer tous nos élèves, il est important de les considérer comme des individus singuliers avec leurs propres mécanismes d'apprentissage. Les enfants de cet âge ont besoin de réels supports pour pouvoir manipuler et réinvestir des nouveaux savoirs afin de les assimiler de façon efficace.

De plus, la rédaction et le travail de recherche sollicité par ce mémoire, nous a permis de développer des compétences présentes dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation :

- **Compétence 1** : faire partager les valeurs de la République, c'est-à-dire, savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité et le refus de toutes les discriminations. L'éveil aux langues permet la découverte d'autres cultures et ainsi d'apprendre à accepter la différence pour permettre le refus de toutes les discriminations. Il approche aussi le principe d'égalité entre les différentes ethnies.

- **Compétence 3** : connaître les élèves et les processus d'apprentissage, c'est-à-dire, connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant mais aussi connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche et ainsi tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative. Nous avons fait des recherches sur l'organisation, le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle et avons donc appris à connaître ce milieu. Les connaissances sur les élèves de maternelle se sont également améliorées grâce à ces dernières.

- **Compétence 4** : prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire, adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Le travail sur les intelligences multiples ainsi que sur trois niveaux différents a développé nos compétences liées à la différenciation et à l'adaptation au niveau des élèves.

- **Compétence 6 :** agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. Cette compétence souligne les points suivants :
    - Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

L'utilisation d'un album comme support d'enseignement permet de travailler sur de nombreux domaines. Non seulement son objectif est l'éveil aux langues mais il apporte des situations d'interactions permettant de travailler le langage ; l'album apporte des aspects culturels et participe à l'enrichissement des élèves ; il permet de mettre en place de nombreuses activités : graphisme, cuisine, art, etc. Il participe à l'éducation à la citoyenneté en apportant des valeurs telles que le respect d'autrui et la lutte contre les discriminations en apportant la connaissance de la diversité.

- **Compétence 8** : utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier, cela renvoi à :
  - Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
  - Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

Bien entendu, puisque notre mémoire a pour objectif la création d'un album jeunesse pour l'éveil aux langues, cette compétence est fortement mobilisée. Il s'agira d'apporter aux élèves une découverte des langues, ce qui les initie à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère au cycle suivant. De plus, l'album développe leur culture puisqu'il s'agit d'un des aspects de l'éveil aux langues.

- **Compétence 14** : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, cela renvoie à :
  - Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
  - Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

Pour faire ce travail, il a forcément fallu faire des recherches et se mettre à jour sur nos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. De plus, il avait pour objectif d'être expérimenté et donc s'inscrivait dans une démarche d'innovation pédagogique visant à améliorer la pratique.

Nous avons également pu développer et améliorer des compétences communes à tous les professeurs :

- **P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique**, cette compétence renvoie à :
    - Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
    - Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.
    - Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

  Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'interdisciplinarité est bien présente dans notre séquence. Ce travail est facilité par le support de l'album qui offre un large éventail de possibilités. Il fallait donc pour cela connaître la discipline (l'éveil aux langues). Il fallait également maîtriser les contenus d'enseignement afin de se conformer aux programmes et aux attendus de fin de cycles et ainsi s'inscrire dans une progression.

- **P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement**, ce qui renvoie à intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite. La lecture de l'album apporte de nombreuses situations de communications. Ce travail donne la possibilité d'intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise de la langue orale par les élèves. L'écrit également car avec la lecture d'album les élèves se familiarisent avec la fonction de l'écrit et les usages du livres, mais aussi à la compréhension de textes.

- **P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves**. Cette compétence renvoie à :

    - Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
    - Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.
    - Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

b. Les difficultés rencontrées

Changement de directeur de mémoire

Nous avions commencé notre mémoire séparément mais à la fin de notre première année de travail sur ce dernier, nous avons été confrontés au changement de poste de notre directrice de mémoire. Il a donc fallu dans un premier temps chercher un nouveau directeur, ce qui ne fut pas chose aisée car la plupart des enseignants-chercheurs encadraient déjà un bon nombre d'étudiants et il ne leur était pas possible d'encadrer notre travail. De plus, il fallait trouver quelqu'un dont les spécialités étaient en lien avec les attentes de notre mémoire. Nous avons finalement eu une réponse positive de Mme Roubin, agrégée de lettres classiques, ce qui nous a permis de pouvoir continuer notre travail entamé. Pour éviter un coup supplémentaire trop important de travail pour notre nouvelle directrice et ayant un thème commun, nous avons décidé de faire le mémoire à deux. Cela a entraîné une autre difficulté qui était de mettre en commun nos recherches et de s'adapter au travail de l'une et de l'autre. De plus, ayant changé de directeur, les attendus ont également changés, il a fallu réorganiser notre travail afin de se conformer à ce changement.

Crise sanitaire : le covid-19

La crise sanitaire liée au Covid-19 a elle aussi bouleversé notre travail. En effet, le principal problème fut l'impossibilité de mettre en application notre travail au sein d'un établissement scolaire à cause du confinement. Il a fallu modifier de nouveau l'organisation mais également le contenu devant figurer dans notre mémoire. Pour cela, nous nous sommes conformées à l'avenant envoyé. De plus, à la suite de la fermeture des universités, nous n'avons pas pu finaliser notre travail de recherche en ajoutant de nouvelles sources que nous jugions pertinentes dans notre partie théorique. Bien que les moyens de communication nous aient permis d'échanger par internet, il a également été plus difficile de se coordonner et d'échanger sur notre travail.

La création de l'album

La création elle-même de l'album fut source de difficultés. En effet, les éléments didactiques à prendre en compte sont nombreux : le scénario, la tranche d'âge auquel il est destiné, la présentation des illustrations, les lectures… De plus, nous n'avions pas de connaissances approfondies sur l'album. Il a fallu faire un travail de recherche afin de se familiariser avec les caractéristiques qui le constituent : des images prépondérantes, des textes brefs, etc. Nous voulions également ajouter des éléments dans notre album afin de solliciter les intelligences multiples mais nous avons été dans l'impossibilité de trouver les matériaux nécessaires à temps. Cela a tout de même été une expérience très enrichissante nous permettant de développer de nombreuses connaissances qui pourront être appliquées en classe.

c. Les pistes d'amélioration

Affiner nos recherches

Il aurait été souhaitable d'ajouter des informations théoriques supplémentaires mais, comme nous l'avons expliqué précédemment, la crise sanitaire à laquelle nous sommes confrontés ne nous a pas permis de le faire. Pour améliorer notre travail, il faudrait ajouter les travaux de Catherine Tauveron et de Mireille Brigaudiot en lien avec la littérature, le développement de l'enfant, le langague ainsi que l'organisation de l'école maternelle. De plus, il aurait fallu développer davantage nos recherches sur la littérature de jeunesse et l'album de jeunesse.

Intégrer davantage les intelligences multiples

La sollicitation de différentes intelligences est bien présente dans notre album mais cela aurait été préférable d'ajouter des éléments comme le toucher en plaçant des objets de différents matières dans nos illustrations notamment pour les élèves possédant une intelligence kinesthésique. Nous aurions pu également ajouter des objets à compter au travers des pages, permettant ainsi un travail de dénombrement en mathématiques. Cela permettrait aux élèves ayant une intelligence mathématique d'être plus à l'aise et captivés.

Créer une version étrangère pour une relecture

L'éveil aux langues permet aux élèves d'être confrontés à d'autres langues et cultures. Il pourrait être intéressant d'écrire, en plus de la version française, une version totalement en langue étrangère. Elle servirait bien sûr seulement quand les élèves seraient suffisamment familiarisés avec l'histoire et que sa compréhension serait acquise. Cela permettrait d'avoir une écoute plus longue d'une langue étrangère et d'affiner son écoute sur les similitudes et les différences concernant cette dernière et le français. Les élèves pourraient s'aider des illustrations et des éléments stockés en mémoire pour suivre l'histoire. Ce travail serait plutôt adapté à des élèves de grande section. De plus, dans des classes où se trouvent des élèves allophones, une version dans la langue maternelle des élèves présents leur permettrait de comprendre l'histoire de façon plus simple mais aussi de leur permettre d'associer les mots entendus en français et dans leur langue. L'apprentissage du français pourrait donc être facilité.

Création d'un jeu plateau

Nous avions prévu de créer un jeu reprenant des éléments de l'histoire racontés dans notre album. Il s'agissait d'intégrer un jeu de plateau type « jeu de l'oie » qui contient des cases « questions » reprenant des éléments de compréhension : questions sur les personnages, leurs actions, les lieux, etc, mais aussi linguistiques (le mot « bonjour » dans les différentes langues). Cela aurait également

permis aux élèves d'apprendre l'autonomie ainsi que de se construire des règles et des rôles sociaux divers. Malheureusement, à cause du confinement, nous n'avons pas eu accès aux ressources afin de finaliser ce projet. C'est donc une piste d'amélioration pour notre mémoire qui deviendrait davantage complet pour des élèves de maternelle.

d. Conclusion

Comme nous l'avons expliqué dans notre partie théorique, l'éveil aux langues possède une place récente dans les programmes de l'école maternelle et les ressources dans ce domaine sont encore peu développées. Notre objectif était la mise en œuvre d'un travail afin de développer un outil permettant aux enseignants d'appliquer de façon ludique des activités d'éveil aux langues par l'intermédiaire d'un album pédagogique de jeunesse.

Notre problématique était de savoir à quoi peut ressembler un support favorisant l'éveil aux langues en maternelle par l'intermédiaire d'un album et de le créer par la suite. Nous avons pu mettre en place notre projet en répondant à la première partie de notre problématique grâce à notre travail de recherche créant ainsi notre partie théorique. Puis la seconde partie a été effectué en s'appuyant sur ces connaissances. En revanche, la pertinence de notre album n'a pu être testée dû aux conditions particulières dont nous avons fait face à cause du Covid-19. Ainsi nos différentes hypothèses n'ont pu être testées. Il serait tout de même intéressant de voir la pertinence de ce support pour l'apprentissage des compétences que nous visions dans le domaine de l'éveil aux langues. Si l'album est efficace, cela permettrait de proposer une nouvelle ressource sur laquelle s'appuyer.

Bibliographie

ARMSTRONG Thomas, *Les intelligences multiples dans la classe*, 1999, Chenelière/McGrave-Hill, Canada.

CANDELIER, M., 1998, « L'éveil aux langues à l'école primaire, le programmer européen Evlang » in BILLIEZ, J. (ed.), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène, CDL – Lidilem, Grenoble, 299 – 308.

CANDELIER M., (dir.) : *L'Eveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boek – Duculot, Bruxelles, 2003.

CANDELIER M. : *Janua Linguarum. La Porte des Langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum/Janua Linguarum. The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum : Awakening to languages*, (dir.), Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

CŒUR-JOLY Sandy, *Le rôle et la place de la littérature de jeunesse*. Education. 2012. ffdumas-00758651ff

CORENTIN.P, Afrique de Zigomar, l'école des loisirs, 2001

DEMONT Élisabeth. « Chapitre VII. L'intelligence », , *La psychologie*. sous la direction de Demont Élisabeth. Editions Sciences Humaines, 2009, pp. 157-193.

DOLZ.J et SCHNEUWLY.B : *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF, 2016

DOUMENC Élisabeth. *Travailler avec des albums en maternelle*. Hachette éducation, 2010. 223p. ISBN : 978 -2-01-171136-6

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

GARDNER Howard, *Les intelligences multiples*, 1996, 2004, Retz.

HAWKINS, E., 1987, Awareness of Language : An introduction (Revised edition), Cambridge Univesity Press, Cambridge.

HÉLOT C., (dir.) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2007.

HOERR Thomas, Intégrer les intelligences multiples dans votre classe, 2002, Chenelière/McGrave-Hill, Canada.

HOURST B., *À l'école des intelligences multiples*, Hachette éducation, 2006

HOUVEL Christine, LAGARDE Hélène, POSLANIEC Christiane, *Comment utiliser les albums en classe : cycles 1, 2 et 3*, collection « Pédagogie pratique », Retz, 2005.

HUTEAU, M. (2007). L'étude de l'intelligence : nouveauté et portée de l'œuvre d'Alfred Binet. *Bulletin de psychologie*, numéro 490(4), 357-370. doi:10.3917/bupsy.490.0357.

KING L., *Document cadre de l'UNESCO, L'éducation dans un monde multilingue*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2003

JACKOBSON.R, *essai de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, 1963.

LAGACHE F., *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, BELIN, 2006

LETOURNEUX.M, Leveque.M. *Littérature de jeunesse : Etat des lieux de la recherche en 2006-2007*. Anne TOMICHE. *La Recherche en Littérature générale et comparée en France en 2007*, Presses Universitaires de Valenciennes, p.269-278, 2007. hal-00560541

LORANT-JOLLY Annick, VAN DER LINDEN Sophie (sous la dir. de), *Images des livres pour la jeunesse : lire et analyser*, Thierry Magnier, 2006

MARECHAL.V, *Le livre et le jeune enfant : de la naissance à six ans*, DE BOECK UNIVERSITE, 2015.

MARTINEZ P., MOORE D., SPAETH V., (dir.) : *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve Editions, Paris, 2008.

PERREGAUX, C ; 1998a, « Esquisse d'un nouveau monde », in BILLIEZ J., (ed), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, CDL : LIDILEM., Grenoble, 291 – 298

PLAISANCE E, 1977, L'école maternelle aujourd'hui, Paris : Nathan.

PONTI.C, sur une branche, l'école des loisirs, 2008

C. POSLANIEC, *comment utiliser les albums en classe, cycle 1,2,3*, RETZ, 2005

ROLLAND M.-C., 1994, Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, collection dirigée par G. PY, Paris : Ellipses.

TERWAGNE.S, VANESSE.M, *Le récit à l'école maternelle*, de Boeck, 2008

TRONCY C., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures, Autour de Michel Candelier*, presses universitaires de Rennes, 2014

VAN DER LIDEN Sophie, *Lire l'album*, L'Atelier du Poisson Soluble, Edition 2016, 168p.

Sitographie :

Site : www.eduscol.education.fr,

Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002

Bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007

BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, le 18 février 2015

Dossier, *La littérature de jeunesse à l'école maternelle*, Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017.

Turco Gilbert. Tauveron C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*, 2002. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. Enseigner l'oral, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre. pp. 284-289. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

Ministère de l'éducation et de la jeunesse :

Dossier les langues vivantes étrangères et régionales. https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249

Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 : Recommandations pédagogiques : les langues vivantes étrangères à l'école maternelle : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292

ANNEXE 1

Le guide de l'enseignant

Ce guide vous donne une chronologie à suivre dans l'exploitation de l'album. Pour accompagner l'album, vous trouverez un planisphère (annexe 4) vous permettant de faire visualiser aux enfants le voyage de Pimpin le lapin, il sera à imprimer en format A3. Les différents pays sont repérés à l'aide de points rouges. À chaque pays et langues découverts, une activité est associée pour enrichir l'aspect culturel. Vous trouverez donc :

- Pour la Guadeloupe : la recette du flan coco à exploiter.
- Pour la Norvège : la réalisation d'aurores boréales avec une technique mélangeant l'encre et l'eau.
- Pour le Japon : une recette de sushi permettant de travailler la tonicité des doigts des élèves.
- Pour l'Egypte : l'écriture du prénom en hiéroglyphes à adapter en fonction du niveau des élèves.
- Pour Tahiti : la réalisation d'une danse typique de ce pays avec l'explication de différents mouvements typique de la culture tahitienne.

Pour permettre aux enfants de mémoriser facilement à la fois le mot appris et l'aspect culturel lié au pays découvert, il est conseillé de faire l'activité associée après la lecture de la page concernée mais avant la découverte d'un autre pays. Voici une trame des séances possibles avec l'album. La répétition du même cadre permet aux enfants une assimilation plus facile des nouvelles notions.

Séquence pédagogique

Module 1

Objectif : découvrir le personnage principal et le début de l'histoire

Compétences : identifier le personnage principal et ses émotions

Matériel :

- Pages 1, 2, 3 et 4 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée (annexe 3)

Étape 1 : présentation de la marotte Pimpin

Dire : *« Les enfants, j'ai quelqu'un à vous présenter »*, sortir Pimpin, *« Je vous présente Pimpin. Quel animal est-il ? ». « Pinpin nous a amené une histoire »* (l'enseignant sort le livre à ce moment-

là).

Étape 2 : présentation de l'album

Montrer aux élèves la première page de couverture, leur demander *« Que voyez-vous sur la première page de couverture ? »*. Laisser les élèves émettre des hypothèses sur l'histoire et de découvrir et comprendre que c'est l'histoire de Pimpin (associer la mascotte avec le personnage dessiné sur la première page de couverture). Ainsi en les laissant s'exprimer, les élèves vont se créer des attentes vis-à-vis de l'histoire.

Étape 3 : lire et raconter ensemble les 2 premières double pages.

Expliquer la démarche aux élèves : *« je vais d'abord lire l'histoire et je vous montrerais les images uniquement après, essayez, dans votre tête, de créer les images du livre »*.

Montrer la première double page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander ensuite :

« Comment se sent Pimpin ? »

« Triste ! »

« Pourquoi est-il triste ?

« Parce que son ami Théo est parti sans lui ! »

Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, jouer, mimer, ajouter des informations, expliciter l'implicite… Cette étape sert à agrémenter les images mentales que se construisent les élèves : *« Pimpin est triste car son ami Théo est parti en vacances sans lui. Effectivement Pimpin a oublié de se réveiller, c'est pour cela qu'il se sent si bête ! »*

Synthèse du module

Demander :

« Comment s'appelle le personnage principal de l'histoire ? »

« Pimpin »

« Comment se sent-il ? »

« Triste ! »

« Pourquoi est-il triste ? »

« Parce que son copain Théo est parti sans lui ».

Inviter plusieurs élèves, chacun leur, à raconter le début de l'histoire à l'aide de la marotte de

Pimpin. Si besoin, les illustrations peuvent être laissées à la vue des élèves. Puis faire valider ou compléter par les autres élèves.

Module 2

Objectif : découvrir le personnage de la fée

Compétences : comprendre le rôle de la fée

Matériel :

- Pages 5 et 6 de l'album
- Marottes : Pimpin et la fée.
- Le planisphère (annexe 2)

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide de la marotte, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte du personnage de la fée

Lire la page 3 aux élèves sans leur montrer les images *: « je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer la page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Où est parti Théo ? »

« Très loin ! ».

Le mot Guadeloupe est compliqué pour les élèves, orientez-les déjà sur la notion de pays et amener vous-même le mot Guadeloupe. *« Théo est parti en Guadeloupe »*, questionner les élèves s'ils connaissent ce qu'est la Guadeloupe. Montrer le planisphère aux élèves et leur expliquer que c'est un pays, utilisez des mots adaptés à leur âge : *« Théo est parti en Guadeloupe, c'est un pays. Nous nous habitons en France »*. Montrer la France sur le planisphère, puis montrer où se situe la Guadeloupe.

Pour repérer la Guadeloupe, mettez une gommette qui indiquera l'endroit où veut se rendre Pimpin. « Pour réussir à trouver Théo, Pimpin doit voyager et arriver en Guadeloupe, c'est là où j'ai mis une gommette ».

Demander :

« Qui vient parler à Pimpin ? »

« Une fée ! »

Présenter la marotte de la fée aux enfants.

« Que veut faire la fée ? »

« Aider Pimpin ! »

Laisser les élèves exprimer des hypothèses sur « comment la fée va-t-elle pouvoir aider Pimpin ? »

Synthèse du module

Demander :

« Comment s'appelle le personnage principal ? »

« Pimpin »

« Que lui arrive-t-il ? »

« Il est triste, son copain Théo est parti sans lui »

« Qu'aimerait-il faire ? »

« Trouver Théo »

« Qui vient à la rencontre de Pimpin ? »

« Une fée »

« Que veux faire la fée ? »

« Aider Pimpin »

Inviter deux élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin et la fée). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Relire l'histoire depuis le début.

Module 3

Objectif : découvrir la suite de l'histoire

Compétence : comprendre le but du personnage principal, où il doit de se rendre et pourquoi.

Matériel :

- Pages 7 et 8 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée
- Planisphère

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformuler avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : comprendre le but du personnage et le rôle de la fée

Lire la page 7 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer la page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Que propose la fée à Pimpin ? »

« Elle va le faire voyager ! Elle va emmener Pimpin vers Théo ! »

« Que faut-il faire pour que Pimpin puisse voyager ? »

« Il doit dire bonjour ! Nous devons répéter des mots et dire bonjour aussi ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est parti Théo ? »

« En Guadeloupe » (montrer le pays sur le planisphère à nouveau)

« Comment va-t-il aller en Guadeloupe ? »

« En voyageant avec la fée ! Nous allons l'aider ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« la fée propose à Pimpin de l'aider en le faisant voyager dans le monde entier. Mais Pimpin aura besoin d'enfants pour l'aider à dire bonjour aux personnages qu'il va croiser ».*

Inviter deux élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin et la fée). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Objectif : découverte de la Norvège et de langue norvégienne

*Compétence*s : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un premier mot de vocabulaire d'une langue étrangère (norvégien), associer les aurores boréales à ce pays.

Matériel :

- Pages 9 et 10 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée et l'ours.
- Planisphère.
- Musique : féhu du groupe Wardruna.

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de la Norvège

Faire écouter la musique pour la Norvège : féhu du groupe Wardruna.

Lire la page 9 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer la page. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »

« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »

« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »

« En Norvège ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).

« Quel animal rencontre-t-il ? »

« Un ours ! »

Si les élèves repèrent qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, les laisser s'exprimer sur ce qu'ils pourraient signifier, les orienter en explicitant la situation : « Pimpin vient de rencontrer un ours, il dit bonjour à l'ours, que peut alors répondre l'ours à Pimpin ? »

Structurer le fait que les mots « god morgen » signifient bonjour en norvégien. Expliquer que le norvégien est une langue, eux ils parlent français (si d'autres enfants parlent d'autre langues, leur

demander le nom de la langue qu'ils parlent).

Introduire la marotte de l'ours et faire répéter aux élèves les mots « god morgen », un jeu peut être instaurer. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :

« Qu'est-ce que l'ours est en train de faire ? »

« Il regarde le ciel. Il regarde des lumières ! ». Ici il faut apporter le vocabulaire aux élèves car c'est une notion qu'ils ne connaissent pas. Expliquer simplement que les aurores boréales sont des lumières que l'on peut voir dans le ciel dans certains pays qui sont tout en haut du planisphère (montrer sur le planisphère).

Placer avec les élèves Pimpin en Norvège sur le planisphère, relier la France et la Norvège pour montrer le voyage qu'il a effectué.

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Non ! ».

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé en Norvège (montrer le pays sur la carte) et il veut aller en Guadeloupe (montrer sur la carte) ».

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« En Norvège ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un ours ! »

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive en Norvège où il rencontre un ours qui regarde des aurores boréales. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc*

continuer à voyager ».

Inviter trois élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée et l'ours). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : création d'aurores boréales en arts plastiques.

Module 5

Objectif : découverte du Japon et de la langue japonaise

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un deuxième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (japonais), associer les sushis à ce pays.

Matériel :

- Double page, page 11 et 12 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours et le macaque
- Planisphère.
- Musique : Arigato des Yoshida Brothers.

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte du Japon

Faire écouter la chanson : Arigato des Yoshida Brothers.

Lire la page 11 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »

« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »

« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »

« Au Japon ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).

« Quel animal rencontre-t-il ? »

« Un singe ! Un macaque » (le premier mot que les enfants vont prononcer est le mot singe car c'est un animal plus familier à leurs yeux, faire répéter le mot macaque).

Si les élèves repèrent qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, les laisser s'exprimer sur ce qu'ils pourraient signifier, les orienter en explicitant la situation : « Pimpin vient de rencontrer un macaque, il dit bonjour au macaque, que peut alors répondre le macaque à Pimpin ? ». Les élèves auront déjà rencontré cette situation et vont plus facilement comprendre que le mot qu'ils ne comprennent pas signifie « bonjour » en une autre langue.

Structurer le fait que le mot « Konnichiwa » signifie bonjour en japonais. Expliquer que le japonais est une langue comme le norvégien et le français.

Introduire la marotte du macaque et faire répéter aux élèves le mot « Konnichiwa », un jeu peut être instaurer. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, et pour le macaque, ils doivent le dire en japonais (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :

« Qu'est-ce que le macaque est en train de faire ? »

« Il fait à manger ! Il cuisine !». Ici il faut apporter le vocabulaire aux élèves car le mot « sushi » est nouveau pour eux Expliquer simplement que c'est un met culinaire, certains élèves en auront sûrement déjà mangé, s'appuyer sur eux pour l'explication.

Placer, avec les élèves, Pimpin au Japon sur le planisphère, relier la Norvège au Japon pour montrer le voyage qu'il a effectué.

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Non ! ».

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé au Japon (montrer le pays sur la carte). Il est parti de la France pour aller en Norvège puis arriver au Japon (montrer le voyage sur le planisphère en même temps) et il veut aller en Guadeloupe (montrer sur la carte). »

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« Au Japon ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un singe ! Un macaque » (reprendre les élèves en utilisant le bon mot « macaque »)

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive au Japon où il rencontre un macaque qui est en train de jouer de cuisiner des sushis. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc continuer à voyager ».*

Inviter quatre élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée, l'ours et le macaque). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : réalisation de sushis

Module 6

Objectif : découverte de Tahiti et de la langue tahitienne.

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un troisième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (tahitien), associer la danse du tamure à ce pays.

Matériel :

- Pages 13 et 14 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours, le macaque et le toucan
- Planisphère.
- Musique : vava de tamure tahitien

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de Tahiti

Faire écouter la chanson : vava de tamure tahitien

Lire la page 13 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*
Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.
Demander :
« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »
« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »
« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »
« A Tahiti ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).
« Quel animal rencontre-t-il ? »
« Un oiseau ! Un toucan » (le premier mot que les enfants vont prononcer est le mot oiseau car c'est un animal plus familier à leurs yeux, faire répéter le mot toucan).
Si les élèves repèrent qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, les laisser s'exprimer sur ce qu'ils pourraient signifier, les orienter en explicitant la situation : « Pimpin vient de rencontrer un toucan, il dit bonjour au toucan, que peut alors répondre le toucan à Pimpin ? ». Les élèves, à ce stade de la lecture, comprendront facilement ce que veut dire le mot qu'ils ne comprennent pas grâce à la répétition du scénario.
Structurer le fait que les mots « Ia orana » signifient bonjour en tahitien. Expliquer que le tahitien est une langue comme le français, le norvégien et le chinois.
Introduire la marotte du toucan et faire répéter aux élèves les mots « Ia orana », un jeu peut être instaurer. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, et pour le macaque ils doivent le dire en chinois, cette fois, rajoutez la marotte du toucan (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :
« Qu'est-ce que le toucan est en train de faire ? »
« Il danse ! » Ici il faut compléter la réponse des élèves car le mot « tamure » est nouveau pour eux Expliquer simplement que c'est le nom d'une danse spécifique à ce pays. Les personnes ont souvent

des colliers de fleurs lorsqu'elles dansent.

Placer, avec les élèves, Pimpin à Tahiti sur le planisphère, relier la Chine à Tahiti pour montrer le voyage qu'il a effectué. Comparer la taille des pays vu précédemment, pour arriver à conclure avec les élèves que Tahiti est plus petit et est une île.

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Non ! ».

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé à Tahiti (montrer le pays sur la carte). Il est parti de la France pour aller en Norvège puis en Chine, et là il vient d'arriver à Tahiti (montrer le voyage sur le planisphère en même temps) et il veut aller en Guadeloupe (montrer sur la carte). »

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« A Tahiti ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un oiseau ! Un toucan » (reprendre les élèves en utilisant le bon mot « toucan »)

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive à Tahiti où il rencontre un toucan qui est en train de danser le tamure. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc continuer à voyager ».*

Inviter cinq élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée, l'ours, le macaque et le toucan). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : danse du tamure en motricité.

Module 7

Objectif : découverte de l'Egypte et de la langue arabe.

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un quatrième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (arabe), associer les hiéroglyphes à ce pays.

Matériel :

- Pages 15 et 16 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan et le dromadaire
- Planisphère.
- Musique : Sultany de Fathy Salama

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de l'Égypte

Faire écouter la chanson : Sultany de Fathy Salama.

Lire la page 15 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Pourquoi Pimpin est-il encore triste ? »

« Il n'a pas trouvé Théo ! Ce n'est pas le bon pays (ou endroit) ! »

« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »

« En Egypte ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).

« Quel animal rencontre-t-il ? »

« Un dromadaire ! »

A ce stade, les élèves comprennent que les mots qu'ils ne comprennent pas signifient « bonjour » dans une langue qu'ils ne connaissaient pas. La langue arabe peut être connue par certaines élèves, si c'est le cas faire intervenir les élèves concernés pour la prononciation et la compréhension.

Structurer le fait que les mots « Es-salam aleikoum » signifient bonjour en arabe. Expliquer que

l'arabe est une langue comme le français, le norvégien, le chinois et le tahitien

Introduire la marotte du dromadaire et faire répéter aux élèves les mots « Es-salam aleikoum », l'introduire également au jeu rituel déjà instauré. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, et pour le macaque ils doivent le dire en chinois, pour le tahitien ce sera le toucan, et cette fois, rajoutez la marotte du dromadaire (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :

« Qu'est-ce que le dromadaire est en train de faire ? »

« Il écrit ! Il dessine » Ici il faut compléter la réponse des élèves car le mot « hiéroglyphe » est nouveau pour eux. Expliquer simplement que ces dessins fonctionnent comme notre alphabet, un dessin correspond à une lettre (la compréhension de cette notion sera renforcée par l'activité décrochée)

Placer, avec les élèves, Pimpin en Egypte sur le planisphère, relier Tahiti à l'Egypte pour montrer le voyage qu'il a effectué.

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Non ! ».

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé en Egypte » (retracer le voyage de Pimpin sur le planisphère en nommant chaque pays. Proposer également aux élèves de répéter le mot « bonjour » dans chaque langue.

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Oui ! »

Synthèse du module

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« En Egypte ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un dromadaire ! »

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit continuer son voyage ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue.

Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive en Egypte où il rencontre un dromadaire qui est en train d'écrire des hiéroglyphes. Il n'a pas trouvé Théo et doit donc continuer à voyager ».*

Inviter six élèves à raconter le début de l'histoire à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan et le dromadaire). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide de l'enseignant) : écriture du prénom en hiéroglyphes

Module 8

Objectif : découverte de la Guadeloupe et du créole guadeloupéen.

Compétences : comprendre dans quel pays se trouve Pimpin, acquérir un quatrième mot de vocabulaire d'une langue étrangère (créole guadeloupéen), associer le flan coco à ce pays.

Matériel :

- Double page, page 17, 18, 19 et 20 de l'album
- Marottes : Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan, le dromadaire et le raton-laveur
- Planisphère.
- Musique : gwoka la sé namm a gwadloup de Remus Etenna

Étape 1 : rappel de l'histoire

Faire reformuler à plusieurs élèves le début de l'histoire à l'aide des marottes, puis reformulez avec vos propres mots pour enrichir et valider les réponses des élèves.

Étape 2 : découverte de la Guadeloupe

Faire écouter la chanson : gwoka la sé namm a gwadloup de Remus Etenna.

Lire la page 17 de l'album sans leur montrer les images : *« je vais vous lire la suite de l'histoire, je vous montrerais les images une fois que j'aurais terminé la lecture. »*

Montrer les pages. Laisser aux élèves le temps d'observer et de décrire, puis la leur faire comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

Demander :

« Pimpin est-il encore triste ? »

« Non ! »

« Pourquoi n'est-il plus triste ? »

« Il est dans le bon pays, il va trouver Théo » (bien remontrer le pays où Théo est parti et prononcer son nom, puis relire le passage nécessaire pour aider les élèves à comprendre que Pimpin est dans le bon pays).

« Dans quel pays est arrivé Pimpin ? »

« En Guadeloupe ! » (Si les élèves n'arrivent pas à donner le nom du pays, leur donner et les faire répéter).

« Quel animal rencontre-t-il ? »

« Un raton-laveur ! »

A ce stade, les élèves comprennent que les mots qu'ils ne comprennent pas signifient « bonjour » dans une langue qu'ils ne connaissaient pas.

Structurer le fait que le mot « Bonjou » signifie bonjour en créole guadeloupéen. Expliquer que le créole guadeloupéen est une langue comme le français, le norvégien, le chinois, le tahitien et l'arabe. Ici faire remarquer aux élèves que le mot « Bonjou » est très proche du mot « Bonjour ».

Introduire la marotte du raton-laveur et faire répéter aux élèves les mots « Es-salam aleikoum », l'introduire également au jeu rituel déjà instauré. Dès que l'enseignant montrer la marotte de l'ours, les élèves doivent dire bonjour en norvégien, pour le macaque ils doivent le dire en chinois, pour le tahitien ce sera le toucan, pour l'arabe ce sera le dromadaire et cette fois, rajoutez la marotte du raton-laveur (activité qui peut être introduite lors des rituels pour se dire bonjour par exemple).

Demander :

« Qu'est-ce que le raton-laveur est en train de faire ? »

« Il cuisine ! Il fait un gâteau, un flan coco ». Expliquer que c'est un gâteau fait à base de noix de coco.

Placer, avec les élèves, Pimpin en Guadeloupe sur le planisphère, relier l'Egypte à la Guadeloupe pour montrer le voyage qu'il a effectué.

Etape 3 : comprendre que le personnage principal a atteint le pays voulu

Demander :

« Est-ce que Pimpin est arrivé en Guadeloupe ? »

« Oui ! ». Les élèves feront également le lien avec la gommette placée sur le planisphère pour comprendre que Pimpin est au bon endroit.

« Effectivement, regardez Pimpin est arrivé en Guadeloupe » (retracer le voyage de Pimpin sur le planisphère en nommant chaque pays). Proposer également aux élèves de répéter le mot « bonjour » dans chaque langue.

« Pimpin doit-il encore voyager ? »

« Non ! »

« Que doit faire Pimpin à présent ? »

« Trouver Théo ». Expliquer que Pimpin est dans le bon pays mais qu'il doit encore trouver où se cache Théo et que ce sont les élèves qui vont l'aider.

Synthèse

Demander :

« Où est arrivé Pimpin ? »

« En Guadeloupe ! »

« Qui rencontre-t-il ? »

« Un raton-laveur ! »

« A-t-il réussi à trouver Théo ? »

« Non »

« Que doit-il faire ? »

« Il doit chercher où se cache Théo ! »

Demander à un ou plusieurs élèves de reformuler la partie de l'histoire qui vient d'être lue. Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, par exemple : *« Pimpin arrive en Guadeloupe où il rencontre un raton-laveur qui est en train de cuisiner un flan coco. Il est dans le bon pays mais il faut qu'il trouve où se cache Théo, pour cela il a besoin de votre aide »*.

Etape 4 : trouver Théo et découvrir la langue des signes

Lire la page 19 en montrant l'image. Reprendre la photo de Théo pour que les élèves puissent chercher chacun leur tour où se cache Théo.

Montrer les pages 19 et 20. Expliquer que Théo est un enfant sourd, il ne peut pas entendre que Pimpin est en train de lui dire bonjour. Amener la langue des signes : comme il ne peut pas entendre il peut voir des gestes. Monter le geste aux élèves et puis les faire répéter.



Introduire la marotte de Théo et faire répéter le geste pour dire bonjour aux élèves, l'introduire également au jeu rituel déjà instauré avec les autres marottes.

Synthèse du module

Demander :

« Est-ce que Pimpin a réussi à faire ce qu'il voulait ? »

« Oui »

« Pourquoi ? »

« Il a réussi à retrouver Théo ! »

Inviter huit élèves à raconter le l'histoire depuis le début à l'aide des marottes avec leurs propres mots (Pimpin, la fée, l'ours, le macaque, le toucan, le dromadaire, le raton-laveur et Théo). Au fur et à mesure de leur narration, afficher les illustrations de l'album pour faire valider leur récit par leurs camarades si nécessaire. Les autres les écoutent attentivement pour être capables d'ajouter ou de corriger certaines informations.

Activité décrochée possible (voir guide l'enseignant) : cuisiner un flan coco.

Il est intéressant de mettre les marottes à disposition des élèves comme par exemple durant le temps d'accueil, ainsi les élèves peuvent réinvestir l'histoire et le vocabulaire appris. Au début ce temps doit être accompagné d'un adulte pour étayer puis il peut être fait en autonomie pour les élèves les plus à l'aise.

Pour faciliter l'intérêt des enfants, nous vous proposons de confectionner des marottes pour les personnages, ainsi les enfants pourront s'entraîner à raconter eux-mêmes l'histoire et donc réinvestir ce qu'ils ont compris. Cet exercice se fait dans un premier temps accompagné d'un adulte pour que l'enfant puisse comprendre comment utiliser les marottes mais aussi pour l'aiguiller dans la compréhension de l'histoire. Cet atelier peut être proposé durant l'accueil du matin par exemple. Vous trouverez les gabarits des marottes en annexe 4 du guide. L'intérêt est que les enfants arrivent à associer chaque personnage avec le mot bonjour dans la bonne langue.

LA NORVÈGE



Niveau : PS – MS - GS

Domaine : agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques

Objectifs : découvrir les propriétés de l'eau et de l'encre

Pour les PS si l'activité de découpage est encore trop complexe, un adulte découpera pour l'enfant.

Durée	**Déroulement**	**Matériel**
5 min	Faire observer aux élèves des photos et des vidéos d'aurores boréales. L'objectif est de les faire verbaliser sur les couleurs, et l'aspect filaire des aurores boréales	
20 min	**Étape 1** : mouiller suffisamment une feuille de canson **Étape 2** : faire tomber des gouttes d'encre à l'aide de gros pinceaux (attention il ne faut pas toucher la feuille avec le pinceau). L'encre va alors se diluer naturellement sur toute la feuille **Étape 3** : passer un peu d'encre de Chine sur le tour de la feuille pour faire apparaître le noir de la nuit	Feuille de canson Gros pinceaux Encres de différentes couleurs. Feuille de canson noir Vernis

20 min	**Étape 4** : découpez des montagnes, sapins… dans du canson noir et collez-les sur le bas de la feuille. **Étape 5** : ajoutez un peu de paillettes pour apporter le côté brillant. *Petite astuce* : pour garder l'œuvre le plus intact possible, un adulte peut la vernir.	

L'ÉGYPTE



Niveau : fin de PS – MS – GS

Domaine : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Objectif : savoir écrire et reconnaitre les lettres de son prénom – associer une lettre à son écriture hiéroglyphe.

Durée	**Déroulement**	**Matériel**
Mise en perspective	Montrer aux élèves l'affiche présentant des hiéroglyphes associés aux lettres de l'alphabet, les laisser s'exprimer Structuration : les hiéroglyphes sont les « lettres » qu'utilisaient les égyptiens pour écrire	Annexe 4

Situation de recherche	Proposer aux élèves l'alphabet où les hiéroglyphes sont associés aux lettres correspondantes. A l'aide de l'alphabet essaie d'écrire ton prénom en hiéroglyphe à l'aide des tampons ou en les dessinant PS : découper les hiéroglyphes et les mettre dans le bon ordre en respectant le sens d'écriture pour écrire son prénom. MS-GS : proposer aux élèves de dessiner eux-mêmes les hiéroglyphes.	Des tampons des hiéroglyphes, Des étiquettes à découper
Étape supplémentaire possible	Pour donner à la feuille l'aspect d'un papyrus, vous pouvez faire appliquer aux élèves un peu de café dessus à l'aide d'un coton. Cela la jaunira et lui donnera un aspect vieilli, attention à n'en mettre que très légèrement.	Café Coton

LE JAPON

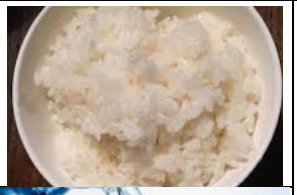


Niveau : PS – MS – GS

Domaine : explorer le monde

Objectif : développer la tonicité des doigts.

Pour cette activité, nous vous proposons de fabriquer avec les élèves des sushis, pour aider à développer la tonicité des doigts. Avant cette activité, on peut très bien envisager de demander aux élèves de fabriquer des sushis en pâte à modeler pour qu'ils comprennent la forme à faire.

Ingrédients	Recette
250 g de riz japonais 	1 : Versez le riz dans une passoire et laissez couler de l'eau froide dessus jusqu'à ce que l'eau qui s'en écoule devienne clair. Remuez-le avec les mains pour faciliter le nettoyage.
25 cl d'eau 	2 : Égouttez-le bien et versez-le dans une casserole. Ajoutez l'eau. Vérifiez bien que

3cL de vinaigre de riz 	le riz est bien à plat dans la casserole et que tous les grains sont bien recouverts d'eau. 3 : Déposez le couvercle et faites chauffer sur feu fort jusqu'à la prise de l'ébullition – d'où l'intérêt du couvercle transparent. Comptez 2 min de cuisson à partir de l'ébullition. Puis baissez le feu au minimum et comptez 10min de cuisson. 4 : Versez le riz dans un saladier. Continuez à mélanger toujours délicatement, de bas en haut, comme pour une mousse au chocolat et versez le vinaigre de riz additionné de sel et de sucre. 5 : Vous devez continuer de mélanger jusqu'à ce que le riz soit à température ambiante. Aidez-vous d'un éventail ou d'une feuille de papier pour le ventiler de temps en temps. 6 : mouillez vos mains et prenez du riz dans le creux de votre main gauche (si vous êtes droitier) et réalisez une forme ovale en vous aidant de la main droite. 7 : déposez des fines tranches de saumon sur les sushis formés au préalable.
1 cuillère à soupe de sucre 	
Des tranches de saumon fumé ou de truite fumé. 	

Dans cette recette, seules les deux dernières étapes pourront être réalisées par les élèves pour garantir leur sécurité.

TAHITI



Niveau : PS – MS - GS

Domaine : agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques.

Objectif : mémoriser et reproduire une chorégraphie.

Variable : en fonction du niveau, vous adapterez les différents mouvements proposés pour faciliter la mémorisation.

Voici une liste des différemment mouvements que l'on peut trouver dans une danse tahitienne pour vous aider à construire une chorégraphie tahitienne :

- TAMAU : balancement saccadé de la gauche vers la droite.
- TAPARURU : un claquement rapide des pieds
- TU'E : jeter le pied en se déplaçant comme si on tapait dans un ballon.
- PA'OTI : c'est le mouvement des genoux en ciseaux
- AFATA : effectuer un « carré » avec les hanches
- RURU : tremblement des fesses et du ventre

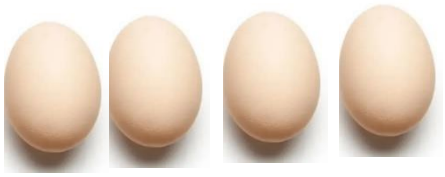
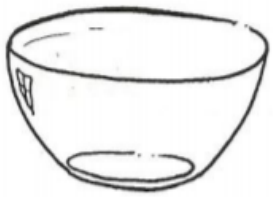
LA GUADELOUPE



Niveau : PS – MS - GS

Domaine : explorer le monde

Objectif : comprendre les différentes étapes d'une recette.

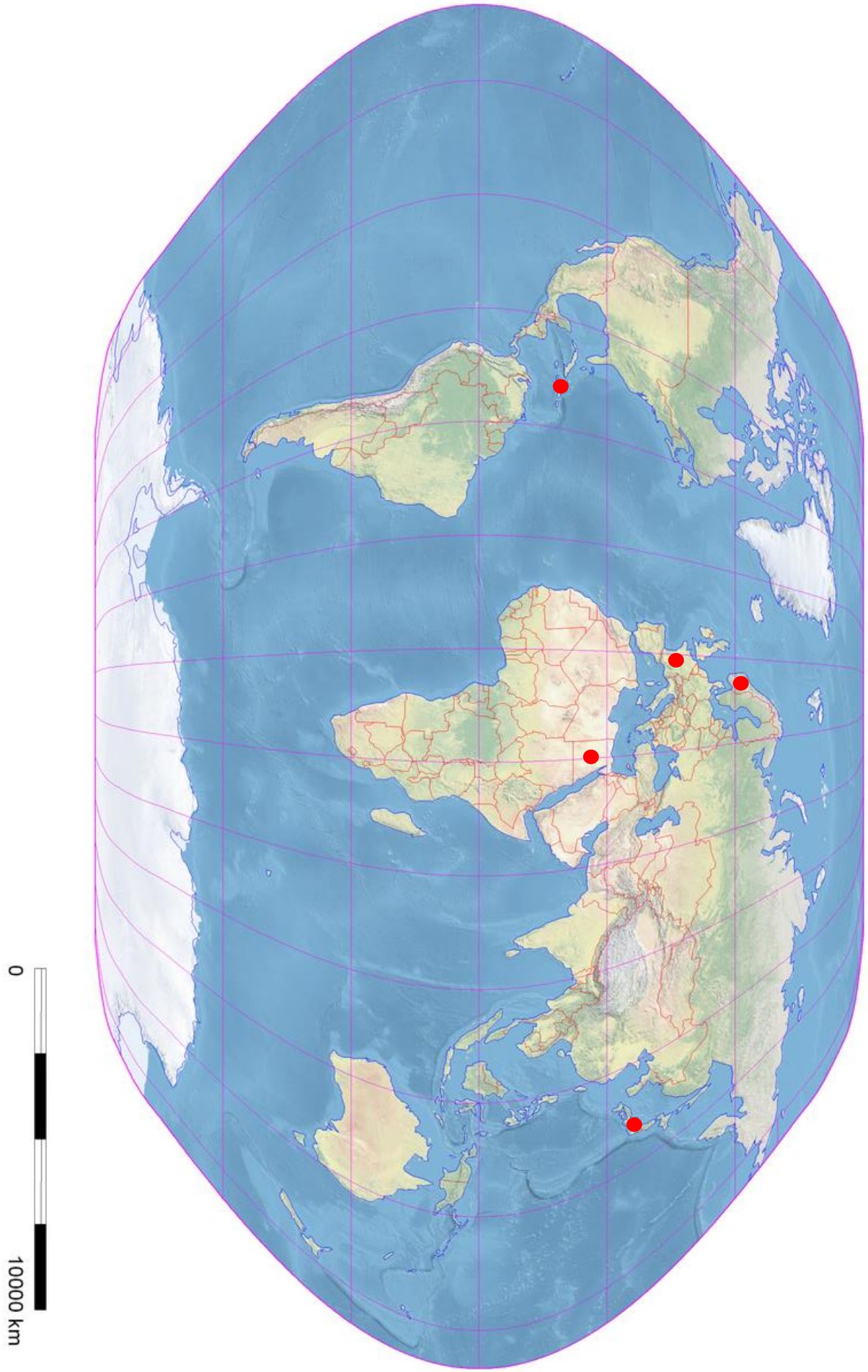
Ingrédients	Ustensiles
4 œufs 	Un saladier 
400g de lait concentré sucré 	Un fouet 
400 ml de lait de coco 	Un moule à gâteaux 
1 cuillère à soupe de caramel liquide 	Une cuillère à soupe 

1 sachet de sucre vanillé 	

Recette :

- Mélangez le lait de coco et le lait concentré.
- Casser les œufs, les battre puis les mélanger avec le lait de coco et le lait concentré.
- Ajouter le sucre vanillé et mélangez.
- Tapisser le fond du moule avec du caramel liquide.
- Verser la préparation dans le moule.
- Faire cuire au bain-marie au four pendant 30-40 min thermostat 5/6
- Laisser refroidir, démouler et servez frais.

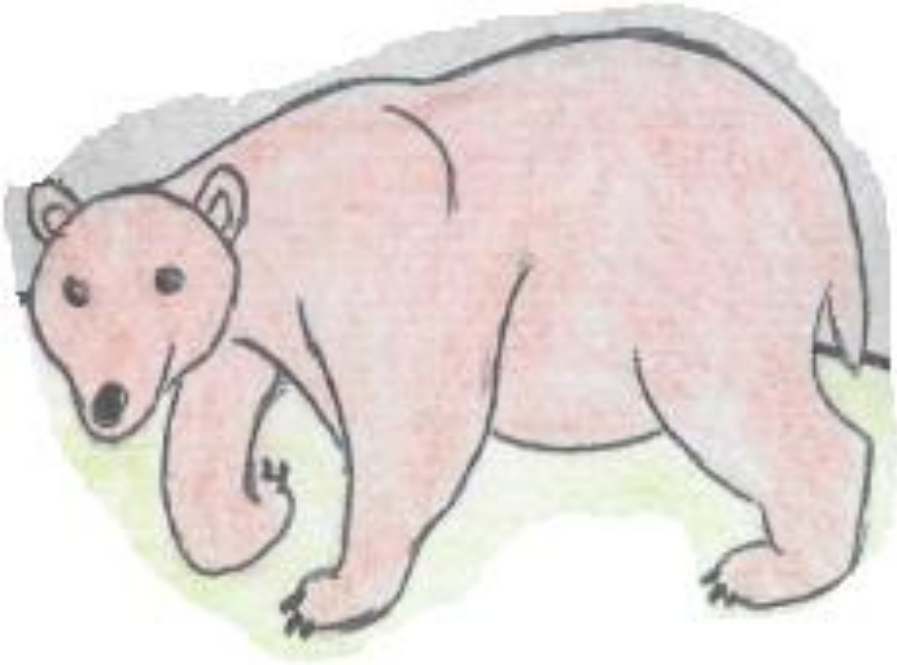
ANNEXE 2



ANNEXE 3 Les marottes des personnages

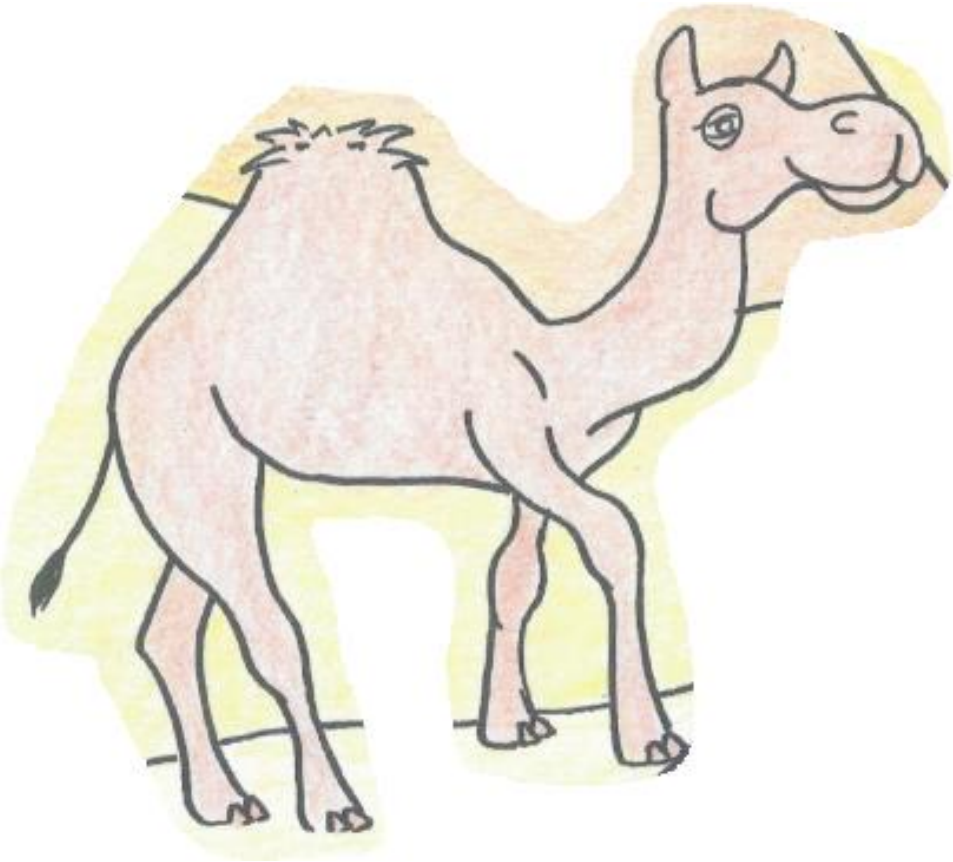








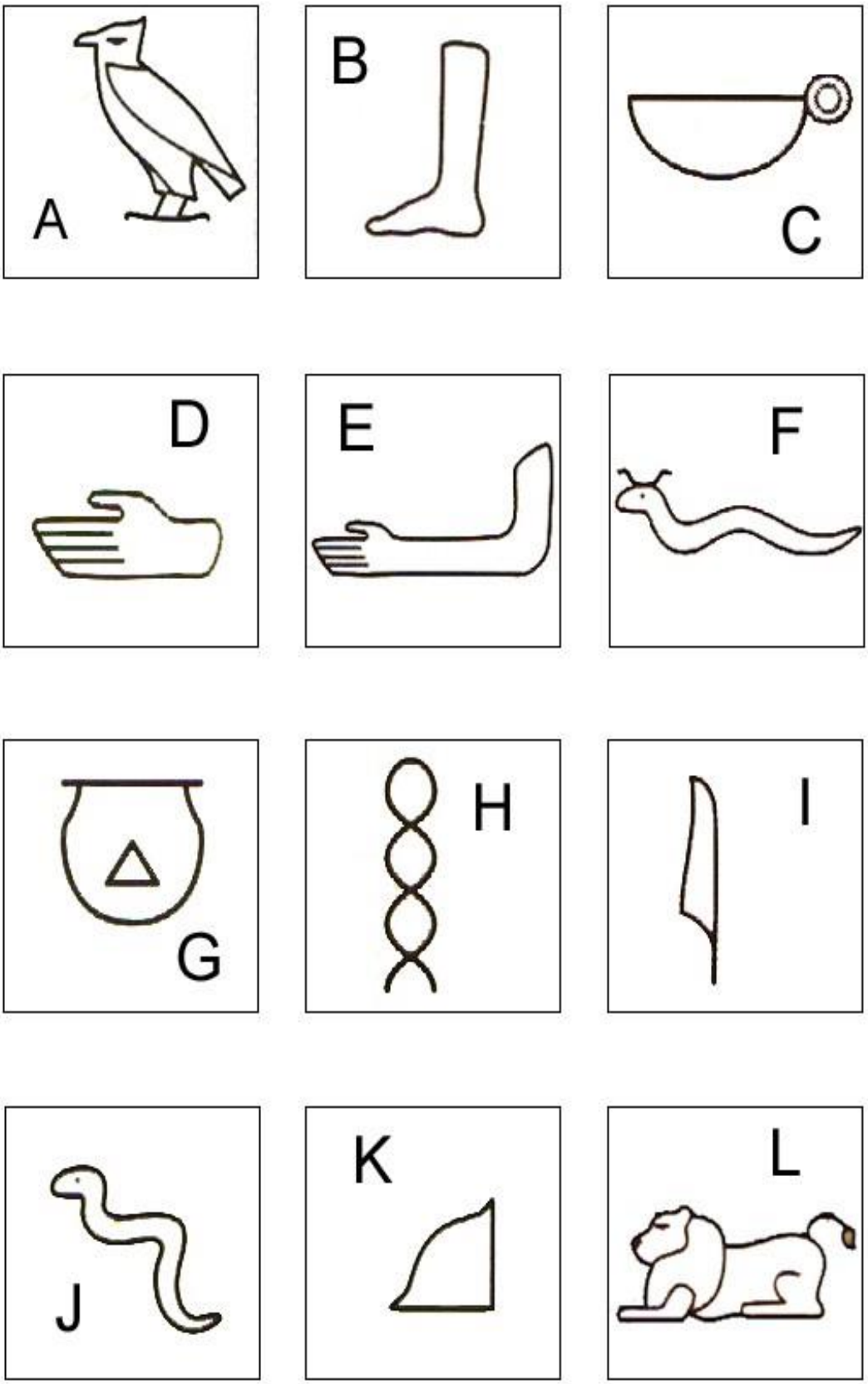








ANNEXE 4 L’alphabet en hiéroglyphes



M



N



O



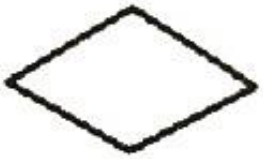
P



Q



R





S

T



U



V



W



X



Y



Z



Résumé :

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressées au rôle que peut jouer l'album jeunesse pour l'éveil aux langues en classe de maternelle. Nous avons fait le constat que peu de ressources existaient à l'heure actuelle. Nous en avons donc conclu qu'il serait intéressant de créer une nouvelle ressource pour ce volet du programme apparu seulement dans le *BOEN spécial n°2* du 26 mars 2015. Pour cela nous sommes partis sur la création d'un l'album de jeunesse. Notre problématique est : comment créer un album de jeunesse permettant d'enseigner l'éveil aux langues en maternelle ? Nos recherches se sont orientées vers la littérature de jeunesse, en particulier sur l'album de jeunesse, le développement de l'enfant, les notions d'éveil aux langues et de plurilinguisme, ainsi que d'autres aspects comme les intelligences multiples et les instructions officielles. Nous présentons d'abord ces éléments théoriques puis le cheminement parcouru pour la création de l'album de jeunesse accompagné de sa possible application (une séquence pédagogique).

Mots clés : plurilinguisme, éveil aux langues, littérature jeunesse, album de jeunesse, école maternelle, intelligences multiples

Abstract :

In this paper, we focused on the potential role of a children's book to allow language awareness in a Kindergarten class. We observed that few resources are currently reported. We concluded that it would be interesting to create a new resource for this component of a program which only appeared once in the BOEN Special N° 2 of march 16th 2015. To do so, we decided to create a children's book. Our current issue was : How can we create a children's book in order to teach language awareness in a Kindergarten class ? Our research focused on the children's literature, especially on children's book, child development, notions of language awareness and multilinguism, as well as other aspects like Multiple Intelligence (MI) and official instructions. First of all, we introduce these theoretical components, then our progress in the creation of the children's book followed by its potential implementation (educational sequence).

Keywords : multilinguism, language awareness, children's literature, children's book, Kindergarten class, Multiple Intelligence (MI)