

# La diversité des langues et des écritures : un défi pédagogique pour l'accès à l'écrit chez les enfants de 4 et 5 ans

■ Emilia Ferreira

*Centre de recherches et études avancées – CINVESTAV - à Mexico  
Avec la collaboration de Lilia Teruggi Université de Milan*

## INTRODUCTION

### Fêter la diversité ?

Nous sommes à une époque où l'éloge de la diversité est devenu le discours des bien-pensants. Néanmoins, du discours aux faits, il y a une distance considérable.

Diversité biologique tout d'abord. La télévision a fait beaucoup pour multiplier des images saisissantes des conséquences de la destruction de l'habitat de multiples espèces de plantes et d'animaux. Néanmoins, la déprédation continue dans des régions de la planète où ce sont les intérêts purement économiques qui dominent, malgré les discours qui y circulent.

Diversité culturelle, exhibée comme un bien en soi, malgré tous les malentendus et les conflits de la vie quotidienne. Car il est facile de célébrer les différences à un niveau « folklorique » : nous n'avons pas tous le même calendrier, nous n'avons pas tous la même façon de faire la fête en famille, la cuisine est différente, ainsi que les habits. D'accord. Ceci ne pose pas trop de problèmes... sauf quand il s'agit du voile islamique. Alors, le ton du débat monte très haut.

L'école publique est-elle bien équipée pour prendre en charge une diversité croissante ? Dispose-t-elle des instruments techniques pour transformer les discours bienveillants en pratiques efficaces ?

### L'école et la diversité de langues

Rappelons-nous que, à l'origine, il n'était pas question de faire l'éloge de la diversité. Tout au contraire, il s'agissait de lutter contre les différences.

Nous connaissons tous l'exemple de la France. Au début de la scolarité obligatoire, le devoir de l'école était de faire apprendre la langue nationale, et pour de bonnes raisons : former le citoyen, lui donner le sentiment d'appartenir à un seul pays, unifié à travers une même langue. Il fallait lutter contre les langues régionales, qualifiées de « patois ». Une langue, une nation. La valeur symbolique de la langue nationale embrassait aussi l'écriture. Une même écriture, une même langue écrite, une nation.

Or, aujourd'hui encore, des exemples vont dans le même sens. Dans plusieurs États des États-Unis d'Amérique, la peur de la perte d'identité pour des raisons

démographiques s'exprime à travers des instruments qui disqualifient le bilinguisme, soit du côté des élèves – avec des restrictions sévères vis-à-vis des apprentissages dans la langue de naissance –, soit du côté des enseignants – avec des limitations à exercer le métier pour ceux qui n'ont pas l'accent « anglais » d'origine. (Je dis bien : peur de la perte d'identité pour des raisons démographiques car le dernier recensement montre que, pour la première fois, les enfants « blancs » de moins de cinq ans sont minoritaires dans leur groupe d'âge).

### À propos du bilinguisme

Le bilinguisme de naissance – voire le multilinguisme – est la situation normale de la plupart des enfants de notre planète. Il suffit de regarder une carte de la distribution géographique des langues pour le constater. Bien sûr, il y a (il y a toujours eu) des langues dominantes et des langues dominées. Celui qui est né bilingue allemand-anglais aura plus de chances de réussir dans ce monde que celui qui est né bilingue quechua-aymara en Bolivie.

Nous sommes dans une époque de déplacements massifs de populations, lesquelles – pour des raisons politiques ou simplement économiques – cherchent à vivre dans des pays qui ont l'image du paradis du « bien être ». Les opportunités de devenir bilingue ou multilingue augmentent. Les étrangers viennent avec leurs enfants et ceux-ci sont assez souvent les premiers « traducteurs » entre l'école et la famille. Les enfants traducteurs : un important sujet de recherche sur lequel nous avons très peu de données fiables.

Il faut avouer que la recherche en psycholinguistique – comme d'ailleurs dans d'autres domaines – est guidée par certains préjugés. Le monolinguisme de naissance est considéré comme la situation normale, donc la plus étudiée. Les autres situations sont en quelque sorte vues comme des anomalies dues aux circonstances, et non comme un sujet de choix pour la recherche.

Qu'en est-il du rapport entre le multilinguisme et l'alphabétisation ? Nous connaissons tous les efforts menés depuis 1951, date à laquelle l'UNESCO a mis en évidence les avantages à conduire l'alphabétisation en langue maternelle. Quarante ans plus tard, en 1995, l'Institut UNESCO pour l'Education, situé à Hambourg, fait le bilan des expériences conduites, en Afrique notamment, et manifeste un important changement de perspective à commencer par le titre du livre issu de cette rencontre internationale : *Vers une culture multilingue de l'éducation* (Ouane, 1995). Deux passages de cet ouvrage donnent le ton : « Le multilinguisme est d'abord une réalité, celle de la différence et de la richesse culturelle, mais une réalité qui pose aussi des problèmes politiques, socioculturels, techno-linguistiques et éducatifs » (Préface, p. xiii) « La diversité, en effet, n'est pas toujours une diversité dans l'égalité, c'est-à-dire une équité des différences » (p. 8).

En effet, toutes sortes de barrières doivent être franchies même dans les cas les plus favorables à cette « alphabétisation en langue maternelle ». (Soit dit en passant, il vaut mieux éviter l'expression « langue maternelle » pour deux raisons de poids. En premier lieu car, dans une époque de féminisme militant, il s'avère que les hommes aussi réclament leur droit sur la première langue de leur(s) enfant(s). En second lieu, parce que cette expression, au singulier, néglige les complexités du multilinguisme. Donc, il vaut mieux parler de « langue ou langues de berceau » ou « langue(s) de naissance »).

### Les langues natives minoritaires

Le multilinguisme est fréquent dans tous les continents, mais certains pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine connaissent des situations particulièrement difficiles. Compter les langues n'est pas tâche facile. La manière d'établir la frontière entre une variante dialectale et une langue autre est matière à discussions linguistiques, sans compter les attitudes socio-linguistiques des populations concernées. Par exemple, jusqu'il y a six ans, le Mexique déclarait avoir autour de 50 langues natives. Changement de gouvernement et, tout à coup, les autorités déclarent qu'il y a 364 langues natives (<http://www.inali.gob.mx/>). Comment un tel changement dans les chiffres est-il possible ? La solution est simple : toutes les variantes dialectales ont été promues au rang de langues (tsotsil du nord, de l'est, etc.). Ceci peut satisfaire les groupes minoritaires, mais a de terribles conséquences du point de vue éducatif.

Dans les pays africains, que je sache, il n'y a pas eu une telle manipulation des chiffres et, depuis bon nombre d'années, nous comptons plus de 400 langues au Nigéria, plus d'une centaine en Tanzanie, près d'une centaine en Ethiopie et une cinquantaine au Kenya. La situation en Asie est similaire : plus de 400 langues en Indonésie et près de 400 en Inde qui exhibe aussi une dizaine d'anciens systèmes d'écriture. En Amérique Latine, le Pérou est en tête avec plus d'une centaine de langues, suivi de plusieurs pays qui se rapprochent de la cinquantaine. Comment alphabétiser dans la langue de naissance dans de telles conditions ?

Bien entendu, le nombre de langues est une chose et la quantité d'individus qui parlent ces langues en est une autre. Non seulement leur nombre, mais aussi leur statut social et économique. Par exemple, les locuteurs de certaines langues natives d'Amérique ont réussi à avoir un niveau culturel et économique tel qu'ils peuvent se « faire entendre » par les autres. Il existe, au Yucatan (Mexique) une Académie de la Langue Maya. Ils sont fiers de sa longue tradition littéraire. Ils sont tous bilingues. Mais d'autres langues de la même famille linguistique appartiennent à des groupes si défavorisés du point de vue économique que leur disparition est presque inévitable.

Certaines langues minoritaires ont une longue tradition d'écriture. Il existe, par contre, des groupes pour lesquels l'écriture dans leur langue a été imposée par

d'autres : des linguistes ou des missionnaires. Ces groupes veulent bien apprendre à lire et écrire dans la langue dominante (celle de l'administration et du pouvoir politique). Mais, en ce qui concerne la vie quotidienne du groupe, les engagements mutuels établis oralement sont suffisants.

Pour alphabétiser dans la langue de berceau, il ne suffit pas de se mettre d'accord sur l'alphabet à utiliser. Il en est ainsi parce que, nulle part, l'écriture ne reflète la parole dans ses transformations perpétuelles. Elle représente la langue, cette entité abstraite, puissant moyen d'identification sociale. Pour passer de la parole à la langue, il faut un effort d'objectivation qui donne une stabilité à ce qui est éphémère par nature : le discours oral. L'écriture est à la fois le produit de cet effort d'objectivation et la condition qui permet la comparaison, la discussion. C'est donc une activité proprement métalinguistique qui donne lieu, à son tour, à des niveaux croissants de réflexion (Ferreiro, 1992). Ceci qui est vrai pour les peuples, l'est aussi pour l'enfant en développement.

Une vision trop étroite de l'alphabétisation comme apprentissage d'un code de correspondances grapho-phonétiques empêchait de voir la complexité de la tâche. Nous savons maintenant que l'alphabétisation est un long processus qui commence bien avant les six ans et qui continue bien au delà de l'éducation obligatoire (Ferreiro, 2000 et 2001). Un long processus dont le but est la formation de citoyens qui puissent circuler dans les complexités de la culture écrite sans crainte, avec confiance et curiosité. [Je viens de dire « la culture écrite », au singulier. Il vaudrait mieux dire « les cultures de l'écrit »].

Or, nous sommes dans un monde confus où les nationalismes les plus étroits coexistent avec la possibilité de constituer, via Internet, des communautés virtuelles les plus diverses, y compris des communautés d'apprentissage.

L'ami, le camarade, le copain peuvent se trouver à des milliers de kilomètres tandis que le voisin de quartier est un inconnu. Entretemps, l'étranger est devenu, peut-être, un de ces voisins inconnus. L'étranger a probablement une famille et des enfants. Enfants qui iront à l'école publique. Vont-ils avoir accès à l'écrit dans leur langue de berceau ? Pas du tout. D'une part, ils appartiennent à des communautés linguistiques fort diverses (il n'est pas rare de trouver dans des écoles publiques d'Europe une vingtaine de nationalités différentes, avec autant de langues que d'enfants). D'autre part, l'école publique est rarement bilingue, même si l'enseignement d'une autre langue est promu. Mais une chose est d'avoir une seconde langue placée dans les grilles bien contrôlées du curriculum et une autre est d'affronter une alphabétisation initiale dans deux langues.

La déclaration de l'UNESCO ne concerne pas les enfants étrangers en Europe, avec ou sans papiers. On peut tenter de donner peu de visibilité à la langue de ces enfants,

justement pour qu'ils soient assimilés le plus tôt possible au groupe. On peut, au contraire, donner davantage de visibilité aux langues de ces enfants, en vue de leur possible contribution à l'apprentissage des autres (la majorité).

C'est ce que nous verrons dans la deuxième partie de cet exposé où je vais m'intéresser à l'utilisation POSITIVE des différences de langues ET d'écritures dans l'alphabétisation chez les petits de quatre et cinq ans. J'ai jugé utile de placer dans un contexte plus large les exemples qui suivent car il s'agit d'éviter deux attitudes opposées et également inutiles du point de vue éducatif: d'une part, ignorer les différences et traiter de manière identique tous les enfants, peu importe les différences d'origine ; ou bien, à l'autre extrême, célébrer la diversité à des occasions bien précises, sans que la diversité elle-même, avec les aspects dramatiques qu'elle comporte, entre vraiment dans le quotidien des apprentissages scolaires.

## DEUXIÈME PARTIE – EMILIA FERREIRO ET LILIA TERUGGI

### Exemples de Turin, Italie

Permettez-nous de vous présenter quelques exemples remarquables. Il s'agit d'une série d'expériences, en situation de classe, conduites dans le but de trouver des alternatives didactiques qui prennent en charge le multilinguisme existant aujourd'hui dans les écoles de la communauté européenne. Transformer cette diversité de langues de naissance des enfants en thème de travail pédagogique, considérer la diversité comme une donnée positive pour l'alphabétisation : voilà le défi.

Les expériences ont été conduites dans des écoles municipales de la ville de Turin, au nord de l'Italie, sous la direction de Lilia Teruggi<sup>1</sup>. Des livres écrits dans plusieurs langues et plusieurs systèmes d'écriture ont été mis en circulation dans les classes des petits de 4 et 5 ans. De préférence, il s'agissait de trouver dans ces autres langues des histoires traditionnelles déjà connues par les petits italiens. La lecture à haute voix en italien ainsi que dans les autres langues était pratiquée autant que possible, en invitant les parents des enfants étrangers à le faire. Les enfants étaient stimulés à explorer les diverses écritures, ainsi qu'à écrire (comme ils peuvent le faire à 4 et 5 ans), y compris les enfants étrangers, bilingues à des degrés divers.

Nous vous invitons à lire les propos de ces petits de Turin dans leur langue italienne, ou bien dans notre traduction approximative en français. Nous présenterons des extraits de longues observations en classe, tirés de différents groupes scolaires, en majorité avec des enfants de 4 et 5 ans.

### Les aspects graphiques des écritures

L'observation attentive du matériel écrit conduit les enfants à faire des découvertes<sup>2</sup>. Par exemple, explorant une version en arabe d'une histoire connue, ils cherchent des points de repère :

<b>MATTEO</b>	non lo so, io non conosco queste scritte	je ne sais pas, je ne connais pas cette écriture
<b>FRANCESCA</b>	anch'io non le conosco	moi non plus je ne les connais pas
<b>ROCCO</b>	ma non c'è la mia lettera, la R	ma lettre, le R, n'est pas là
<b>MATTEO</b>	non c'è neanche la M	il n'y a pas le M non plus

<sup>1</sup> Lilia Teruggi est professeure à l'Université de Milan, *Facoltà di Scienze della Formazione*. Nous remercions Mary Casano, l'enseignante responsable de la récolte des données.

<sup>2</sup> Dans tous les extraits des dialogues, nous évitons les majuscules du début car il s'agit de propos qui s'enchaînent, parfois assez vite, et qui n'ont pas toujours le statut de phrases. Les interventions de l'enseignante sont transcrites en cursive. Les remarques, entre [ ]. En caractères gras, des fragments particulièrement intéressants.

<b>MATTEO</b>	questa è una scritta e questa è un'altra (confrontando i due libri) sono diverse	voici une écriture et en voici une autre [comparaison des deux livres] ce n'est pas pareil
<b>FRANCESCA</b>	la nostra scritta è in italiano	notre écriture est en italien

Ils cherchent l'initiale de leur prénom (Rocco cherche le R et Matteo cherche le M). Le fait de ne pas trouver des lettres connues ne décourage pas les explorations.

### L'ordre des pages

Matteo, comparant le livre en italien et le livre en arabe fait une découverte extraordinaire :

<b>MATTEO</b>	questo libro lo apri diverso !	ce livre s'ouvre d'une autre façon !
<b>ENSEIG.</b>	<i>ci stai dicendo che questo libro lo apri diverso, ti puoi spiegare meglio ?</i>	<i>tu dis que ce livre s'ouvre d'une autre façon, tu peux t'expliquer mieux ?</i>
<b>MATTEO</b>	questo si apre cosi (libro in arabo, ordine corretto) e questo cosi (libro italiano, ordine corretto) e vuol dire che è diverso !	celui-ci s'ouvre comme ça [livre en arabe, dans le bon sens] et celui-ci comme ça [livre italien, dans le bon sens] et ça veut dire que ce n'est pas pareil !

### Langues diverses et traduction

Dans un autre groupe, les enfants cherchent des liens entre les écritures et les langues diverses :

<b>SARA</b>	non capisci perché si scrive diverso, è un altro modo di scrivere	on ne comprend pas parce que c'est écrit différemment, c'est une autre façon d'écrire
<b>ILARIA</b>	si, perché noi parliamo l'italiano perché siamo in Italia e in Francia si parla il francese	oui, parce que nous parlons l'italien parce que nous sommes en Italie et en France on parle le français
<b>FEDERICA</b>	sono due <b>modi diversi di parlare</b>	c'est deux façons différentes de parler
<b>ALEX</b>	<b>anche di scrivere</b>	et aussi d'écrire

Lorsque l'enseignante (bilingue) fait la lecture d'une même histoire, d'abord en italien et ensuite en portugais, les enfants arrivent à formuler des réflexions d'une grande finesse, concernant la traduction :

<b>GIOVANNI</b>	ho capito, ma certo è scritta in un'altra lingua!	j'ai compris, certainement c'est écrit dans une autre langue!
<b>CRISTINA</b>	si, si, è in inglese	oui, oui, c'est en anglais
<b>GIORGIO</b>	no, no, è in francese	non, non, c'est en français
<b>GIOVANNI</b>	forse è spagnolo	ou en espagnol
<b>ENSEIGN.</b>	<i>ma come avete fatto a capire?</i>	<i>mais comment avez-vous fait pour comprendre?</i>
<b>CRISTINA</b>	l'ho capito perché una parla in italiano e l'altra in un'altra lingua	j'ai compris parce que l'une parle en italien et l'autre dans une autre langue
<b>GIORGIO</b>	lo abbiamo capito quando la maestra l'ha letta	nous l'avons compris quand la maîtresse l'a lu
<b>ENSEIGN.</b>	<i>ma perché?</i>	<i>mais pourquoi?</i>
<b>GIOVANNI</b>	perché hai cambiato la voce	parce que tu as changé de voix
<b>DANIELE</b>	non la voce, ma il suono delle lettere	la voix non, mais le son des lettres
<b>COCO</b>	ha ragione Daniele, la voce della maestra è sempre uguale	Daniele a raison, la voix de la maîtresse est toujours la même

Le thème de la traduction est un sujet de choix pour que les enfants admettent avec facilité qu'il est possible de faire passer un message d'une langue à une autre, donc que toutes les langues sont également aptes à la communication. Voici deux exemples, tirés des mêmes classes.

Lucas est un enfant péruvien de 5 ans qui veut écrire une lettre à ses grands-parents qui habitent au Pérou. L'enseignante propose que deux autres enfants l'aident dans cette tâche. Une bonne partie de la lettre est déjà faite quand Lucas s'arrête et exclame: «Mais attendez! Ils ne parlent pas l'italien!» Les autres enfants ne s'inquiètent pas et répondent: «Nous allons finir la lettre en italien et après tu la mets en péruvien».

Deuxième exemple. Il s'agit d'écrire une affiche invitant les parents à une fête scolaire. Les enfants discutent le contenu de l'annonce, se mettent d'accord, remarquent l'importance de mettre la date et l'heure (il y a une belle discussion à propos de l'heure: faut-il mettre 5 heures et demie avec des chiffres ou des lettres?). Finalement, l'écriture de l'annonce commence. Mais alors...



<b>DALILA</b>	adesso però manca in straniero...	maintenant... il manque en étranger...
<b>ENSEIG.</b>	<i>e come possiamo fare ? qualcuno di voi sa scrivere in straniero ?</i>	<i>comment pouvons-nous faire ? Y en a-t-il parmi vous qui savent écrire en étranger ?</i>
<b>SARA</b>	possiamo chiedere a qualche bambino straniero anche delle altre classi, magari ci riesce !	nous pouvons demander à un enfant étranger d'une autre classe, peut-être qu'il pourra le faire !
<b>ALBERTO</b>	e ma ce ne vogliono tante perché filippini africani arabi rumeni e altri....	oui, mais il en faut beaucoup parce qu'il y a des Philippins, des Africains, des Arabes, des Roumains et d'autres...

Les enfants décident de demander à Marcelo, un enfant péruvien. Marcelo accepte. Les enfants expliquent à Marcelo ce qu'ils attendent de lui et lui dictent. Marcelo écrit avec aisance (son écriture correspond à un niveau pré-alphabétique). Ensuite, Alberto propose :

<b>ALBERTO</b>	possiamo chiedere a Sara lei è del Marocco, così lo scrive in arabo...	nous pouvons demander à Sara qui vient du Maroc, comme ça elle l'écrira en arabe...
<b>ENSEIG.</b>	<i>mi sembra una buona idea, voi cosa ne pensate ?</i>	<i>c'est une bonne idée, vous, qu'en pensez-vous ?</i>
<b>Tous</b>	sì, va bene !	oui, d'accord !

Sara accepte d'écrire, les enfants dictent et le résultat ressemble, du point de vue figural, à l'arabe.

### Différences et ressemblances entre les écritures

Pour finir, l'enseignante demande une comparaison des trois textes.

<b>DALILA</b>	sono diversi !	ils sont différents !
<b>SARA A.</b>	sono diversi, è vero ma questa [arabo] sono ancora più diverse dalle altre !	ils sont différents, c'est vrai, mais celui-ci [arabe] est encore plus différent des autres !
<b>ENSEIG.</b>	<i>e come mai secondo voi ?</i>	<i>pourquoi ça, d'après vous ?</i>
<b>CAROLA</b>	perché lì in quel paese scrivono così, con dei rotolini... !	parce que là, dans ce pays, ils écrivent comme ça, avec des petits ronds... !
<b>SARA A.</b>	le altre non hanno i rotolini, vedi questa (spagnola) è quasi uguale alla nostra !	les autres n'ont pas des petits ronds, voyez celle-ci [espagnol] est presque la même que la nôtre !
<b>Tous</b>	e sì infatti si vede !	et oui, en effet ça se voit !

<b>ALBERTO</b>	questa in italiano ha delle lettere, questa in spagnolo anche ha delle lettere ma le parole sono diverse e se le provi a leggere non si capisce cosa c'è scritto, l'ultima invece sembrano in corsivo, ma un corsivo arabo che non possiamo capire mica siamo arabi!	celle-ci en italien a des lettres, celle en espagnol a aussi des lettres mais les mots sont différents et si on essaie de lire on ne comprend pas ce qui est écrit. La dernière semble en cursive, mais en cursive arabe que nous ne pouvons pas comprendre. Nous ne sommes pas arabes!
<b>ENSEIG.</b>	<i>e già bravi, mi sembrano delle buone osservazioni, c'è qualcuno che vuole dire ancora qualcosa ?</i>	<i>très bien. Vous avez fait des bonnes observations. Il y a quelqu'un qui veut ajouter encore quelque chose ?</i>
<b>GIOVANNI</b>	questa (spagnolo) assomiglia a quella italiana, vedi ci sono le lettere ma lì le mettono vicine diverse e così sembrano parole diverse ma non so se poi sono diverse o se noi non le sappiamo leggere....	celle-ci [espagnol] ressemble à l'italien, tu vois il y a des lettres mais ils les mettent ensemble d'une autre façon et comme ça il semble que les mots sont différents mais je ne sais pas s'ils sont différents ou bien si c'est nous qui ne savons pas les lire...
<b>CAROLA</b>	poi vedi però in queste due (italiano spagnolo) ci sono i numeri uguali, vedi 5 e 2 , in arabo non c'è ne sono, solo i tondini, forse i numeri si fanno così!	regardez, pourtant dans ces deux-là [italien et espagnol], il y a des numéros pareils, le 5 et le 2. En arabe il n'y en a pas, seulement des ronds, peut-être les numéros se font-ils ainsi!

Giovanni, attentif à l'ordre des lettres dans une même séquence, dit : « lettre vicine diverse » (« il y a des lettres mais ils les mettent ensemble d'une autre façon »). C'est une découverte extraordinaire pour un petit de 5 ans. C'est sa façon d'exprimer une loi générale : un système d'écriture est davantage qu'un ensemble de graphèmes, car il y a, en plus, les règles de composition.

Nous voyons des petits enfants aux prises avec des tâches de comparaison qui dépassent, de loin, les tâches de discrimination perceptive auxquelles nous étions habitués. Car l'école traditionnelle sépare et distingue pour faciliter la tâche des écoliers. Dans les exemples que nous venons de présenter, c'est tout le contraire. Les enfants sont invités à confronter, à trouver d'eux-mêmes des ressemblances et des différences dans un univers confus parce que, une fois ouvert l'univers de l'écrit, il est difficile d'imaginer jusqu'où vont les variations. Il y a tant d'étrangers, chacun avec sa façon d'écrire (Alberto dit « y en a beaucoup parce qu'il y a des Philippins, des Africains, des Arabes, des Roumains et d'autres ... »). Par moments - nous l'avons vu - quelques enfants essayent d'englober toutes ces différences dans une notion unique : « écrire en étranger ». Mais ils ont déjà une conscience aigüe des variations car il y a des multiples façons d'être étranger...

### L'écoute de l'enseignante

Ces enfants travaillent sous le regard attentif d'une enseignante qui parle peu : elle se limite à amplifier la voix d'un enfant qui a dit des choses fort importantes, à demander des explications supplémentaires ou des justifications, à vérifier s'il y a accord ou désaccord parmi les participants, à suggérer un effort supplémentaire dans le niveau de réflexion, à proposer des nouveaux défis.

Les enfants ont, sans nul doute, le sentiment d'être écoutés par l'enseignante mais aussi par leurs camarades. Quand on se sent écouté on ne dit pas n'importe quoi. On réfléchit, on choisit ses mots. Enfants ou adultes, c'est pareil.

### Lettres identiques, langues différentes

Permettez-nous de revenir au problème précédent : les mêmes lettres, mais combinées différemment, définissent des écritures diverses. Dans l'extrait suivant, l'enseignante lance un grand défi à ses petits enfants : si les lettres sont les mêmes, comment est-ce possible que nous ne réussissions pas à lire (dans le sens de comprendre) ? Il faut faire attention aux interactions dès le début de la séquence, quand l'enseignante invite les enfants à regarder un nouveau livre : il s'agit du *Petit Prince*, en français.

<b>ENSEIG.</b>	<i>bambini guardate il libro che ho portato oggi</i>	<i>les enfants, regardez le livre que j'ai apporté aujourd'hui</i>
<b>MATTEO</b>	queste lettere esistono anche in Italia	ces lettres existent aussi en Italie
<b>MATILDE</b>	queste lettere sono di Torino	ces lettres sont de Turin
<b>ENSEIG.</b>	<i>bambini ma se queste lettere sono uguali alle nostre perché noi non riusciamo a leggerle ?</i>	<i>les enfants, mais si les lettres sont comme les nôtres, pourquoi nous ne pouvons pas les lire ?</i>
<b>GIOVANNI</b>	perché sono messe in un altro modo	parce qu'elles sont mises d'une autre façon
<b>IVAN</b>	le lettere sono uguali ma non la scritta	les lettres sont les mêmes mais pas l'écriture
<b>MATTEO</b>	qualcuna è al contrario, qualcuna no e, allora diventa difficile leggerle	il y en a qui sont à l'envers, il y en a qui manquent, alors c'est difficile à lire
<b>RACHELE</b>	sono messe così perché qualcuno ha dimenticato di metterle nel modo giusto	elles [les lettres] sont mises comme ça parce que quelqu'un a oublié de les mettre comme il faut
<b>GIOVANNI</b>	no! sono state messe così perché lo scrittore è francese	non ! [les lettres] elles ont été mises comme ça parce que l'auteur est français

<b>MATTEO</b>	i francesi non scrivono come gli italiani	les Français n'écrivent pas comme les Italiens
<b>RACHELE</b>	loro mettono le lettere in disordine così noi italiani non capiamo niente	ils mettent les lettres en désordre comme ça, nous, les Italiens, ne comprenons rien

Ivan exprime, avec une grande précision et peu de mots, cette distinction fondamentale entre l'ensemble des formes et les lois de composition : «le lettere sono uguali ma non la scritta» («les lettres sont les mêmes, mais par l'écriture»). Rappelons-nous de l'expression «lettere vicine diverse» d'un autre petit Giovanni, dans un autre groupe. Or, Rachele est d'un autre avis : au lieu de reconnaître un ordre différent, elle parle de désordre («lettere in disordine») et soupçonne des mauvaises intentions.

### Le *Petit Prince* est français...

Que va-t-il se passer avec le *Petit Prince*? Dans la suite de cet extrait, les enfants apportent des informations obtenues chez eux, ce qui déclenche une nouvelle série de réflexions. Matteo soutient que le livre est en français et l'enseignante demande :

<b>ENSEIG.</b>	<i>e come si fa a capire che è una lingua francese?</i>	<i>comment savoir que c'est en français?</i>
<b>GIOVANNI</b>	perché c'è il disegno del piccolo principe che parla solo in francese	parce qu'il y a le dessin du petit prince qui ne parle que le français
<b>ENSEIG.</b>	<i>come mai questo personaggio parla solo in francese?</i>	<i>pourquoi ce personnage ne parle que le français?</i>
<b>MATTEO</b>	perché l'ha scritto uno scrittore che abita in Francia, io a casa ho un libro del piccolo principe scritto in francese	parce que c'est un auteur qui vit en France qui l'a écrit. Moi, chez moi j'ai un livre du Petit Prince écrit en français
<b>MICOL</b>	allora il piccolo principe è nato in Francia	alors, le petit prince est né en France
<b>GIOVANNI</b>	ma il mio libro è scritto in italiano. Sono sicuro, perché quando papà me lo ha letto parlava in italiano	mais, moi j'ai ce livre écrit en italien. J'en suis sûr parce que, quand papa me l'a lu il parlait en italien
<b>MATILDE</b>	ci saranno due principi! Uno nato in Italia e l'altro nato in Francia	il y a deux princes, l'un qui est né en Italie et l'autre en France
<b>RACHELE</b>	questo è il principe nato in Francia perciò hanno scritto il libro con le parole francesi	celui-ci est le prince qui est né en France et pour cela ils ont écrit le livre avec les mots français

Nous dépassons le niveau des formes pour entrer dans le contenu de l'histoire et la question fondamentale est la suivante : l'histoire traduite reste-t-elle la même? Est-elle la même histoire lorsque les mots changent? Le personnage principal

de l'histoire garde-t-il son identité ? Nous venons de voir que le Petit Prince s'est dédoublé : un prince français et un prince italien. Belle conciliation. Finalement, multiplier les princes ne pose pas de grands problèmes. Mais que va-t-il se passer avec un personnage unique tel que Pinocchio qui, en plus, est cent pour cent italien ?

### *Pinocchio est italien...*

Dans l'un des groupes, un enfant roumain a apporté une version roumaine de Pinocchio. L'enseignante invite les enfants à regarder le livre :

<b>AYA</b>	sono scritte in rumeno	c'est écrit en roumain
<b>ENSEIG.</b>	<i>Perché ?</i>	<i>Pour quoi ?</i>
<b>AYA</b>	l'ha portato Matteo perché è rumeno	c'est Matteo qui l'a apporté, il est roumain
<b>ALESSANDRO</b>	in italiano perché Pinocchio è italiano. Non ci può essere un altro Pinocchio. No perché c'è soltanto questo Pinocchio	c'est en italien parce que Pinocchio est italien. Il ne peut pas avoir un autre Pinocchio. Il n'y a que notre Pinocchio
<b>REBECCA</b>	in italiano perché l'hanno scritto gli italiani la storia di Pinocchio	c'est en italien parce que ce sont les Italiens qui ont écrit l'histoire de Pinocchio
<b>ALICE</b>	è scritta in rumeno, perché ci sono dei segni diversi e perché l'ha portato Matteo, la storia di Pinocchio esiste in tutti i paesi	c'est en roumain, parce qu'il y a des lettres différentes et parce que Matteo l'a apporté. L'histoire de Pinocchio existe dans tous les pays
<b>MATTEO</b>	è Pinocchio, è scritta in rumeno, le letterine sono diverse perché hanno queste (con il dito indica ȘĂ)	c'est Pinocchio, écrit en roumain, les lettres sont différentes, parce qu'elles ont ça (avec le doigt il indique ȘĂ)
<b>REBECCA</b>	la storia di Pinocchio è bella, l'hanno passata in tutti i paesi per i bambini così la mamma poteva leggerla	l'histoire de Pinocchio est si belle qu'ils l'ont fait passer dans tous les pays pour les enfants, comme ça, la maman peut la lire

Alessandro exprime dans des termes convaincants le sens de l'identité évoqué par le personnage Pinocchio : « Pinocchio è italiano. Non ci può essere un altro Pinocchio. C'è soltanto questo Pinocchio » (« Pinocchio est italien. Il ne peut pas y avoir un autre Pinocchio. Il n'y a que notre Pinocchio »). On voit tout de suite la différence entre les princes qui peuvent se multiplier avec facilité (parce que, en plus, le petit prince d'origine n'est pas italien) et le personnage unique avec un nom propre. Rebecca reproduit, avec d'autres mots, l'argument d'Alessandro. C'est le tour d'Alice d'essayer une conciliation, proclamant l'universalité de Pinocchio. Cette proposition d'Alice inspire Rebecca qui, dans son intervention suivante, change d'opinion : maintenant

Pinocchio est universel sans avoir rien perdu de son origine italienne. L'histoire de Pinocchio est universelle grâce à la traduction (« l'hanno passata in tutti i paesi » ; « ils l'ont fait passer dans tous les pays ») et elle a gagné l'universalité grâce à sa beauté, une beauté qui est œuvre des Italiens. (Nous voyons, au passage, que Rebecca, sans contribuer avec des arguments originaux, est capable de donner aux arguments exprimés par d'autres une singulière force d'expression.)

### Traduction et identité de l'histoire

L'enseignante revient alors aux questions d'identité de l'histoire et les enfants laissent de côté l'histoire (qui n'a pas été lue en roumain) et se limitent aux indices graphiques et matériels :

<b>ENSEIGNANTE</b>	questa storia è uguale alla nostra ?	cette histoire est égale à la nôtre ?
<b>MATTEO</b>	è diversa perché la scrittura è diversa	ce n'est pas pareil parce que l'écriture est différente
<b>REBECCA</b>	è diversa perché è scritta in un altro modo	ce n'est pas pareil parce que c'est écrit d'une autre façon
<b>AYA</b>	cambia, perché è scritta in rumeno, quindi si cambiano le lettere	ça change, c'est écrit en roumain et alors les lettres changent
<b>ALESSANDRO</b>	è diversa, la storia non è uguale perché cambia il libro	l'histoire n'est pas pareille parce que le livre change
<b>ALICE</b>	è uguale alla nostra perché le figure del libro sono uguali alle nostre	elle est égale à la nôtre parce que les dessins du livre sont les mêmes

(Les échanges continuent sans trouver un accord. Ce n'est pas l'intention de l'éducatrice de trancher la question, une question qui n'a d'ailleurs pas de réponse univoque.)

Vous pouvez apprécier la quantité de problèmes soulevés : des ressemblances et différences entre les graphèmes, les images, le livre en tant qu'objet, au contenu de l'histoire, nous voyons se déployer toute sorte des problèmes d'identité (ou, plutôt, des problèmes d'altérité par rapport à l'identité).

Ces enfants ont l'avantage d'être italiens. Ils n'ont pas peur - comme les enfants d'autres latitudes - de dire à haute voix ce qu'ils pensent. Sont-ils des enfants exceptionnels ? Connaissant ces écoles, nous savons que ce sont des enfants normaux mis en situation exceptionnelle, car il s'agit d'enseignantes convaincues de la force de la pensée enfantine. Les petits enfants sont capables de raisonner sur des questions très ardues car ils ont pour tâche de comprendre le monde qui les entoure, et ce monde est loin d'être simple et ordonné. Plus encore, les enseignantes

sont convaincues de l'utilité de faire penser les enfants à propos de l'écrit car ceci contribue à l'alphabétisation. Elles posent des défis et n'ont pas peur d'écouter les enfants.

### Les enfants étrangers

Mon dernier exemple n'a pas comme point de départ une proposition de l'enseignante mais une conversation entre enfants. Un groupe mixte de 4 et 5 ans attend que commence une certaine activité. L'enseignante écoute Stella et Margherita, deux petites de 4 ans, échanger les propos suivants :

<b>STELLA</b>	nel mondo ci sono tanti bambini stranieri, lo sapete ?	dans le monde, il y a quantité d'enfants étrangers, tu le savais ?
<b>MARGHERITA</b>	certo, e sono tutti diversi! L'abbiamo detto in classe!	oui, et ils sont tous différents. Nous l'avons dit dans la classe!

Stella et Margherita mettent en mots deux thèmes majeurs : être étranger et être différent. Quel rapport les enfants peuvent-ils établir entre ces deux thèmes ?

L'enseignante met à profit son écoute attentive et se lance dans une activité non planifiée, invitant les autres enfants qui sont autour à rejoindre la discussion :

<b>ENSEIG.</b>	<i>che discorso interessante .... Ma chi sono i bambini stranieri ?</i>	<i>c'est fort intéressant ce que vous dites... Mais, qui sont les enfants étrangers ?</i>
<b>GIOVANNI</b>	quelli che vengono da altri paesi credo!	ceux qui viennent d'autres pays, je crois!
<b>ALBERTO</b>	beh, non proprio... <b>perché anche noi possiamo diventare stranieri</b>	pas tout à fait... parce que nous aussi pouvons devenir étrangers
<b>ENSEIG.</b>	<i>avete sentito cos'ha detto Alberto ? voi cosa ne pensate ?</i>	<i>avez-vous écouté Alberto ? qu'est-ce que vous en pensez ?</i>
<b>CLAUDIA</b>	gli stranieri sono quelli che vengono da un altro paese!	les étrangers sont ceux qui viennent d'un autre pays!
<b>MARGHERITA</b>	beh si da altre città, se però andiamo in un altro paese anche noi siamo stranieri!	oui, d'une autre ville, mais si nous allons dans un autre pays nous sommes étrangers!
<b>ALBERTO</b>	era quello che avevo intenzione di dire io... Se vado a Londra loro sono inglesi e allora io sono straniero!	c'était juste ce que moi, je voulais dire... Si je vais à Londres, eux, ils sont anglais et moi je suis étranger!

Giovanni (5 ans) répond à la question avec une sorte de définition « standard » mais Alberto (5 ans) pose tout de suite la relativité d'une telle caractérisation (« anche noi possiamo diventare stranieri; nous aussi, nous pouvons devenir étrangers »). En d'autres termes, être étranger n'est pas une propriété intrinsèque à quelques

individus mais une position sociale par rapport aux autres, ce qui est bien reconnu par Margherita (4 ans) tandis que Claudia (4 ans) se limite à répéter la définition «standard». Avec un Alberto dans le groupe, la discussion risque de devenir bien intéressante. Voyons la suite :

<b>ENSEIG.</b>	<i>c'è qualcuno che vuole aggiungere qualcosa ?</i>	<i>quelqu'un veut ajouter quelque chose ?</i>
<b>STELLA</b>	ogni bambino è diverso perché hanno mamme diverse...non solo straniere !	chaque enfant est différent parce qu'ils ont des mamans différentes... pas seulement étrangères !
<b>FILIPPO</b>	beh certo	c'est vrai
<b>ALBERTO</b>	interessante questo !	ça c'est très intéressant !
<b>TOUS</b>	sì !	oui !
<b>FILIPPO</b>	però gli stranieri hanno mamme straniere !	oui mais les étrangers ont des mamans étrangères !
<b>CLAUDIA</b>	ma anche le nostre mamme sono diverse !	mais nos mamans, elles aussi sont différentes !
<b>STELLA</b>	anche se siamo italiani ! Se tu le guardi sono tutte diverse !	même si nous sommes des italiens ! Il suffit de regarder, elles sont toutes différentes !
<b>GIOVANNI</b>	allora siamo tutti stranieri ?	alors, nous sommes tous étrangers ?
<b>STELLA</b>	non saprei...	sais pas...

Maintenant ce sont les filles qui invitent leurs camarades à réfléchir sur l'autre thème qui était sur la sellette dès le début : les rapports entre l'étranger et la diversité. L'intervention initiale de Stella est bien appréciée par le groupe. Nous, Italiens, nous sommes tous différents, toutes les mamans sont différentes entre elles, donc être différent n'est pas limité à l'étranger. Giovanni, perturbé, pose une question fondamentale : « allora siamo tutti stranieri ? » (« alors, nous sommes tous étrangers ? »). Donc, la reconnaissance de la diversité dans le groupe d'appartenance met en cause « la diversité » comme critère fondateur de la distinction entre Nous et les Autres.

Arrivés à ce point, Alberto essaye de faire une distinction fondamentale et très difficile à faire passer en mots d'enfants :

<b>ALBERTO</b>	forse dipende da come uno si guarda !	ça dépend de comment on regarde !
<b>ENSEIG.</b>	mi spieghi meglio cosa vuoi dire ?	essaye de mieux t'expliquer
<b>ALBERTO</b>	che ci sono stranieri e diversi che non sono uguali ! Cioè stranieri è un po' diverso da diversi	étrangers et différents, ce n'est pas pareil. Etrangers est un peu différent de différents



<b>ENSEIG.</b>	ma cosa vuol dire allora essere diversi ?	alors, qu'est-ce que veut dire être différents ?
<b>STELLA</b>	che ognuno ha il suo modi di dire ! Ognuno può parlare con modi diversi !	que chacun a sa façon de parler. Chacun peut parler d'une façon différente !
<b>MARGHERITA</b>	vuol dire che siamo tutti fatti diversi con capelli diversi e facce diverse !	ça veut dire que nous sommes tous différents avec des cheveux et des visages différents !
<b>FILIPPO</b>	però possiamo anche avere capelli uguali.... Se siamo stranieri forse dobbiamo per forza essere diversi...	oui, mais nous pouvons aussi avoir des cheveux pareils... Si nous sommes étrangers nous devons forcément être différents...
<b>ALBERTO</b>	no, io credo che stranieri è un'altra cosa da diversi !	non, moi je pense qu'être étrangers, c'est autre chose qu'être différents !

Avec la difficulté (propre à son âge) à mettre en mots une pensée très élaborée, Alberto réussit à dire au groupe ce qu'il pense : « stranieri è un po' diverso da diversi » (« étrangers est un peu différent de différents »). Toutefois, il est tellement en avance par rapport au reste du groupe qu'il ne réussit pas, sur ce point difficile, à trouver un écho chez les autres (écho qu'il a pu trouver dans le passage précédent : le fait de voyager, de changer de pays, oblige à relativiser la notion d'étranger).

Nous venons de faire, grâce à ces enfants, un grand parcours : nous avons commencé avec la reconnaissance des variations graphiques dans les caractères et dans le mode de composition de ces caractères ; nous sommes passés par les problèmes d'identité de l'histoire et des personnages liés aux effets de traduction ; nous finissons avec des réflexions proprement philosophiques sur l'altérité.

### Remarques finales

Les enfants que nous venons de citer n'ont que 4 ou 5 ans. Ils manifestent déjà une forte identité italienne (l'exemple de Pinocchio est assez expressif à ce sujet). Mais il s'agit d'une identité en cours de développement. Ils vivent en Italie, mais en Italie vivent maintenant aussi « les autres », les étrangers, ceux qui sont différents.

J'ai voulu vous montrer des écoles qui prennent en charge cette diversité d'une façon non superficielle, non banale, non festive, non folklorique. Elles la prennent au sérieux. Ce ne sont pas des exemples à suivre mais des exemples qui nous permettent de réfléchir.

Pour respecter l'autre sur un plan d'égalité, il vaut mieux le connaître. Dans le cas précis, à travers les façons d'écrire. L'écriture de ces enfants (l'écriture en italien) va se constituer dans un rapport constant avec les écritures « des autres », dans une

quête continue de ressemblances et différences qui ne se limitent pas aux aspects graphiques du tracé.

Il ne s'agit pas de « faire semblant » d'écrire dans n'importe quelle langue. Vous avez pu le remarquer : quand il s'agit de faire une affiche invitant les parents à une fête, les enfants cherchent d'autres enfants potentiellement capables de le faire dans une autre langue (un petit Péruvien en espagnol ; une petite Marocaine en arabe). Personne n'essaie d'imiter ces écritures. Il faut chercher la compétence requise chez « l'autre », l'étranger.

C'est la constitution de la propre écriture (une partie importante de la propre identité collective) dans un va-et-vient continu entre deux niveaux d'étrangeté : l'écriture propre qui ne dévoile pas encore ses lois de constitution (car ces enfants ne comprennent pas tout à fait le système alphabétique) et les écritures « des autres » avec un niveau d'opacité encore plus grand.

Donner une visibilité aux étrangers sans les stigmatiser n'est pas tâche facile. Prendre en charge les petits étrangers sans pour autant perdre de vue qu'il s'agit d'une école italienne n'est pas tâche facile non plus.

Le français a deux termes pour désigner celui qui n'est pas le sujet du discours : autrui vs autre. Autrui est proche de moi, tout en étant différent de moi ; autrui est un proche qui partage des modes de pensée, des valeurs, des sentiments..., à l'échelle locale ou virtuelle (communautés Internet). L'autre est relié à la notion d'altérité : il est éloigné du point de vue géographique et/ou culturel (Jodelet, 2005).

Dans autrui, ce sont les ressemblances qui l'emportent ; dans l'altérité, ce sont les différences. Le prototype de l'alter (l'autre) est l'étranger, vis-à-vis duquel on peut ressentir du mépris ou toutes sortes de sentiments négatifs, jusqu'au racisme. Mais, dans certaines occasions, c'est tout le contraire : l'étranger est chargé de qualités positives jusqu'à l'idéalisation. Dans ces cas extrêmes (racisme ou idéalisation), le sujet est mal placé par rapport à sa propre identité sociale : une identité défensive (racisme) ou une identité négative (idéalisation de l'alter, de l'autre). Il y a des exemples notables, anciens ou actuels, des deux positions extrêmes.

Mettre les enfants en situation de confrontation continue peut avoir des effets négatifs. En voici deux qui ont fait l'objet de réflexions collectives, concernant en particulier les enfants italiens :

- Les petits Italiens seront-ils en situation de confusion avec les formes-lettres propres à leur langue ? La réponse est clairement négative. Les niveaux de conceptualisation de l'écrit se rencontrent ici, mais sont en avance par rapport aux niveaux phonétisantes (Ferreiro, 1988), en comparaison avec des enfants qui n'ont pas eu l'occasion d'expérimenter le contraste entre des écritures diverses.

→ Quels avantages obtiennent les Italiens de cette confrontation entre des écritures? J'ai présenté des exemples où on voit les enfants aux prises avec un travail analytique poussé (présence ou absence de graphèmes, ordre de lecture, ordre de composition des graphèmes, etc.). Mais il y a plus. Dans un exemple que je ne peux pas présenter ici, faute de temps, on voit des enfants de 6 ans travailler sur un thème fort difficile de l'orthographe de l'italien, les doubles consonnes (*doppie*), à partir d'un mot trouvé dans un texte en espagnol. Le mot en question est LLAMA et les enfants commentent que ce n'est pas un mot italien car en italien, disent-ils, les doubles consonnes ne se trouvent jamais au début ni à la fin du mot. L'enseignante les encourage à vérifier cette affirmation en explorant des textes à la bibliothèque et les enfants arrivent à produire une série de règles tout à fait justes sur un thème qui, dans le curriculum scolaire, est placé quelques années plus tard.

Donc, la présence des étrangers peut être conçue, dans le détail des faits, comme un avantage pour les petits Italiens. Une pédagogie de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1997) semble alors être non seulement possible mais aussi avantageuse en ce qui concerne l'accès à l'écrit.

Je n'ai pas eu l'intention d'offrir des modèles à reproduire tels quels. Ce que je veux, c'est susciter la réflexion et faire entendre la voix des enfants. Car les enfants sont capables de réfléchir à propos de l'écrit. Soyons, nous autres, adultes, en mesure d'écouter leurs voix.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(1), 123-132. En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/031907ar>.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris : Presses Universitaires de France.

Ferreiro, E. (1992). Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 89-99). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.

Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In M. Sánchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *L'Autre : Regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble. En ligne <http://bibliotheque.uqac.ca/>.

Ouane, A. (Ed.). (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg : Institut Unesco pour l'Éducation.