

Roxane Gagnon
Carole-Anne Deschoux
Genève

L'album bilingue et l'enseignement de la lecture

Un dispositif de formation des maitres en didactique intégrée des langues

In this contribution, we present a training device which is based on an integrated didactic approach for teaching and learning languages. One of the major advantages of this device is the development of plurilingual and intercultural resources for improving the teaching of literacy. In this way, we intend to provide teachers in training a broadened vision, respect and awareness, that can help them teach reading skills in the Geneva's classrooms of 2008. The preliminary analysis of this training device anticipates, and contributes to the activities that would take place in the classroom. The preliminary analysis emphasizes four considerations: the bilingual book as a cultural and a material object; the bilingual book as part of a genre (big pictures book, comics, fairy tale, etc.); the bilingual book as a way to teach scriptural code; and the bilingual book as a way to establish relations between languages. This preliminary step is followed by the development of activities for the bilingual book that will be tested in a classroom by the beginning teacher. At that instant, all the languages and cultures available in the classroom must become new resources in order to teach and learn reading skills.

Cet article présente un dispositif de formation pour les maitres¹ du primaire au regard de l'enseignement de la lecture dans une approche interculturelle et plurilingue. Responsables de cette unité de formation dispensée à l'Université de Genève depuis quelques années, nous avons pu expérimenter le dispositif avec de nombreux étudiants, constatant les enjeux linguistiques, politiques et didactiques auxquels il se rattache, ses potentialités et ses obstacles. Le défi principal du dispositif, autant du point de vue de l'ingénierie de formation que des contenus traités, demeure toujours le même: favoriser l'entrée dans l'écrit et enseigner la lecture aux enfants en début de scolarité en adoptant une perspective à la fois plurilingue et interculturelle. Nous faisons l'hypothèse que cette articulation peut se faire par le livre, bilingue dans notre cas, et que le choix de celui-ci et le travail auquel il donne lieu orientent la profondeur et la complexité du regard du maître en formation.

Après avoir montré en quoi cette unité de formation s'inscrit dans une démarche de didactique intégrée, nous présenterons les principales composantes du dispositif. L'explicitation de ce dispositif sera faite à partir de l'analyse à priori d'une trilogie de livres bilingues, *Lucie aime les histoires*, en version français-anglais, français-espagnol (castillan) et français-allemand. Étape préliminaire incontournable à la mise sur pied d'activités en classe, l'analyse préalable donne à voir la matérialité du livre, le genre auquel il appartient, les composantes scripturales, plurilinguistiques et interculturelles qu'il permet ou non de travailler. Elle est la

base d'orientation du travail qui sera réalisé en classe (Schneuwly, 1988), faisant ressortir les activités, tâches et formes d'évaluation possibles. Une telle approche est en accord avec la perspective sociohistorique qui est la nôtre. Nous terminerons notre article par des pistes d'activités scolaires.

1. Une unité de formation en didactique intégrée

L'unité de formation appartient aux cours dits de *consolidation différenciée* et s'oriente de fait vers l'enseignement-apprentissage de contenus professionnels qui incluent un passage sur le terrain en vue de travailler une problématique spécifique de la formation. Dans notre cas, il s'agit de la prise en compte d'un fait incontournable à l'école genevoise: la population scolaire est pour près de la moitié des élèves alloglotte ou plurilingue (Gros, 2002). Comment, dans l'enseignement de la lecture, prendre en compte cette réalité? Les attentes en lecture à la fin de l'école enfantine et des premiers degrés du primaire sont nombreuses; l'enseignant doit amener les élèves à distinguer le mode oral du mode écrit, les acculturer aux pratiques langagières écrites qui sous-tendent le passage de l'idiolecte familial à la langue commune de l'école, construire avec eux leur rapport à l'écrit, les initier à des espaces privilégiés (la bibliothèque, la librairie, etc.), leur faire découvrir l'organisation de livres bilingues, leur permettre d'entrer dans un ouvrage en utilisant les indices donnés par le paratexte, les amener à maîtriser les

correspondances phonogrammiques (DIP, 2000; Dolz, Gagnon & Toulou, 2008). Les objectifs sont ambitieux et questionnent les savoirs à développer chez les enseignants pour les aider à mener les élèves au meilleur développement des capacités en lecture, en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle de la classe. Nous abordons ces questions dans une perspective de didactique intégrée. En effet, celle-ci nous semble un moyen prometteur de travailler le plurilinguisme puisqu'elle envisage les langues non de façon individuelle, mais comme un ensemble dont les composantes sont organisées dans une progression curriculaire. La «compétence plurilingue et pluriculturelle», développée dans le CECR (2001, p.129), insiste sur les capacités des locuteurs à communiquer avec et dans plusieurs langues en fonction de leurs ressources et de leurs besoins. Elle est composite et complexe et se focalise sur les aspects fonctionnels des langues en situation de communication. Elle promeut la littéracie dans les langues premières et de scolarisation des élèves, le français dans notre cas. Elle repose sur la conviction que les capacités langagières des individus s'enrichissent mutuellement. Enfin, elle permet de mettre l'accent sur ce qui est commun à toutes les langues – ce que Saussure nommait *La langue* (Bronckart, 2007) –, tout en considérant les spécificités culturelles et linguistiques des langues enseignées (Wokusch, 2005) et des locuteurs.

2. Un dispositif en alternance ancré dans la réalité genevoise

Trois moments scandent l'unité de formation: un moment de conception et de préparation des activités, incluant une familiarisation aux concepts et outils du cours; un moment de terrain où ces activités sont mises en oeuvre et un moment de retour sur la pratique. Une étape préliminaire du dispositif de formation consiste en l'établissement

du glossaire du cours. L'idée est de stabiliser au fil du processus la liste et la définition de concepts clés² des disciplines et champs de recherche concernés. Ce glossaire est idéalement en constante évolution au long de l'unité de formation. Vient ensuite la présentation des apprentissages prioritaires de l'enseignement de la lecture: les ressources à mobiliser au cycle 1 (de 4 à 7 ans), d'un point de vue interculturel et plurilinguistique, mais aussi du point de vue de la didactique du français en contexte pluriculturel et plurilingue en ce qui concerne la lecture. C'est à ce moment que nous présentons les moyens d'enseignement EOLE, de manière notamment à donner des pistes pour l'ingénierie didactique. Les étudiants, informés de l'activité de lecture qu'ils auront à mettre sur pied durant leur stage en terrain scolaire, doivent procéder au choix de livres. C'est là qu'une visite à la bibliothèque interculturelle s'impose. En effet, la visite de l'établissement situé en plein cœur de Genève concrétise certains éléments de la problématique traitée dans le cours, en plus de permettre aux futurs enseignants de découvrir des ressources auxquelles ils pourront se référer par la suite. L'idée est de montrer l'importance et la richesse de ce lieu de médiation qu'est la bibliothèque interculturelle (cf. Petit, 2004).

Les étapes autour de la préparation du terrain scolaire sont l'analyse à priori du livre et l'élaboration des activités de lecture à partir de cette analyse. Nous montrons dans la partie suivante en quoi celle-ci est un élément clé de la planification de l'enseignement de la lecture.

Le travail sur le terrain se fait en groupe de deux, de façon à ce que les étudiants puissent adopter à la fois la posture du chercheur et de l'enseignant. À leur retour, les futurs maîtres doivent fournir un bilan oral et écrit du déroulement de l'activité sur le terrain scolaire. L'évaluation porte sur la cohérence du dispositif avec les objectifs du cours et son adéquation au milieu, mais aussi sur

la présence d'une posture réflexive et critique chez le maître en formation.

3. L'analyse à priori du livre, une base d'orientation pour le travail en classe

Cette analyse porte sur le livre, appréhendé comme unité matérielle et discursive. Tout ce qui est identifié dans l'analyse n'est pas nécessairement traité dans les activités avec les élèves. Toutefois, c'est une étape cruciale: les éléments dégagés de l'analyse élargissent potentiellement la palette d'actions de l'enseignant en vue de la régulation des obstacles ou de la différenciation du travail des élèves. Dans une perspective de planification, elle permet également de prévoir plusieurs leçons. Elle a le triple statut d'outil d'action, de réflexion et de formation.

Nous allons maintenant considérer un triptyque de livres bilingues (voir ci-dessous). Notre analyse –à priori, qui vise à définir des possibles et ne préjuge en rien de ce qui sera effectivement réalisé dans la classe – porte sur cinq points: le livre comme objet culturel, le livre comme objet graphique, le genre du livre (album pour enfant), les dimensions scripturales, les relations entre les langues et les cultures. L'analyse se centrera en particulier sur les aspects des livres qui mettent en évidence des points de contact entre les langues (similitudes ou différences) et ouvrent des perspectives intéressantes pour une didactique intégrée – sur laquelle nous reviendrons dans notre conclusion.

3.1. Le livre comme objet culturel

Les effets de sens des formes, à savoir la typographie, la titrologie, l'image, sont à considérer, car ils guident la lecture, la lisibilité, l'horizon de réception et le statut du livre (Aeby-Daghé, 2008). Ils permettent également de questionner les codes culturels impliqués dans cet objet. Grossman (1996, p.27)

relève qu'en tant qu'objet sémiotique complexe, le livre comporte un enjeu important pour l'acculturation des élèves. Les trois livres, à chaque fois bilingues, proposent des tandems de langues³:

- Lucie aime les histoires
Lucie loves stories



- Lucie aime les histoires
Lucie mag Geschichten



- Lucie aime les histoires
A Lucie le gustan las historias



Traitant le livre comme objet culturel, en tant que système de significations impliquant des pratiques, nous traitons trois aspects: le livre comme support de l'écriture, les agents de diffusion du texte et la maniabilité du livre.

Les titres sont tous bilingues. Le français, qui sert de lien entre les trois histoires, est la langue passerelle vers les langues que nous qualifierons de *partenaires*, ici l'anglais, l'allemand, l'espagnol. Le premier est toujours en français (en couleur orangée) et se trouve en tête de la page. Le deuxième est celui de la langue partenaire (en noir) et se trouve à son pied. À travers ces titres, en passant d'une langue à l'autre, nous constatons une idée de mouvement, de passage de haut en bas reprenant le sens de la lecture du livre. Le français surplombe avec ses couleurs de police vives la langue partenaire en police noire de taille plus grande. Ces titres sont séparés

par des illustrations identiques se trouvant sur les trois couvertures, soit une image carrée montrant trois personnages: une fillette au centre tenant un livre et, derrière son dos, un sorcier ou un magicien et un prince, guignant par-dessus son épaule. Les trois personnages, le regard orienté vers le livre, ont une tache de lumière sur le visage. Les illustrations donnent à voir une célébration de la pratique de la lecture. La fillette, Lucie, occupe la première place, anticipant sur son statut d'héroïne.

Sur le côté gauche se trouvent des drapeaux symbolisant les langues choisies dans cette mise en rapport: le drapeau du Royaume-Uni, de l'Allemagne, de l'Espagne. Ces drapeaux européens, symboles simplificateurs, posent problème, car ils correspondent à des logiques territoriales officielles et non à des logiques linguistiques.

Au dessus de ces drapeaux, à gauche de l'image, il y a un prénom et un nom.



dans la même collection :

Le voyage au fond de ma chambre

Les aventures de Johnny Lapin dans
Le coq qui n'avait pas chanté

ZOOM éditions

Tous les titres des **P'tit Bili** existent en français-**allemand**
français-**anglais**
français-**espagnol**

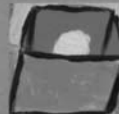
à partir de 6 ans **6,50 €**

Des histoires bilingues pour découvrir les langues vivantes dans leur contexte en s'amusant.
Des jeux simples pour s'exercer.
Un petit lexique et un peu de conjugaison pour compléter les connaissances.

ISBN : 2919934074



9 782919 934072




4e de couverture

Sur la quatrième de couverture, nous retrouvons quatre types d'informations intéressantes:

- des indications liées au monde de l'édition, avec l'inscription de la collection concernée – «P'tit Bili» –, son logo et la mention de la maison d'édition;
- l'affirmation du caractère bilingue de l'ouvrage, identifiable;
- une indication concernant l'âge cible;
- un récit incitatif en français, mais faisant référence aux langues partenaires.

Nous pouvons supposer, à partir des informations données, que les destinataires concernés sont des lecteurs francophones âgés de plus de 6 ans. L'objectif annoncé, en fonction de la ligne éditoriale de cette collection de livres bilingues, est de «découvrir les langues vivantes dans leur contexte en s'amusant», à travers des jeux, des éléments liés à la conjugaison et au lexique. L'entrée dans les langues se veut plurielle.

Sur la deuxième de couverture et la troisième de couverture, nous retrouvons notamment:

- la personne mentionnée sur la première de couverture, à savoir l'auteur reconnu et affiché du texte et des images - il apparaît sur les trois livres;
- les noms des nombreux traducteurs qui ont œuvré pour ces textes - une première traduction a été faite dans chaque langue partenaire, puis une vérification a été proposée par des experts reconnus institutionnellement et professionnellement⁴;
- les organismes de conception graphique, de l'impression et de diffusion se sont occupés de la réalisation des livres au niveau matériel;
- l'année de parution, la maison d'édition avec son adresse et le copyright permettent d'attribuer un statut à ce livre et de le situer en fonction de son ancrage temporel et spatial.

Ces livres ont été écrits et conçus en équipe. Ils ont voyagé. Cette chaîne de production du livre dans son espace social en fait un objet social et culturel effectué à plusieurs mains dans des lieux et des temporalités différentes.

3.2. Le livre comme objet graphique

En ouvrant les livres, nous retrouvons à chaque fois les mêmes images et le même texte en français. Deux blocs textuels – celui en français et son équivalent dans la langue partenaire – sont disposés sur une page ou parfois sur deux pages. Ces blocs sont composés d'une ou de deux phrases le plus souvent; ils sont courts. Parfois ils sont séparés par les illustrations, parfois pas. Celui du français apparaît toujours en premier. Dans chaque bloc, une sélection de mots est écrite en gras dans les deux langues. L'effet de style marque une association entre certains mots des langues et les langues partenaires. La disposition du texte n'est pas homogène et les images ne sont pas forcément placées aux mêmes endroits. Au fil des pages, il y a un jeu entre les deux blocs de textes, entre le texte et les images également. Ces jeux donnent une impression de mouvement, de poursuite entre les langues. Les illustrations sont colorées avec des plans de mise en page qui varient aussi (au-dessus, de face). Le rapport avec le texte est fait de complémentarité, parfois de redondance. Le fait qu'il ne soit pas systématique permet de questionner le lien choisi, de revenir aux langues et aux traductions (cf. partie 3.5).

3.3. Le genre du livre: un album pour enfants

Nous considérons ce genre de texte comme un objet didactique, mais aussi comme un outil culturel. Les langues ne sont appréhendables que par des productions verbales effectives, lesquelles prennent des formes très

diverses en fonction des situations de communication dans lesquelles elles s'insèrent. L'apprentissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes «déjà là». Les pratiques langagières signifiantes et socialement reconnues constituent une référence indispensable pour orienter l'enseignement. Reconnus et nommés socialement, les genres permettent donc de regrouper l'immense variété des textes disponibles en fonction d'aspects génériques tels que les contenus, la structure communicative et les configurations d'unités linguistiques. C'est une cristallisation d'expériences accumulées par la société. L'enseignement scolaire s'organise ainsi dans une perspective historique et culturelle. En entrant par les genres textuels, on contribue à construire des références culturelles, références non seulement aux textes du patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité.

Notre trilogie appartient au genre de l'album, puisque nous avons là des livres dans lesquels les illustrations prédominent par rapport au texte et que le texte s'adresse à de jeunes enfants. Dans les situations en classe, l'album appartient aux genres scolaires, c'est-à-dire qu'il présente une variante des pratiques sociales de référence et qu'il est à la fois outil de communication et objet d'apprentissage (Dolz & Schneuwly, 1998). Ses illustrations nombreuses permettent aux enfants de faire des hypothèses, les incitant à raconter l'histoire dans leurs mots (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 24). À l'intérieur de ces albums, un mélange de genres est identifié: un récit de vie dans lequel sont enchâssés un conte merveilleux, des jeux, un glossaire, des exercices.

Par rapport à notre problématique, pointer les thématiques abordées dans le livre permet de travailler les représentations qui, à plus long terme, concourent au développement d'une attitude d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Lucie aime les histoires parle de Lucie, une petite fille en âge de lire et d'aller à l'école, et de son amour de la lecture. L'histoire a l'intérêt de présenter un personnage très près des élèves et de faire la promotion de la pratique de la lecture. Cependant, elle peut susciter des obstacles en raison des récits emboîtés qui la composent. Le récit principal est la vie de Lucie, les lieux de l'action illustrés et mentionnés sont la chambre de Lucie, la porte de sa maison, le chemin qui la mène à l'école, la maison du voisin. Les personnages sont Lucie, ses livres, sa mère, son voisin, le fils de son voisin, son chat et son chien. Un récit secondaire s'emboîte dans le récit principal: le rêve de Lucie provoqué par la lecture de ses livres «qui font peur». En narratologie, le procédé nommé *métalepse* est une façon de jouer avec les variations de niveaux narratifs pour créer un effet de glissement ou de tromperie: le personnage de Lucie se situant dans un monde fictif vraisemblable se retrouve mis en scène dans un ordre autre, celui des contes merveilleux. Le monde merveilleux de Lucie est habité par des dragons, un magicien, une sorcière, des chevaliers, des princesses, un cheval ailé. En reconstruisant l'histoire, en fonction du schéma narratif, les jeunes lecteurs peuvent distinguer et jouer avec le réel et la fiction, le vraisemblable et l'invraisemblable; exercice riche, mais difficile. La réussite de cette activité dépendra des habitudes de lecture de ceux-ci et des rituels institués⁵ dans la classe.

Lucie aime les histoires qui font peur. La lecture d'un livre la fait rêver qu'elle est une gentille magicienne qui transforme les choses qui ne lui plaisent pas: le voisin qui crie, le chat qui fait peur aux oiseaux. Elle métamorphose le fils du voisin en prince charmant et son chien en cheval ailé. Elle affronte une méchante sorcière sur son dragon. Nous sommes en présence d'une certaine vision du merveilleux, l'invraisemblable ou le surnaturel

des contes de Perreault, de Grimm, des personnages sortis d'une certaine époque médiévale, dans une partie de l'Europe. La traduction espagnole de «prince charmant» en «príncipe azul» réfère d'ailleurs à cette croyance médiévale de noblesse au sang bleu. Le conte de fées, à l'époque de Perreault, voulait réaffirmer les droits de l'imagination et de la naïveté (Goimard, 2008). Mais nous sommes également confrontés à des imaginaires actuels de toute-puissance et de maîtrise. Qu'en est-il aujourd'hui du rapport entre l'univers du réel et celui de l'imaginaire? Ici, l'enseignant peut anticiper les réactions des élèves de sa classe, devinant les représentations, de façon à montrer que l'*habillage* du merveilleux varie selon les époques et les cultures.

3.4. Les dimensions scripturales

Pour travailler les dimensions liées au code linguistique, nous devons partir de la biographie langagière des élèves et de leur niveau quant à la découverte du code. Avec des tout-petits, le livre pourra peut-être être investi afin de travailler l'association mot et image en profitant des glossaires imagés qui se trouvent à la fin du livre. Il est aussi possible de travailler le repérage des noms des personnages et une de leurs principales caractéristiques. Les correspondances phonogrammiques, morphogrammiques, en revanche, ne peuvent être traitées qu'avec les élèves qui déchiffrent déjà. Avec des élèves de 1P ou de 2P, il serait possible de procéder à l'établissement de comparaison de l'écriture de mots qui ont un même signifié dans les langues partenaires. Par exemple, l'observation de l'écriture du mot *histoires*, qui figure sur la première de couverture, permet de traiter différents aspects du code: le *h* muet, commun au français et à l'espagnol (*historias*); les marques de pluriel, le *s* final commun au français, à l'espagnol et à l'anglais (*histories*, *historias*, *stories*), la marque de plu-

riel de l'allemand (*Geschichten*); la prononciation de la marque du pluriel en espagnol, en anglais et en allemand, le fait que le *e* et le *s* final d'*histories* soient muets en français; la particularité en français de la prononciation du digramme *oi*, assemblage de deux graphèmes qui correspond au phonème/[wa], etc.

Pour l'apprentissage du vocabulaire, une étude du champ lexical des histoires merveilleuses permettrait d'enrichir le répertoire linguistique des élèves: des mots tels que *prince charmant*, *dragon*, *magie*, *sorcier*, *formules magiques*, *métamorphose*, etc. Le lexique est travaillé dans le contexte de la page en fonction des blocs mentionnés au point 3.2., car chaque page propose déjà des unités de sens: «méchant/malvado/terrible/furchtbar; cheval/caballo/horse/Schimmel; blanc/blanco/white/schön; prince charmant/príncipe azul/prince charming/Märchenprinz; cruelle/cruel/cruel/grausam et sorcière/bruja/witch / Hexe».

Ces comparaisons permettraient également de pointer certaines catégories sémantiques que les langues mettent grammaticalement en évidence, soit un état, un procès avec un état, un procès, un procès ancré dans une partie de la journée: «Lucie est rêveuse / Lucie sueña despierta / Lucie ist verträumt / Lucie starts to daydream». Les phénomènes d'aspect sont complexes, mais les enseignants peuvent pointer ces notions (le procès de l'évènement, la durée), de façon à sensibiliser les élèves à celles-ci.

Travailler le passage du français à la langue partenaire et revenir au français par la traduction littérale nous semblerait intéressant. Dans le texte français, nous avons «Lucie aime surtout les albums qui parlent de magiciens et de sorciers. Les livres qui font peur». En espagnol, «A Lucie le gustan sobre todo los álbumes que hablan de magos y brujos. Los libros que dan miedo». Ce qui donne: à *Lucie ce qui lui plaît particulièrement ce sont les*

albums qui parlent de magiciens et de sorcières. Les livres qui donnent peur. En anglais, «Lucie especially likes big pictures books about magicians and sorcerers. She just loves scary stories» dans la traduction, *Lucie aime surtout les grands albums avec des magiciens et des sorcières. Elle adore les histoires effrayantes.* En allemand, nous avons: «Am liebsten mag Lucie Bilderbücher mit Zaubern und Hexenmeistern. Bücher mit Geschichten zum Gruseln». Ce qui donne: *Lucie ce qu'elle préfère ce sont les livres d'images avec des magiciens et des sorcières.*

3.5. Relations entre les langues / cultures

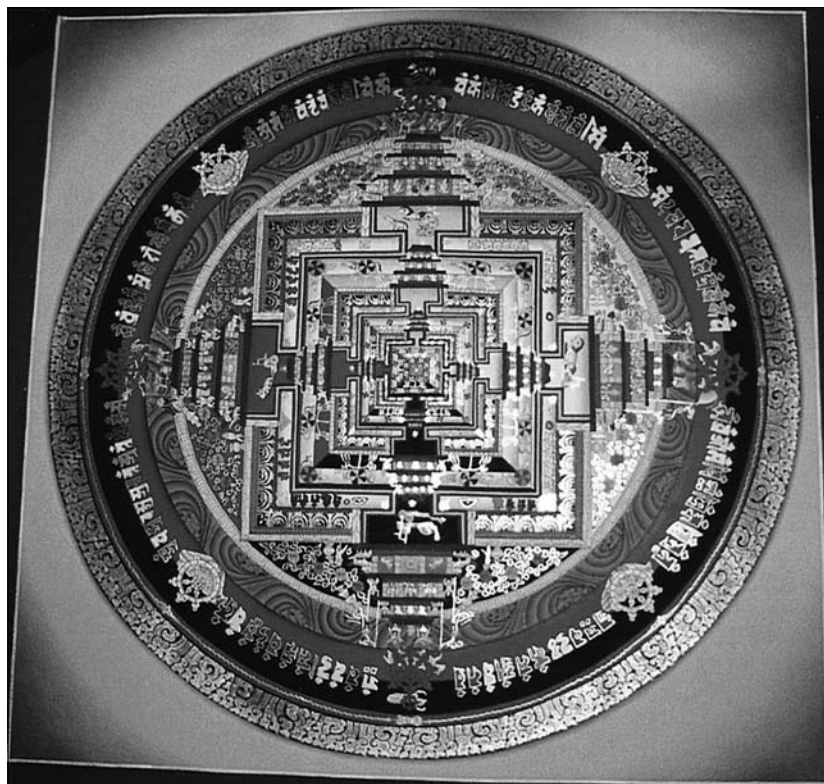
Le français a plusieurs fonctions et statuts. Comme nous l'avons observé, il constitue la langue vernaculaire. Dans la collection et la mise en rapport des livres et des langues, la langue française occupe une place prédominante (destinataires, présence dans tous les livres, quatrième de couverture, tranche, le fait que tout ne soit pas traduit, etc.). Il est aussi objet d'enseignement-apprentissage, au même titre que les autres langues partenaires, tout en étant aussi la langue principale d'enseignement-apprentissage. Il y a à expliciter et à faire vivre aux élèves les passages entre le français *langue outil* et français *langue objet*. Ce faisant, l'enseignant donne à voir la place des autres langues de la classe et des livres. Ces langues, partenaires, peuvent entrer dans le jeu à leur tour.

Par le rapprochement de certains mots de vocabulaire traités dans la partie 3.4., en fonction des comparaisons effectuées entre les mots et les constructions syntaxiques observées, des rapprochements ou des différences peuvent être pointés. Le comparaiso

prentissages du code (morphologie, lexique, syntaxe)⁶. En considérant les mots en gras des livres, les découpages des mots, les structures de phrases (les inversions sujet-verbe parfois), on constate qu'ils ne correspondent pas forcément d'une langue à l'autre. Entre le français et l'allemand, par exemple, le nombre de mots et leur découpage varient: tous les jours/jeden Tag; en arbre / in einem Baum; un prince charmant / ein Märchenprinz; le fils du voisin / der Nachbarnsohn; des éclairs / Blitze. Ces comparaisons permettent de pointer des différences (au sein des familles) et de mettre en évidence les particularités des langues concernées.

Le travail des onomatopées, par exemple, permet de questionner d'une façon ludique l'arbitraire du signe des langues. Nous avons la possibilité de nous arrêter sur l'interprétation des cris. La langue définit des conventions pour interpréter des bruits, des sons. Dans nos trois livres, le français, l'anglais

et l'espagnol utilisent à chaque fois le *clac* pour marquer le claquement de doigts (le *clac* s'associe aux métamorphoses que Lucie la magicienne s'amuse à faire subir à son entourage). En allemand, le terme utilisé est *Schnipp*. En partant des onomatopées, la parole peut être donnée aux élèves. En reprenant les personnages, on pourrait se demander ce que dirait le chat au moment de sa transformation. À travers le *miaou* (français), *miau* (espagnol), *meow* (anglais) et *miau* (allemand), une discussion sur le rapport entre le cri et sa transcription peut être engagée. L'activité peut se poursuivre en élargissant à d'autres animaux que Lucie pourrait transformer dans les aventures qu'elle serait amenée à vivre. Avec des images d'animaux comme support, les élèves peuvent résoudre l'énigme en allant s'informer dans leur famille: quels cris font ces animaux? est-ce qu'ils parlent plusieurs langues? (pour plus de détail, consulter Perregaux *et al.*, 2003, vol. I, pp. 115-126).



Nous pourrions aussi observer les formules magiques des sorciers/sorcières et/ou des magiciens/magiciennes. On peut penser que chaque langue possède les siennes. Quelles sont-elles? En repartant avec la formule magique *Aga Gora Go*, figurant dans les trois livres, une discussion peut être lancée. En faisant référence aux connaissances des élèves, on peut faire la liste des formules magiques qui sont utilisées chaque fois par les personnages des contes merveilleux? En français, nous connaissons la formule *Abracadabra*, qui devient en allemand *Simsalabim*, en anglais, *Abracadabra* et en espagnol, *Abra cadabra pata de cabra*. Peut-être en existerait-il d'autres versions dans les langues parlées dans la classe. Du point de vue interculturel, les livres présentent des limites à questionner: une certaine vision du merveilleux se rattachant à une certaine Europe de l'époque médiévale. Des réflexions peuvent être menées sur les histoires merveilleuses et leurs variations, en fonction des pays, des époques et des mœurs. Comme cette collection fait l'effort de dépasser la traduction littérale, elle invite à s'interroger sur les phénomènes d'interprétation et du rapport entre langues. Elle témoigne d'un souci de respecter les structures des langues en question et rend le lecteur attentif au fait qu'un travail systématique, de correspondance terme à terme n'est pas toujours possible dans les liens tissés.

4. Quelques pistes d'activité en guise de prolongement

Cette analyse a priori permet de mettre en évidence un éventail d'activités scolaires qui peuvent être réalisées à partir de ces albums bilingues. Quelques unes ont déjà été mentionnées dans le corps du texte, nous les présentons maintenant de façon succincte, soulignant leurs dimensions interculturelle et plurilinguistique.

En ce qui concerne le projet pédagogique global que l'enseignant peut réaliser avec les élèves, trois activités peuvent être envisagées en complément:

- le livre en tant qu'objet matériel assure une première prise de contact et peut donner lieu à un débat anticipateur et motivateur. Le pointage notamment des titres, des images, du résumé incitatif peut servir à initier l'activité. La réalité genevoise, la situation de la classe et la place du français peuvent être évoquées en écho. Une discussion concernant le statut de la langue française et sa fonction dans la classe peut être engagée. Nous pouvons profiter de ce constat pour questionner les élèves à propos des langues côtoyées, parlées à la maison et dans leur environnement;
- la création d'albums bilingues de façon à ce que toutes les langues de la classe soient représentées;
- la distribution des albums bilingues afin que les élèves puissent lire avec un membre de leur famille parlant une des langues de l'album, l'idée du *livre-voyageur*, reliant les familles à l'école, les deux mondes que l'élève côtoie.

En ce qui concerne le genre textuel et les contenus de l'histoire, on peut également imaginer diverses activités:

- un jeu théâtral où les élèves racontent une histoire contenant plusieurs récits enchâssés. On aidera les élèves à improviser en leur donnant des canevas à l'avance: Jean aime les films et s'imaginer en être un héros; Louise croit se faire attaquer par un dragon, elle est heureuse de découvrir que ce n'est qu'un horrible cauchemar; pour endormir le dragon, une belle princesse invente une histoire endormante, etc.;
- des activités pour distinguer le récit de vie du récit de fiction. Il est possible d'opérer des correspondances entre le texte et les illustrations par le classement des illustrations et un

découpage du texte pour dégager les lieux, les personnages et leurs principales caractéristiques, les actions qui appartiennent à l'univers du réel de Lucie (sa chambre, sa maison, sa mère, etc.) et à l'univers merveilleux dans les livres (le sorcier, le prince charmant, etc.);

- la lecture à haute voix du récit enchâssant pour faire ensuite produire oralement par l'élève un récit enchâssé;
- un puzzle avec les différentes parties de l'histoire, dans les différentes langues;
- une activité où les élèves racontent une histoire merveilleuse de leur pays avec si possible, à l'appui, des illustrations pour en montrer les représentations du surnaturel.

En regard de l'appropriation du code linguistique, nous proposons trois activités:

- l'analyse des hypothèses des élèves sur le système de l'écrit du français et des langues partenaires;
- une dictée à l'adulte dans laquelle l'enseignante écrit au tableau l'histoire du livre telle que racontée par les élèves de la classe;
- un travail de segmentation des mots, les mots de base contenus dans le livre et les mots appartenant au champ sémantique du merveilleux.

Pour ce qui a trait aux activités sur le lexique, nous listons trois possibilités:

- l'élaboration d'un *memory* pour travailler sous forme de jeu, à partir des illustrations tirées du livre, l'identification et la reconnaissance des mots dans les différentes langues;
- la reconnaissance et l'identification de ces mots dans le texte, dans les quatre langues, à l'aide d'étiquettes lexicales;
- l'écriture des mots de base contenus dans le livre dans les quatre langues.

Dans cet article, nous avons voulu

montrer que ces livres bilingues permettent de s'inscrire – dans une perspective plurilingue et pluriculturelle – dans une démarche de didactique intégrée. Par leur matérialité d'abord, ils relient les langues de manière à favoriser la réflexion sur les langues et sur leurs rapports. Ils permettent également de valoriser et de développer des contenus liés aux langues et au genre textuel. Par ses dimensions génériques et scripturales, le genre (l'album dans notre cas) rend possibles des comparaisons entre les langues et une mise en évidence de certaines caractéristiques qui les distinguent.

Pour le futur enseignant, l'analyse de cette trilogie d'albums bilingues donne accès à un éventail d'activités pour enseigner la lecture – et ce tant sur le plan de la matérialité du livre que du point de vue du genre, du code linguistique et des relations entre les langues. La démarche de la didactique intégrée des langues, dans notre cas, en plus de sensibiliser le futur maître à une réalité incontournable de la classe genevoise, permet de repenser en retour, avec plus d'ouverture, l'enseignement du français et des langues partenaires. Elle permet également le contact avec d'autres langues du cursus scolaire et d'autres langues de notre environnement social.

Par leur analyse et la création d'activités, les albums bilingues concourent à une éducation au plurilinguisme dépassant l'enseignement des langues. Cet aspect est une composante essentielle des enjeux de demain concernant le maintien de la diversité linguistique et culturelle au sein d'une Europe toujours en construction.

Notes

¹ Ce texte applique les rectifications orthographiques adoptées en décembre 1990 par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées par l'Académie française en janvier 1991.

² Figurent par exemple dans ce glossaire des termes tels que plurilinguisme, acculturation/enculturation, bilinguisme, culture, langue, didactique des langues, langue première, etc.

³ Lefrançois, N. (2002). *Lucie aime les histoires, Lucie loves stories, A Lucie le gustan las historias, Lucie mag Geschichten*, Luxembourg: zoom. Une version français-italien vient tout juste de sortir en librairie, malheureusement nous ne pouvons en tenir compte dans notre analyse.

⁴ Par la liste des statuts professionnels des différents partenaires de la traduction, professeurs certifiés dans les langues partenaires et inspectrice, on semble vouloir marquer le sérieux de la démarche et son ancrage dans le monde de l'éducation.

⁵ La présence dans la classe d'un lieu consacré pour la lecture peut faciliter l'idée qu'il existe un monde des livres où tout est possible.

⁶ Il s'agit ici de sensibiliser les élèves à certains phénomènes, lesquels seront repris et approfondis ultérieurement dans le cursus scolaire.

Bibliographie

- Aeby-Daghé, S. (2008). *Candide, la fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature; Observations de leçons de lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Bronckart, J.-P. (2007). *L'activité verbale, les langues et LA LANGUE; réflexions théoriques et didactiques*. Conférence prononcée à Barcelone, 18 et 19 janvier 2007 (I jornadas de Investigación sobre La educación lingüística y literaria en entornos plurilingües).
- Cadet, C., Charles, R. & Galus, J.-L. (1990). *La communication par l'image*. Paris: Nathan.
- Deschoux, C.-A. & Perregaux, C. (2007). *Que faire avec des livres bilingues en classe: outil de réflexion et activités à créer. Créole 14*, 1-2.
- Direction de l'enseignement primaire (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève: DIP.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*, volume 1 (1^{re}/2^e). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Goimard, J. (2008). Article «Merveilleux». *Encyclopaedia Universalis*, 2007.
- Gros, D. (2002). *École, quartiers et inégalités sociales*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture; manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Neuchâtel: Peter Lang.
- Office fédéral de la statistique (1997). *Intégration, une histoire d'échecs? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne: OFS.

Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. In Candelier, M. (coord.), *Lidil 11, Jalons pour une Europe des langues, Revue de linguistique et de didactique des langues*. Université Stendhal de Grenoble, 125-139.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école, EOLE, v.1*. Neuchâtel: CIIP.

Perregaux, C. & Deschoux, C.-A. (2008). Les livres bilingues: nouvelles ressources, nouvelles pratiques en classe? *Enjeux pédagogiques* 8, 38-39.

Petit, M. (2004). Lire et relier les cultures à la bibliothèque, *Créole 10*, 4-12.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia 4/2005*, 14-16.

Sites:

<http://zoomeditions.com/bili.html>

<http://zoomeditions.com/qui2.html> consulté le 11 avril 2008

Roxane Gagnon

a enseigné à Québec le français langue première au secondaire ainsi que le français langue seconde à une clientèle adulte anglophone. Elle poursuit maintenant ses études doctorales à l'université de Genève, où elle travaille comme assistante de recherche du professeur et didacticien Joaquim Dolz. Sa thèse porte sur la formation des maîtres à l'enseignement de l'argumentation orale.

Carole-Anne Deschoux

a une formation initiale d'enseignante à l'école primaire. Actuellement, elle travaille dans deux équipes de recherche à l'Université de Genève: celle de Christiane Perregaux dans le domaine de l'Eveil aux langues et celle de Jean-Paul Bronckart portant sur les questions de langues, d'action et de formation. Doctorante en Sciences de l'éducation, ses intérêts portent principalement sur l'actorialité de l'élève en situations scolaires et sur le rôle des préconstruits socioculturels dans cette construction.