



**La littérature de jeunesse réinventée pour une prise en charge de la
diversité linguistique, de l'acceptation de soi et de l'Autre.
*Experiences portages***

**Children's literature reinvented to support linguistic diversity, self-
acceptance and acceptance of the Other.
*Shared experiences***

Lynda ZAGHBA¹

University of M'sila | Algérie
lynda.zaghba@univ-msila.dz

Kahina AZZEGAG-HAMAMI²

Le Mans Université | France
az_kahina@yahoo.fr

Résumé : Le présent article s'interroge sur le rôle que peut avoir la littérature de jeunesse bilingue dans le développement de compétences chez les enfants scolarisés en école primaire, en considérant un contexte particulier où des pratiques de lecture se sont installées depuis près de deux décennies. Il s'agit de présenter les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants et bénévoles inscrits dans le projet « Notre école, faisons-la ensemble ». L'enquête, qui s'appuie sur des entretiens semi-directifs, a permis de montrer que la littérature de jeunesse peut être réinventée afin de motiver les apprenants et leurs parents à devenir des sujets-lecteurs. Elle a également montré que l'exploitation de la littérature de jeunesse, de manière différente, permet à l'enseignant de développer, au travers la réflexivité, des compétences professionnelles.

Mots-clés : Littérature de jeunesse, Tapis à histoire, Sac à histoires, Diversité linguistique, AFaLaC, Acceptation de soi et de l'autre

Abstract : This article examines the role that bilingual children's literature can play in the skills' development of primary school children, taking into consideration a particular context where reading practices have been established for almost two decades. It presents the results of a survey conducted among teachers and volunteers enrolled in the project " Notre école, faisons-la ensemble ". The survey, which is based on semi-directed interviews, showed that children's literature can be reinvented in order to motivate learners and their parents to become reading subjects. It also showed that using children's literature in a different way allows teachers to develop professional skills through reflexivity.

Keywords: Children's literature - Story mat - Story bag - Linguistic diversity - AFaLaC - Acceptance of self and others



¹ Auteur correspondant : LYNDIA ZAGHBA | lynda.zaghba@univ-msila.dz

² Bénévole pendant 8 ans à AFaLaC. Elle occupe plusieurs fonctions, médiatrice linguistique et culturelle auprès principalement des écoles, illustratrice du *Petit chaperon rouge plurilingue*, coordinatrice au niveau des deux écoles Louise Labé et Marcel Pagnol. Elle met en place les interventions, elle prend contact avec les parents pour les intégrer aux divers projets mis en place et elle les anime. Elle traduit en arabe littéraire, arabe algérien, ainsi que kabyle principalement des livres de jeunesse.

De tout temps, le texte littéraire, qu'il s'adresse aux adultes ou aux enfants, est loin d'être un simple "passe-temps". Il interpelle son lecteur et l'invite à la réflexion sur le thème, les personnages et événements de l'histoire, et souvent contribue à la formation de sa personnalité. Si l'histoire littéraire fixe la fin du XVII^{ème} siècle, au moins dans le contexte français, avec *Les Aventures de Télémaque* (Fénelon, 1699) comme début des premières littératures de jeunesse (Salha, 2011), la littérature à destination des enfants remonte dans les faits à des siècles lointains. Érasme, par exemple, dédia la *Civilité puérile* (1530) pour un jeune enfant, Henri de Bourgogne, le petit fils de la marquise de Nassau qui était sa tutrice étant jeune³. De même, les livres I à IV des *Fables* de La Fontaine (1668) furent rédigés à l'intention du Prince Louis de France, le Dauphin, âgé alors de sept (7) ans. À considérer la place occupée par l'*Odyssée* dans les différentes adaptations en littérature de jeunesse lue actuellement ainsi que dans le système éducatif français (Salha, 2011), nous pouvons aisément rejoindre l'avis de Salha qui n'hésite pas à affirmer que, bien qu'elle ne s'adressât pas au départ à un public jeune, l'œuvre d'Homère, par ses différentes adaptations, est devenue sans doute une œuvre de jeunesse par excellence. Assez dire pour illustrer la longue histoire de la littérature de jeunesse écrite. Encore, faut-il souligner que ce sont souvent des œuvres à visée didactique, posant ainsi la première caractéristique de cette forme littéraire qui transcende certainement le rôle du simple divertissement.

Ainsi, nous ne pouvons être indifférent aux nouvelles aspirations et tâches de la littérature de jeunesse dans une société humaine qui s'affirme, sous toutes ses formes, comme hétérogène, notamment au niveau linguistique. Une diversité qui peut sembler évidente dans des contextes où cohabitent des langues de familles différentes, mais qui, dans les faits, peut apparaître même dans les groupes sociaux qui connaissent plusieurs variétés d'une même langue ou des langues appartenant à des branches différentes d'une même famille de langue. C'est pourquoi cet article ambitionne d'explorer, dans un contexte plurilingue, les différentes possibilités d'exploitation de la littérature de jeunesse en classe en vue d'examiner et s'ouvrir sur les expériences vécues par d'autres personnes. Comment la littérature de jeunesse peut-elle être exploitée voire réinventée pour développer des compétences linguistiques, métalinguistiques et cognitives chez les apprenants ? Quelles autres compétences permet-il de développer ? Comment ce genre littéraire privilégie-t-il le développement des compétences du vivre ensemble dans la société ? Pour répondre à ces questions, nous ferons appel aux travaux de la didactique du plurilinguisme, particulièrement les approches plurielles.

1. Cadre théorique

Ce genre littéraire, qui devient de plus en plus abondant et « l'une des littératures les plus lues » (Prince, 2009), a nourri plusieurs réflexions en littérature (Linden, 2009) comme en didactique des langues (Reuter, 1996 ; Glaude & Reuter, 1996 ; Marcoin, 1996). En didactique des langues-cultures, depuis près de deux décennies, la littérature de jeunesse est exploitée dans une perspective d'éveil aux langues et aux cultures afin de développer des compétences linguistiques, interculturelles, et surtout, d'accompagner les enfants dans leur immersion sociale (Leclaire et Audras, 2017 ; Audras et al, 2017 ; Candelier, 2003, 2016).

³ À noter que l'auteur a rédigé par la suite d'autres écrits dédiés à des enfants de la même famille.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre présent article. Il s'agit d'une approche exploratoire des différentes adaptations de la littérature de jeunesse, dans deux écoles françaises, dans le dessein de développer des compétences linguistiques, communicatives, et cognitives, voire plus, l'empathie des apprenants.

Les approches plurielles est un ensemble d'approches didactiques qui prennent la diversité linguistique comme point de départ d'un nouveau paradigme en didactique des langues allant au-delà du monolinguisme qui dominait l'enseignement des langues étrangères, imposant le recours exclusif à la langue cible pour un meilleurs apprentissage de celle-ci (Troncy, 2014). Michel Candelier, dont les travaux ont contribué à la définition de ce nouveau paradigme, cite quatre approches plurielles : La didactique intégrée, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes et l'approche interculturelle Troncy, 2014). Toutes ces approches soulignent le rôle du répertoire langagier de l'apprenant dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. En ce sens, l'apprenant, dans ces nouveaux apprentissages, ne peut se dissocier de ses connaissances antérieures, même linguistiques, pour construire de nouvelles connaissances. Ainsi, le recours aux langues de l'enfant et leur intégration en classe ne peut être que bénéfique.

Ces approches plurielles prennent racine dans la réalité plurilingue de nos sociétés contemporaines souvent marquées par une « pluralité linguistique inégalitaire » (Bretegnier, 2014). Paradoxalement, cette même diversité engendre souvent, par le rapport de force qui s'installe entre ces langues, la minorisation d'une ou plusieurs langues en présence. Considéré ainsi, une dualité s'installe entre les langues encourageant « les locuteurs soucieux de conformité sociale, à interrompre le processus de transmission des variétés minorées pour permettre l'assimilation socialement encouragée » (Bretegnier, 2014 :160). En sociolinguistique, Labov (1976) a dénommé ces attitudes « insécurité linguistique ».

2. Méthodologie de recherche

L'enquête de terrain dont les résultats sont examinés dans le présent article repose sur des entretiens semi-directifs, un moyen d'exploration de terrains, choisis en raison de son aptitude à dévoiler certaines facettes observables -ou éventuellement peu apparentes- pour nos interlocuteurs intervenant *in situ*. Les différentes étapes du projet ont été prospectées sur terrain visant trois moments qui nous semblent importants qui sont d'abord la préparation du matériel didactique du choix des récits à l'adaptation pédagogique ; par la suite la programmation et la répartition des tâches et, enfin, l'intervention sur le terrain auprès d'élèves scolarisé en école primaire.

Sept (07) entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés auprès d'acteurs différents. Nous nous sommes d'abord adressées aux membres de l'association⁴ AFaLaC pour nous renseigner sur le projet « Notre école, faisons-là ensemble ». Les informations recueillies nous ont permis de mieux saisir les objectifs du projet « Notre école, faisons-là ensemble » et les ambitions des interventions dans les écoles ; le rôle des acteurs sur le terrain, qu'il s'agisse des membres de l'association, des enseignants ou des parents d'élèves, et les différentes formes d'intervention sur place et les étapes de l'intervention ainsi que

⁴ Dans leur majorité ont reçu des formations sur l'enseignement en contexte plurilingue et didactique des langues Cultures.

l'intérêt d'une telle approche sur les apprenants. Notre approche est qualitative qui affiche différentes convergences avec la réflexion de Paillé et Mucchielli :

La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéos, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mise en situation artificielle, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages .(2012 : 9)

Elle s'enracine également dans une approche compréhensive contextualisée qui se fonde sur deux principes à la fois contraires et complémentaires. D'une part, elle postule que la signification des faits sociaux est explicable par les acteurs impliqués dans le contexte de l'étude et, d'autre part, pose la possible interprétation des faits soumis à l'examen par tout individu pouvant avoir accès au contexte observé. Cette méthode est toutefois loin d'être « explicative ni historique mais descriptive et tenir [tient] compte de tous les faits présents » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 37). Il y a lieu de noter que cette manière d'appréhender le corpus se rapproche en partie de l'attitude phénoménologique ou « la philosophie de l'existence » ayant comme volonté de s'arrêter aux phénomènes observables, seule évidence empirique offerte que le chercheur tente de décrire sans autant aspirer à définir les raisons de leur existence ou réalisation en société. Néanmoins, elle se distingue de la phénoménologie par l'intérêt qu'elle peut apporter aux sentiments, impressions et le ressenti du public visé ou du chercheur lui-même une fois sur terrain. Les informatrices ont des (auto) biographies qui partagent des similitudes puisque dans leur majorité, elles viennent de contextes de diversité linguistique : soit elles possèdent une langue maternelle différente du français et sont venues faire des études en didactique de français langue étrangère, soit elles sont passionnées de voyage, de partage et d'animation de projet didactiques. Elles interviennent toutes, dans le cadre de l'association AFaLaC, dans deux écoles françaises l'une maternelle (Louise Labé) et l'autre élémentaire (Marcel Pagnol) qui se trouvent sur L'Epine, un quartier au Mans dit « politique de la ville ».

Nous partons d'un terrain où la littérature de jeunesse est déjà bien ancrée dans le quotidien. Certes à elle seule la littérature de jeunesse apporte lorsqu'elle est monolingue et qu'elle n'a pour support que le livre, des bienfaits. Ce qui va être une valeur ajoutée par AFaLaC lors de ses interventions c'est le travail sur plusieurs langues et les outils médiateurs tels que le tapis à histoires et le sac à histoires. Il n'est pas chose aisée de démêler l'impact de chacun de ces aspects, et nous ne voyons pas l'intérêt de le faire dans cette présente recherche. Il s'agit pour nous de comprendre une alchimie qui englobe l'usage de la littérature de jeunesse, l'usage des langues, et l'usage d'outils de médiation.

3. L'association AFaLaC : des projets de lecture ... des projets de société

AFaLaC, Association Familles Langues et Cultures⁵, telle qu'elle est présentée dans son site officiel est une association issue de la « loi 1901 à but non lucratif, reconnue d'intérêt général »⁶ qui a vu le jour en 2013.

⁵ <https://www.famillelanguescultures.com/>

⁶ <https://www.famillelanguescultures.com/pages/qui-sommes-nous/l-association.html>

Elle est née des interrogations de professionnels de l'éducation et du soin sur les difficultés de la société française à assumer sa pluralité qui, au vu du contexte mondial globalisant/ migratoire, est amenée à se densifier et à gagner en visibilité.

Toute la philosophie de l'association découle de l'article 29 de la convention des droits de l'enfant qui stipule que « L'enfant a droit à une éducation qui lui inculque le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles ». Et pour concrétiser cette vision, et au vu de la tranche d'âge qui est ciblée, elle a choisi de s'appuyer majoritairement dans ses interventions sur la littérature de jeunesse. En partenariat avec Le Mans Université, l'association s'est fixée comme objectif d'accompagner les familles venues d'ailleurs en valorisant les langues maternelles pour renforcer la co- éducation, l'accès au livre et réduire l'échec scolaire par l'intervention dans les milieux éducatifs et de soins. À cet effet, elle propose d'accompagner les professionnels et impulser un réseau d'acteurs ainsi que la création et la diffusion de ressources pédagogiques. Ses actions peuvent également toucher le grand public qu'elle sensibilise dans la lutte contre les stéréotypes. La littérature de jeunesse est centrale dans l'action AFaLaC et, selon nos informateurs, prend des formes diverses que nous présentons très brièvement en infra.

a- Livre ensemble

La co-éducation donne un rôle important à la relation école famille dans le développement et l'équilibre de l'enfant. C'est pourquoi l'association intervient dans les écoles pour améliorer/ créer le lien école-famille. Le dispositif livre ensemble vise à consolider cette relation en donnant accès à l'école aux parents, ce qui passe d'abord par la valorisation des langues maternelles. Cette orientation permet, d'une part, d'aider à développer le bilinguisme des enfants-dont les avantages sont démontrés par les recherches en neurosciences- et, d'autre part, de favoriser l'accès des enfants et des parents à la lecture et le livre souvent absent du quotidien des familles ciblées.

La malle plurilingue

Il s'agit de malles contenant du matériel d'éveil aux langues, utilisé lors de séances proposées dans les classes de maternelle à partir de la moyenne section. Les parents sont sollicités afin de co-animer les séances et lire une histoire tirée/issue d'un album de jeunesse dans la langue du parent et en français. S'en suit une série d'activités comparatives qui permettent de tisser des ponts entre les langues. Ces séances valorisent donc les compétences des enfants en permettant d'aider à développer des compétences métalinguistiques chez lui, mais contribuent aussi au développement de compétences chez les parents en leur offrant des espaces de rencontre interculturelles.

Les doudous voyageurs : Un doudou, portant un joli nom, vit dans la classe. Les enfants et la maitresse interagissent avec lui quotidiennement, jusqu'au jour où il entame un long voyage dans le pays d'origine d'un parent de la classe. Au cours de ce voyage, il donne de ses nouvelles à toute la classe en envoyant des cartes postales. Puis il revient, enfin, avec un copain et une valise pleine de souvenirs et de choses du pays visité. Les parents viennent alors expliquer et raconter des histoires autour de ces objets et aident à lire les cartes postales.

Tapis/ tablier à histoires : Il s'agit d'un tapis/tablier en tissu qui reproduit le décor d'un album de jeunesse, accompagné des personnages également en tissus.

Les parents sont invités à venir raconter avec l'animatrice AFaLaC une histoire dans leur langue, à l'aide du tapis et du tablier à histoires.

Sacs à histoires : Le sac à histoire est un outil qui n'est pas propre à AFaLaC, il y a plusieurs dispositifs similaires dans d'autres pays comme en Suisse, au Canada, etc. Globalement, l'objectif est de créer du lien entre ce qui se fait à l'école et la famille. En réalité, on s'est aperçu que souvent la littérature de jeunesse, le support album, est absent dans les maisons. Ce sac à histoire contient un album de jeunesse accompagné d'un livret de traduction dans toutes les langues présentent à l'école, pouvant atteindre une quinzaine de langue. Les histoires sont accompagnées également de codes QR pour les enfants qui ne peuvent pas lire dans leurs langues d'origine, afin de pouvoir écouter l'histoire. Pour les plus petits, le sac peut être complété par des jeux d'éveil, acheté dans le commerce, ayant un lien avec les thématiques abordées par l'album ainsi que des marionnettes plastifiées qui reproduisent les personnages de l'histoire.

b- Les autres projets

En plus du matériel cité plus haut, d'autres projets ont été mis en place pour faire de la lecture un projet de société.

La bibliothèque multilingue : Le livre jeunesse n'est pas accessible dans toutes les langues. L'association sous-titre manuellement des albums dans les langues des familles, pour ensuite les apporter à l'école sur le temps d'accueil. Les parents et les enfants sont invités à rester le temps d'une ou plusieurs histoires, dans un espace cocon aménagé pour eux. Ces livres peuvent être consultés soit dans les écoles adhérentes, sur le temps d'accueil ou au siège de l'association le mercredi.

Lalalanges : Il s'agit d'une animation dirigée vers les tous petits (0-3 ans), soit à l'école maternelle ou en crèche. Une histoire est racontée dans une langue présente dans la classe. Il peut s'agir de comptines en plusieurs langues, des jeux, de danses. À la fin de la séance, un sac à histoires est prêté aux parents, afin de relire et de jouer avec l'histoire.

Certifications en langue familiale : C'est un projet qui est proposé dans certains collèges. Le but est de valoriser les langues du répertoire langagier des enfants. Présenté sur la base du volontariat, des passations sont organisées afin d'évaluer les compétences des élèves à l'oral et à l'écrit. En production et en compréhension.

Créafalac : Il s'agit d'un concours de création d'histoires plurilingues organisé annuellement par l'association. L'objectif est d'impliquer les apprenants et leurs parents dans la création de matériel didactique en relation avec la littérature de jeunesse.

Atelier cuisine : Atelier proposant aux parents de venir partager une recette de leur pays d'origine. C'est l'occasion d'aborder des aspects géographiques et culturels du pays, musique, danse, monuments, fruits/animaux emblématiques. Le parent cuisine avec les enfants et tous les participants mangent tous ensemble, ce que l'on a cuisiné.

4. Analyse

4.1. Le tapis à histoire et sécurité linguistique et culturelle

Vivre en société avec nos semblables humains exige d'abord une sécurité personnelle, sur tous les plans, une solide estime de soi qui ne peuvent être cultivées sans une valorisation des langues qui façonnent notre manière de voir le monde. Les parents, l'école et l'ensemble des acteurs sociaux doivent, nous semble-t-il, conjuguer leurs efforts afin de sécuriser les enfants et de leur permettant de vivre en harmonie au sein de la société. Les attitudes des enfants reflètent souvent les croyances de leurs parents, cultivées au sein de leur famille. Les acteurs du terrain dévoilent des attitudes diverses et divergentes, toutes liées aux croyances et représentations des parents orientés par leur souhait d'une intégration fluide en société. Un comportement compréhensible et justifiable par la peur du rejet et du refus. Ce choix s'explique également par leur ambition d'offrir à leurs enfants une meilleure intégration et un avenir prometteur, qui passent nécessairement par une maîtrise parfaite du français. C'est ce que nous confie Alice qui rapporte que les parents peuvent avoir des postures assez diverses et variées en fonction de leur représentations des langues :

On a des parents qui eux-mêmes ne maîtrisent pas ou peu la langue française et pour lesquels leur enfant fréquentant en France une école de langue française, la priorité doit être accentuée sur la maîtrise de la langue française. A l'inverse, on a des parents qui sont rassurés de savoir qu'une...pas une cohabitation des langues mais qu'on n'est plus à une certaine époque, ou si sur la cour, deux enfants parlant la même langue se retrouvent et échangent entre eux, on ne va pas nous aller leur dire, "c'est une école de langue française en France, donc vous parlez français". Donc on a, je pense, des postures qui ne sont pas au niveau des parents identiques, en fonction peut-être de leurs attentes à eux en tant que parents, de leur représentation, de la peur peut-être aussi du jugement (...). Les parents n'ont pas donné de consignes, vous ne parlez pas. Mais pour certains, on sent très bien que c'est : "tu vas à l'école, donc tu apprends le français".

L'intégration de ces langues en classe au travers de l'usage des albums de jeunesse - ou même les autres activités plurilingues- met en présence les deux modèles de parents non dans le souci de les confronter, mais plutôt pour offrir aux parents les plus renfermés l'opportunité de découvrir leurs pairs. Cette rencontre des semblables partageant le même parcours, la même origine, la même langue maternelle, offre des moments de réflexion et de remise en question des comportements linguistiques et des représentations des langues forgées tout au long de leur trajectoire de vie. Il s'agit également de moments de découverte d'autres cultures, d'autres langues de l'imaginaire d'autres enfants et parents qui partagent le même immeuble ou le même quartier jusqu'alors jamais abordés. La littérature de jeunesse bilingue devient un médiateur construisant des ponts non seulement entre enfants mais aussi entre parents, conférant ainsi à l'école son rôle social. Pour Amandine, elle rencontre lors de ses interventions des parents tracteurs/ premiers de cordée « très ouverts » « qui n'ont pas honte de leur langue ». « Et ces parents-là, ils ont un rôle fondamental dans l'animation, parce que ce sont eux en fait qui motivent » et d'autre qui sont dans la retenue et ne s'engagent pas pleinement dans les activités, ils restent spectateurs. Mais intérieurement se disent : " Ah oui, je peux faire comme elles". Ou d'autre qui attendent une autorisation à participer activement. "je suis très contente que vous m'ayez choisie". Amandine affirme qu'elle essaie de à l'aise Le but n'étant « pas de mettre en difficultés ».

À travers ses interventions dans les écoles, AFaLaC offre la possibilité de déconstruire les représentations négatives et sécurise les apprenants comme les parents. Face à cette

maman qui a élaboré une représentation trop péjorative, voire dégradante de sa propre langue maternelle allant jusqu'à la refouler, l'école a réussi à valoriser cette langue et à lui donner une légitimité. À travers la parole de l'enseignant et de celle de ses partenaires, l'école, est en mesure d'intervenir sur le système de transmission lui-même pour valoriser les langues et les cultures. C'est le cas de la maman malgache comme le rapporte Amandine

Oui, "et votre mari il parle quoi ? Il parle français ?" "Il parle malgache." "Il parle malgache à votre enfant ?" "Oui". "Malgache, c'est pas honteux ?" " Ah non ! C'est que le shimaoré qui est honteux". Elle croit que le shimaoré n'est pas une belle langue, qu'elle n'a pas le droit de parler cette langue à son enfant. Donc, oui, on a réussi à aider l'enfant à lire avec une autre maman qui parle le shimaoré. La maman avait tout de suite dit : "Ah oui ! Finalement, tout le monde n'a pas réagi négativement".

L'école ainsi joue son rôle social et intervient pour briser les tabous transmis au sein des familles ou dans les pays d'origine. D'autres parents, insécures, préfèrent masquer leur identité d'origine pour mieux s'intégrer et être accepté. L'école, avec le soutien de projets tels que ceux proposés aujourd'hui, aide les parents à s'accepter d'abord- avec toutes leurs particularités, leurs identités individuelles- et par la suite les accompagner dans leur insertion et inclusion sociales. La littérature de jeunesse bilingue, comme l'ensemble des activités plurielles, proposées aux enfants, autorise une célébration de toutes les cultures aussi diverses qu'elles soient, souvent enfermées entre les murs du foyer familial. Les échanges qui émergent de ce « voyage » littéraire met en valeur la diversité et encourage les enfants, et les parents aussi, à briser les murs du silence et de la peur du jugement. Alice estime que des activités de ce genre « crée[nt] un espace d'échange et de dialogue ». Elle raconte l'histoire d'« une petite qui était gênée de se dire que sa maman qui ne maîtrisait pas bien le français allait venir à l'école et que peut-être le regard des autres, aura été jugeant sur la posture ». La séance a finalement réussi à briser ses aprioris. « Mais globalement, là, les élèves ont cette envie de se dire : "mais moi aussi j'aimerais que ma maman elle vienne faire telle ou telle activité ».

Il est bien clair que les ateliers de littérature de jeunesse bilingue permettent d'apprivoiser l'(in) sécurité linguistique et culturelle des enfants et de leurs parents. Les échanges dans l'atelier peuvent également favoriser l'acceptation de soi pour permettre aux enfants - et leurs parents aussi- d'aller vers l'autre en déclenchant de nouvelles relations d'amitiés qui se tissent entre les parents d'origines différentes, premier pas vers la découverte de l'autre. Sécuriser les parents les emmène souvent à adhérer à des projets de société comme c'est le cas pour AFaLaC qui accueille des parents d'élèves afin de contribuer à l'enrichissement de la bibliothèque de l'association. La sécurité linguistique peut conduire l'enfant- et les parents- vers le français et l'immersion sociale. C'est ce que nous rapporte Christine :

Moi, je vois des mamans qui maintenant sont devenus bénévoles de l'association, parce qu'elles se sont juste rencontrées entre elles, même si elles ne sont pas du même pays et de la même culture. Des bénévoles qui nous ont dit, bah, jamais j'aurais pensé qu'une amitié entre moi, algérienne et moi, enfin, il y a d'autres personnes turques auraient été possibles ou marocaines, enfin, les trois, voilà, donc ça, c'est génial. Bien sûr, et aussi au niveau des enfants. Par conséquent, cela rassure les parents, parce qu'ils voient que l'enfant se trouve bien à l'école et peut petit à petit aller vers les copains, aller vers le français aussi.

Force est de constater que les similitudes entre la biographie des acteurs du projet et celle des parents installe un climat rassurant, permettant aux parents de faire confiance aux enseignants et, par extension, à l'école et le rôle qu'elle peut avoir en société. L'école pourrait alors ne plus être perçue comme un lieu de jugement et devenir ainsi un lieu d'inclusion.

4.2. Littérature plurilingue et réussite scolaire

Le projet « Notre école, faisons-là ensemble » vise à surmonter des problèmes variés mais qui se rapportent tous à la scolarité des enfants. L'objectif est d'aider les enfants en difficultés à réussir sa scolarité. Les albums sont sélectionnés en fonction de cet objectif. Les enseignants choisissent des récits qui renforcent certains aspects linguistiques. Léa, par exemple, vise la sonorité et les structures de phrases :

Ce qui est intéressant aussi c'est de la sonorité de la langue. Quand on va travailler un album bilingue, on va le faire souvent sur un album en randonnée, il s'agit d'un album où il y a une structure de phrases répétitives, comme ça l'enfant, la structure de phrase répétitive il l'a en français, mais il va l'acquérir aussi dans une autre langue, et il va se rendre compte de la structure de la langue. C'est que je retrouve à chaque fois la phrase en même sens, et dans une autre langue, sans prendre en compte les différences de sens qui peuvent apparaître d'une langue à l'autre. Et ça permet d'ouvrir par la suite sur du vocabulaire, des formules qui, pour moi, sont une ouverture culturelle qui est intéressante.

Dans la même logique, Martine et Amandine se fixent comme objectif d'améliorer les compétences des élèves en lecture. Les enfants, à partir du premier mois, ont pu intérioriser les sons- en encodage et en décodage- et les structures répétitives utilisées dans l'album étudié. La présence de plusieurs langues en classe et leur intégration dans les apprentissages fondamentaux est bénéfique. Faut-il rappeler que, sur le plan émotionnel, le texte touche plus lorsqu'il est lu dans sa propre langue maternelle. D'autre part, les enfants qui découvrent la langue maternelle de leurs camarades se familiarisent avec une autre sonorité, différente de la sienne mais qui ne peut être que bénéfique. Les compétences linguistiques constituent ainsi une assise nécessaire à des compétences plus complexes : métalinguistiques permettant, par la comparaison qui s'installe dans le groupe entre les différentes langues, de réfléchir sur le système linguistique de la langue cible elle-même. Des compétences cognitives également comme la qualité de l'écoute, la qualité des échanges, l'attente des élèves pour assister à ces moments de voyage constituent une véritable réussite du projet qui invite à construire de nouvelles connaissances à la base de ce qui est déjà connu comme a été soulevé par Christine :

En s'appuyant sur ce qu'ils connaissent et sur ce qu'ils savent déjà faire pour aller plus loin. Un comportement très transversal, qui peut aller en touchant ensuite plusieurs disciplines (...). Et encore, après en termes de ce que ça permet de faire pour les activités, les supports, ben c'est très riche, parce que le fait d'avoir deux langues sur une page permet de comparer tout de suite que ce soit rien que le système d'écriture, voir qu'il existe d'autres systèmes d'écriture, voir qu'il peut y avoir des langues quand on est un peu lecteurs, ou même pas, essayer de détecter où il y a des ressemblances, des différences. Déjà tout ça, est très intéressant.

4.3. La littérature de jeunesse et le triptyque école- enfant - parents

Bien que le projet vise un renouveau de l'école où tous les acteurs sont impliqués, dans les faits, l'objectif est d'assurer une meilleure prise en charge des enfants. La relation entre les différents acteurs impliqués par le projet peut être schématisée comme suit :

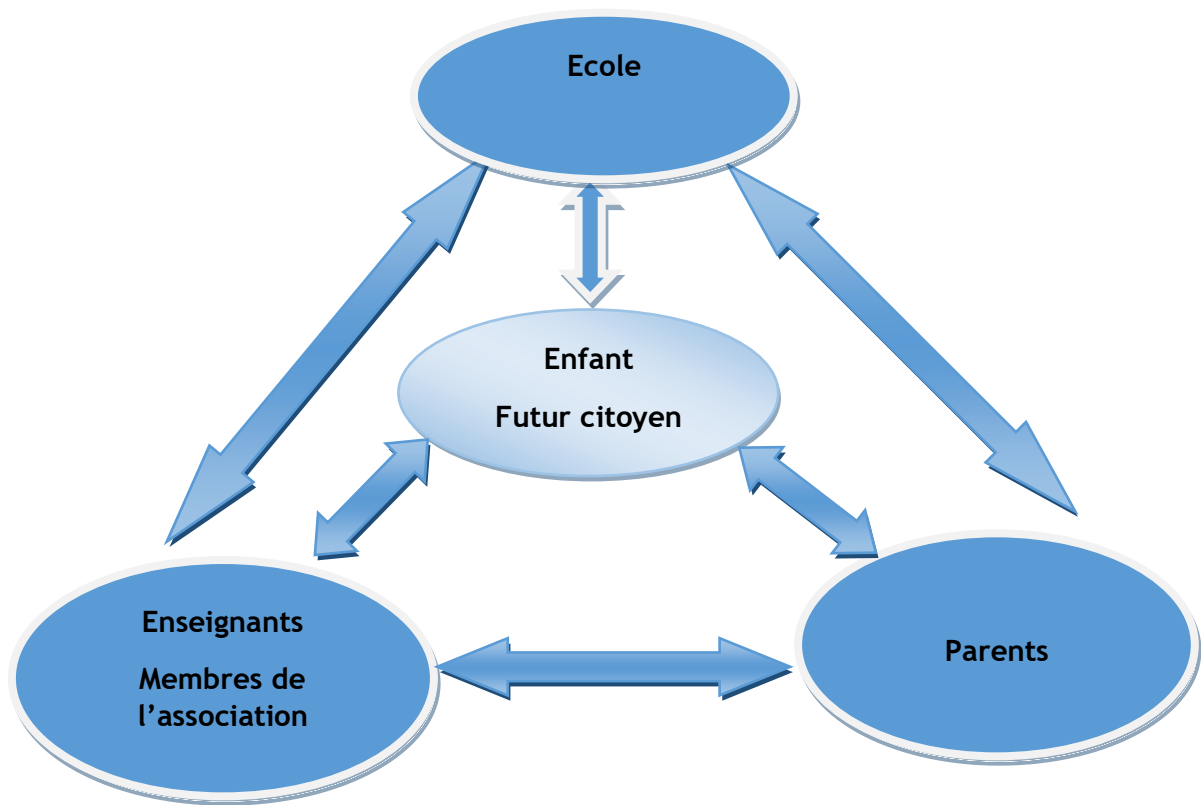


Figure 1 : Forces à l'intérieur du triptyque école- enfant - parents.

Les interventions tiennent compte du caractère complexe de la situation à prendre en charge. Il s'agit d'une vision de l'enfant comme futur citoyen, futur responsable de la société. Dans cette vision des choses, l'enfant est soutenu par trois cardinaux qui s'influencent mutuellement et exercent des forces sur le noyau de la configuration « l'enfant ». Ce dernier n'est guère passif mais, de son côté, équilibre l'ensemble de la structure en échangeant avec les différentes forces qui le stimulent. Louise témoigne d'ailleurs de l'effet de la littérature de jeunesse sur les relations : enfant-école, enfant-parent, parent-école et parent-enseignant :

Je pense que oui, ça facilite, après, moi je vois par exemple au niveau de l'alphabet, il y a le sac à histoire qui se transmet de l'école à l'enfant et à la maison. Donc ça fait toujours ce lien, le sac qui revient, donc c'est vrai que ça fait un lien avec ce qui a été fait en classe et ce qui peut être refait à la maison. Au niveau du café des parents, alors ça concerne moins les enfants, mais ça concerne les parents, donc je pense que ça facilite toujours aussi les liens. Le Doudou, voyageur, même chose, souvent le Doudou, surtout pour les plus petits, quand il part en vacances, on prépare la valise et il le raconte aussi à la maison. Donc je pense que ça facilite. Je sais pas si je réponds à la question.

Alice quant à elle met en avant le rôle de médiateur, de facilitateur de relation, entre l'espace école et famille/maison. « Et je sais que certains en parlent à la maison puisque j'ai eu des retours moi de parents me demandant ben exactement ce qui se passait ». Face aux enjeux que la situation de l'école, notre interlocutrice se sent démunie mais met en avant l'intérêt de tels ateliers « ça reste peut-être quelque chose de très léger ou peu,

mais on se dit toujours : si ça peut commencer comme ça, ou si ça peut être juste auprès de quelques enfants ou de quelques familles par rapport à nos attentes, c'est déjà gagné ».

La littérature de jeunesse bilingue devient un lien ou un médiateur entre parents et enfants et par conséquent entre école et le foyer familial. Ces activités permettent aux apprenants d'introduire leurs parents dans leur propre univers en les invitant d'une part à participer aux activités de classe et d'autre part en emmenant l'univers de classe - à travers le sac à histoire- à la maison pour le faire rejaillir autrement. Il est clair que pour accélérer cet ensemble dynamique, des forces doivent être exercées sur chacun des éléments de la configuration pour assurer son équilibre. C'est ce qui explique l'implication des parents en les invitant, d'une part, à contribuer aux apprentissages de leurs enfants et, d'autre part, en introduisant la lecture dans leur quotidien. Dans cette ligne de pensée, former des sujets-lecteurs implique incontestablement la formation de « parents-lecteurs ».

4.4. La littérature de jeunesse réinventée : un projet de société pour le citoyen de demain

Du triptyque école- enfant- parent, nous retenons le rôle central de l'enfant, futur citoyen. Comme l'affirme Léa, enseignante en école maternelle, il est important de souligner l'importance d'aborder la notion d'auteur avec les enfants pour leur expliquer que le texte et les desseins qui l'accompagnent sont produits par des personnes réelles pour connaître leur valeur. Elle ajoute que « parfois je leur dis, ce sont les livres de mes enfants. Comme ça, ils se rendent compte aussi que la littérature jeunesse c'est là, mais c'est aussi des choses qui vont se prolonger dans le temps, qu'ils pourront retrouver, remanipuler. Et je les laisse vraiment manipuler les livres et raconter l'histoire ». Ces expériences de classe apportent donc une ouverture vers le livre, d'abord comme objet absent de leur imaginaire familial, puis comme outil pour comprendre la structure du récit et ses composantes, et surtout comme objet symbole représentant la chronologie d'une vie qui pourraient accompagner l'enfant dans sa mémoire jusqu'à l'âge adulte. La lecture des albums de jeunesse peut évoluer pour atteindre un niveau d'analyse plus compliqué en travaillant sur plusieurs albums du même auteur afin de saisir le lien potentiel entre les différents albums du même auteur. L'analyse peut porter également sur la même histoire dans différents albums pour appréhender les différentes adaptations du même récit et les éventuelles implications culturelles sur les personnages et le récit. Il s'agit donc d'aller au-delà de la lecture simpliste en développant des compétences cognitives, métacognitives, culturelles et interculturelles chez l'apprenant.

La littérature de jeunesse bilingue, en petit groupe, s'adresse à des élèves, qui ne sont pas allophones, mais pour lesquels le français n'est pas une langue parlée à la maison. Les ateliers portent sur les apprentissages, mais aussi sur des postures, sur ce que l'enfant peut gagner en estime de soi et de sentir la richesse de son patrimoine linguistique varié. À la suite de ces ateliers, ils peuvent devenir « des passeurs d'histoires », des créateurs en s'impliquant dans des concours de littérature de jeunesse bilingue⁷.

Le tapis à histoire, entre autres, est un outil qui apporte plusieurs opportunités à la fois. Le format lui-même libère du livre, petit et dont la lecture est souvent individuelle.

⁷ L'association lance chaque année des concours de littérature bilingue où les parents comme les enfants peuvent y participer.

Le tapis à histoire, quant à lui, est grand, c'est en volume, c'est en tissu et attire l'œil des enfants. La manipulation du décor, des personnages donnent la sensation que quelque chose se passe. C'est une manière de rendre présent les personnages et de permettre aux enfants de vivre l'histoire. Une histoire qui l'accompagnera tout au long de sa vie et l'invitera à chaque fois à s'interroger sur la diversité et la compréhension de l'autre. La familiarisation avec le tapis à histoire, la compréhension des structures narratives et le passage par l'oral préparent l'accès à la littérature écrite absente souvent de leur imaginaire, formant ainsi des « sujets-lecteurs ». Le tapis à histoire est une invitation à la lecture, un cadeau comme le dit Pennac (1992 : 64) : « Lecture-cadeau. Lire et attendre. On ne force pas une curiosité, on l'éveille. Lire, lire, et faire confiance aux yeux qui s'ouvrent, aux bouilles qui se réjouissent, à la question qui va naître, et qui entraînera une autre question ».

Faire de la lecture un moment d'aventure et de rencontre à conduit les acteurs du projet à solliciter les auteurs de littérature de jeunesse. Christine rapporte qu'au cours de l'année dernière, quatre auteurs ont été invités à échanger, discuter et intervenir dans les petits ateliers. Elisabeth Bami avec *Les petits riens qui font du bien et qui ne coûtent rien*, Chris Naylor-Bellestros avec *La Valise*, Hélène Duvet et Denis Perron avec *Framboise ou Citron, à toi de choisir* et Barroux avec *Combien d'Arbres ?* Ces rencontres invitent les enfants à s'ouvrir sur le métier d'écrivain qu'ils pourront exercer lors des concours d'écriture.

3.5. Le tapis à histoire et développement de l'empathie

La littérature en général, sans qu'elle soit bilingue, permet de développer la compréhension de l'autre, assure une ouverture vers la diversité et les enfants vont être en mesure de développer l'empathie envers les autres. En réalité, les enfants ont la capacité à porter un œil neuf, spontané et innocent à travers des questions simples- loin d'être simplistes- comme : Quel est le sens de l'activité ? Pourquoi on fait cela ? A quoi ça peut servir ? Ces réflexions leur permettront de porter un regard nouveau sur les autres. Sociables de nature, de leur intuition enfantine, ils peuvent développer des stratégies pour aller les uns vers les autres. Nos informatrices sont unanimes sur le lien manifeste et incontestable entre littérature et le vivre ensemble. Léa, par exemple, souligne ce lien entre littérature et empathie :

Ben oui, parce que de toute façon, quand on le travaille, quand on prépare le tapis des histoires, même nous en classe, quand on prépare le voyage, on est là pour ouvrir l'esprit enfin, pour ouvrir l'esprit des enfants vers quelque chose de différent. Et à partir du moment où on a eu une reconnaissance de la différence et un respect de la différence, forcément on ouvre vers "aller vers l'autre". Donc être dans l'intérêt, l'empathie envers l'autre et respecter sa différence, respecter ce qui est différent de nous. Donc pour moi, ça rentre vraiment dans ce cadre-là puisque ça ouvre l'œil vers ce qui est différent et le respect de ça.

Les enfants peuvent bien ne pas saisir ce terme « empathie », mais les activités impliquant la littérature de jeunesse bilingue pose les premières pierres de la compréhension et l'acceptation de la différence. Les enfants prennent conscience de la diversité linguistique et culturelle à partir du texte littéraire et en font une richesse voire un terrain d'entente plutôt que fossé d'incompréhension. Cette attitude peut s'expliquer par le recours à la littérature écrite dans sa langue maternelle ou « la langue du cœur » qui touche quelque chose de plus profond et d'adoucir les comportements et les attitudes envers les autres par cette ouverture d'esprit stimulée. Souvent, la littérature de jeunesse développe la compassion entre même les enfants du même groupe linguistique. Amélie nous parle de son expérience :

Par contre, la littérature de jeunesse, sans parler de langue étrangère, peut servir pour des élèves qui sont un petit peu différents des autres. Par exemple, des albums de Baptiste Beaulieu, médecin généraliste et écrivain, qui a beaucoup écrit sur la différence, notamment sur les cicatrices. Je l'ai choisi pour la lecture parce que j'avais un élève qui s'était fait opéré, et quand on était allé à la piscine, tu vois, il avait une énorme cicatrice, et les enfants étaient choqués. Du coup, j'avais pris cet album-là, et l'effet était magique, parce que tous ceux qui étaient là ont commencé à raconter leurs expériences avec les cicatrices : « Oh, mais moi aussi, j'ai eu une cicatrice, puis moi j'ai eu ça ».

Il y a là donc des comportements et des compétences en herbe.

Conclusion

Littérature de jeunesse plurilingue, acceptation de soi et de l'autre, enfant-lecteur, école inclusive ... il est bien clair que notre présent article est bien loin de répondre à toutes les questions qui peuvent être formulées à ce sujet. Le caractère exploratoire de cette recherche a été posé dès le départ, il s'agissait de s'ouvrir vers d'autres pratiques de classe où la littérature de jeunesse est le pilier des apprentissages et de l'intégration sociale. Nous avons vu que la littérature de jeunesse bilingue constitue une aide précieuse pour le développement de compétences linguistiques, métalinguistique et cognitives des apprenants par un travail de réflexion sur ce qui est rendu visible et présent à l'aide d'une littérature introduite autrement. Les entretiens recueillis ont dévoilé une autre facette de cette expérience. Nous avons pu lire des récits d'expériences sur le terrain qui laissent voir une réflexivité des acteurs du projet « Notre école faisons-là ensemble », devenant ainsi « des enseignants-chercheurs ». Il faut rester toutefois très humble par rapport aux résultats/analyses qui peuvent découler de ce présent travail. Il recoupe la parole de plusieurs acteurs autour des projets mis en avant. Certes lorsque les réflexions se rejoignent globalement pour comprendre les phénomènes étudiés, cela est d'un intérêt certain. Cela ouvre des pistes intéressantes, transposables à d'autres terrains, d'autres lieux, d'autres espaces. Cependant une observation participante longitudinale permettrait de compléter par la vision de la personne qui entreprend la recherche, cela apportera plus de matière et permettra une vision plus complexe.

Références bibliographiques

- AUDRAS Isabelle, CANDELIER Michel. Et LECLAIRE Françoise. 2017. « Recherches et interventions de terrain au sein du projet régional Pluri-L. Les choix d'une équipe de l'Université du Maine » dans TREMBLAY Christian et BEACCO Jean-Claude. *Plurilinguisme et éducation*. Observatoire européen du plurilinguisme. Paris. p. 77 -87. <https://shs.cairn.info/plurilinguisme-et-education--9791022767088-page-77?lang=fr>.
- BRETEGNIER Aude. 2014. Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? Dans TRONCY Christel (dir). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et de cultures* Autour de Michel Candelier. PUR. Rennes 159-165.
- CANDELIER Michel. 2003. « *Evlang : les enjeux* ». Dans Candelier Michel. (dir.). *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*. (p. 19 -38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01.0019>.
- CANDELIER Michel. 2016. « Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues » dans *Le français aujourd'hui*, N° 192, p.107-116. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0107>.
- FENELON François (de). 1899. *Les Aventures de Télémaque*. PUF. France. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k15102663/f20.item.r=aventures%20de%20T%C3%A9l%C3%A9maque%20monnet>
- GLAUDES Pierre, REUTER Yves.1996. *Personnage et didactique du récit*. Université de Metz. Metz.
- LABOV William. 1976. *Sociolinguistique*. Minuit. Paris.
- LECLAIRE Françoise et AUDRAS Isabelle. 2017 . « Penser et reconnaître l'altérité dès l'école pré-élémentaire : une voie pour l'inclusion des parents » dans TREMBLAY Christian et BEACCO Jean-Claude. *Plurilinguisme*

- et éducation*. Observatoire européen du plurilinguisme. Paris. p. 132 -142.
<https://shs.cairn.info/plurilinguisme-et-education--9791022766722-page-132?lang=fr>.
- LINDEN, Sophie Van der. 2009 « Chapitre I. L'album, un support artistique ? » dans PRINCE Nathalie. *La littérature de jeunesse en question(s)*. Presses universitaires de Rennes. Rennes.<https://doi.org/10.4000/books.pur.39707>.
- MARCOIN Francis. 1996. « Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire » dans *Repères*. N° 13. pp. 27-48.
- PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex .2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.
- PENNAC Daniel. 1992. *Comme un roman*. Editeur. Gallimard, Paris.
- PRINCE Nathalie. 2009. *La littérature de jeunesse en question(s)*. Presses universitaires de Rennes, Rennes, <https://doi.org/10.4000/books.pur.39706>.
- QUEIXALOS Francisco 2000 - « Les langues de Guyane » dans QUEIXALOS Francisco et RENAULT-LESCURE Odile (eds.) : *As linguas amazonicashoje*, São Paulo, IRD-ISA-MPEG : 299-306. *Recherche-action sur l'approche interculturelle dans le DPLI Guyane*, version 1.
- REUTER Yves. 1996. *Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école*. Dans *REPERES* N° 13. p. 7-25. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2172>
- SALHA Agathe. 2011. « Homère : un auteur pour la jeunesse ? » dans MASSOL Jean- François et QUET François. *L'auteur pour la jeunesse, de l'édition à l'école*. UGA Éditions. Ecole normale supérieure de Lyon. p. 27- 41. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1129>
- TRONCY Christel (dir). 2014. *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et de cultures Autour de Michel Candelier*. PUR. Rennes.