

CARACTÈRES 48

TRIMESTRIEL JUIN 2014

ISSN 1377 3755

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

APPROCHE INTERCULTURELLE EN MATERNELLE

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 Ferreiro, avec la
collaboration de Lilia
Teruggi*

ECHANGES AUTOUR DES LIVRES AU PRIMAIRE

Le babillard: quand
écrire devient lire
ensemble

*Belinda Firmani et
Frédérique Cordonnier*

L'ALBUM DANS TOUTES SES DIMENSIONS

Note de lecture sur
l'ouvrage *album [s]*
de Sophie Van der Linden
par Graziella Deleuze

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2013 - 2015

Nathalie Baïdak
Ariane Baye
Isabelle Collard
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Régine Denooz
Karine Dorcéan
Anne Godenir
Geneviève Hauzeur
Jean Husson
André Joachim
Jean Kattus
France Neuberg
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Anne Godenir

Vice-présidente

Patricia Schillings

Président Honoraire

Jean Husson

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Isabelle Collard

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

Impression

IATA Namur

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablf@ablf.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablf@ablf.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

ÉDITO	5
APPROCHE INTERCULTURELLE EN MATERNELLE	7
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 Ferreiro, avec la collaboration de Lilia Teruggi	
ÉCHANGES AUTOUR DES LIVRES AU PRIMAIRE	27
Le babillard: quand écrire devient lire ensemble Belinda Firmani et Frédérique Cordonnier	
L'ALBUM DANS TOUTES SES DIMENSIONS	40
Note de lecture sur l'ouvrage <i>album [s]</i> de Sophie Van der Linden par Graziella Deleuze	

L'institution scolaire a une vocation égalitaire. Pourtant, lorsqu'il s'agit de la langue d'enseignement, cette vocation égalitaire est souvent dominée par l'idée que la maîtrise de la langue nationale va faire de l'élève un citoyen. Dans cette vision, les différences linguistiques constituent une perturbation à éliminer, un obstacle à surmonter. La composition actuelle de la population scolaire, en Belgique comme ailleurs, conduit à réfléchir autrement. Quand la diversité des langues parlées par les élèves est la norme plutôt que l'exception, la reconnaissance de cette diversité s'impose. Cette reconnaissance peut évidemment se faire de façon superficielle (en comparant quelques grandes références culturelles comme les fêtes nationales, par exemple). Mais comment l'aborder dans ses racines profondes? Cette question a été traitée par Emilia Ferreiro dans la communication qu'elle a présentée en introduction de la 17e Conférence européenne sur la lecture, organisée à Mons en 2011. Déjà publiée dans le numéro 2 de la revue en ligne Lettrure (<http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2>), cette communication trouve également sa place dans ce numéro 48 de Caractères, tant le nombre d'enseignants qui travaillent dans des classes multiculturelles est important. Est-il possible d'envisager la diversité linguistique comme un avantage pédagogique en ce qui concerne le lire-écrire? Qu'est-ce que cela signifie dans le quotidien de l'action éducative? À partir d'éléments théoriques, accompagnés d'une vision politique et d'une solide expérience en classe de maternelle qu'elle partage avec Lilia Terrugi, Emilia Ferreiro nous invite à sortir de nos cadres habituels de pensée.

On le sait, les enfants arrivent en classe avec des référents culturels multiples. Certains ont rencontré des textes et écrits divers dès leur plus jeune âge dans le cadre familial. D'autres les découvrent en classe. Dans un article rédigé suite à une communication dans le cadre de la matinée d'échanges de pratique à la HEB Defré, le 19 octobre 2013, Belinda Firmani et Frédérique Cordonnier décrivent comment le «babillard» amène les enfants à partager leurs référents littéraires et à développer une véritable communauté de lecteurs. Le babillard, outil composé d'un tableau et de post it de différentes couleurs, permet aux enfants de mettre des mots sur leurs ressentis pendant et après la lecture d'un livre qu'ils ont choisi personnellement et de partager leurs découvertes avec d'autres. Les auteures définissent les conditions de mise en place de l'outil, le rôle de l'enseignant et les réactions des élèves. Une évaluation conduite avec les élèves ayant expérimenté le babillard pendant un an et demi met en évidence que tous l'ont apprécié parce qu'ils peuvent s'y exprimer, donner leur avis et qu'ils sont conseillés au moment de choisir un livre. Mais la raison majeure avancée par ces élèves est que, grâce aux commentaires des autres enfants, ils sont incités à découvrir des livres, voire des genres de livres qu'ils n'auraient pas ouverts auparavant. D'après les enfants, le babillard permet de mieux apprécier la lecture de livres. L'opinion de l'autre est donc un puissant moteur pour motiver la lecture.

Il est toujours question de livres dans la note de lecture que nous a concoctée Graziella Deleuze à propos de l'ouvrage *album [s]* de Sophie Van der Linden, récemment publié par les Editions De Facto, Actes Sud. Cet ouvrage que Graziella Deleuze n'hésite pas à qualifier de livre d'art mérite le détour. Albums illustrés, narratifs ou graphiques, des distinctions subtiles qui ouvrent à toutes les dimensions de l'album. Mais inutile d'en dire plus, la note de lecture parle d'elle-même.

■ L'ABLF

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 Teruggi¹. 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 découvertes². Par exemple, explorant une version en arabe d'une histoire connue, ils cherchent des points de repère :

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

¹ 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.

² 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.

MATTEO	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
FRANCESCA	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 :

MATTEO	questo libro lo apri diverso !	ce livre s'ouvre d'une autre façon !
ENSEIG.	<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>
MATTEO	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 :

SARA	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
ILARIA	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
FEDERICA	sono due modi diversi di parlare	c'est deux façons différentes de parler
ALEX	anche di scrivere	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 :

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

DALILA	adesso però manca in straniero...	maintenant... il manque en étranger...
ENSEIG.	<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>
SARA	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 !
ALBERTO	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 :

ALBERTO	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...
ENSEIG.	<i>mi sembra una buona idea, voi cosa ne pensate ?</i>	<i>c'est une bonne idée, vous, qu'en pensez-vous ?</i>
Tous	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.

DALILA	sono diversi !	ils sont différents !
SARA A.	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 !
ENSEIG.	<i>e come mai secondo voi ?</i>	<i>pourquoi ça, d'après vous ?</i>
CAROLA	perché lì in quel paese scrivono così, con dei rotolini... !	parce que là, dans ce pays, ils écrivent comme ça, avec des petits ronds... !
SARA A.	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 !
Tous	e sì infatti si vede !	et oui, en effet ça se voit !

ALBERTO	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!
ENSEIG.	<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>
GIOVANNI	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...
CAROLA	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.

ENSEIG.	<i>bambini guardate il libro che ho portato oggi</i>	<i>les enfants, regardez le livre que j'ai apporté aujourd'hui</i>
MATTEO	queste lettere esistono anche in Italia	ces lettres existent aussi en Italie
MATILDE	queste lettere sono di Torino	ces lettres sont de Turin
ENSEIG.	<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>
GIOVANNI	perché sono messe in un altro modo	parce qu'elles sont mises d'une autre façon
IVAN	le lettere sono uguali ma non la scritta	les lettres sont les mêmes mais pas l'écriture
MATTEO	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
RACHELE	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
GIOVANNI	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

MATTEO	i francesi non scrivono come gli italiani	les Français n'écrivent pas comme les Italiens
RACHELE	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 :

ENSEIG.	<i>e come si fa a capire che è una lingua francese?</i>	<i>comment savoir que c'est en français?</i>
GIOVANNI	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
ENSEIG.	<i>come mai questo personaggio parla solo in francese?</i>	<i>pourquoi ce personnage ne parle que le français?</i>
MATTEO	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
MICOL	allora il piccolo principe è nato in Francia	alors, le petit prince est né en France
GIOVANNI	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
MATILDE	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
RACHELE	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 :

AYA	sono scritte in rumeno	c'est écrit en roumain
ENSEIG.	<i>Perché ?</i>	<i>Pour quoi ?</i>
AYA	l'ha portato Matteo perché è rumeno	c'est Matteo qui l'a apporté, il est roumain
ALESSANDRO	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
REBECCA	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
ALICE	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
MATTEO	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)
REBECCA	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 :

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

STELLA	nel mondo ci sono tanti bambini stranieri, lo sapete ?	dans le monde, il y a quantité d'enfants étrangers, tu le savais ?
MARGHERITA	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 :

ENSEIG.	<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>
GIOVANNI	quelli che vengono da altri paesi credo !	ceux qui viennent d'autres pays, je crois !
ALBERTO	beh, non proprio... perché anche noi possiamo diventare stranieri	pas tout à fait... parce que nous aussi pouvons devenir étrangers
ENSEIG.	<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>
CLAUDIA	gli stranieri sono quelli che vengono da un altro paese !	les étrangers sont ceux qui viennent d'un autre pays !
MARGHERITA	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 !
ALBERTO	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 :

ENSEIG.	<i>c'è qualcuno che vuole aggiungere qualcosa ?</i>	<i>quelqu'un veut ajouter quelque chose ?</i>
STELLA	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 !
FILIPPO	beh certo	c'est vrai
ALBERTO	interessante questo !	ça c'est très intéressant !
TOUS	sì !	oui !
FILIPPO	però gli stranieri hanno mamme straniere !	oui mais les étrangers ont des mamans étrangères !
CLAUDIA	ma anche le nostre mamme sono diverse !	mais nos mamans, elles aussi sont différentes !
STELLA	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 !
GIOVANNI	allora siamo tutti stranieri ?	alors, nous sommes tous étrangers ?
STELLA	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 :

ALBERTO	forse dipende da come uno si guarda !	ça dépend de comment on regarde !
ENSEIG.	mi spieghi meglio cosa vuoi dire ?	essaye de mieux t'expliquer
ALBERTO	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

ENSEIG.	ma cosa vuol dire allora essere diversi ?	alors, qu'est-ce que veut dire être différents ?
STELLA	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 !
MARGHERITA	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 !
FILIPPO	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...
ALBERTO	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'essaye 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.

Le babillard, quand écrire devient lire ensemble

■ *Belinda Firmani & Frédérique Cordonnier*
Haute école Robert Schuman - Virton

Comment amener les enfants à développer un projet personnel de lecteur? Comment les motiver et faire en sorte que leur intérêt pour les livres ne se limite pas à remplir un contrat d'écolier? Comment faire évoluer leurs attitudes et les aider à cibler leurs préférences en lecture? Telles sont les questions que se posent tous les enseignants confrontés à la question du plaisir de lire et auxquelles cet article se propose d'apporter quelques réponses.

Si on sait que la relation affective avec les livres se met en place prioritairement dans les familles dès le plus jeune âge, il est essentiel, pour favoriser l'égalité des chances, que l'école installe ou poursuive la mise en place de situations dans lesquelles l'enfant peut observer que la lecture est une source de plaisir personnel et une occasion de discussion. Tous les enfants n'ont pas l'occasion de vivre ces relations privilégiées avec l'écrit à la maison. Dès lors, l'école a un rôle central à jouer.

1. DÉVELOPPER LE PLAISIR DE LIRE: UN RÔLE POUR L'ENSEIGNANT

« Déguster, faire goûter, goûter: à l'école, on apprend à jouer, à parler, à travailler, à écrire, à lire, à compter, à penser. Mais l'école peut-elle, doit-elle, sait-elle enseigner à aimer la lecture? » (Claire Boniface, 2004).

L'enseignant se doit d'être un modèle. Mais son rôle ne se limite pas à cela; il est beaucoup plus complexe.

- Il définit un espace de lecture, mais aussi un temps de lecture dans la journée.
- Il veille à mettre à la disposition des enfants un grand choix de livres. Il organise sa classe de manière à mettre ces livres en vedette (par exemple, un présentoir reprenant les coups de coeur de la semaine de l'instituteur et des enfants peut être prévu dans l'espace lecture)¹.

¹ L'espace lecture (ou coin lecture) se situe dans la classe. Il comporte un présentoir sur lequel repose les livres destinés aux élèves, un tapis et quelques coussins pour s'asseoir.

- Il guide les enfants dans le choix de leurs lectures pour que celles-ci leur correspondent. Pour Giasson [2012], «les variables affectives comprennent la motivation, l'attitude, les centres d'intérêts des lecteurs et l'image de soi en tant que lecteur». En proposant des éventails de livres variés et en fréquentant des lieux de diffusion du livre, il devient aussi un passeur qui permet aux enfants d'élargir leur horizon culturel.
- Il est enfin l'instigateur d'échanges entre les enfants afin qu'ils puissent s'exprimer, développer leur esprit critique, affiner leur compréhension et créer du sens. Christian Poslaniec (1990) définit en effet le plaisir de lire comme «une création de sens par le lecteur jusqu'à l'appropriation totale le cas échéant.» Ainsi aimer lire nous amènerait à nous impliquer totalement dans le livre de manière à «recharger les mots de nos souvenirs ou de nos expériences présentes» (Yves Bonnefoy, 1993).

1.1. L'enseignant définit un espace de lecture

Il semblerait, d'après Philippe Brasseur (2007), que les enfants lisent davantage s'ils ont un accès immédiat aux livres en classe, à tout moment, et le temps de choisir un livre et de se retirer dans le coin-lecture pour le découvrir. Selon Linda Gambrel (1996), les élèves trouvent leurs livres préférés davantage dans la bibliothèque de leur classe que dans celle de l'école, du quartier ou de leur maison. En effet, le plaisir de la lecture est non seulement favorisé par le fait d'avoir vécu des expériences positives autour des livres, mais surtout, il faut que l'enfant découvre les bénéfices que le livre peut lui apporter dans sa vie (détente, plongée dans un univers imaginaire, découverte du monde, de soi et des autres, ...).

Un espace lecture aux livres nombreux et variés sera donc certainement un atout pour aider l'enfant à identifier ses goûts et à développer sa confiance en soi. Il conviendra aussi de pouvoir renouveler les ouvrages régulièrement (de nombreuses bibliothèques offrent la possibilité aux enseignants d'emprunter des livres en grande quantité), même s'il est essentiel que la classe puisse se rendre dans une bibliothèque pour que les enfants puissent choisir et emprunter eux-mêmes des livres.

1.2. L'enseignant définit un temps de lecture personnelle

Des temps de lecture personnelle qui permettent aux enfants de pouvoir se consacrer pendant dix à quinze minutes aux livres doivent être ritualisés.

En effet, «80 % des livres que les enfants signalent comme étant leurs préférés ont été choisis par eux-mêmes. L'occasion de choisir encourage l'indépendance du lecteur et sa flexibilité, ainsi que le développement d'une motivation intrinsèque à lire» (Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle, 1997).

Si on se contente de ne permettre aux enfants d'accéder aux livres qu'après avoir terminé leur travail scolaire, seuls les apprenants rapides auront l'occasion de lire et donc de développer des compétences de lecture, tandis que les enfants fragiles n'auront jamais

l'occasion de progresser et, au fil du temps, l'écart ne fera que s'accroître. Pourtant, selon Annette Lafontaine et Marie-Claire Nyssen (2006), qui ont analysé les pratiques réelles des enseignants dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles, le fait de se rendre dans l'espace lecture après l'achèvement des activités reste la modalité d'utilisation dominante dans l'espace lecture (91 %).

Pour faire en sorte que la lecture soit agréable et efficace, il est important de déterminer le moment propice durant la journée. La période qui suit la récréation est souvent intéressante pour la lecture personnelle. Ainsi, il est possible de demander aux enfants de sortir leur livre avant d'aller en récréation afin qu'ils puissent tout de suite commencer la lecture en rentrant en classe. Cette période peut éventuellement calmer les élèves après une récréation agitée et faire office de retour au calme. Le temps de lecture doit rester constant, en étant adapté à l'âge et au niveau de lecture des enfants. On peut commencer par 5 minutes pour les lecteurs débutants et augmenter pour arriver à 10 ou 12 minutes. Pour les plus grands, on peut commencer par 10 minutes et étendre la période à 20 minutes.

Si ces conditions sont réunies, un comportement de lecteur autonome peut se développer. Néanmoins, sans stimulation de la part de l'enseignant, un espace et un temps lecture ne peuvent guère à eux seuls susciter les bénéfices escomptés.

1.3. L'enseignant met un grand choix de livres à la disposition des élèves

Selon Christian Poslaniec (1990), il est indispensable d'offrir aux enfants un grand choix de livres. Chacun doit pouvoir trouver son compte dans les livres proposés, que ce soit dans le domaine de l'imaginaire ou de la réalité. On doit donc pouvoir trouver dans le coin lecture des albums et récits de genres variés, des contes, des poésies, des saynètes, des BD..., mais aussi des documentaires, des encyclopédies, des revues, des journaux car, selon Poslaniec, «on peut rêver autant sur la réalité dont on découvre les mystères, que sur la fiction». Aucune censure n'est de mise dans ces moments; l'enfant pourrait trouver du plaisir à (re)lire un Martine ou un Disney. Il ne faut surtout pas non plus obliger l'enfant à lire ni à rendre compte de ses lectures dans le seul but de vérifier si le livre a été lu.

L'auteur ajoute que «la littérature pour la jeunesse est la seule qui s'adresse directement aux enfants, la seule qui permette donc au plus grand nombre de faire une lecture impliquée, ce qui est nécessaire au passage à l'acte de la lecture autonome» (Christian Poslaniec, 1990).

1.4. L'enseignant aide les élèves dans le choix des livres

«La première nécessité, pour donner le goût de lire aux enfants, est de faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire, que cela soit conscient ou que cela reste largement inconscient. Ce qui signifie qu'ils doivent commencer par faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, un style, au

point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter; de s'approprier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit» (Christian Poslaniec, 2001).

Un lecteur est quelqu'un qui considère que la lecture peut lui être utile dans sa vie personnelle. Pour y parvenir, l'enfant devra avoir l'occasion de faire des choix parmi des livres adaptés à son niveau, mais il aura besoin au début de quelqu'un qui le guide et qui lui montre des stratégies (pour l'aider à choisir, mais aussi pour l'aider à comprendre). Par exemple, pour sélectionner un livre adapté à son niveau, l'enseignant peut lui expliquer la technique de «la main pleine de mots» (Jocelyne Giasson, 2010): l'enfant lit la première page du livre et lève un doigt par mot incompris. Si les cinq doigts sont levés, alors le livre est trop difficile et il vaut mieux en choisir un autre.

1.5. L'enseignant est l'instigateur d'échanges entre les enfants

Néanmoins, il ne faut pas tout de suite passer à autre chose après la lecture personnelle; un moment de partage doit être prévu, qui permet aux enfants de présenter leur livre aux autres et d'exprimer ce qui leur a plu ou pas (Jocelyne Giasson, 2010). En effet, l'enfant ne pourra bénéficier des bienfaits de la lecture que «s'il est capable de S'OUVRIRE à ce que lui offre le texte, que s'il est capable de pratiquer inconsciemment ou consciemment un dialogue avec soi-même, avec ses propres conceptions, ses propres sentiments et émotions.» Et pour ce faire, il devra avoir l'occasion de discuter avec l'enseignant et ses pairs; «on peut supposer que l'apprentissage du «dialogue intérieur» chez le lecteur se fait au travers d'une intériorisation des dialogues qu'il peut mener avec l'adulte et ses condisciples» (Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, 1997). Ces dialogues peuvent en outre permettre à l'enfant de se rendre compte que le sens d'un texte est quelque chose d'ouvert, que d'autres peuvent avoir perçu le livre différemment et lui fournir ainsi l'occasion de se décentrer.

2. QUAND LIRE DEVIENT ÉCRIRE: DES OUTILS INDIVIDUELS POUR SOUTENIR LE DIALOGUE INTÉRIEUR

Une autre hypothèse peut être émise, qui rejoint une des fonctions essentielles de l'écrit, sa fonction heuristique. En effet, des outils tels que le portfolio et le carnet de lecture peuvent favoriser ce dialogue intérieur par le recours à l'écriture en cours ou après la lecture et permettre de conserver une trace de la réflexion. Dans ce cas, le passage à l'écrit favoriserait la clarification de la pensée et aiderait l'enfant à aller plus loin dans sa perception du récit ou à faire le lien entre les informations apportées par le livre et ses propres connaissances et expériences.

2.1. Le portfolio

Le portfolio est un document qui rassemble des traces de l'évolution du lecteur. On peut y trouver des questionnaires qui peuvent aider l'élève à cerner ses centres d'intérêt.

Si l'enfant se rend compte de ses intérêts, il peut trouver des livres correspondant à ses goûts. S'il a des difficultés pour choisir des livres, ce questionnaire aidera l'enseignant à sélectionner des livres spécialement pour l'enfant. Il s'agit donc d'un outil métacognitif qui permet aux apprenants de se questionner sur leurs propres pratiques, habitudes de lecture, évolution, et de mettre en avant leurs forces et leurs faiblesses. Ce portfolio permet en outre de faire connaissance avec les élèves. Il peut aussi servir de base pour les entretiens avec les parents ou les enfants afin de trouver ensemble des solutions pour évoluer.

2.2. Le carnet de lecture

Il s'agit d'un carnet (de préférence personnalisé) que les enfants utilisent librement pendant ou suite à leurs lectures. Il permet, dans un premier temps, de conserver une trace des livres lus. Ainsi, il peut contenir, entre autres, le titre, le nom des auteurs/illustrateurs ainsi que des réflexions sur les livres lus, et il permet surtout de réagir personnellement, de se questionner ou de réfléchir à certains aspects de la lecture. Il constitue donc un outil personnel de mémoire et de références. Néanmoins, selon Martine Lacour et Fabienne Moscatelli (2004), « si ce carnet est personnel, il n'est pas privé. S'il permet le dialogue avec soi-même, c'est aussi un objet de partage, d'échange avec d'autres personnes ». Pour cette raison, il convient de donner l'occasion aux enfants d'échanger des idées, des ressentis à partir du contenu de leur carnet.

3. QUAND ÉCRIRE DEVIENT LIRE ENSEMBLE! LE BABILLARD, UN OUTIL POUR DÉVELOPPER UNE COMMUNAUTÉ DE LECTEURS.

« Les enfants eux-mêmes sont les meilleurs médiateurs du livre, car un livre qui a été lu par plaisir par un enfant sera lu par d'autres si l'on donne l'occasion au premier de le présenter » (Christian Poslaniec, 1990).

Selon Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle (1997), les recherches mettent en évidence que l'environnement matériel n'est pas une condition suffisante à la motivation. Au sein des facteurs-clefs favorisant la motivation, la notion de partage est récurrente. L'entrée dans le monde des livres est favorisée par les interactions avec autrui; la lecture est donc aussi un apprentissage socioculturel.

3.1. Le contexte de la mise en oeuvre du babillard

L'expérience relatée ci-après a été mise en place par une étudiante stagiaire de la HERS, Vanessa Bofferding, dans le cadre de son travail de fin d'études intitulé « Comment un coin-lecture fonctionnel peut-il favoriser un comportement de lecture passionné et autonome » (2012). Le TFE a été testé dans une classe de 3^e année, dans une école de village, l'école communale d'Etalle, dans la classe de Frédérique Cordonnier. Divers outils et dispositifs ont été mis en place durant ce stage, mais nous ne développerons ici que le babillard, une pratique qui a largement motivé

les enfants, dans la durée de surcroît puisque la titulaire a choisi de poursuivre l'expérience après le départ de la stagiaire, à la demande des enfants.

Le tableau ci-dessous montre comment l'enseignante a fait évoluer son coin-lecture dès son entrée en fonction dans l'école et à quel moment le babillard a été mis en place. En effet, dès sa première prise en charge d'une classe de première année, en 2010, Frédérique Cordonnier a mis en place dans sa classe un coin-lecture qu'elle a amélioré avec les enfants lors des deux années suivantes puisqu'elle a eu la possibilité de les suivre en 2e et 3e années. En 2012, elle a accueilli une stagiaire qui a proposé diverses activités (dont le babillard) pour dynamiser l'espace lecture. Le tableau précise également qui, des élèves et de l'enseignant, était à l'initiative des évolutions et, par conséquent, le type de motivation que l'on peut attribuer aux élèves à chaque étape. Il met en évidence que les élèves qui ont connu le coin lecture et le babillard en sont redemandeurs.

ANNÉE SCOLAIRE	PUBLIC	DISPOSITIF MIS EN PLACE	DEMANDE / INITIATIVE	MOTIVATION
2010-2011	Nouveaux apprenants en 1 ^{re} année	Création d'un coin lecture	Enseignante	Extrinsèque
2010-2011	Apprenants en 2 ^e année	Amélioration du coin lecture	Élèves	Intrinsèque
2011-2012	Apprenants en 3 ^e année	Amélioration du coin lecture Mise en place du babillard	Élèves Etudiante stagiaire	Intrinsèque Extrinsèque
2012-2013	Apprenants en 4 ^e année	Amélioration du coin lecture Mise en place du babillard	Élèves	Intrinsèque
2013-2014	Nouveaux apprenants en 3 ^e année	Amélioration du coin lecture Mise en place du babillard	Enseignante	Extrinsèque

Figure 1: Contexte de la mise en place du babillard

3.2. Le babillard: un tableau et des post it

Jocelyne Giasson (2005) définit le babillard comme « un outil qui vise à permettre aux élèves d'afficher leurs réactions quelles qu'elles soient, par rapport à leurs lectures. » C'est donc un outil qui permet aux enfants de mettre des mots sur leurs ressentis pendant et après la lecture de livres choisis personnellement et de partager leurs découvertes avec d'autres. Il se présente sous la forme d'un tableau sur lequel les enfants viennent afficher des post it de différentes couleurs.

La figure suivante montre comment, dès la première semaine de stage, les enfants se sont impliqués et se sont approprié le dispositif.



Figure 2: Évolution de l'utilisation du babillard la première semaine

3.3. La mise en place

Le babillard a été démarré lors d'un temps personnel de lecture. La stagiaire a apporté le panneau sur lequel se trouvait un post it. Les enfants, intrigués, ont voulu savoir de quoi il s'agissait et ils se sont très vite rendu compte qu'il s'agissait d'une note écrite sur un livre qui faisait partie du coin-lecture et qu'ils avaient eu l'occasion de découvrir avec la stagiaire. Celle-ci leur a alors expliqué le principe et ils ont été tout de suite enthousiastes à l'idée de pouvoir écrire des petites notes pour leurs camarades.

3.4. Des règles à suivre et un code de couleurs

Les règles essentielles sont que les post it doivent être signés, datés et qu'ils doivent mentionner le titre du livre. De plus, le code des couleurs doit être respecté et l'enfant doit toujours justifier son avis.

Le code de couleurs établi pour faciliter la lecture des commentaires est le suivant:

- rose: j'aime
- jaune: je n'aime pas
- vert: question
- bleu: autre commentaire

Figure 3: Les règles du babillard



Bien évidemment, le choix des couleurs peut être négocié avec les enfants et on peut même utiliser des post it de formes et de tailles différentes. La titulaire a repris le principe des couleurs (en le limitant à trois) et lui a adjoint un règlement pour en codifier l'usage.

3.5. Le cadre spatio-temporel

Le babillard s'intègre dans le coin-lecture. Les enfants peuvent y accéder à tout moment de la journée. Cependant, pour éviter que les enfants plus rapides soient les seuls apprenants à pouvoir prendre part au babillard, l'enseignante a prévu deux périodes de 15 minutes durant lesquelles les enfants peuvent lire et écrire librement. À la fin de la semaine, elle organise une discussion qui permet aux enfants de présenter et de défendre leurs points de vue face aux pairs.



Figure 4: Le babillard dans l'espace lecture

3.6. Les apports du babillard

Le babillard a manifestement les qualités d'une activité de lecture réussie. L'étudiante stagiaire ainsi que la titulaire ont pu remarquer une très forte implication des enfants dans l'activité (même s'il est clair que la motivation diminue au fil de l'année et qu'il faut être particulièrement vigilant à ne pas la laisser s'éteindre et à relancer les interactions). Des enfants ont pu découvrir, grâce aux avis et commentaires, des livres et des genres vers lesquels ils ne seraient pas allés spontanément.

La figure suivante identifie les caractéristiques d'une bonne activité de lecture selon Philippe Brasseur (2007) et met en regard de chacune de ces caractéristiques les comportements des élèves rendus possibles dans le cadre de l'utilisation du babillard.

UNE BONNE ACTIVITÉ DE LECTURE	Le babillard
L'ENFANT EST ACTIF ET AUTONOME	Il choisit librement ses livres, lit à son rythme et le nombre de livres qu'il veut
LA TÂCHE EST SIGNIFIANTE	Il lit pour son plaisir (et n'est pas soumis à un questionnaire fourni par l'instituteur)
L'ENFANT MOBILISE SES STRATÉGIES	Il peut s'exprimer sur le livre et partager son avis
LA PENSÉE DE L'ENFANT EST STIMULÉE	Il peut poser des questions ou répondre à celles de ses pairs
L'ENFANT TRAVAILLE À SON RYTHME	Il a du temps personnel pour lire en classe
L'ENFANT S'OUVRE AUX AUTRES	Il communique, interagit avec ses pairs

Figure 5: Caractéristiques d'une bonne activité de lecture et comportements observés dans le contexte de l'utilisation du babillard

Outre cette implication, des compétences disciplinaires liées aux quatre champs du français (lire-écrire-parler-écouter) et transversales (ouverture, attitudes relationnelles) sont mobilisées. Ainsi, les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs ressentis, à argumenter et à étayer leur justification par des critères littéraires.

Ainsi, les post it ci-dessous montrent comment les commentaires d'un élève se sont étoffés. Après la lecture des *Musiciens de Brême*, Hugo avait rédigé, lors d'un temps libre, le commentaire de gauche. Entretemps, l'étudiante stagiaire, qui avait remarqué les difficultés des enfants à argumenter, a réalisé des activités pour les aider à développer leurs commentaires. À la fin de la semaine, lors de la discussion autour des livres lus qui permet de sélectionner le coup de coeur de la classe, Hugo a spontanément réécrit un commentaire (post it de droite) en justifiant davantage son point de vue.



Figure 6: Exemple d'évolution de l'argumentation d'un élève

L'orthographe, dans ce cadre, ne doit pas être un frein à la spontanéité. Il faut veiller à rassurer les enfants et à ne pas bloquer dans leur expression les enfants particulièrement faibles en orthographe. Le message à faire passer est que leur texte doit être lisible par tous. Cela dit, ces traces écrites peuvent servir d'évaluation diagnostique et aider l'enseignant à cibler les difficultés collectives ou personnelles des élèves pour pouvoir y remédier.

3.7. L'implication de l'enseignant

Dans son TFE, l'étudiante stagiaire souligne que de nombreuses interactions se sont développées entre les enfants. Les uns ont posé des questions, destinées soit à l'ensemble de la classe, soit à certains enfants en indiquant les prénoms. De plus, quand un commentaire leur plaisait beaucoup, ils le faisaient savoir à son auteur. Elle précise quelle a été son implication personnelle: « J'intervenais également de temps en temps en rajoutant des commentaires. Je répondais, par exemple, à des questions auxquelles les camarades de classe n'avaient pas répondu. Ceci permettait de motiver

davantage les enfants et de leur montrer que j'accordais beaucoup d'importance à leurs commentaires et que je les suivais également» (Vanessa Bofferding, 2012).

L'étudiante stagiaire relate d'autres moments où elle a apporté de nouveaux éléments aux élèves, leur montrant par son comportement des pistes pour faire évoluer leur écriture.

«J'ai remarqué que certains enfants participaient moins aux interactions et en général semblaient moins s'intéresser au babillard. J'ai donc essayé d'en découvrir la raison en leur posant la question. La réponse la plus fréquente était qu'ils ne savaient pas comment écrire un commentaire. J'ai alors décidé, dans un premier temps, de les aider en leur donnant des exemples. Pour cela, j'ai demandé aux enfants de se rassembler autour du babillard et de lire les commentaires que je leur avais préparés. J'ai mis l'accent sur les explications et justifications. J'y ai ajouté, par exemple, un poème et j'ai expliqué pourquoi il me plaisait. Après ce jour, j'ai remarqué que certains enfants s'inspiraient de mes deux commentaires» (Vanessa Bofferding, 2012).

3.8. Le déploiement de référentiels

L'étudiante stagiaire et la titulaire ont été amenées à développer des référentiels permettant de soutenir la rédaction.

«Pour aider davantage certains enfants, j'ai créé un référentiel avec des pistes de rédaction possibles. Ce référentiel, qui était destiné initialement au carnet de lecture, a également permis aux enfants de s'en inspirer pour écrire des commentaires» (Vanessa Bofferding, 2012).

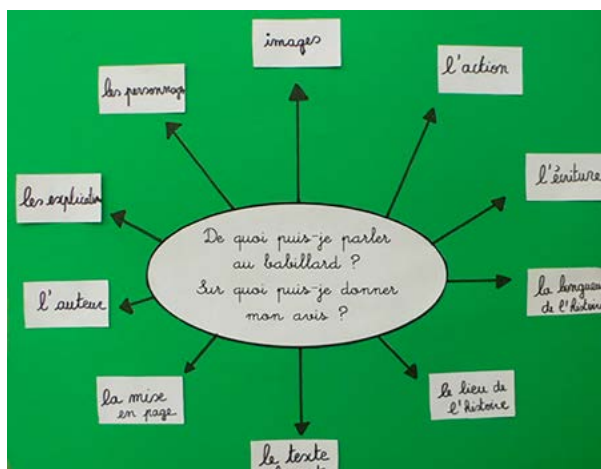


Figure 7: Référentiel de pistes de rédaction

4. EN GUISE DE CONCLUSION, L'ÉVALUATION DU BABILLARD PAR LES ENFANTS

Pour évaluer l'impact du babillard, un questionnaire a été distribué aux élèves, par leur nouvelle titulaire, en septembre 2013, alors qu'ils entraient en 5^e année. Les dix-huit enfants, âgés de 11 ans ont eu l'occasion d'utiliser le babillard durant un an et demi (Frédérique Cordonnier est la seule dans son école à utiliser le babillard).

Leurs réponses sont assez éloquentes. Tous les enfants répondent favorablement à la question «As-tu apprécié le babillard?». Les raisons pour lesquelles ils ont apprécié le babillard sont qu'ils peuvent s'exprimer, qu'il y a un échange et qu'ils peuvent être conseillés pour le choix des livres. Mais la raison majeure est que grâce aux commentaires, ils sont incités à découvrir des livres ou des genres de livres qu'ils n'auraient pas ouverts auparavant. D'après les enfants, le babillard permet de mieux apprécier la lecture (12 sur 18). En effet, les enfants se montrent enthousiastes à l'idée de poster des commentaires. Dès lors, ils s'incitent mutuellement à découvrir des livres pour interagir. Les commentaires influencent très fortement le choix des enfants. Lorsque ceux-ci sont positifs, les enfants sont tout de suite attirés par le livre dont il est question. A contrario, lorsque l'avis est négatif, les enfants ont tendance à ne pas vouloir le lire.

Selon la majorité des enfants, le babillard ne permet pas de devenir un meilleur lecteur (13 enfants sur 18 l'affirment). En effet, ils avancent la raison selon laquelle ils savaient déjà lire auparavant ou estiment qu'ils n'ont pas changé leur façon de lire avec le babillard (les cinq autres mettent en évidence l'influence des commentaires ou des questions sur leurs lectures). Ces réponses nous indiquent que, chez ces élèves, les processus élémentaires de la lecture sont largement automatisés et que les apprentissages se situent bien aux niveaux des processus complexes de la lecture-écriture, faisant appel à la pensée, la critique, l'argumentation, la création de sens...

BIBLIOGRAPHIE

Bofferding, V. (2012), *Comment un coin-lecture fonctionnel peut-il favoriser un comportement de lecture passionné et autonome?* TFE HERS Virton.

Boniface, C. (2004), *Goûts et dégoûts du lecteur*, revue *Argos*, CRDP de l'Académie de Créteil, 34.

Bonnefoy, Y. (1993), *La Vie errante, suivi de Une autre époque de l'écriture*. Paris: Mercure de France.

Brasseur, P. (2007), *1001 activités autour du livre*. Bruxelles: Casterman.

Gambrell, L.B. (1996), *Creating classroom cultures that foster reading motivation*, *The reading teacher*, 50, 1.

Giasson, J. (2010), *La lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De boeck.

Giasson, J. (2012), *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles: De Boeck.

Lacour, M. & Moscatelli, F. (2004), *Lire et écrire cycle 3*. Paris: Bordas pédagogie.

Lafontaine, A. & Nyssen, M-C. (2006), «*Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaire*», Ministère de la communauté française.

Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (1997), *Les interactions en lecture: aider les enfants à entrer dans le monde des livres* (Synthèse de la recherche en pédagogie « L'enseignement stratégique au service du développement des pratiques de bibliothèque (lectures personnelles et recherche documentaire) aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement primaire »).

Poslaniec, C. (1990), *Donner le goût de lire*. Paris: Editions du Sorbier.

Poslaniec, C. (2005), *Dix animations lecture au cycle*. Paris: Retz.

Note de lecture sur l'ouvrage *album [s]* de Sophie Van der Linden, Editions De Facto, Actes Sud, 2013

■ Graziella Deleuze

Sophie Van der Linden est une spécialiste de l'album. Elle est directrice de l'Institut International Charles Perrault à Eaubonne et auteure, entre autres, d'un article paru dans La revue des livres pour enfants, éditée par « La joie par les livres » et surtout d'un ouvrage intitulé *Lire l'album*, paru en 2007, qui avait tenté, avec succès, de cerner cette production littéraire hybride qu'est l'album.

Van der Linden n'est ni didacticienne du français ni pédagogue. Son objectif n'est donc pas de démontrer toute l'utilisation, voire l'exploitation, que l'on peut faire de l'album. On pourrait le regretter mais on ne peut que s'en féliciter tant elle pousse l'observation de cette littérature dans ses retranchements. Comme dans son ouvrage précédent, dans *album [s]*, toutes les composantes de l'album sont analysées, illustrées. Ce bel ouvrage se feuillète comme un livre d'art et se présente comme un catalogue de toute la production artistique depuis la naissance du genre.

Cet ouvrage est divisé en plusieurs parties: la première est composée de quinze doubles pages dont chacune apporte une caractéristique définitoire de l'album en même temps que le graphisme illustre cette caractéristique. Arrive alors, à la page 22, le sommaire de l'ouvrage où sont annoncés les trois autres parties: tout d'abord ce que l'auteur appelle des « principes » (32) c'est-à-dire des éléments tels que la fabrication, les techniques, le style, le rapport texte-image, la construction de l'album etc. Ensuite, Sophie Van der Linden donne à voir ce qu'elle appelle le « fonctionnement » de trois types d'albums qu'elle désigne par « l'album illustré, l'album narratif et l'album graphique », expressions qui pourraient prêter à confusion. L'album illustré est, selon elle, un album où « texte et image sont conçus séparément ou parallèlement » (83); dans l'album narratif, « texte et images sont conçus par un auteur-illustrateur [...] qui travaille à la meilleure articulation possible entre le texte et l'image » (85). Enfin, dans l'album graphique, « texte et images sont superposés, conçus et créés dans le même temps que la mise en scène de l'album » (87). On peut se demander dans quelle mesure ce chapitre consacré au fonctionnement n'entraîne pas une confusion alors que la première partie de l'ouvrage avait, au contraire, ramené l'hybridité morphologique de l'album à trois types d'articulation entre l'image et le texte. En effet les adjectifs caractérisants apposés au nom « album » laissent sous-entendre qu'un album *narratif*, dans lequel on raconte une histoire, est un album où la perception visuelle est secondaire par rapport à un album *graphique*.

Dans la dernière partie de l'ouvrage, intitulée « évolutions », Sophie Van der Linden retrace l'histoire de l'album depuis sa naissance, qu'elle situe en 1845, jusqu'aux nouvelles perspectives de cette production. Nous aurions apprécié qu'elle ose franchir le cap de la reconnaissance générique de cette littérature de jeunesse si spécifique. Or, même si l'auteure reconnaît que « l'album affirme plus que jamais son identité matérielle » (124), pas plus dans cet ouvrage que dans le précédent, Van der Linden ne reconnaît comme genre cette production qu'elle a pourtant remarquablement contribué à identifier.

En conclusion, l'ouvrage *Lire l'album* reste, pour nous, un ouvrage plus complet et plus rigoureux dans son contenu que son cadet. La taille et le soin apporté à la mise en page et au graphisme d'*album[s]* en font un ouvrage d'art, un hommage rendu à cet objet artistique qu'est l'album. Cependant, la recherche esthétique, la mise en scène des informations ont peut-être primé sur la densité de celles-ci. Cet ouvrage ravira néanmoins tous ceux, dont nous sommes, qui se laisseront porter par la beauté de ce livre et les non-initiés qui souhaitent entrer dans l'univers de ce que nous osons désigner comme un genre littéraire à part entière.

BIBLIOGRAPHIE

Van der Linden S. (2012), « Philippe Corentin sans fin la faim » in *La revue des livres pour enfants*, n° 266, septembre 2012.

Van der Linden S. (2007), *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.

Images des livres pour la jeunesse (2006), sous la direction de Lorant-Jolly A. et Van der Linden S., Editions Thierry Magnier, CRDP Académie de Créteil.

Ce numéro présente, dans la lignée des précédents numéros, des articles qui traitent de questions pédagogiques en se référant à des recherches ou des expériences récentes en matière de lecture et d'écriture. En 2014, vous recevrez en format électronique les numéros 47, 48 et 49, ainsi que le bulletin de rentrée. En fin d'année, vous recevrez par la poste une brochure papier rassemblant les articles des trois numéros de l'année.

En résumé, nos livraisons de l'année 2014 sont :

Mars : Caractères 47 en format électronique

Juin : Caractères 48 en format électronique

Septembre : Bulletin de rentrée en format électronique

Décembre : Caractères 49 en format électronique, suivi d'une brochure papier rassemblant les publications des numéros 47, 48 et 49.

Vous avez aussi accès gratuitement, sur le site Internet de l'**ABLF**, à divers articles de *Caractères* ainsi qu'à *Lettrure*, la revue scientifique en ligne, pour laquelle un appel à contribution a été lancé dans la perspective d'éditer un troisième numéro.

Et tout cela pour une cotisation de base de 18,00 euros par an. Il va de soi que si vous souhaitez rester membre de notre association, le règlement rapide de votre cotisation nous sera bien agréable et nous évitera des frais de rappel supplémentaires.

Pour tout changement d'adresse ou nouvelle adhésion, veuillez prévenir notre siège social (Ablf asbl, Rue du Village Gris, 6, 5300 SEILLES) ou envoyez-nous un courriel (ablf@ablf.be).

Recommandez *Caractères* autour de vous !

Des articles spécimens sont téléchargeables sur notre site www.ablf.be

Coût de la cotisation	2014
Formule de base	18,00 €
Pour envoi hors Belgique	32,00 €
Soutien à l'ABLF	+2,00 €

Adressez-nous votre règlement par virement européen ou par paypal (hors Europe).

Une quittance, comme par le passé, peut vous être transmise sur demande de votre part.

N'hésitez pas à nous envoyer un courriel si vous souhaitez l'un ou l'autre éclaircissement.

DE BELGIQUE ET D'EUROPE	D'UN AUTRE CONTINENT
<p>PAR VIREMENT EUROPÉEN ABLF asbl, Rue du Village Gris,6 5300 Seilles (Andenne) - Belgique IBAN (FORMAT ÉLECTRONIQUE) : BE81360100678124 IBAN (FORMAT PAPIER) : IBAN BE81 3601 0067 8124 Code BIC (SWIFT) : BBRUBEBB Banque ING – Siège : 5300 Andenne</p>	<p>Contactez-nous à ablf@ablf.be et nous vous enverrons une requête électronique qui vous permettra, via Paypal, de nous payer de façon sécurisée par carte de crédit.</p>