



HAL
open science

Des albums plurilingues à l'école pour des lecteurs... plurilingues ?

Euriell Gobbé-Mévellec, Véronique Paolacci

► To cite this version:

Euriell Gobbé-Mévellec, Véronique Paolacci. Des albums plurilingues à l'école pour des lecteurs... plurilingues ?. Publije, 2022, Vivre la Littérature de Jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction, 1, pp.161. <hal-04976564>

HAL Id: hal-04976564

<https://hal.science/hal-04976564v1>

Submitted on 4 Mar 2025

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.



HAL Authorization



2021-n°1

I. Audras, N. Maillard - De La Corte Gomez, *Vivre la Littérature de Jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction*

Des albums plurilingues à l'école pour les lecteurs... plurilingues ?

Euriell GOBBE-MEVELLEC (INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès)

Véronique PAOLACCI (INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès)



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International

Résumé :

L'article propose une typologie des albums bi-, multi-, plurilingues en s'inspirant du fonctionnement du sujet plurilingue, ce qui conduit à distinguer les albums multilingues (langues cloisonnées) des albums plurilingues (langues en interaction). Il rend compte dans un second temps d'un atelier de formation initiale en INSPE, mené par les deux chercheuses avec un groupe de quinze professeures des écoles stagiaires. Ces stagiaires ont été amenées à mettre en œuvre des séquences dans les classes, à partir de 4 albums (un imagier multilingue, trois albums plurilingues), dans les 3 cycles de l'école primaire. Les séquences devaient mobiliser des objectifs d'apprentissage transversaux, langagiers et métalangagiers. Les deux chercheuses ont souhaité observer les formes d'appropriation par les professeures des écoles stagiaires des scénarios pédagogiques succincts proposés autour des albums, afin de voir comment des professeurs débutants dans le métier parvenaient à s'emparer de la question complexe du plurilinguisme.

Mots-clés :

Albums plurilingues, approches plurielles, école primaire, professeurs des écoles stagiaires

Abstract:

The article provides a typology of bi-, multi- and plurilingual picture books based on the functioning of the plurilingual subject, which leads to a distinction between multilingual picture books (partitioned languages) and plurilingual picture books (interacting languages). It then reports on an initial training workshop in INSPE, conducted by the two researchers with a group of fifteen trainee school teachers. These trainees were asked to implement sequences in the classroom, based on four picture books (one multilingual picture book, three plurilingual picture books), in the three cycles of primary school. The sequences aimed at mobilizing transversal, language and metalanguage learning objectives. The two researchers intended to observe the ways in which trainee teachers appropriated the brief pedagogical scenarios that were suggested with the picture books, in order to see how teachers new to the profession managed to tackle the complex issue of plurilingualism.

Keywords:

Plurilingual picture books, pluralistic approaches, primary school, trainee school teachers

Biographies :

Euriell Gobbé-Mévellec est maître de conférences à l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès (laboratoire LLA-CREATIS) et enseigne l'espagnol, la littérature de jeunesse et la didactique des langues à l'INSPE de Toulouse Occitanie Pyrénées. Spécialiste de l'album, elle est l'auteure de *L'album contemporain et le théâtre de l'image (Espagne, France)* (Garnier, coll. « Perspectives comparatistes », 2014). Elle coordonne depuis 2014 le programme « Livre Ensemble », dont l'objectif est de recenser, valoriser, analyser les albums contemporains pluriculturels, et de modéliser l'utilisation de ces albums en classe dans le cadre de l'éveil aux langues et aux cultures en primaire.

Véronique Paolacci est MCF en Sciences du Langage à l'INSPE de Toulouse Occitanie Pyrénées. Ses objets de recherche concernent l'écrit des élèves de primaire, du secondaire et d'étudiants. Elle travaille plus particulièrement sur la syntaxe de la phrase dans ces écrits. Depuis ses travaux de doctorat, elle développe, dans ses recherches, une réflexion sur la didactique de la ponctuation en lien avec celle des connecteurs. Ses dernières parutions, co-écrites avec N. Rossi Gensane, s'appuient sur les travaux de la recherche collaborative menée à l'INSPE de Toulouse, l'objectif étant non seulement de s'interroger sur les besoins des élèves mais aussi d'outiller les enseignants pour répondre à la difficulté d'enseigner la réécriture en classe.

Il existe aujourd'hui une offre foisonnante d'albums faisant place, dans leurs pages, à au moins une langue étrangère, selon des modalités diverses, allant de la traduction à l'album plurilingue, en passant par diverses formes d'albums bilingues. Cette réalité éditoriale témoigne d'une attention particulière à l'ouverture au monde, à l'ouverture à l'autre et à la diffusion du patrimoine culturel d'autres pays.

Quel est le lecteur idéal ou « à construire » de cette littérature ? Indéniablement, un lecteur « citoyen du monde », fraternel, qui connaît ce qu'il y a en dehors des frontières du pays dans lequel il vit, conscient donc d'une diversité de langues et de cultures, et capable d'interagir de façon positive avec cette diversité, qu'il aille à sa rencontre (lecteur voyageur), ou qu'il la rencontre sur son propre territoire (lecteur hospitalier). Mais plus rarement, nous semble-t-il, ces albums s'adressent à lui comme à un sujet plurilingue, un sujet à l'identité linguistique plurielle et complexe, qui comprend, entend, parle, maîtrise, utilise des langues différentes, à des degrés divers et dans des contextes variés. Ce « translanguaging¹ » caractérise pourtant de plus en plus les jeunes générations, la mondialisation conduisant à l'accélération des contacts entre les langues et l'enseignement évoluant peu à peu, depuis les années 2000, vers la prise en compte et l'éducation au plurilinguisme². Trouve-t-il un écho dans la littérature de jeunesse actuelle ? Existe-t-il une littérature où ces nouvelles générations se « reconnaissent » en tant que sujets plurilingues ? Existe-t-il une littérature qui les accompagne dans la construction de cette identité plurilingue ? Si oui, comment cette littérature peut-elle être partagée au sein d'une communauté de lecteurs aux identités plurilingues diverses, comme peut l'être une classe de l'école primaire française, voire contribuer à la constitution de cette communauté de lecteurs plurilingues ?

Sur cette question du plurilinguisme, le dialogue entre l'album et ses lecteurs nous semble particulièrement intéressant à approfondir. Nous proposons de l'aborder selon deux perspectives, qui n'ont pas la prétention d'embrasser l'ensemble des questionnements présentés au-dessus. Nous présenterons tout d'abord une proposition de typologie des albums plurilingues, où la place des langues en présence dans l'album est analysée en nous calquant sur le rapport qu'entretient un sujet plurilingue avec les langues de son répertoire. Nous nous intéresserons ensuite aux pratiques en classe possibles à partir de ces albums plurilingues. Comment s'intègrent-ils aux apprentissages ? L'album plurilingue contribue-t-il à la construction d'une identité plurilingue chez l'élève ? d'une identité plurilingue de la classe ? Peut-il être le déclencheur d'une écriture plurilingue créative ? Plus précisément, nous rendrons compte de quatre séquences menées en

¹ Cf. notamment : García, O. et Li, W., *Translanguaging: language, bilingualism and education*, Londres, Palgrave Macmillan, 2014.

² Billiez, J., « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », *Les Cahiers du GEPE*, N°4/ 2012. Les langues des enfants « issus de l'immigration » dans le champ éducatif français, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2012. <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>

classe par un groupe de professeures des écoles stagiaires³ (PES) entre septembre et novembre 2020 à partir d'albums plurilingues, en nous intéressant à la façon dont ces enseignantes entrant dans le métier se sont emparées de la question complexe du plurilinguisme.

Proposition de typologie des albums plurilingues

Albums bilingues, multilingues, plurilingues... la terminologie est mouvante, l'offre éditoriale foisonnante. Puisque notre questionnement s'articule autour de l'utilisation en classe de ces albums « qui font place à au moins une langue étrangère » (s'il s'agit de leur trouver un dénominateur commun), nous proposons de les classer en nous appuyant sur la définition du sujet plurilingue. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues exclut de parler de « multilinguisme » pour un individu⁴, et définit le « plurilinguisme » comme « le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant⁵ ». Cette définition balaye une représentation désormais datée où les langues seraient organisées chez le sujet en « tuyaux d'orgues » étanches⁶. Le répertoire linguistique est unique, une porosité existe entre les langues car le sujet les mobilise selon les situations, les lieux et les locuteurs. Leur rapport est nécessairement déséquilibré et il est évolutif car lié au parcours de vie de l'individu. Nous proposons de classer les albums en fonction du degré d'interaction, d'interdépendance des langues entre elles, partant des albums traduits (degré d'interaction le plus bas) pour aller vers les albums plurilingues (degré d'interaction le plus haut). Nous faisons l'hypothèse que des albums présentant une réelle porosité entre les langues seraient des supports particulièrement adaptés pour s'adresser à des sujets plurilingues, pour favoriser le développement de stratégies d'intercompréhension et la construction de compétences métalinguistiques.

Une première catégorie se dégage, présentant peu d'interactions entre les langues dans l'album, celle des albums traduits. Une seule langue se donne à lire dans ces albums, la langue de traduction ; la langue traduite se situe quant à elle dans un amont et un extérieur de l'album, et elle est plus ou moins décelable. Il est en effet intéressant de distinguer les albums qui effacent les traces de la langue d'origine et les albums qui la conservent, voire qui la revendiquent. On peut parler de traductions *ciblistes*⁷, qui visent la culture cible, cherchent à donner l'impression que le

³ Eloïse Alary, Andrea Campagne, Ambre Carrière, Léa Edo, Zoé Faggion, Alicia Ferrand, Emma Lacombe, Fanny Lacoste, Marie Lasserre, Anaïs Laval, Céline Leroy, Emilie Mendonça, Julia Schellino, Lola Simonet, Sandra Velay, professeures des écoles stagiaires (PES) en formation sur le site de l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) Toulouse Occitanie Pyrénées de Montauban en 2020-2021. Nous les remercions ici de leur engagement dans le projet et de nous avoir permis de prendre appui sur leurs séquences pour l'analyse qui va suivre.

⁴ Le terme renvoie donc à la coexistence de différentes langues du point de vue d'un groupe, d'un territoire.

⁵ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Bruxelles, Conseil de l'Europe, février 2018, p. 28, <http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

⁶ Goullier, F., « Qu'entend-on par "plurilinguisme" ? » *Les Langues Modernes*, 2006, p. 87-89.

⁷ Ladmiral, J.-R., « Sourciers et ciblistes », *Revue d'esthétique*, n° 12, 1986, p. 33-42.

texte n'est pas un texte traduit, et de traductions *sourcières*, qui donnent à entendre la langue d'origine dans la traduction, préservent une forme de résistance, d'étrangeté.

Si la majorité des albums pour la jeunesse actuels sont à classer dans les traductions ciblées, certaines maisons d'édition ou certaines collections ont précisément trouvé leur identité dans des traductions *sourcières*. C'est le cas des Éditions du Jasmin, qui affichent dès leur création l'objectif d'ouvrir les jeunes lecteurs vers les cultures du monde, par exemple à travers la collection d'albums « Premiers contes⁸ », issus de différents pays d'Afrique⁹.

On peut distinguer ensuite une deuxième catégorie, celle des albums publiés, simultanément ou successivement, dans différentes langues. Il y a dans ce cas, pour un même titre, un album par langue, chaque album comportant, la plupart du temps, les mêmes images, la même mise en page, le même format et la même couverture. Il peut s'agir, même si c'est relativement rare, du choix d'un éditeur de publier un album de son catalogue en plusieurs langues¹⁰. Plus fréquemment, cela relève du rachat de droits par des éditeurs étrangers. Dans ce cas, la réunion des albums en différentes langues est liée aux initiatives de médiateurs, souvent dans le cadre de dispositifs d'éveil aux langues et aux cultures, en école, en bibliothèque, en centre culturel, etc. C'est le cas des « sacs d'histoires¹¹ » et de leurs déclinaisons, tels qu'ils ont été théorisés dans les années 2010 en Suisse par Christiane Perregaux (EOLE¹²).

Arrêtons-nous à présent sur les albums bilingues. La coprésence de deux langues invite à la comparaison, soit par l'activité du jeune lecteur, soit parce que l'album met en scène plus explicitement des passerelles entre les langues. L'album bilingue peut choisir de maintenir une autonomie entre les langues, voire entretenir parfois l'illusion d'un calque possible entre les langues, d'un équilibre. Le cas de la langue arabe, en coprésence avec la langue française, montre bien les limites de ce point de vue. Le sens de lecture n'étant pas le même dans les deux langues, les choix de mise en page d'un album bilingue français/arabe ont des conséquences sur la lecture et la compréhension de l'album. Certains albums, en choisissant de jouer de ce double sens de lecture, créent dans ce cas l'espace d'une rencontre possible entre les langues, d'une interdépendance ; la contrainte devient un espace de jeu et un espace poétique. Les albums de la

⁸ Présentation de la collection sur le site de l'éditeur : http://editions-du-jasmin.com/coll_pco.htm

⁹ On peut également citer la collection « Tour du monde d'un conte », chez Syros, qui rassemble différentes versions d'un conte-type en prenant soin d'en indiquer chaque la provenance. Présentation de la collection sur le site de l'éditeur : <https://www.syros.fr/recherche/collection/tour-du-monde-d-un-conte-1178>

¹⁰ Cf. « Les bilingues » chez Didier Jeunesse. Présentation sur le site de l'éditeur : <https://didier-jeunesse.com/collections/les-bilingues>

¹¹ Cf. Perregaux, C., « Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac », *Babylonia*, 2009, p. 73-75, Deschoux, C.-A. et Perregaux, C., « Et si la classe faisait circuler les écrits plurilingues au-delà d'elle-même ? », *forumlecture.ch*, 3/2011 :

https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_3_Deschoux_Perregaux.pdf

¹² *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*, approche didactique expérimentée en Suisse depuis les années 2000, dans les cantons romands, et s'appuyant sur le plurilinguisme à la fois comme méthode de travail et comme objet d'apprentissage. Cf. Perregaux, C., Goumoëns, C. de, Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (dirs), *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (EOLE), Neuchâtel, CIIP, Secrétariat général (SG), 2003. <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>

maison d'édition marseillaise Le Port a jauni expérimentent ainsi depuis plusieurs années des dispositifs de lecture en boucle, inversée, à double sens, etc¹³. Dans la logique de notre typologie, nous déplaçons ces albums vers la catégorie des albums présentant un degré important de porosité entre les langues, celle des albums plurilingues.

Mais avant d'aborder cette dernière catégorie, évoquons le cas des albums multilingues. Il convient de distinguer les albums dans lesquels gouverne le principe de redondance (même contenu accessible en plusieurs langues) de ceux fondés sur la complémentarité (chaque langue prend en charge un contenu différent). Ces derniers sont assez rares¹⁴. Dans le cas des albums multilingues redondants, on peut observer différents principes d'organisation : les langues sont parfois présentées de façon conjointe dans la double page, l'image constituant le point de contact entre ces langues, le visuel organisant la double page. C'est le cas par exemple du *Petit inventaire du monde, en français, en anglais et en espagnol*, de Maya Hanisch¹⁵. Dans d'autres albums, les langues sont présentées de façon successive : c'est le cas de l'album *Frère Jacques*, de la collection « Pirouette » chez Didier Jeunesse¹⁶ : la comptine est répétée quatre fois, successivement, dans quatre langues différentes. Un troisième type d'organisation se rencontre fréquemment, qui passe par la combinaison de plusieurs supports médiatiques : une langue est disponible sur la version imprimée, les autres sont accessibles sur un CD glissé dans les pages de garde, ou en ligne grâce à un *QR code*.

Le principe de redondance semble à première vue exclure l'idée d'une interdépendance entre les langues. Mentionnons néanmoins le cas du *Livre qui parlait toutes les langues* d'Alain Serres et Frédéric Sochard¹⁷, où la redondance est mise en scène par l'album, et joue comme ressort de la fiction. Le stratagème du petit garçon pour éviter de se faire dévorer par le loup est en effet de lui raconter des histoires en plusieurs langues. La musicalité des langues et la litanie finissent par l'endormir, et permettent à l'enfant de se sauver.

Les albums plurilingues à proprement parler sont ainsi ceux qui mettent en exergue une forme de porosité entre les langues. Différentes façons d'aborder le plurilinguisme sont à l'œuvre dans ces albums. Il est parfois le sujet même de la fiction, ou fonde l'identité linguistique d'un personnage. Ainsi, dans sa réécriture du « Vilain petit canard¹⁸ », Fiona Robertson met-elle l'accent sur le décalage « linguistique » entre le petit volatile et ses congénères, plus que sur leurs

¹³ Site de la maison d'édition : <http://www.leportajauni.fr/> Nous signalons également au lecteur cet album de : Baker, J., *Mirror*, Londres, Walker Books UK 2010 / *Miroir*, Paris, Syros, 2011.

¹⁴ Mentionnons l'album de : Henry, J.-M. et Vautier, M., *Tour de Terre en poésie, Anthologie multilingue de poèmes du monde*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde, 1998, qui rassemble pas moins de 50 langues.

¹⁵ Hanisch, M., *Petit inventaire du monde, en français, en anglais et en espagnol*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2016.

¹⁶ Alline, C., *Frère Jacques*, Paris, Didier Jeunesse, collection « Pirouette », 2017.

¹⁷ Serres, A. et Sochard, F., *Le livre qui parlait toutes les langues*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2013.

¹⁸ Robertson, F., *Cuckoo!*, New York, G.P. Putnam's Sons Books for Young Readers, 2012 / *Coucou !*, Paris, Circonflexe, 2014.

différences physiques. Aux « cuckoo » insistants et désespérés de l'oiseau répond l'incompréhension de tous les êtres vivants qu'il croise, sous la forme de diverses onomatopées.

D'autres albums présentent une écriture plurilingue assez proche du *translanguaging* pratiqué par les locuteurs plurilingues et tel que défini par Ofelia García¹⁹. L'écriture plurilingue y apparaît en effet comme l'expression singulière d'un univers où se côtoient et se mélangent plusieurs langues, reflétant tantôt l'identité d'un personnage bi-plurilingue, tantôt celle d'un espace où se croisent des sujets aux identités linguistiques variées. Ainsi, dans les albums de la maison d'édition strasbourgeoise Kidikunst, le texte est écrit tantôt en français, tantôt en allemand, en fonction des personnages et des situations. Dans *Lunes... eine mondlose Nacht*²⁰ de Mélanie Vialaneix, le hibou parle en allemand au début de l'histoire, tandis que Magda et Lilo parlent en français, ce qui engendre des difficultés de communication, et le recours parfois au langage non verbal pour se faire comprendre. L'équilibre entre les langues évolue au fil de l'album et de la rencontre entre les différents personnages. La position frontalière de la maison d'édition inspire incontestablement sa réflexion sur le bi-plurilinguisme et le projet de construire des albums comme des lieux de rencontre de l'altérité, où l'accès au sens n'est pas donné de façon immédiate, mais qui placent le jeune lecteur en situation de chercher le sens (par des indices, des outils, que l'album lui offre) pour mieux comprendre l'autre.

On l'a dit, la notion de plurilinguisme n'implique pas un équilibre entre les langues. On pourra donc parler d'écriture plurilingue y compris lorsque l'album est écrit majoritairement dans une langue, sorte de « langue d'accueil », qui intègre des bribes, des traces d'une ou de plusieurs autre(s) langue(s). Elise Fontenaille, dans *Les Poings sur les îles*²¹, fait ainsi une place aux perles linguistiques de Pépé Luis, immigré espagnol, qui ne sait ni lire ni écrire, qui a appris le français sur le tas. Si ses expressions ne sont pas du goût de la maîtresse d'école, elles ravissent en revanche son petit-fils qui y trouve, en héritage, la vision poétique du monde de son grand-père, et une façon de réenchanter sa langue. On voit ici que le plurilinguisme de l'album reflète l'identité et l'histoire de ce grand-père. Il est intéressant de voir par ailleurs que c'est dans son articulation avec un langage visuel que se construit cette expression de la subjectivité de Pépé Luis. Le travail de collage de Violeta Lópiz, les illustrations de végétation se superposant aux portraits du grand-père font écho aux traces d'espagnol ou de français oralisé que l'on trouve dans le texte : elles expriment toutes ensemble la façon dont cet homme est en relation et communique avec ce qui l'entoure, à

¹⁹ « Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual worlds. », Garcia, O., « Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century », in Skutnabb-Kangas et al. (ed.), *Social Justice through Multilingual Education*, Bristol, Blue Ridge Summit (Multilingual Matters), 2009, p. 140.

²⁰ Vialaneix, M., *Lunes... eine mondlose Nacht*, Schiltigheim, KidiKunst, 2017.

²¹ Fontenaille, E. et Lópiz, V., *Les poings sur les îles*, Rodez, Le Rouergue, 2011.

l'aide d'une langue orale, qui s'est construite sur une approche musicale, tactile et visuelle du monde, qui a pallié les difficultés de la non maîtrise de l'écrit et de la découverte d'une nouvelle langue.

On peut synthétiser la typologie de la manière suivante :

Interaction entre les langues		
	Albums traduits	Trad cibliste : effacement origine Trad sourcière : origine étrangère conservée, revendiquée
	Albums publiés dans plusieurs langues	
	Albums bilingues	
	Albums multilingues	Redondance entre les langues Recueil de textes différents
	Albums plurilingues	Une langue accueille d'autres langues Mélange des langues

En conclusion de cette présentation, nous pouvons dire que si l'on constate la forte présence d'une altérité linguistique dans l'album, il existe pourtant peu d'albums plurilingues à proprement parler, ce qui semble assez paradoxal dans une littérature où les jeux sur la langue sont si fréquents. Comment l'expliquer ? Expérimenter des formes d'interdépendance entre les langues peut rendre l'activité de compréhension à première vue plus difficile et l'on peut faire l'hypothèse d'une frilosité des maisons d'édition à s'y lancer. C'est pourtant là un espace de réflexion intéressant car ces albums plurilingues rencontrent au contraire une demande forte de la part des médiateurs (enseignants, bibliothécaires, médiateurs sociaux ou culturels), de supports permettant aux enfants de développer des stratégies d'intercompréhension et des compétences métalangagières.

Mais de fait, on constate dans l'offre actuelle une tendance à la simplification de la question du plurilinguisme, voire une tentation didactique. Georgette Salamé semble du même avis lorsqu'elle indique que ces albums « ont souvent balisé leur parcours de lecture²² ». Les albums iraient davantage du côté du multilinguisme que du plurilinguisme, encouragés par les

²² Salamé, G., « (Ré)inventer l'album : expériences autour de l'album plurilingue », *Publize*, 2019-n°2, Lojkine, P., Béhotéguy, G. et Prince, N. (dir.), *Littérature de jeunesse et expérience* : <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publize/article/view/137>

caractéristiques même du support. Le grand espace blanc, les couleurs, les caractéristiques visuelles des textes (taille, couleur, choix police, organisation libre du texte dans la double page), permettent en effet un gain en visibilité et lisibilité, invitent à une présentation bien « rangée » des langues, où l'objectif s'apparente souvent à un objectif d'apprentissage. C'est peut-être ce qui explique la grande quantité d'imagiers multilingues. La forme de l'imagier serait symptomatique de la timidité avec laquelle, pour l'instant, l'édition jeunesse aborde la matière plurilingue²³.

Malgré ce constat en demi-teinte, il faut souligner l'existence de quelques expérimentations plurilingues où les jeux entre les langues s'associent étroitement au jeu avec l'image et le support. L'écriture, ou l'alphabet étranger, constituent en effet une matière plastique, presque plus que textuelle, favorisée par la non familiarité du lecteur enfantin avec ce code²⁴. Plusieurs illustrateurs utilisent ainsi du papier imprimé (cartes géographiques, journaux, etc.) comme fond de leurs images, permettant ainsi aux mots de la langue étrangère de surgir dans les paysages et participant à les construire²⁵. Dans l'album *Sous la lune poussent les haïkus*, les encres de Zaü entretiennent une correspondance visuelle étroite avec les haïkus présentés en langue originale, sous la forme de kanjis, rappelant que la calligraphie fait partie des premiers apprentissages des peintres asiatiques²⁶. Parfois, ce sont les choix graphiques, les choix de techniques « situées », propres à la culture d'origine du récit, qui portent, plus que la langue elle-même, une forme d'étrangeté, et permettent de faire l'expérience esthétique de l'altérité²⁷.

Utiliser des albums plurilingues en classe

Notre réflexion concerne à présent les pratiques en classe possibles à partir de ces albums. Nous nous intéressons à la façon dont ils peuvent s'intégrer conjointement à des apprentissages transversaux (compétences civiques et interculturelles) et à des apprentissages langagiers et méta-langagiers en français, aussi bien en lecture littéraire, qu'à l'oral et à l'écrit. On imagine assez aisément les bénéfices de l'utilisation d'albums plurilingues dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle, pour développer chez les élèves des capacités à se confronter à l'altérité. Il est sans doute moins évident de voir en quoi ils peuvent contribuer à construire des savoirs et des compétences en français, langue de scolarisation, alors que c'est pourtant bien dans cet objectif croisé que la démarche prend tout son sens à l'école : permettre la prise de conscience de

²³ Nuançons ce propos : on trouve dans certains imagiers des jeux avec les langues, des compositions iconotextuelles qui dépassent le seul intérêt didactique de l'album (Fiess, J.-M., *ABC5 langues*, Paris, Albin Michel, 2015) ou qui s'en amusent (Manoë et Rovelli, N., *Kesako ?*, Porrentruy, Migrilude, 2017).

²⁴ Cf. Musa, H., *Mon premier charabia français-espagnol vraiment en arabe*, Nîmes, Grandir, 2002.

²⁵ Cf. Serres, A. et Novi, N., *Bonnes Nouvelles du monde*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2016, et Mbaye Ndaak, B. et Poirot Chérif, S., *La danse de la pluie*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants du monde », 2008.

²⁶ Ryokan et Zaü, *Sous la lune poussent les haïkus*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants du monde », 2010.

²⁷ Cf. Bamba, F. et N'Dongo, T., *La Colline au serpent*, Nîmes, Lirabelle, 2003.

la richesse linguistique et culturelle d'une classe et la mettre au service des apprentissages dans les savoirs fondamentaux.

Nous nous demandons par ailleurs si cette articulation, par sa complexité, relève d'une pratique de classe expérimentée et d'une expertise particulière, telle qu'on pourrait la trouver par exemple dans la pratique de PEMF²⁸ ? Les travaux de Carole Fleuret et Nathalie Auger²⁹ sont particulièrement éclairants sur les difficultés rencontrées par des professeurs des écoles, pourtant volontaires, pourtant sensibilisés à la question du plurilinguisme, pourtant formés aux pratiques plurielles, pour intégrer dans leur pratique les langues et les cultures de la classe en dehors de projets encadrés et très circonscrits.

Nous avons donc choisi de faire réaliser en classe, par quinze professeures des écoles stagiaires (PES), sur les trois premiers mois de leur entrée dans le métier, quatre expérimentations à partir d'albums pour la jeunesse, poursuivant des objectifs transversaux et langagiers, afin d'observer la façon dont elles s'approprieraient le projet : comment réagiraient-elles à cette proposition ? quels objectifs d'apprentissage sélectionneraient-elles ? quelles difficultés rencontreraient-elles ? quel bilan retireraient-elles, pour leur classe, pour elles-mêmes, de cette expérimentation ? Quatre albums ont été présentés au groupe dans le cadre de leur formation à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), accompagnés d'une proposition de scénario pédagogique très succinct, volontairement ouvert, dont elles étaient invitées à s'emparer pour le mettre en œuvre dans leur classe.

L'album *Animaux Zigotos*, de Nguyen Thi Chi Lan et Emanuele Ragnisco³⁰, est un imagier multilingue. Il illustre bien la « tentation didactique » que nous avons constatée dans l'album multilingue : chaque page présente le dessin d'un animal différent, détourné³¹, dont le nom est écrit dans dix langues, sous la forme d'une liste verticale où chaque langue correspond à une pastille de couleur. Le code couleur est indiqué au début de l'album, qui propose également une trame fictionnelle de mise en relation des animaux entre eux, répétée dans les dix langues de l'imagier. Ce travail sur la lisibilité de l'imagier nous a semblé intéressant à confronter aux spécificités du cycle 1 : nous avons émis l'hypothèse que la logique visuelle qui organise l'ensemble de l'album serait bien adaptée pour des élèves qui ne savent pas encore lire et entrent progressivement dans le monde de l'écrit. Le système de couleurs et de présentation en liste pourrait venir étayer la compréhension de la notion de langue et de diversité linguistique.

L'organisation des doubles pages invite le jeune apprenti-lecteur à établir des liens entre les animaux qui se font face : ils peuvent être de la même famille (poule, coq), du même milieu

²⁸ Professeur des écoles maître formateur.

²⁹ Fleuret, C. et Auger, N., « Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe », *Cahiers de L'LOB*, Vol. 10, 2019, p. 107-136.

³⁰ Thi Chi Lan, N. et Ragnisco, E., *Animaux Zigotos*, Porrentruy, Migrilude, 2018.

³¹ Sur fond blanc, sans décor.

(poisson, grenouille), opposés par la taille (éléphant, mouche) et par l'attitude (serpent ondulant et la gueule ouverte faisant face à trois pingouins hiératiques). La disposition des noms en liste ouvre à la comparaison des langues et au repérage de ressemblances et de différences, aussi bien au niveau scriptural qu'au niveau phonologique. Le principe de l'imagier, fondé sur la juxtaposition d'objets appartenant à la même catégorie (ici les animaux) ou thématique incite le jeune lecteur à poursuivre l'entreprise de collecte. C'est sur ce principe que s'est appuyée la séquence proposée en cycle 1 dans trois classes. Nous avons proposé aux PES le scénario suivant : suite à un temps de travail sur l'imagier, les élèves seraient invités à l'enrichir avec le concours de leur entourage. Ils emporteraient chez eux un carnet comportant certaines pages de l'imagier, où de nouvelles pastilles auraient été ajoutées sous les listes existantes, en attente du nom de l'animal dans de nouvelles langues. Deux autres animaux auraient également été ajoutés, un renard et un perroquet, afin que les élèves renseignent leur nom dans les langues qu'ils auraient la possibilité de côtoyer dans leur environnement³².

Les trois autres albums sont des albums plurilingues. *L'Oizochat* de Rémi Courgeon³³ a été proposé pour le cycle 2. Il peut sembler étonnant de faire entrer cet album dans la catégorie des albums plurilingues dans la mesure où il s'agit d'un album essentiellement écrit en français. Seules les répliques de Zpilo, personnage mi-oiseau mi-chat, sont écrites dans une langue différente³⁴, que les autres personnages ne comprennent pas, en dehors de la vache Anabella et du dernier personnage rencontré par Zpilo. Cette incommunicabilité cristallise la situation dans laquelle se trouve l'oizochat : Rémi Courgeon raconte en effet, sous la forme d'une fable animalière, la difficulté pour un étranger de s'intégrer. La forme du récit permet d'évoquer des réalités assez sombres (manque d'hospitalité, exploitation, solitude, suicide). Nous avons proposé à cinq PES de cycle 2 de prendre pour point de départ de leur séquence la mystérieuse langue de l'oizochat et d'amener les élèves à un travail d'enquête linguistique dans leur entourage, visant à trouver de quelle langue il s'agissait³⁵. Cette énigme de la fiction nous a semblé de nature à motiver les élèves pour un travail de collecte et de comparaison de langues. Le fait que la langue de l'oizochat soit

³² L'album numérisé et un exemplaire de l'album imprimé ont été fournis aux PES, ainsi que le carnet individuel des élèves avec les pastilles supplémentaires et l'ajout de la page perroquet/renard. Pour les outiller dans la construction de leur séquence, nous avons également mis à leur disposition la séquence ELODIL sur les cris des animaux (Armand, F. et Maillaret, E., « Les cris des animaux », *Éducation interculturelle et diversité linguistique*, ELODIL, 2013, <https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>) ainsi qu'un mémoire de recherche (Maurutto, E., *L'imagier plurilingue, un outil pour enrichir les compétences plurilingues des élèves au sein d'une classe de MS-GS*, mémoire de master MEEF PE, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, 2020).

³³ Courgeon, R., *L'Oizochat*, Paris, Mango Jeunesse, 2014.

³⁴ « Blotzi momoi toukout ! », « Kratz nolo kabouti ! » s'exclame par exemple l'oizochat.

³⁵ L'album numérisé et deux exemplaires de l'album imprimé ont été fournis aux PES, ainsi que le carnet d'enquête individuel des élèves comportant certaines répliques en oizochat, et pour chaque nouvelle page, les questions suivantes : « Est-ce que la langue de l'oizochat est _ ? » ; « Pour le savoir, j'ai posé des questions à _ » ; « Le(s) pays dans le(s)quel(s) cette langue est parlée est/sont : _ » ; « Voilà quelques mots de cette langue (et leur signification) : _ » ; « S'il y a des mots dans cette langue qui ressemblent à ceux de l'oizochat, je les écris ici (et leur signification) : _ ». Pour outiller les PES dans la construction de leur séquence, un mémoire de recherche a été mis à leur disposition : Viatge, P., *L'album de jeunesse questionnant les langues comme déclencheur de la prise de conscience de la diversité linguistique au cycle 2*, mémoire de recherche de master MEEF PE, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, 2018.

une langue imaginaire, et non une langue réelle, nous a également semblé de nature à susciter chez les élèves l'envie de créer à leur tour leur propre langue, en prenant appui sur les langues collectées dans le cadre de ce projet, c'est-à-dire prenant appui sur le répertoire langagier de la classe.

Deux albums ont été proposés au choix aux PES de cycle 3. Cinq d'entre elles ont retenu *La Robe rouge de Nonna*, écrit par Michel Piquemal et illustré par Justine Brax³⁶, dans lequel une grand-mère raconte à sa petite-fille, curieuse de comprendre pourquoi sa *nonna* parle toujours en italien, comment elle est arrivée en France. Le récit se centre vite sur le passé de Nonna qui, dans un français mâtiné d'italien, raconte son enfance dans l'Italie fasciste de Mussolini, les persécutions des Chemises noires et la décision d'émigrer. Le scénario pédagogique proposé aux PES consistait à inviter les élèves à développer une ellipse présente dans la diégèse de l'album, celle du voyage depuis Bergame jusqu'à la France, sous la forme d'un carnet de voyage collectif, écrit et illustré, en invitant les élèves à se mettre à la place de Nonna³⁷. Il nous a semblé que cette écriture³⁸ pouvait leur permettre de développer une forme d'empathie fictionnelle³⁹, propice au développement de compétences interculturelles (se décentrer, se mettre à la place de l'autre⁴⁰).

Les deux autres PES de cycle 3 ont choisi le projet autour de *Bou et les 3 jours* d'Elsa Valentin et Ilya Green⁴¹. Elsa Valentin propose dans cet album une réécriture de « Boucle d'or et les trois ours » en mêlant langues étrangères et langues régionales, en jouant sur les registres de langue et en créant des mots-valises : « L'était une fois une petite Bou qui livait dans la forest avec sa maïe et son païe... ». Cette écriture bigarrée actualise le conte patrimonial avec un évident effet humoristique. Les PES étaient invitées à travailler avec les élèves cet album et à s'en inspirer pour

³⁶ Piquemal, M. et Brax, J., *La Robe rouge de Nonna*, Paris, Albin Michel, 2013.

³⁷ L'album numérisé et trois exemplaires de l'album imprimé ont été fournis aux PES, ainsi qu'une carte représentant le nord de l'Italie et le sud de la France, afin de servir d'outil de travail pour que les élèves tracent le chemin fictif de Nonna depuis Bergame jusqu'à Montauban. Pour outiller les PES dans la construction de leur séquence, un mémoire de recherche a été mis à leur disposition : Illan, M., *Prendre conscience des identités pluriculturelles de la classe grâce à un projet autour de la littérature de jeunesse*, mémoire de recherche de master MEEF PE, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, 2015.

³⁸ Nous n'avions volontairement pas donné de consigne particulière aux PES concernant la ou les langues dans lesquelles écriraient les élèves, afin que cette question fasse l'objet de discussions au sein du groupe de PES.

³⁹ Larrivé, V., « *Empathie fictionnelle* et écriture en "je" fictif », *Repères*, 51, 2015. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/913>

⁴⁰ Barrett, M. et al. (contributeurs), *Developing intercultural competence through education / Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Conseil de l'Europe, Série Pestalozzi n° 3, 2014, p. 84.

⁴¹ Valentin, E. et Green, I., *Bou et les 3 jours*, Le Puy-en-Velay, L'Atelier du poisson soluble, 2008.

une réécriture plurilingue⁴² et collective du conte du « Petit Chaperon rouge⁴³ ». Afin de guider cette réécriture, la version sans texte du *Petit Chaperon rouge* de Rascal⁴⁴ a servi de trame⁴⁵.

Retour sur l'expérimentation

Les stagiaires se sont emparées des pistes proposées, par groupe de cycle, à l'occasion de deux séances de travail collectives dans le cadre d'une unité d'enseignement sur la didactique du français, puis les groupes ont fonctionné en autonomie. La première difficulté a été pour les PES de « faire la place » à ce projet dans leurs programmations. Au-delà de l'inquiétude naturelle liée au fait que nous leur demandions de revenir sur ce qu'elles avaient déjà planifié, nous avons pu constater chez certaines d'entre elles une incertitude sur les objectifs d'apprentissage à associer au projet, qui pouvait expliquer la difficulté à l'intégrer dans leurs programmations. Les premières réticences ont cependant progressivement disparu et les enseignantes ont majoritairement manifesté un intérêt pour la proposition ; elles ont immédiatement fait le lien avec leur contexte de classe et le bi/plurilinguisme de certains élèves : élèves allophones, parfois en UPE2A, élèves parlant une autre langue que le français dans leur famille, classes bilingues d'immersion en occitan pour trois d'entre elles (une classe de CE1, une classe de CE2, une classe de CM1-CM2⁴⁶).

Lors de la première séance de travail, nous avons également relevé plusieurs sentiments des stagiaires face aux albums : beaucoup de réactions affectives sur *La Robe rouge de Nonna* (adhésion, empathie, émotion), *Bou et les trois jours* (rire), et *L'Oizochat* (émotion), des réactions esthétiques sur *La Robe rouge de Nonna* et *Bou et les trois jours* (liées aux illustrations). Nous avons remarqué nettement moins de réactions de cet ordre sur *Animaux zigotos*, ce qui semble conforter l'idée que l'imagier multilingue s'apparente plus à un objet didactisé qu'à un objet esthétique. Néanmoins, il faut souligner le décalage avec les réactions des élèves de cycle 1, rapportées par les stagiaires, que la thématique des animaux a enthousiasmés. L'émotion suscitée par *L'Oizochat* a immédiatement donné lieu à des interrogations de la part des stagiaires sur la façon dont elles allaient travailler avec les élèves les passages délicats autour du suicide et du départ de la vache à

⁴² Dans ce scénario non plus, nous n'avons, volontairement, pas donné de consigne particulière aux PES concernant les langues dans lesquelles écriraient les élèves, afin que cette question fasse l'objet de discussions au sein du groupe de PES (s'appuyer sur les langues des supports proposés ? sur les langues d'autres supports apportés par les PES ? sur les langues en présence dans *Bou et les 3 jours* ? sur les langues de la classe ?).

⁴³ Nous avons découvert en cours de projet qu'Elsa Valentin venait de publier chez Syros, avec l'association Dulala, *Chaprouchka*, une version du Petit Chaperon rouge dans le même esprit que *Bou et les 3 jours* (octobre 2020).

⁴⁴ Rascal, *Le Petit Chaperon rouge*, Bruxelles, Pastel, 2002.

⁴⁵ Les deux albums *Bou et les 3 jours* et *Le Petit Chaperon rouge* ont été remis aux PES en version numérisée et imprimée, ainsi que les versions en français, anglais, espagnol, italien, portugais de la version du « Petit Chaperon rouge » de Charles Perrault.

⁴⁶ Nous signalons que ce projet a été l'occasion pour les professeures stagiaires de se faire une idée plus précise des répertoires langagiers des élèves de leur classe.

l'abattoir. La question des réactions de rejet et de xénophobie des animaux n'a pas semblé susciter la même inquiétude.

Nous allons rendre compte à présent des grandes phases des séquences programmées collectivement. Comme nous l'avons indiqué en introduction, nous nous centrerons sur l'activité et la posture des PES et non sur les apprentissages effectifs des élèves. Par ailleurs, les séquences n'étant pas encore terminées à l'heure où nous écrivons ces lignes, nous ne pourrions qu'être allusives sur les déclinaisons qui ont été faites dans chacune des classes⁴⁷. En revanche, nous allons montrer que les stagiaires, tout au long de ce travail, ont mis en évidence la multiplicité des compétences visées : celles-ci concernent non seulement l'ouverture aux autres langues et à l'altérité mais aussi l'enseignement du français (langue de scolarisation) en l'éclairant autrement. Nos remarques se fondent sur l'analyse des fiches de séquence détaillées que les professeures stagiaires nous ont remises, ainsi que sur leur présentation orale de la mise en œuvre de la séquence, illustrée de traces des travaux de la classe de leur choix (enregistrements audio et vidéo, photographies, traces écrites⁴⁸).

Les trois stagiaires de maternelle enseignent à des classes de double-niveau (de la petite à la grande section). Le travail sur l'imagier *Animaux Zigotos* est fondé de façon incontestable, pour les jeunes enseignantes, sur l'acquisition du vocabulaire qui participe au « langage dans toutes ses dimensions » – pour reprendre l'intitulé des programmes de l'école maternelle⁴⁹ – couplé à l'éveil à la diversité linguistique. En effet, les stagiaires observées s'appuient dans un premier temps sur le genre de l'imagier animalier et privilégient les échanges oraux : les élèves nomment les animaux connus (comme le chien ou la poule) et répètent les noms d'animaux peu fréquents dans la littérature de jeunesse comme la grue ou la cigale. Le choix des auteurs de l'album de joindre également le dragon, animal fictif et fantastique, peut être également questionné. Implicitement, les élèves appréhendent plusieurs dimensions linguistiques de la langue comme le rapport à l'hyperonyme (ou concept de chien) mais aussi la notion de groupe nominal pour certaines langues : un dessin est lié à un nom accompagné de son déterminant pour des langues comme le français, l'espagnol ou l'allemand. Ces deux éléments repérables par le blanc de mot par des élèves non-lecteurs s'opposent aux mots d'un seul bloc des graphies de certaines langues comme l'arabe, le chinois ou le turc ne présentant pas d'article (comme il est spécifié en avant-propos de l'album). Après avoir mis les élèves dans la situation de nommer les animaux en français, les enseignantes lisent les traductions dans les différentes langues. Les langues de l'imagier ne sont pas, pour la plupart d'entre elles, les langues familiales des élèves, en dehors du français, pour une grande

⁴⁷ Ce travail sera prolongé dans le cadre d'un prochain article, dans le n°65 de la revue *Repères*, à paraître en 2022.

⁴⁸ Cette présentation orale s'est déroulée à l'occasion de la journée professionnelle du festival « Lettres d'automne » de Montauban, le 19.11.20, organisé par l'association Confluences, <https://www.confluences.org/evenement/journee-professionnelle-la20/>

⁴⁹ MEN, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>

majorité des élèves, de l'arabe, pour quatre élèves, du portugais, pour un élève. Par conséquent, dès les premières séances, les élèves s'ouvrent aux sonorités d'idiomes qui leur sont peu familiers. Les stagiaires ont d'ailleurs estimé dans l'analyse de leur séquence que dix langues était un volume un peu trop important, du point de vue de l'organisation du travail, mais pas – c'est un point à souligner – du point de vue de leur capacité à les oraliser car elles se sont immédiatement servies de logiciels en ligne pour entendre la réalisation phonétique des mots dans les langues qu'elles ne maîtrisaient pas et s'entraîner ainsi pour leur lecture en classe⁵⁰. Les enfants observent donc l'adulte en train de lire, d'une part des mots en français mais aussi dans les autres langues. Les enseignantes les invitent à comparer ces lectures et à mobiliser d'autres langues de leur répertoire en prononçant le nom de l'animal dans une autre langue que le français, s'ils en connaissent une. Elles insistent avec leurs élèves sur le parti-pris des auteurs qui ont lié une pastille de couleur avec la langue considérée. Elles portent ainsi l'attention des élèves sur la mise en page et l'écriture. Les graphies japonaises et russes se distinguent de l'alphabet latin et ces caractères spécifiques invitent à la comparaison des différentes graphies. Les enfants répètent les mots, se les approprient (comme ont pu l'illustrer des verbatims de classe). Les stagiaires ont souligné combien ces moments de répétition et d'appropriation de sonorités étrangères avaient été des moments de plaisir et de jeu pour les élèves, spontanément mis en œuvre, sans attendre la consigne de l'enseignante.

Ces lectures multiples de l'imagier sont complétées par l'enquête menée auprès des familles qui demande aux parents de mettre sur papier les langues parlées (lues, entendues ou écrites) dans l'entourage de l'enfant. L'enfant est mis alors en situation de lier le travail de l'école avec la vie de sa famille, il voit ses proches écrire. Il prend implicitement conscience de l'arbitraire de la langue et du code : pourquoi un animal est nommé « chien » en France et « perro » en Argentine et pourquoi ces deux mots renvoient à la même réalité ? Le fait de compléter collectivement l'imagier en classe, lors de la phase de mise en commun, à partir des langues rapportées par les élèves, permet de prendre conscience de l'étendue du répertoire langagier de la classe.

Le projet en cycle 2 à partir de l'album *L'Oizochat* rejoint la même compétence métalinguistique mais de manière plus explicite pour les niveaux scolaires de CE1 et CE2 (élèves de sept à huit ans). Mener l'enquête pour découvrir la langue de cet animal bizarre permet, selon les cinq stagiaires investies dans ce travail, de mettre les élèves en posture de s'interroger sur une langue différente du français, la langue maternelle de la plupart des élèves des classes du projet. Les enseignantes visent « une démarche de réflexion sur la langue », cette démarche étant couplée

⁵⁰ Sur les trois professeures stagiaires, deux se sont servies de logiciels de traduction pour entendre la réalisation phonétique des mots dans les langues qu'elles ne maîtrisaient pas lors de la phase de préparation des séances, et ont prononcé les mots dans les dix langues en classe. La troisième professeure stagiaire a fait un choix différent : elle a prononcé en classe les noms des animaux dans les langues dont elle maîtrisait la prononciation (français, anglais, espagnol, italien, portugais) et a utilisé en classe les logiciels de traduction pour les cinq autres langues (allemand, arabe, chinois, russe, turc) pour faire entendre les noms des animaux aux élèves.

avec des objectifs d'éducation morale et civique, l'album permettant tout un travail sur la notion d'altérité – ici linguistique notamment – et de respect de la différence, qu'elles abordent à travers des temps d'échange oral collectif. La séquence débute par une lecture magistrale de l'histoire. La question centrale posée par les enseignantes est : « D'après vous quelle est la langue parlée par l'oizochat ? ». Les élèves ont pour mission pendant les congés scolaires de début d'année (vacances d'automne) d'interroger leurs proches pour rapprocher la langue inconnue de langues parlées ou connues à la maison. Le support du carnet d'enquête est expliqué aux élèves. Les enseignantes regrettent que tous les élèves n'aient pas joué le jeu (sans surprise et malgré la motivation de départ, les tâches à réaliser en dehors de l'école sont inégalement mises en œuvre). Les langues collectées sont toutefois nombreuses et originales : le tahitien, le mahorais sont cités au côté de l'arabe, du latin et du tchèque, pour ne prendre que quelques exemples. Les classes sont pour la plupart arrivées à la conclusion que la langue de l'oizochat n'existait pas, qu'il s'agissait d'une langue inventée par l'auteur, et que celle-ci s'inspirait de langues existantes. Une classe a précisé qu'on ne pouvait pas être certains que cette langue n'existait pas car on ne connaissait pas toutes les langues. Cette enquête sur une langue inconnue a placé les jeunes élèves dans la position de linguistes anthropologistes, comparant, rapprochant, écartant les langues à partir de leurs sonorités et graphies. Une carte du monde a été réalisée par les élèves afin de situer les langues par rapport aux pays où elles étaient parlées.

Les enseignantes ont relevé dans toutes les classes la déception des élèves d'apprendre que la langue du personnage était une langue imaginaire. Ces derniers attendaient la réponse à l'énigme et la traduction des paroles de l'étrange personnage. La formulation choisie par les enseignantes pour conclure l'enquête a sans doute induit cette réaction des élèves : « Nous avons fait de très nombreuses recherches mais *malheureusement* l'oizochat ne parle aucune des langues que l'on a trouvées ». Si cette conclusion et la déception des élèves semblent avoir dans un premier temps déstabilisé les stagiaires, elles ont pourtant réagi en proposant un prolongement sous la forme d'une tâche d'écriture collective. À partir de la banque de mots en langues étrangères rapportés par les élèves, elles ont proposé aux élèves, à l'instar de Rémi Courgeon, d'écrire dans une langue inventée par la classe, en s'inspirant de langues existantes.

L'entrée dans l'œuvre par la question de la langue de l'oizochat a d'une certaine façon minoré les dimensions morales et philosophiques de l'album : la maltraitance de l'être différent par les adultes, l'indulgence des enfants, la force de l'amitié et de l'amour. L'idée centrale qu'il faut parler la langue d'un individu pour le comprendre et donc pour l'accepter prédomine dans l'ingénierie mise en œuvre. Ce choix a pu être induit par notre proposition de scénario pédagogique ; il est peut-être également lié à la difficulté exprimée dès la première séance de travail par les PES sur la façon d'aborder les sujets qui leur semblaient les plus sensibles dans l'album. Elles ont de fait, lors de l'analyse de la séquence, souligné les réactions d'émotion des

élèves, touchés par la disparition de l'amie de l'oizochat, la vache Annabella, ou gênés par le désespoir de l'oizochat qui a succédé à cette perte et par sa tentative de suicide explicite. Les enseignantes ont regretté la dureté de l'histoire et si c'était à refaire, proposeraient au bout du compte cette histoire à des élèves plus âgés.

Par ailleurs, un groupe de deux stagiaires de cycle 3 (deux classes de double-niveau) a décliné le projet partant de l'album *Bou et les trois jours*. La séquence projetée propose des activités de lecture très variées se présentant comme l'antichambre du projet de réécriture du *Petit Chaperon Rouge*. Le premier type de lecture est une lecture magistrale de l'album-source *Bou et les Trois Jours* qui doit éveiller la curiosité des jeunes auditeurs : l'histoire est compréhensible alors que la totalité du texte mélange des langues et des registres comme si les personnages du conte avaient traversé plusieurs pays et intégré les langues de ces lieux. Les élèves sont ensuite invités à repérer les mots « empruntés aux langues étrangères et régionales et les mots inventés ». Les stagiaires ont mis en place un ambitieux travail d'analyse morphologique et étymologique de ces mots et expressions, en comparaison des langues. Cette étape, un peu laborieuse de l'aveu des deux enseignantes, leur a cependant semblé un préalable efficace pour le travail d'écriture ultérieur.

Le conte patrimonial du « Petit Chaperon rouge », dans la version de Charles Perrault, est ensuite la base d'une collecte d'éléments et personnages-clés de l'histoire. Une version en français est comparée à une version en anglais, en espagnol et en occitan, mais également à une version en français argotique, et à la version en français des frères Grimm. Il est à noter que ces trois dernières versions ne figuraient pas dans le matériel proposé aux PES. Suit alors une mise en correspondance des images de l'album de Rascal avec les étapes du conte : ce travail réalisé en groupe permet un échange entre élèves et implicitement un travail sur le schéma narratif du conte. Les deux stagiaires ont en effet choisi de centrer leur séquence autour de cet objectif en littérature : identifier le genre narratif du conte, à partir d'un réseau plurilingue de versions du « Petit Chaperon rouge ». L'écriture de la version plurilingue est programmée après toutes ces étapes. Cette modalité particulière d'écriture à partir de sources autorise les emprunts : les élèves peuvent s'inspirer très fortement du conte de Perrault mais aussi recopier les mots ou les expressions (françaises ou étrangères). Sont ici possibles des licences qui pourraient leur être peu recommandées dans une autre situation. L'écriture est outillée, le français (compréhensible) peut se mélanger avec d'autres types de langue ou de langage non connus. Cette approche ludique permet aux élèves de cycle 3 d'appréhender l'écriture en toute sécurité et de manière dédramatisée. De plus, l'une de deux classes observées est une classe bilingue occitan et les élèves de cette classe ont montré un grand enthousiasme pour ce projet, selon la professeure d'école de la classe ; en effet, toute la séquence place concrètement le français au milieu d'autres langues comme l'occitan, le concept générique de « langues » prend sens ; toutes les langues permettent

la communication. Notons que les deux stagiaires en classe bilingue occitan de ce groupe ont fait un retour similaire quant à leur propre intégration dans la formation initiale à l'INSPE : elles ont eu le sentiment que, dans le cadre de ce projet, la caractéristique de leur classe leur permettait de partager pleinement les interrogations des autres stagiaires et de ne pas travailler de façon isolée.

Enfin, un dernier groupe de cinq stagiaires a travaillé avec des élèves de CE2, de CM1 et de CM2 sur l'album *La Robe rouge de Nonna*. Comme pour *Bou et les trois Zours*, le projet vise la production écrite, ici sous la forme d'un carnet de voyage (dont quelques modèles de François Place sont présentés aux élèves) qui serait produit par le personnage principal Nonna : chaque élève de la classe doit développer une journée du périple du personnage et de sa famille. La lecture en épisode, dès la première séance, du texte de Michel Piquemal permet aux enseignantes de questionner les élèves sur leur compréhension et interprétation du texte (des résumés oraux de l'histoire sont effectués). Il faut en effet comprendre la mise en abyme du récit : la grand-mère Nonna raconte son histoire à la petite-fille qui dit JE et qui porte dans la première image une robe rouge comme sa grand-mère. Avec un écrit de travail qui questionne les élèves sur le ressenti de Nonna lors du moment douloureux où elle se retrouve en culotte dans la rue, les enseignantes travaillent l'empathie fictionnelle. Il est ensuite demandé aux élèves d'imaginer le voyage de la famille de Nonna après un repérage sur une carte du trajet effectué : ce qui correspond à une ellipse du texte. Chaque élève se voit confier une ville dont il doit trouver des caractéristiques. Des aides à l'écriture sont prévues comme une fleur de mots à la manière de Micheline Cellier⁵¹. Là où la/les langue(s) d'écriture n'avai(en)t volontairement pas été précisée(s) dans le scénario pédagogique. Les cinq stagiaires ont fait le même choix de demander une production écrite en français mais intégrant des mots italiens dans le texte, à la manière de Michel Piquemal : un répertoire de mots traduits est mis à disposition des scripteurs. Il est à noter que dans plusieurs classes, les élèves ont anticipé cette consigne et exprimé leur souhait d'intégrer des mots en italien à la production écrite. L'italien ne faisait pas partie du répertoire langagier des élèves, ni de celui des enseignantes. Il faut souligner cependant sa grande proximité avec l'occitan, langue de scolarisation des élèves de deux des classes du projet. Deux obstacles didactiques sont apparus assez rapidement : le respect de la contrainte des mots italiens et les aides à la réécriture des élèves. Les enseignantes rapportent également l'hétérogénéité finale du carnet de voyage de la classe puisqu'il n'y a pas eu d'échanges entre les différents rédacteurs. Malgré ces points (dont le deuxième a été retravaillé en formation), les élèves se sont mis à la place de la petite migrante et de sa famille. Plusieurs élèves ont bien mis en avant les difficultés matérielles du périple pour

⁵¹ Cellier, M., « Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire », Ressources Euscol pour l'école primaire, novembre 2011, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

quitter le pays natal : « on n'est très fatiguer de marcher. Et nous avons très faim. » (extrait d'un texte de CE2).

Finalement, ces projets conçus par les enseignantes débutantes se présentent comme un tremplin, à la fois pour des prolongements de la séquence dans les classes engagées dans le projet, mais également, en formation initiale, pour différents modules de formation à venir⁵². Des perspectives sont ouvertes au vu de la richesse des albums travaillés et des thématiques portées par les textes et les images. L'album *Animaux Zigotos* apparaît comme un support idéal pour envisager la comparaison des langues jusqu'en cycle 3. Le caractère « didactisé » de l'imagier le rend tout à fait pertinent en tant qu'objet scolaire. Les observations grammaticales centrées sur la présence ou non de déterminant sont en effet tout à fait accessibles à des élèves de cycle 3. *Bou et les trois zours* invite à un réseau sur les pastiches voire les parodies de contes patrimoniaux, et l'on constate que la question de la langue n'est pas un obstacle dans la constitution de ce réseau. L'ouvrage de Rascal interroge le lecteur/enseignant sur les enjeux portés par un album sans texte et sur sa pertinence comme support didactique pour aborder l'écrit, en français ou en langue étrangère, en le dédramatisant. *L'Oizochat* invite à la mise en réseau d'albums sur le respect de la différence ou à une réflexion sur le genre de la fable. *La Robe rouge de Nonna* demanderait une lecture approfondie du lien texte/images avec toute la symbolique de l'alternance du rouge et du noir. Les pistes sont multiples et certaines sont déjà programmées par les jeunes enseignantes observées.

Conclusion

Nous pouvons retenir différents intérêts aux travaux menés dans notre expérimentation. Tout d'abord, les stagiaires ont pu découvrir un ensemble éditorial que certaines méconnaissaient ou ne connaissaient pas du tout. Les albums étudiés ont permis d'aborder des genres aussi variés que l'imagier ou le conte pastiché. Concernant les trois albums narratifs plurilingues, l'expérience esthétique de lecture de ces albums nous semble avoir joué un rôle moteur dans la réalisation des projets en classe : l'adhésion des stagiaires dès la lecture de *La Robe rouge de Nonna* et de *Bou et les 3 zours* s'est retrouvée dans les scénarios didactiques proposés aux élèves, qui ont fait la place à l'empathie fictionnelle ou à une écriture créative. Les émotions négatives vives que la lecture de *L'Oizochat* a suscitées ont inquiété les stagiaires quant à la façon dont les élèves recevraient l'album ; le scénario didactique a d'une certaine façon minoré cet aspect de l'album, ce qui n'a pas

⁵² Notons ainsi que la refonte actuelle de la maquette de formation du master MEEF professorat des écoles de l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées pour la rentrée 2021 va venir modifier la perspective adoptée sur les enjeux du plurilinguisme. En effet, à l'heure actuelle, ces enjeux sont abordés dans le cadre des enseignements en didactique des langues, communs à tous les étudiants (un module de quatre heures), et, pour ceux qui en font le choix, sous la forme d'une spécialisation, dans un parcours recherche, donnant lieu à la rédaction d'un mémoire de recherche. La prochaine offre de formation prévoit d'intégrer un module commun à tous les étudiants (de quatre heures) et coporté par les équipes de français et de langues. La spécialisation en recherche sera par ailleurs maintenue.

empêché les réactions de tristesse ou de gêne des élèves. Cela conforte le fait que l'album, en tant qu'objet littéraire, offre une certaine résistance à la didactisation et que le dispositif qui l'intègre fonctionne lorsqu'il tient pleinement compte de sa singularité et de l'expérience esthétique qu'il provoque. L'imagier multilingue, dont nous avons souligné le caractère moins littéraire et plus didactisé, a tout de même très bien fonctionné en cycle 1, ce qui nous amène à revoir notre hypothèse de départ, dans la mesure où il trouve tout à fait sa place dans une séquence didactique d'éveil aux langues⁵³, tel qu'il est institutionnalisé par les programmes de cycle 1 depuis 2015 (« éveil à la diversité linguistique⁵⁴ »).

Le travail et les activités menées en classe ont également permis aux PES de s'intéresser à la diversité linguistique de leurs élèves ou tout au moins de leurs proches, et de valoriser la richesse de ce répertoire langagier de la classe. L'album a bien permis une prise de conscience des langues parlées ou comprises, il a permis de révéler des richesses souvent ignorées par les enseignantes, même dans les classes bilingues de certaines d'entre elles.

Il en a découlé une réflexion plus ou moins implicite – selon l'âge des élèves – sur la langue du français, à l'oral et à l'écrit, et ces projets ont interrogé autrement le rapport à la langue. Des objectifs transversaux (compétences interculturelles) se sont donc effectivement articulés à des objectifs d'apprentissage en français.

Quant à la capacité des enseignantes débutantes à mettre les projets en œuvre, une présentation orale devant des pairs et des bibliothécaires lors d'une journée professionnelle dans le cadre d'un festival littéraire de la ville du site de formation a montré que les stagiaires avaient pu faire vivre des dispositifs didactiques plurilingues dans tous les cycles de l'école, de la maternelle au CM2. Un important travail de conception a été nécessaire pour cela, chronophage selon les stagiaires, qui ont cependant apprécié sa dimension collective. Elles ont par ailleurs pu mesurer par la suite tout l'écart entre le « prévu » et le « réalisé ». Notons pour finir que des collègues des écoles des enseignantes de l'expérimentation, très intéressés par les pistes exploitées, ont communiqué leur envie de travailler à leur tour les mêmes supports d'albums, voire de reproduire les dispositifs imaginés. Cela nous confirme dans l'idée que la question du plurilinguisme a toute sa place en formation initiale et que les professeurs stagiaires peuvent être des acteurs clefs dans les espaces de dialogue entre le terrain et la recherche.

⁵³ Candelier, M. (coord.), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2012, p. 7, <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

⁵⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Arrêté du 18-2-2015, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Bibliographie

Armand, F. *et al.*, « Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues », *Nouvelle Revue Synergies Canada*, n° 9, 2016, <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/3675>

Deschoux, C.-A. et Perregaux, C., « Et si la classe faisait circuler les écrits plurilingues au-delà d'elle-même ? », *Langages et pratiques*, 2007, http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_3_Deschoux_Perregaux.pdf

Dompmartin, C. et Thamin, N. (coord.), *Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues*, LIDIL, n°57, 2018, <https://journals.openedition.org/lidil/4817>

Fleuret, C. et Auger, N., « Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe », *Cahiers de L'LOB*, Vol. 10, 2019, p. 107-136.

García, O. et Li, W. (2014), *Translanguaging: language, bilingualism and education*, Londres, Palgrave Macmillan.

Gobbé-Mévellec, E. (dir.), *Livre Ensemble : L'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre*, *Strenae*, n° 14, 2019, <https://journals.openedition.org/strenae/2049>

Moore, D. et Sabatier, C., « Les approches plurielles et les livres plurilingues », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 17, n° 2, 2014.

Perregaux, C., « Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac », *Babylonia*, 2009, p. 73-75.

Salamé, G., « (Ré)inventer l'album : expériences autour de l'album plurilingue », *Publije*, 2019-n°2, Lojkine, P., Béhotéguy, G. et Prince, N. (dir.), *Littérature de jeunesse et expérience* : <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/137>