

# Frontières

Entre mur et murmure... Entre clôture et ouverture, entre armature et créature... Où se situer? Pourquoi se protéger? Pourquoi s'enfermer? Se replier?

.....  
Anne-Laure Vieli, comédienne

Évident besoin de sécurité? Nécessité de se retrouver semblable à l'autre, au miroir rassurant du connu? Et moi... et moi... Moi d'abord, émoi de peur qui fige le mouvement et érige la prison. Prison de l'habitude, dont les rouages mécaniques finissent par rouiller, surtout en vieillissant... Une remise en question abat les barrières et laisse un vide trop plein d'appréhension. Que faire avec une liberté à apprivoiser? Comment traiter les informations qui surgissent en vrac de l'intérieur? Comment accepter ce qu'on s'est toujours caché, les ombres indigestes de notre personne... Car les frontières sont d'abord celles qui se créent en soi-même. Pour survivre, pour s'adapter à la société, pour être aimé, accepté.

## La diversité culturelle, une richesse pour le monde

«Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant.»

(Article 1 de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 2 novembre 2001)

Selon la définition de l'UNESCO, on entend par **culture** l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social.

«La diversité n'est pas entre les cultures, mais inhérente à **l'idée même de culture, et donc constitutive des cultures.**»

La diversité culturelle est «une **force motrice du développement**» et un «atout indispensable pour **atténuer la pauvreté et parvenir au développement durable**». La **diversité culturelle** se manifeste par la reconnaissance des différentes langues, histoires, religions, traditions, modes de vie ainsi que de toutes les particularités attribuées à une culture.



En être conscient dédramatise la découverte. Les frontières deviennent les règles du jeu.

Et si tout n'était qu'un jeu? Et le but de cette vie, d'y participer avec un maximum d'attention, de présence, pour le comprendre et l'apprécier...

Pour communiquer avec les autres joueurs, un corps nous est donné, des sens, une intelligence et un petit quelque chose de plus qui reste mystérieux. Naît ensuite le langage: corporel (qui ne ment pas), primaire (onomatopées) ou élaboré. Arrivent alors les frontières de la langue, avec tout ce qu'elles portent d'attachement à une géographie précise, à des ancêtres parfois inconnus, à une histoire codifiée. Les frontières à nouveau séparent jusqu'à trouver langage commun de part et d'autre... avec l'autorisation de chacun, sans obligation brusque, sans jugement, en re-connaissance, parfois en silence. La frontière ouverte comme occasion de dépasser la division et d'assembler les opposés. Toi et moi, ensemble, pour jouer le jeu.

# Les dessous de la lecture sans frontières: préambule

Au-delà des frontières linguistiques et de celles des pays, bien d'autres frontières, moins apparentes, sont à l'œuvre lorsque l'on traite de lecture. La mise en place effective de lectures plurilingues, pluriculturelles et appartenant à divers genres textuels, doit sans cesse être adaptée, expérimentée et repensée pour exister.

Claire Ragno Paquier

## Les langues, les territoires, les pays et les cultures

Une même langue peut être parlée et écrite dans différents pays: pensez ici un instant à la Francophonie. Plusieurs langues peuvent également se côtoyer dans un même pays: observez simplement la diversité linguistique de la Suisse. Selon Charaudeau, l'existence d'une langue nationale est bien le lieu par excellence de l'intégration sociale, de l'acculturation linguistique où se forge la symbolique identitaire d'une communauté et lui garantit en principe une cohésion sociale. Il serait toutefois illusoire de penser que l'identité d'un individu puisse se réduire à ce paramètre. Toutes nos sociétés actuelles sont composites et multilingues, avec des mouvements d'immigration toujours plus nombreux qui ont pour corollaire l'intégration de nouvelles langues dans les pays d'accueil. Ces langues y sont parlées, souvent lues et enseignées par les communautés de migrants elles-mêmes. Conjointement, la résurgence de groupes régionaux, la création d'associations qui parlent des dialectes, ne cessent de se développer. Ainsi, le rapport de l'identité d'un individu à la langue, aux langues, est complexe. En 2011, l'Éducateur proposait un excellent dossier consacré aux approches plurilingues. Les nombreuses questions liées à la pratique et à l'enseignement des langues à l'école qui y étaient exposées et débattues, sont toujours d'actualité.

## Devenir lecteur?

Si les compétences en langage oral s'appuient sur des structures biologiques chez le nourrisson et se développent la plupart du temps sans encombre, il n'en va pas de même pour le langage écrit. L'enjeu majeur pour l'apprenti lecteur va être, au cours d'un processus long et complexe, de créer du sens à partir d'un matériau écrit. De fait, l'apprentissage de la lecture, qui ne se pratique qu'exceptionnellement seul, requiert de multiples



compétences et nécessite un enseignement explicite durant plusieurs années. De nombreux freins sont susceptibles de survenir pour ralentir et/ou empêcher son bon déroulement. Beaucoup de questions émergent de ce parcours d'apprenti lecteur. À partir de quand passe-t-on d'un statut de lecteur novice à celui d'expert? Quel degré d'expertise peut-on espérer atteindre? À l'inverse de la chaîne parlée qui apparaît à l'auditeur comme un continuum sonore, l'écrit est une suite de signes discrets immédiatement visibles, à partir de laquelle il va falloir recréer des significations.

Pour devenir un lecteur accompli et efficace, selon les dernières avancées en matière de littérature-littéraire, le novice construit sa lecture sur la base d'une écoute

active des textes d'auteurs lus par des tiers. Conjointement, il lit et écrit lui-même des productions appartenant à ce genre de textes; étant entendu que ces trois compétences s'adosent les unes aux autres et s'enrichissent mutuellement.

## Frontières entre analphabétisme et illettrisme

Il est certes relativement aisé de définir l'analphabétisme comme un non-apprentissage du code écrit, avec pour conséquence l'exclusion de la pratique de la lecture-écriture. L'analphabétisme interroge évidemment les systèmes politiques et religieux des pays dans lesquels il existe. Quant à l'illettrisme – la non-maîtrise de l'écrit en dépit d'une scolarisation –, il questionne forcément le système scolaire et les méthodes d'enseignement-apprentissage dans lesquels évoluent ceux qui en sont victimes. À partir de quand et à partir de quels critères peut-on repérer un faible lecteur? Mais surtout, comment lui permettre de sortir de cette impasse et de développer les compétences nécessaires à l'acquisition d'une lecture efficace et plaisante?

L'expérience «Lisons ensemble», menée il y a dix ans à Genève, pourrait, devrait, être reconduite. La multiplication des situations de lecture et l'augmentation de leur fréquence, destinées à des élèves issus de milieux défavorisés, sont un exemple réussi de l'efficacité de telles mesures sur le devenir des jeunes lecteurs.

## Quel lecteur devenir? Comment abolir la frontière entre les «faibles lecteurs» et les «bons lecteurs»

Selon Goigoux, la lecture peut être définie comme une construction de significations. Elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (linguistiques et conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Il existe plusieurs seuils critiques dans les histoires de lecteurs en apprentissage, voire possiblement en décrochage. L'acquisition du code graphique et de sa maîtrise dans le décodage graphophonique est un premier cap à dépasser pour espérer obtenir une lecture fluide. La pratique régulière et suffisamment intense de la lecture apparaît comme la garante d'une consolidation des acquis en la matière. Vient ensuite la capacité à inférer, à partir des informations contenues et agencées dans le texte, des significations précises issues de ce dernier. Capacité qui, précisément, se construit à partir d'une double compétence: l'une en linguistique textuelle et l'autre par des connaissances encyclopédiques construites au fil de l'histoire de l'individu. On comprendra aisément que ces compétences en lecture sont tributaires des conditions de vie et d'enseignement auxquelles sont exposés les apprentis lecteurs. Le constat d'une proportion trop élevée de lecteurs peu compétents au sortir de l'école doit nous faire réfléchir à des moyens de pallier cette situation.

## Frontières de genre et apprentissage: quels genres de textes lire et produire à l'école?

Faire lire uniquement des albums de jeunesse aux plus jeunes ou des textes littéraires aux plus âgés est un écueil à dépasser. Oser faire lire et faire écrire tous les

## Parole et espace sensoriel: le territoire sémantique...

La parole confère à l'espace sensoriel une valeur sémantique: le «territoire» humain n'apparaît jamais comme un espace simplement marqué à la mode animale, mais bel et bien comme un «territoire sémantique» d'où les «objets», pour l'essentiel, sont absents dans leur présence même, puisqu'il s'agit de signifiants. Toute extrapolation du «territoire» animal à celui de l'homme repose ainsi sur un contresens qui revient à oublier **la réalité spécifiquement humaine du sens**. L'espace sensoriel se trouve ainsi organisé, valorisé en fonction de l'affectivité, il agit en retour sur la perception, l'affectivité et la physiologie de l'individu; en quoi il n'est pas faux de dire qu'à l'occasion, il peut être bon pour un malade de «changer d'air» et de quitter le lieu «familier» où il s'enferme dans son malaise. (Boris Cyrulnik (1995, 72), *La naissance du sens*, Hachette)

genres de textes, même aux lecteurs-scripteurs débutants, est une garantie de maîtrise accrue et diversifiée de la lecture.

Aeby Daghe, Dupraz & Hirt relatent l'expérience faite par des futurs enseignants dans laquelle ils investissent la posture de médiateurs experts dans la lecture-découverte de textes composites – les savoirs sur le tigre –, textes peu lus et travaillés à ce stade de la scolarité.

Il convient de discuter la suprématie, dans l'enseignement-apprentissage scolaire, des textes appartenant au genre littéraire album de jeunesse et aux récits pour les plus âgés, au détriment parfois d'une diversité des genres. La diversité des genres est susceptible d'assurer au plus grand nombre des occasions multipliées d'accrochage à des situations de communication et d'énonciation à la fois plus ordinaires et à la fois plus improbables pour les intéressés.

## Lecture privée, lecture publique

Dans son livre *Une histoire de la lecture*, Mangel consacre un chapitre sur la pratique d'écouter lire. Outre le témoignage de son vécu personnel d'écouter de lectures d'ouvrages étant enfant, qui lui a donné le goût des livres et de la lecture, il y relate des pratiques chez les Grecs anciens, les Romains et durant la période du Moyen Âge, mais s'arrête également sur une période plus récente. Il s'agit de l'institution de séances journalières de lecture du journal scientifique-littéraire *La Aurora*, faite à des ouvriers analphabètes dans des usines de fabrication des cigares à Cuba, pratiquée par l'un des leurs. Ces lectures orales par des experts à des non lettrés et non lecteurs posent toutes sortes de questions sur leurs fonctions, sur les frontières entre lecteurs et non lecteurs, de même que sur l'accès facilité ou non à la culture au sens large.

## **Lecture oralisée, lecture silencieuse: quel type de lecture pratiquer pour bien comprendre et se comprendre?**

Lire silencieusement un texte et le comprendre est un processus aisé chez un lecteur expert: il peut sans cesse retourner au texte pour lever un doute de compréhension ou un défaut momentané de mémorisation. Lire à haute voix ce texte à des tiers garantit pour ces derniers l'accès au contenu, mais interroge sur sa réelle compréhension, compte tenu du fait que le texte est seulement écouté. Ainsi, le maintien en mémoire des mots entendus est soumis à plus de contingences que s'ils sont vus. Que dire de la compréhension que l'on a de sa propre lecture à haute voix? Comment accéder au sens de ce l'on sait déchiffrer oralement? Comment les ressources allouées à l'acte même de transcodage des graphies vers leur oralisation peuvent-elles ne pas nous faire perdre de l'information? Lors de la lecture à haute voix d'un texte, comment utiliser ses compétences prosodiques, modifier son débit de parole, la hauteur de sa voix et l'accentuation de certaines syllabes, pour lui imprimer les significations que l'on souhaite faire passer à ses auditeurs?

Ce sont autant de questions qu'il convient de se poser afin de mieux cerner comment et peut-être pourquoi certains enfants et adultes n'aiment pas lire ou ne comprennent pas, ou seulement partiellement, ce qu'on leur lit et ce qu'ils lisent.

## **Des systèmes d'écriture très diversifiés**

Pouvoir lire dans la langue de l'autre nécessite non seulement l'acquisition d'un nouveau lexique et d'une nouvelle syntaxe, mais aussi, dans bien des cas, l'acquisition d'un autre code graphique.

L'écriture est un système de signes qui code la parole orale. De par les blancs, les espaces entre les mots et les lignes qu'elle impose sur le papier, la direction de sa lecture et l'emplacement qu'elle occupe sur la page, ou tout autre support, elle rend visibles de multiples frontières qui ne sont pas perceptibles à l'oral.

Il apparaît aujourd'hui bien documenté que selon la spécificité de la langue L1, ou les langues L1 que l'on a déjà acquises, l'apprentissage d'une langue L2 ne comporte pas le même degré de difficulté. En effet, l'apprentissage de deux langues appartenant à une même famille (famille de langues étant un concept défini par des linguistes) ou non, va impliquer des facilités ou des contraintes qui ne sont pas équivalentes. Selon Nicolas Tournadre, il est indiscutable que les systèmes logographiques (ex. le chinois) sont plus difficiles à maîtriser que les syllabaires (ex. le japonais) et que ces derniers sont plus complexes que les alpha-syllabaires (ex. thai, khmer) et les alphabétiques (ex. alphabet latin). Lire dans un autre alphabet ou dans un autre système graphique que le sien engendre des difficultés d'autant plus grandes que le système graphique est éloigné du nôtre.

## **Didactique de la lecture en langues étrangères**

Selon Jaquin, Imgrung Ochsner & Hornung, faciliter l'accès des élèves à différents genres de textes dans les langues étrangères est un enjeu didactique majeur.

Comment promouvoir la culture étrangère à travers sa littérature et comment enseigner la littérature en langue étrangère dans les cours de langues? Il ne s'agit pas seulement d'enseigner le texte, mais de s'interroger sur la relation texte-lecteur. Par ailleurs, il apparaît que les activités de lecture facilitent le développement de toutes les compétences langagières. Les langues sont des expressions visibles de la compétence langagière à communiquer de tout être humain, d'où l'intérêt majeur à mutualiser les concepts qui les sous-tendent.

## **Le cas particulier des écrivains voyageurs**

Passeurs de culture par excellence, ces écrivains voyageurs, que l'on peut qualifier de confrères ou consœurs par la langue commune qui nous lie, nous familiarisent avec une culture et des contrées différentes des nôtres. Le titre, *Aux frontières de l'Europe*, traduit de l'italien, du livre de Paolo Rumiz, est particulièrement emblématique. **L'auteur voyage sur la fermeture éclair des frontières** qui s'étendent de Rovaniemi à Istanbul, pour s'interroger notamment sur les langues et les nations qui les abritent, permettant ou empêchant la communication entre les humains.

## **Pour conclure**

Toutes les pratiques de lecture qui visent l'amenuisement ou le dépassement des diverses frontières susceptibles de freiner les lecteurs dans leur accès à l'écrit, sont à promouvoir.

La création de ponts entre les avancées en recherche et les classes devrait pouvoir exister. Il s'agit, de fait, d'intégrer les avancées de la linguistique, de la psycholinguistique et des différentes didactiques, aux pratiques effectives de la classe. Le curseur des représentations des enseignants à ces sujets peut et doit bouger afin de garantir aux élèves un niveau de maîtrise de la lecture, incluant le plaisir et la fonctionnalité ainsi que le besoin de perfectionner indéfiniment sa pratique, au sortir de l'école obligatoire.

L'école a, selon nous, un rôle fondamental à jouer dans le combat contre les difficultés d'apprentissage de la lecture, d'où l'importance qu'elle puisse user de différents entrées et itinéraires, dont les semaines à thème, pour promouvoir une lecture plurilingue et plurigenres textuels.

## **Bibliographie**

- Sandrine Aeby, Nicolas Dupraz, Marie Hirt (2016). *Développer les pratiques littéraires émergentes pour (se) construire une culture commune*, 3/2016 forumlecture.ch
- Patrick Charaudeau (2001). «Langue, discours et identité culturelle», *Ela. Études de linguistique appliquée* 2001/3 (n° 123-124), p. 341-348.
- Cavallo, G., Chartier, R., (2001). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Points
- Dossier: *Approches plurilingues*, Educateur 13/2011
- Roland Goigoux (2007). «Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture», *Repères* 35 p. 111
- Alberto Mangel (2000). *Une histoire de la lecture*. Essai traduit de l'anglais par Christine Le Boeuf, coédition Actes Sud-Leméac, Babel
- Mireille Rodi (2009). «Compétences plurilingues et acquisitions», *Langage & pratiques* 44, pp. 2-12
- Paolo Rumiz (2015). *Aux frontières de l'Europe*, Folio Gallimard
- Nicolas Tournadre (2016). *Le prisme des langues*, L'Asiatheque
- Veuthey C., Crahay M. (2007). «Lisons ensemble: comment encourager les habitudes de lecture», *Langage & pratiques*, 40, pp. 21-31

# Carla: itinéraire d'une insertion culturelle parsemée d'obstacles

«Apprendre une autre langue, s'investir dans une autre culture, cela vous atteint au plus profond de votre identité. Renoncer à certains traits qui faisaient votre personnalité pour en adopter d'autres, c'est parfois douloureux, un chemin semé de doutes et même de déprimés aussi. Mais quel bonheur de pouvoir converser: ce lien humain qui nous fait tenir les uns aux autres.» (Carla Silva Hardmeyer)

© Gianni Ghinghelli

Propos recueillis par Christian Yerly

Carla Messias Ribeiro da Silva Hardmeyer, docteur en Linguistique appliquée et Étude du Langage, travaille actuellement à l'Université de Genève (assistante post-doctorante en didactique des langues, français et portugais). Venue du Brésil en 2012 pour poursuivre sa formation, «stage doctoral en didactique des langues», elle fait partie de l'équipe «Didactique des langues». Enseignante de langue portugaise brésilienne pendant vingt ans, dans différents niveaux (primaire, secondaire, collège, éducation d'adultes et universitaire), elle a aussi formé des enseignants durant deux ans dans son pays d'origine. Elle intègre une association de femmes noires et elle a déjà participé à différentes activités contre le racisme, l'exclusion sociale et l'appui à la vie humaine. Son itinéraire, parsemé de multiples péripéties, illustre les nombreux obstacles à la fois administratifs, langagiers, identitaires et culturels qu'il faut avoir le courage de franchir pour se mouvoir aisément dans un nouvel univers culturel.

## Qu'est-ce qui donne envie d'aller ailleurs pour se former?

Carla Messias Ribeiro da Silva Hardmeyer: Je suis très curieuse de nature, j'ai toujours envie de comprendre et d'avoir des réponses à mes nombreuses questions, notamment celles qui ont trait aux processus sociodiscursifs et à la théorie de l'agir dans les apprentissages. Grâce à ma directrice de thèse (Mme Machado), j'ai découvert tout l'apport théorique de l'équipe de Genève, ce qui m'a entraînée à venir ici pour l'approfondir.

## C'était votre premier passage de frontière?

Pour vivre dans un pays d'une autre langue, oui. Cependant, avant de quitter le Brésil, j'ai eu besoin de changer de région dans mon propre pays. Après avoir obtenu un premier diplôme de Lettres (portugais-anglais) et poursuivi mes études pendant huit ans, je me suis inscrite dans un programme d'«action affirmative», proposition du gouvernement de Lula (2004). Ce programme a réuni beaucoup de gens, militants et engagés dans des groupes sociaux de défense de la vie, qui souhaitaient se professionnaliser pour continuer l'engagement (la lutte) et poursuivre leurs études. Le règlement prévoyait de poursuivre ces études dans un autre État, dans le but de quitter les références familiales et de s'adapter à un autre contexte régional, culturel et pratique. Ce premier dépaysement (une réelle application des modèles théoriques acquis) m'a déjà confrontée aux premières différences des manières de faire et aux habitudes particulières d'une autre région du Brésil. En changeant de région, j'ai trouvé cinq régions du Brésil dans une seule: le Sud-Est. J'ai migré à São Paulo, la plus grande ville de l'Amérique latine, où le mélange culturel est splendide. Mais, en même temps, si tout est beau, il faut s'adapter, être résiliente et pas seulement résistante.

## Les premières anecdotes d'une déracinée à Genève?

Tout d'abord, avant Genève, il est important de dire que je ne sais pas ce qui m'arrive: j'ai toujours des anecdotes où je vais! Ces situations me font rigoler maintenant, mais elles me montrent qu'au XXI<sup>e</sup> siècle le racisme, le machisme et la peur de l'autre sont toujours latents. Le rire permet de ne pas tomber malade...

Le premier choc: les contrôles systématiques! Au départ, j'ai pensé que tout le monde était concerné, mais, avec le temps, j'ai vu des différences. Dès les premiers cours d'immersion l'été, et sans tenir compte de la langue, je rencontre plusieurs difficultés de discrimination toutes simples. Ainsi, en salle d'attente de l'hô-

pital, je découvre que mon attente est bien supérieure aux autres personnes d'ici: mon tour vient toujours bien plus tard. Pourquoi je dis cela? J'ai fait un test. Je suis sortie et suis revenue à autre moment en donnant le nom de famille de mon ami, devenu mon mari. Miracle, je suis reçue plus vite. De même qu'avec mon passeport brésilien, difficile d'échapper au contrôle attentif et au questionnement appuyé sur mon but, ma destination et le motif de mon déplacement au passage de la douane. Pour illustrer les différences de traitement, quand je voyage avec mon mari, tout se passe plus aisément. Récemment, pour me rendre à un colloque au Canada, j'ai dû me déplacer jusqu'à Paris pour obtenir les papiers nécessaires (visa). L'administration et ses contrôles sont des sources permanentes de complications discriminantes et d'inquiétudes régulières. Dernier exemple: voyager seule avec une petite valise mobilise davantage les agents (quinze minutes) qu'un groupe de touristes asiatiques accompagnés d'énormes bagages. C'est dire l'attention qu'on me porte...!

## **En expression et compréhension de la langue, quelles stratégies développer?**

Dans une communication verbale, il faut oser prendre la parole. Dans notre langue d'origine, c'est toujours plus facile, même quand on est un peu timide. Prendre la parole dans une autre langue est un véritable défi langagier, culturel et, parfois, émotionnel (vaincre sa timidité). Nous sommes confrontés à trois difficultés: les capacités langagières et linguistiques, les contextes culturels et les paramètres émotionnel ou psychologique. Dans une conversation, par exemple, nous devons d'abord intéresser nos interlocuteurs (parfois, même s'ils sont nos amis, ils n'ont pas la patience de nous écouter!). Il est important de connaître notre interlocuteur (amis, famille, collègues de travail, autres) pour pouvoir s'adapter. Une anecdote intéressante m'a aidée à développer une stratégie au début de mon apprentissage du français. Dans mon contexte, j'ai une richesse de contacts avec des gens qui ont le français comme langue d'origine, mais qui proviennent de différents pays francophones (France, Suisse, Canada-Québec et Belgique) et aussi des différents cantons (Genève, Vaud, Valais, Fribourg et Neuchâtel). Mais j'étais corrigée plusieurs fois par les amis et aussi par les collègues de travail, car j'utilisais des expressions et des prononciations incorrectes selon eux. En utilisant des expressions québécoises ou en parlant avec un accent québécois, cela engendrait des blagues chez les Français, et avec des accents ou expressions genevoises, cela créait des corrections chez les Québécois. Je me suis fait corriger le même mot plusieurs fois, selon chaque interlocuteur d'une région ou d'un pays différent.

Ces situations m'ont fait découvrir la variation linguistique du français et, maintenant, je connais bien ce domaine, ce qui me permet d'être attentive au destinataire: «À qui je parle?» Prendre conscience de son rôle d'énonciateur et de la situation sociale de communication est fondamental: qui parle à qui? (ami, collègue, fonctionnaire, enseignante, belle-mère, etc.?). S'intégrer, c'est d'abord s'adapter à l'interlocuteur et à la situation!

## **Un engagement gouvernemental**

«Les Québécois forment une société unique. Nous sommes fiers de notre langue et de notre culture que nous avons fait fleurir sur ce continent en confrontation directe avec les lois du nombre et du temps. De ce fait – je dirais de cet exploit – découle une responsabilité, à la fois morale et historique, qui nous amène à travailler pour la protection de la diversité culturelle.»

Jean Charest, Premier ministre du Québec  
(Berlin, 27 janvier 2004)

## **L'adaptation est donc une réelle capacité à développer?**

Oui, en tant qu'enseignante de portugais «langue première», j'ai constaté que c'est très différent d'apprendre et d'enseigner la langue première dans son pays d'origine ou d'enseigner une langue comme langue étrangère, ou d'apprendre une langue pour faire du tourisme ou pour s'immerger dans une culture. Dès mon arrivée en Suisse, j'ai voulu apprendre le français avec les situations quotidiennes, car je crois que nous apprenons une langue étrangère en apprenant dans la culture du peuple et, en même temps, j'ai voulu aussi apprendre le français pour la situation professionnelle. Les situations quotidiennes et familiales ont eu des rôles très importants. Être libre pour s'exprimer facilite les différents apprentissages: expressions, vocabulaires, formulations des phrases, connaissance de la grammaire utilisée, etc.

## **Quelle est l'importance de l'aide des partenaires ou des interlocuteurs?**

Dans le contexte du travail, parfois, la timidité ne permet pas d'aller plus loin, alors il est très important d'écouter pour apprendre à connaître la langue et à agir au travail. La dimension sonore de la langue devient déterminante: discriminer les sons, distinguer des prononciations absentes du portugais, etc., toutes les différences des sonorités doivent être identifiées et travaillées de manière systématique pour les maîtriser. Pour travailler ces dimensions, j'ai d'abord demandé l'aide des collègues. Ce qui m'a rendue attentive à une approche systématique des normes sonores du français. Autre stratégie: recevoir le *feedback* des interlocuteurs et s'écouter pour une véritable prise de conscience de ce qui vous fait progresser. Indispensable est le travail sur les nuances de prononciation et toute la dimension sonore d'une langue.

## **De l'importance des couleurs et autres nuances d'une langue?**

Oui, au début je pensais neutraliser mon accent pour accéder à un français standard et sans aspérités particulières, même si je crois que c'est une erreur de vouloir gommer ses couleurs phonétiques. Une question m'a toujours poursuivie: «Est-ce que l'intégration doit passer par un oubli de soi-même?» La «météo», «le climat» d'une langue m'ont marquée. Cette question

## Approches interculturelles: l'échange ou le conflit!

Aujourd'hui, la question philosophique qui devrait se poser à tout être humain, est de choisir soit l'échange interculturel, c'est-à-dire la reconnaissance de fait que nous sommes tous parents, tous différents, soit le conflit. Autrement dit, c'est l'interculturel ou la guerre (Asgarally, 2005, p. 115). En définitive, il importe de rappeler que les approches interculturelles ne sont pas uniquement un moyen pour reconnaître et valoriser l'élève différent (Rothsteinfisch & Trumbull, 2008) dans un monde de plus en plus interdépendant (Grand & Portera, 2011). C'est l'exigence de reconnaître à la fois sa différence et sa similitude. La différence n'est un droit que si elle est affirmée sur fond de similitude, d'universalité de l'être humain (Charlot, 2002). Le multiculturalisme incarne l'un des traits caractéristiques du monde moderne: l'accélération des contacts entre cultures, le caractère changeant de celles-ci et la pluralité intérieure de chaque identité culturelle.

Akkari Abdeljalil (2016), «Introduction aux approches interculturelles en éducation», *Carnets des Science de l'éducation*, UNIGE)

devient nécessaire pour aborder une autre langue: il faut accepter les «saveurs sonores» de sa langue 1 pour mieux entrer dans une autre langue. C'est notre langue qui nous permet de connaître l'autre, par comparaison des similitudes et des différences. Pour rentrer dans une langue, il faut connaître la culture qui la formate, ses caractéristiques langagières, linguistiques et aussi phonétiques. Mais exiger qu'une personne perde complètement «ses marques», c'est exiger qu'elle perde une part d'elle-même. En tout cas, il devient important de cibler les différences et autres nuances de prononciation et d'articulation pour entrer plus profondément dans la nouvelle langue. Là, des exercices systématiques sont nécessaires et drôlement utiles.

### Une soif de maîtrise devient donc préjudiciable aux apprentissages?

Il y a eu une phase d'impatience langagière où je voulais adopter un niveau d'aisance plus grande. En voulant aller plus vite, je cherchais à gommer les erreurs pour mettre l'accent sur les grandes lignes de la langue. Mais ce manque d'attention aux nuances et aux détails faisait que mes interlocuteurs ne me comprenaient pas. Ainsi, il est important de soigner l'articulation et la

prononciation. En se concentrant sur les difficultés (les cibles), il y a une prise de conscience qui facilite l'apprentissage.

### Quelles sont les techniques développées par Carla?

Je me glisse dans un rôle. En imagination, je revêts une robe qui permet de théâtraliser une situation, ce qui me rapproche de la réalité. S'approcher du «réel» pour vivre la langue en situation, c'est ma recette.

### La confiance n'est-elle pas la force essentielle qui permet d'affronter les difficultés?

Absolument. D'abord, on est timide et c'est l'observation et l'écoute qui sont les attitudes de base. Puis, on dialogue dans de petits groupes, pour autant que les interlocuteurs soient attentifs, alors on s'essaie et on se rassure. J'ai remarqué qu'il y a une période de comparaison/traduction qui devient un obstacle ensuite pour entrer de manière globale dans l'autre langue et de rester à l'intérieur, comme un natif. Mais quand on peut jouer avec la langue et comprendre les tournures et l'humour, c'est très valorisant. On saisit les subtilités et les nuances. Et on comprend que c'est dans les détails que souvent la compréhension se cache: un accent tonique par exemple.

### Y a-t-il des exercices à recommander après cet itinéraire?

C'est précisément un des domaines de recherche actuelle et pour cela, je vous renvoie aux propos de la spécialiste Véronique Laurens. (ndlr: page suivante) •

## Identité

Il se pourrait, et c'est ce que je crois, que rien, dans le temps, ne reste identique à soi: que tout soit impermanent, comme disent les bouddhistes, et qu'on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. Le réel ne cesserait pas pour autant, au présent, d'être identique à soi. (...)

Le même est à penser, qui est; mais ce qu'il est, la pensée ne peut l'apprendre que de l'être, point du même. Il n'y a pas d'ontologie à priori. L'identité est un concept nécessaire, mais vide. Elle est le nom qu'on donne à la pure présence à soi du réel, qui n'est pas un nom.

C'est une dimension du silence, par quoi le discours est possible.

(André Comte-Sponville, extrait *Dictionnaire philosophique*, puf.)

# Les activités de systématisation orale en français langue étrangère

Quel type d'activité privilégier pour mémoriser un savoir? Comment systématiser un savoir ou un savoir-faire en français langue étrangère (FLE)? Répétitif et mécanique, l'habituel exercice de répétition à l'oral, souvent dépourvu de sens, n'intéresse plus les élèves. Comment apprêter la systématisation des savoirs en classe? Trois questions à Véronique Laurens, maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3 (EA2288 DILTEC).

Propos recueillis par Christian Yerly

## Les fameux exercices structuraux, une ancienne pratique qui fleurait bon le behaviorisme?

Véronique Laurens: Les exercices structuraux, propres à la méthode audio-orale développée aux États-Unis à partir des années 1950, ont connu une forte période d'influence dans l'enseignement des langues étrangères jusque dans les années 1980 (avec en arrière-plan l'hypothèse behavioriste concernant l'apprentissage et le modèle structuraliste pour ce qui est du fonctionnement de la langue). Par la répétition et l'imitation d'une structure, le but était de constituer un capital d'énoncés linguistiques «prêts à l'emploi». Mais ces exercices, à l'aspect mécaniste, étaient décontextualisés et ne permettaient pas aux apprenants de relier le travail sur la forme (le lexique, la syntaxe) et sur le fond (le sens à construire en situation, la capacité à interagir dans un échange situé). Ils ne donnaient pas non plus la possibilité de développer la capacité à créer par soi-même dans la langue étrangère, à s'exprimer pour soi-même.

## Actuellement, vous soulignez l'importance de la mémorisation dans l'apprentissage d'une langue et vous prônez le recours aux activités de systématisation. Pourquoi?

Les limites des exercices structuraux ont été soulignées. Il n'en reste pas moins que la répétition en langue étrangère reste indispensable à l'apprentissage, car cela nourrit la mémorisation. On peut faire le parallèle avec l'apprentissage d'un sport ou d'un instrument de musique: le fait de s'entraîner, de répéter un mouvement ou de faire des gammes est fondamental pour l'acquisition et la maîtrise d'un geste ou d'une technique. En langue étrangère, il est bénéfique de fixer des automatismes, notamment à l'oral, afin de gagner en aisance, en fluidité, non seulement sur le plan linguistique, mais aussi par rapport aux usages sociaux contextualisés des éléments langagiers.

## Comment les activités de systématisation permettent-elles de faire répéter les élèves d'aujourd'hui tout en nourrissant la mémorisation et en dynamisant les échanges en classe?

Les activités de systématisation, telles qu'elles sont proposées aujourd'hui, notamment par Valérie Lemeunier (2001, 2010), ont pour propos de réhabiliter l'entraînement à l'oral en amenant les apprenants à travailler de manière ciblée des dimensions langagières telles que le lexique, la syntaxe, l'intonation, la prosodie, la prononciation. Ces activités permettent de faire découvrir et de fixer des échanges récurrents dans des genres oraux diversifiés, au sein de situations de communication précises renvoyant à des contextes de la vie quotidienne, sociale ou professionnelle. Elles sont conçues en fonction d'objectifs à la fois fonctionnels, socioculturels/sociolinguistiques et linguistiques qui structurent l'unité ou la séquence didactique dans laquelle s'insèrent les activités de systématisation, entre les étapes de compréhension, de travail sur la langue et de production. Elles comportent un enjeu, souvent ludique, qui amène les apprenants à interagir, ce qui peut nourrir la dynamique de groupe. Elles sont mises en œuvre avec des supports engageant la créativité des apprenants (images, mimes, vignettes, ressorts de jeux de société, etc.). Des trames d'activités récurrentes peuvent être adaptées à une infinité d'objectifs.

### Pour aller plus loin

Lemeunier V. 2001. «Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication». Dans De Salins G.-D. (éd.): *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*. Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, 179-184.  
Lemeunier V., Cardon J., Gracia M. 2010. *En jeux – Activités orales pour favoriser l'apprentissage du français*. CRDP Guyane: Sceren.



# Une voix universelle dans un monde pluriel

Mondher Kilani, professeur honoraire de l'Université de Lausanne, réfléchit à l'élaboration d'une «voix universelle» propice à notre monde pluriel, avec l'aide d'une discipline de sciences humaines en plein renouvellement, l'anthropologie.

© Gianni Chiarini/Bell

Propos recueillis par Christian Yerly

## Comment définissez-vous l'anthropologie et comment peut-elle répondre au pluriel de nos sociétés?

Mondher Kilani: L'anthropologie doit nous permettre de «nous voir parmi les autres comme un exemple local des formes que la vie humaine a prises ici et là, un cas parmi les cas, un monde parmi les mondes»: je cite cette phrase de l'anthropologue américain Clifford Geertz qui condense le propos de mon essai *Pour un universalisme critique*.

## Comment comprendre l'idée d'universalisme critique?

«Plus qu'hier, peut-être, nous vivons dans un monde pluriel où il faut élaborer *une voix universelle* qui donne sa place à ma voix tout en reconnaissant celle des autres, bref qui produit du commun»: il ne s'agit pas de céder à un idéalisme naïf, mais de voir comment les forces qui s'opposent pour la suprématie pourraient se coaliser «pour se reconnaître en tant que sujets dotés des mêmes droits et obligations». *Pour un universalisme critique* propose une anthropologie «nécessairement engagée», critique de ses propres méthodes et présupposés, consciente de l'universalisme ethnocentrique, d'origine occidentale, au filtre duquel elle perçoit les autres cultures.

## Comment fait-on pour militer pour la diversité? Au quotidien? À l'école par exemple?

À vrai dire je préfère les termes de prise de conscience et d'apprentissage à celui de militantisme. Autrement dit, il s'agit de nous donner à nous tous, jeunes et moins jeunes, les moyens de comprendre notre environnement social, culturel, économique et politique et la manière dont nous le construisons. En effet, toutes les identités (sociales, religieuses, de genre, sexuelles, etc.), toutes les structures (politiques, économiques, de parenté, etc.), toutes les croyances sont des constructions influencées par différents facteurs parfois contradictoires et conflictuels, mais dont on devrait pouvoir maîtriser la connaissance, les tenants et les aboutis-

«Quand une culture est niée dans ce qu'elle peut apporter à l'universel, la violence n'est jamais très loin.»

Jacques Chirac, lors du lancement de la Fondation Chirac, le 9 juin 2008

sants. Par la critique et le débat, il s'agit d'assurer l'autonomie des acteurs sociaux et de leur restituer leur capacité d'action.

## Pourquoi préférer le terme de multitude à celui de peuple?

La notion de peuple est fréquemment appréhendée à travers une dimension unanimiste et monolithique. Elle est volontiers détournée par les pouvoirs autoritaires, voire totalitaires, qui ont tendance à célébrer le culte du chef et celui de l'obéissance. La notion de multitude, elle, ne nie pas l'hétérogénéité du corps social, bien au contraire, elle préserve les différences. Même si la multitude forme corps dans certaines circonstances, comme dans l'élan d'émancipation ou la revendication collective, ce corps demeure une composition ouverte, plurielle, ne se transformant jamais en une entité unitaire et exclusive.

## Vivre dans un monde pluriel: un sacré programme pour donner forme à ma voix?

Dans un monde pluriel, il s'agit d'élaborer une voix universelle qui donne sa forme à ma vie (voie, voix) singulière tout en reconnaissant celle des autres. Sacré programme? Être soi tout en reconnaissant les autres? Certainement! Mais Montaigne n'affirmait-il pas déjà dans ses *Essais*, «je ne dis les autres que pour d'autant me dire»? C'est, en effet, par le détour de l'autre que j'apprends à être moi-même. C'est en adoptant le point de vue que l'autre porte sur moi que je peux mieux me réaliser

## Comment à la fois développer sa singularité (devenir quelqu'un) dans une universalité qui doit gommer les différences pour faire partie d'un ensemble?

Cette question d'identité, justement, pose aussi question à l'anthropologue et à l'historien: comment se constituent les récits identitaires que les groupes se font à tous les niveaux de la société, quels sont les éléments retenus ou oubliés, à quel filtre sont-ils interprétés par les chercheurs eux-mêmes? Les documents, les objets, les traces peuvent revêtir des significations très différentes selon le point de vue adopté: le travail de l'anthropologue consiste à décentrer le regard. «Les faits sont faits», ils n'ont pas une signification donnée, unique, qu'il s'agirait d'atteindre dans un idéal.

## Vivre l'universalisme, ce serait converser avec tout le monde? Comment élaborer une «voix universelle»?

L'universalisme n'est pas se référer à un universalisme imaginaire ou idéal qui n'existe pas parce que les valeurs universelles sont toujours limitées et incomplètes. Il faut plutôt envisager l'universalisme comme «un combat pour l'universel». «L'universalisme relè-

verait d'une conversation dans laquelle tous seraient engagés.» Il suppose «une anthropologie symétrique, c'est-à-dire une mise en relation systématique des différentes productions socioculturelles observables dans les différentes cultures et à différentes époques, non pour les égaliser, mais pour en apprécier l'écart productif, celui-là même qui permet de dessiner les contours d'un universel en constante construction et négociation».

## L'universalisme hégémonique...

Le «tout économique» et l'universalisme hégémonique (américain surtout) se traduisent par la création de «banlieues de l'humanité», marginalisées et exploitées, sacrifiées, «cannibalisées». Cette logique de stigmatisation et d'exclusion de catégories entières de la population amène à réfléchir sur les massacres de masse récents: ex-Yougoslavie, Rwanda, ou sur les violences plus ordinaires exercées quotidiennement sur les étrangers, les femmes, les migrants, les pauvres. •

### Références

Mondher Kilani, *Pour un universalisme critique. Essai d'anthropologie du contemporain*, Paris, La Découverte, 2014, 350 p.

# Le mur

Auteure de plusieurs recueils de textes, où des milieux conventionnels sont dérégés par un grand sens du cocasse, Laurence Boissier est lauréate, entre autres, du Prix suisse de littérature 2017 pour *Inventaire des lieux*. Elle livre ici un regard sur les frontières.

Laurence Boissier

Un homme d'affaire chinois établi à Saint Moritz prévoit de construire une réplique de la muraille de Chine le long de la frontière Suisse-Italie, entre le lago di Livigno et la vallée du Bregaglia. Soit un tracé de grosso modo de deux-cents kilomètres à vol d'oiseau. Mais beaucoup plus long, en réalité, si on tient compte du relief. Cet homme d'affaire a choisi ce tronçon de frontière pour sa chute vertigineuse dans le val Poschiavo. J'en atteste, c'est splendide, avec un petit lac ovale lové entre les deux versants. J'ai eu la chance de voir la maquette du projet, qui vient d'être soumis aux autorités de la commune pour approbation. Il a de la gueule. Incidemment, la muraille aura pour effet connexe de protéger Saint Moritz d'infiltrations désagréables en provenance du Sud. Elle sera coiffée d'un

tapis roulant et équipée d'aires de repos ludiques sur chaque sommet. On la verra suivre la ligne de crête jusque tout en haut du Piz Bernina, plus de quatre-mille mètres tout de même. Mais il ne s'agira pas d'une réplique fidèle. La muraille suisse sera un peu plus large que le modèle original. Le promoteur souhaite que la sienne puisse être vue de l'espace. Dommage, les extraterrestres s'imaginent encore que la Terre est une planète dépourvue de séparations. Avec la multiplication des murs en tous genres, on ne peut pas s'empêcher de penser à ce que pourrait ressembler notre monde vu du ciel si chaque État en était bordé, si Appenzell Rhodes-Intérieures avait construit un mur pour protéger ses églises et Appenzell Rhodes-Extérieures un autre pour protéger ses temples. •

# Passer les frontières: apport des albums bilingues pour la jeunesse

© Gianni Chiarighelli

Carole-Anne Deschoux, professeure-formatrice à la Haute école pédagogique de Lausanne

La présence des albums de jeunesse dans le cursus scolaire comme moyens d'entrer dans l'écrit et dans les premiers apprentissages en langues est un fait. Toutefois, l'exploration des potentialités des livres bilingues est encore marginale à ce jour. Mais quelle est donc la spécificité de ces livres? Quelles langues sont concernées? Quelles différences et similitudes avec des livres monolingues? À l'école, comment peut-on les aborder? Pour quels apprentissages? Et si ces supports privilégiés pouvaient contribuer à aborder les frontières des langues, voire des pays? Voici les questions que nous allons déplier dans cet article.

## Vous avez dit albums bilingues?

Non! Un album bilingue n'est pas un support comportant deux mêmes histoires monolingues. La production foisonnante actuelle du monde de l'édition nous invite à élargir la définition: un album bilingue se caractérise par la présence de deux langues dans un même support.

Il peut y avoir une histoire racontée dans une langue et des incursions dans une autre langue figurant dans le paratexte ou dans des parties dialoguées par exemple (Chèvre 2007/2014, Piquemal 2004, Albertine & Zullo 2013); une même histoire racontée en alternant les langues (Henriquez *et al*, 2014).

Les albums bilingues couvrent une grande variété de genres (livres de cuisine, abécédaires, contes traditionnels, comptines, bandes dessinées, poèmes, ré-

cits, etc.). Parfois, ils composent même avec plusieurs genres (du récit au poème pour la collection *Les petits géants du Monde*). Le choix des langues dépend donc du genre, mais aussi de la ligne éditoriale des maisons d'édition, du bassin de diffusion.

Ainsi, à titre d'exemple, dans le contexte franco-suisse, on trouve des albums où le français côtoie principalement l'anglais, l'allemand, l'italien. Mais il existe également des collections chez quelques éditeurs français (l'Harmattan, la Rue du Monde) ou suisse (Migrilude) qui proposent des textes avec des langues minoritaires ou qui tiennent compte des variétés de langues (arabe d'Algérie, du Maroc, alsacien, créole, etc.). Ces choix renvoient à la visée des collections (anthropologique, littéraire ou enseignement des langues) et à la présence des locuteurs dans l'environnement de diffusion. Ils témoignent donc de la prise en compte des destinataires et de leurs référents socioculturels (Deschoux, 2015).

La lecture des albums bilingues dans un contexte scolaire comporte au moins trois intérêts:

- 1) la prise en compte de la dynamique interlangagière permettant la confrontation de plusieurs univers de références configurés et configurables par les langues retenues et par les images;
- 2) la création d'un espace d'échanges avec les élèves dans le cadre d'interactions à partir de l'album;
- 3) la mobilisation de formulations et de représentations, de valeur et d'expériences de chaque partenaire de l'interaction.



Piquemal. M. (2004). *Mon miel ma douceur*. Paris: Didier Jeunesse.



La présence de plusieurs langues permet ainsi d'envisager des apprentissages pris dans une double dynamique qui articule les dimensions socioculturelles et les pratiques de lecture dans un cadre scolaire – lui aussi socioculturellement situé.

La mise sous tension de dimensions littéraires, linguistiques et langagières amène à poser l'acte de lire en fonction de sa reconfiguration par ceux qui s'approprient un texte et confrontent le sens qu'ils ont construit et celui qu'ils pourraient construire. Ces trois intérêts invitent le lecteur à se positionner. D'emblée, par des pratiques de lecture, lire avec des livres bilingues vise la constitution et l'enrichissement de répertoires individuels et collectifs (Moore & Sabatier, 2014), une sorte de banque de données que la communauté des lecteurs aurait discutées en classe et qui serait à disposition de chacun.

### Typologie pour un travail en classe

Nous proposons une typologie qui vise un travail didactique autour des albums en prenant en compte à la fois l'apprentissage d'une langue (ici le français) et le rapport à l'autre dans un contexte dont la composition plurielle du tissu social n'est plus à discuter (socioculturellement et linguistiquement).

Il est ainsi possible de porter attention **aux supports ou à la disposition des éléments textuels** des différentes langues dans l'album. Il s'agit de questionner le rapport que les langues entretiennent entre elles dans le livre retenu pour ensuite élargir le questionnement à notre espace social et interpeller chaque élève. La situation peut varier de l'objet-livre que l'on peut retourner et qui comporte deux livres (double reliure carton verso) avec deux textes, du livre miroir qui s'ouvre dans un sens et dans l'autre, ou encore de l'album contenant un récit dans une langue qui mène à un poème écrit dans une autre. Dans ces cas de figure, on a affaire à des textes qui cloisonnent, qui juxtaposent. D'autres fois, nous avons une même histoire qui est écrite dans deux langues en alternance. Ces choix, que disent-ils du rapport entre les langues de chaque livre, de notre rapport aux langues et des liens que nous construisons avec les autres? Nous pouvons aussi regarder le lien entre les supports et le sens de l'écriture. Mathilde Chèvre<sup>1</sup>, pour ses livres bilingues arabe-français, joue souvent de la convention du sens de l'écriture en adressant un message au lecteur. Faut-il ignorer ces langues? Passe-t-

on facilement d'une langue à l'autre? Peut-on effectuer des ponts entre elles en explicitant ce que nous savons d'elles et ce qui nous questionne?

Nous avons également identifié **des albums dont le récit** est écrit initialement dans une langue et comporte des éléments lexicaux, syntagmatiques, phrastiques dans une autre langue. Certains livres sont construits **sans progression** au sein du texte source: il y a toujours le même syntagme ou la même phrase dans une autre langue (Hélot 2015; Sis 2000) ou, à chaque fois qu'il y a des parties dialoguées, elles sont écrites dans une autre langue (Piquemal, 2004). Que dire de ces usages? Se réfèrent-ils à des routines? Varient-ils en fonction des personnes, des moments? Quels rapports entretiennent les locuteurs? Et au sein de la même langue, constate-t-on aussi des variations? Ont-elles la même valeur?

D'autres livres comportent **de plus en plus de texte** dans une autre langue. La langue source accueille de plus en plus de mots de l'autre langue (Bresner, 2001). Là aussi, que dire de la progression du texte? Du rapport entre les langues? Est-ce perçu comme une invasion? Jusqu'où aller? Dans quelles situations, et à partir de quels moments basculons-nous dans une autre langue? Quelles modifications devons-nous effectuer? À quels niveaux (lexical, syntaxique, sémantique)? Ne peut-on pas faire des liens avec l'apprentissage d'une langue? Est-elle acquise une fois pour toutes ou évolue-t-elle en fonction de nos expériences? Et ces insertions, fonctionnent-elles comme des structures lexicales caractéristiques des langues en question, sont-elles liées à l'usage alterné des langues en contexte quand un locuteur partage les mêmes langues ou quand un locuteur bilingue n'a pas le mot dans l'autre langue?

Les livres bilingues qui comportent deux textes dans deux langues traduits intégralement offrent aussi des pistes intéressantes à explorer. En considérant le lieu d'édition et la langue première, la situation de communication peut être reprise. Dans quelle langue a été conçu le texte? À qui est-il destiné? Les illustrations correspondent-elles au contexte de production ou de réception? Peuvent-elles être reprises pour d'autres contextes ou pas du tout? Comment recevons-nous ces textes? Avec lequel a-t-on le plus d'affinité? Et pourquoi?

Il est possible de reprendre les questions abordées précédemment sur les dimensions lexicales. Et dans la

comparaison de deux textes, nous pouvons approfondir et nous questionner sur les mots intraduisibles, sur les paraphrases, sur les ressemblances entre ces mots (emprunts, aspect morphologique, etc.).

Nous pouvons également nous questionner sur les pratiques liées à ces mots et les élargir aux textes. Dans quels contextes se réalisent-elles? S'adresse-t-on de la même façon suivant les personnes (âges, genres, degrés de connaissance)? Y a-t-il des nuances dans les mots retenus? Raconte-t-on la même histoire dans les deux langues? Et quels rapports aux images les textes entretiennent-ils? Est-ce qu'on écrit ce qui est dessiné ou pas et dans quelles langues? Et dans les référents socioculturels, que dire des habitudes, des croyances, des superstitions? A-t-on les mêmes personnages? Est-ce que les animaux parlent dans tous les livres pour enfants?

Toutes ces questions permettent de poser le principe de la non transparence des langues et de la nécessité de proposer des enseignements dans une perspective socioculturelle.

## Quels apprentissages?

Pour lire, pour parler, pour écrire... Savoir lire suppose des compétences multiples. Par les livres bilingues, nous avons surtout insisté sur la compréhension qui travaille conjointement une entrée en littérature et en littératie: la compréhension par le développement du lexique et des aspects linguistiques, la réflexion sur les choix langagiers, les nuances et leur pertinence. L'entrée en littérature est travaillée surtout par la mise en scène d'activités de lecture dans leurs dimensions lexicales, phrastiques, mais toujours interlinguistiques. Cette mise en scène renvoie à la matérialité des choix langagiers, aux représentations et aux valeurs qu'on accorde aux choix posés. Ces éléments invitent le lecteur à questionner les textes, les langues, les référents socioculturels, mais aussi à vivre des incursions dans plusieurs communautés de lecteurs et à se situer pour peut-être se positionner plus tard. Dans notre perspective, elle permet aussi de revenir à la langue de scolarisation et à ses choix. Ces éléments contribuent à un enseignement explicite des textes et des langues.

Lire, parler et écrire soit. Mais... en faisant tout ceci, on négocie aussi son rapport à l'autre. On se rapproche de lui ou au contraire on s'en distance. On vit des émotions. On se questionne sur ce qui est compris ou pas, sur ce qui est dit ou tu. Si on parlait du malentendu inhérent à la composition plurielle de nos classes, à chacun-e et finalement à tout phénomène vivant... nous pourrions peut-être repenser la communication et reprendre les principes du rapport à l'autre. Non pas en terme de fusion, d'harmonie, de continuum ou encore de domination (pour l'autre extrême), mais de séparation, de tensions et de relations. Je reprendrais ainsi l'hypothèse qu'Abdallah-Pretceille (1997) formulait il y a longtemps sur les caractéristiques culturelles qui n'étaient pas l'origine des conflits, mais qui pouvaient servir de vecteur à l'expression de mécontentements, je la banaliserais et la prendrais résolument au sérieux.

## S'il fallait conclure

Ces supports privilégiés que sont les albums bilingues impliquent de considérer les relations entre les langues,

qui vont bien au-delà des rapports texte-images-support. Ces langues sont à appréhender conjointement dans l'unité de chaque support. Ces albums, de fait, encouragent les échanges entre locuteurs de communautés linguistiques différentes en regard du double lectorat. L'adulte peut ainsi entrer en scène. Il peut échanger avec l'enfant. Ensemble, ils peuvent évoquer les écarts et les redondances des textes dans les différentes langues, mais aussi jouer et rire des malentendus et des décalages. Ils peuvent porter attention à la dynamique interlangagière dans ces supports tout en questionnant le rapport de chacun aux normes, autorisant la transgression et le jeu. Les choix langagiers sont toujours une interprétation. Le questionnement sur le rapport aux langues et aux autres est lié à la lecture de ces albums bilingues qui de surcroît permettent une réflexion sur les textes, les pratiques, les valeurs.

Jeu interactif comme toute lecture certes, mais matérialisé par deux langues qui introduisent d'emblée un autre rapport à la lecture et aux lecteurs.

<sup>1</sup> Mathilde Chèvre est éditrice et auteure à la maison d'édition Le Port a jauni.

## Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). «Du bon usage des malentendus culturels pour une pragmatique de la culturalité». *Revue suisse de sociologie*, 23, 2. 375-388.
- Deschoux, C.-A. (2015). «Las metamorfosis de Liu: une enfoque de la iniciacion a la lectura mediante cuanta ilustrado». In I. Garcia Azkoaga, I. Idiazabal, (Eds) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la enseñanza plurilingüe*, Bilbao: Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU.
- Grossmann, F. (2012). «Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et d'interprétation des textes», in *forumlecture*, no 1, [http://forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/467/2012\\_1\\_Grossmann.pdf](http://forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/467/2012_1_Grossmann.pdf), consulté le 23 janvier 2017.
- Moore, D. & Sabatier, C. (2014). «Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, no 2, 2014, pp.32-36. <http://id.erudit.org/iderudit/1030887ar>, consulté le 5 décembre 2016.
- Perregaux, C. (2009). «Livres bilingues et altérité, nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit». *Figuration*, 1. 127-139.

## Quelques albums bilingues à explorer

- Anonyme (2007). *Léger comme un flocon*. Voisins-le-Bretonneux: Rue du Monde.
- Barmann, A. (2007). *ABCXYZ*, Genève: Joie de lire.
- Bresner, L. (2001). *Les dix soleils amoureux des douze lunes*. Paris: Actes Sud.
- Chèvre, M. (2007/2014). *La roue de Tarek*, Marseille: Le port a jauni.
- Hélot, C. (2014). *Sophie et les langues*, Paris: Dulala.
- Henriquez, C, Droz, N. & Bertschy, C. (2014). *La rivière de Julien, Lilly und der Fluss*. Zürich: OSL.
- Laval, T. (2011). *Look and find, cherche et trouve à l'école*, Paris: Seuil jeunesse (traduit de l'anglais).
- Piquemal, M. (2004). *Mon miel ma douceur*. Paris: Didier Jeunesse.
- Prap, L. (2005). *Comment l'éléphant barrit-il en japonais?* Paris: Circconflexe.
- Rosenstiehl, A. (2010). *Mimi Cracra et les quatre saisons*. Paris: Caserman.
- Serres, A. (2015). *Encore une histoire maman*, Voisins-le-Bretonneux: Rue du Monde.
- Serres, A. & Sochard, F. (2013). *Le livre qui parlait toutes les langues*. Paris: Rue du monde.
- Sis, P. (2000). *Madlenka*, Paris: Grasset.
- Zullo, G. & Albertine (2013). *Paquita*, Zürich: OSL.

# La lecture à travers le monde

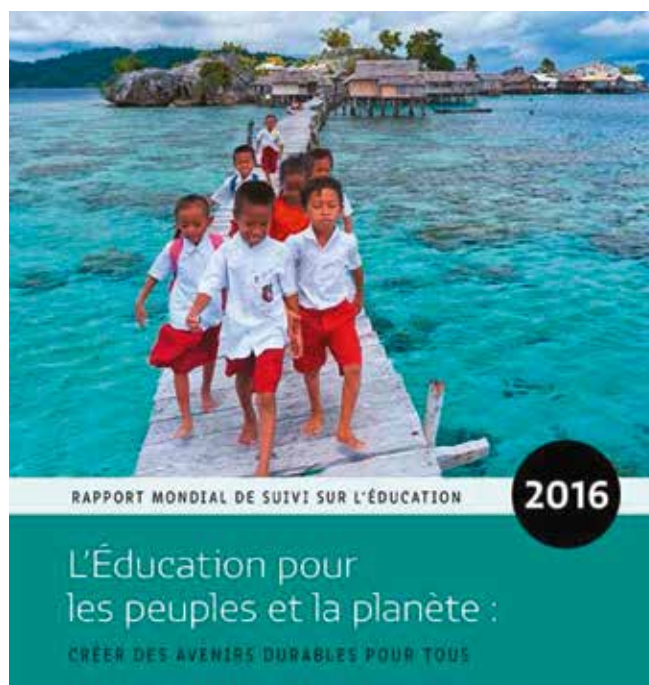
Depuis plus de vingt-cinq ans, la communauté internationale se préoccupe des taux d'analphabétisme et de non-scolarisation dans le monde. Des programmes ont été lancés et des résultats obtenus, mais pas à la hauteur des enjeux. De plus, on s'est rendu compte qu'on peut être dûment scolarisé, mais ne pas devenir lecteur pour autant. PISA nous a montré à quel point notre système scolaire «fabriquait» aussi des handicapés de la lecture. Un individu sur cinq est analphabète dans le monde. Dans nos pays industrialisés, c'est encore un sur vingt-cinq, même si le terme d'illettrisme a été préféré, pour des personnes ayant traversé leur scolarité sans apprendre à lire.

Georges Pasquier

**E**n mars 1990, la conférence mondiale de l'UNESCO lance à Jomtien (Thaïlande) un vaste programme destiné à promouvoir l'Éducation pour tous. Dix ans plus tard, le Forum mondial de Dakar doit déplorer l'échec presque complet de cette action: quelque 113 millions d'enfants dont 60% de filles n'ont pas accès à l'enseignement primaire. Plus de 880 millions d'adultes sont analphabètes, dont près de deux tiers de femmes. Devant ce triste bilan, à Dakar, 164 gouvernements prennent l'engagement de réaliser l'éducation pour tous (EPT) et identifient six objectifs à atteindre d'ici à 2015. Des gouvernements, des agences du développement, la société civile et le secteur privé œuvrent ensemble à la réalisation des objectifs de l'EPT. Dès 2002, l'UNESCO produit chaque année un rapport de suivi, et notre faitière mondiale, l'Internationale de l'Éducation (IE) s'engage pour un soutien actif de l'EPT. Une campagne mondiale pour l'éducation se met en place, qui mobilise chaque année les consciences pour une Semaine mondiale d'action pour l'éducation, (elle a eu lieu cette année du 23 au 29 avril avec le soutien des syndicats membres de l'IE).

## L'échec du défi de 2015

Malgré le travail et la détermination de beaucoup de politiques, d'institutions, d'associations, le point de situation fait en 2010 est consternant, le défi de 2015 sera loin d'être relevé. Même si dans les dix années écoulées quelques progrès ont été réalisés en direction de l'Éducation pour tous, l'objectif s'est enlisé principalement en raison des conflits armés qui détruisent les infrastructures scolaires et ôtent la vie à des garçons



Les rapports de suivi des objectifs de l'EPT nous montrent à quel point la mondialisation est aussi celle des soucis éducatifs.

et des filles innocentes dans de nombreuses régions du monde. *Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010* brosse un portrait désolant de la manière dont certains gouvernements gaspillent leurs maigres ressources pour financer des guerres. Il stigmatise vingt-et-un pays à faible revenu qui dépensent plus pour de l'armement que pour des écoles primaires. *Le Rapport mondial de suivi* révèle également que 42% des enfants non scolarisés vivent dans des pays touchés par un conflit. Fred Van Leuven, le secrétaire général de l'Internationale de l'Éducation, déplore: «Les attaques systématiques contre les écoles, les élèves et les enseignants, y compris les agressions sexuelles à l'égard des jeunes filles et des femmes, et le recrutement d'enfants-soldats se poursuivent sans relâche dans de trop nombreuses parties du monde. Les conséquences sont considérables: crainte accrue des enfants d'aller à l'école, réticence des parents à y envoyer leurs enfants et peur permanente des enseignants quant aux répercussions de leur enseignement. Il est donc capital de faire en sorte que l'éducation soit protégée contre la violence et les conflits armés (...). L'Internationale de l'Éducation maintient que l'une des clés de la paix est l'éducation.»<sup>1</sup>

## Les objectifs de développement durable (ODD)

À l'échéance de 2015, les objectifs de Dakar ne sont bien sûr pas réalisés, mais un pas décisif est franchi le 25 septembre 2015, au moment où l'assemblée générale de l'ONU vote les dix-sept objectifs de développement durable (ODD), parmi lesquels l'ODD 4 qui vise une éducation de qualité et qui reprend et amplifie les défis de Dakar en les plaçant dans le contexte d'une évolution équilibrée et durable de la société. C'est que le Programme de développement durable à l'horizon 2030 est pensé comme un programme «universel, inspiré et ambitieux», qui vise à éliminer la pauvreté par le développement durable d'ici à 2030. En adoptant ce nouveau programme en automne 2015, l'ONU reconnaît que l'éducation est essentielle à la réussite de la totalité de ses dix-sept Objectifs. Ainsi l'ODD 4 vise à «Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous». Ce n'est plus seulement la scolarisation de tous qu'on veut atteindre, c'est la qualité de l'éducation, moyennant la très grande valeur d'un personnel enseignant, bien formé et compétent pour relever les immenses défis qui l'attendent. L'IE fait tout de suite part pour ces objectifs d'une adhésion lucide: «L'objectif d'éducation pour l'après-2015 doit inclure des mesures concrètes destinées à éviter toute forme de discrimination, notamment celles fondées sur le handicap, le genre, l'origine ethnique, la religion, l'orientation sexuelle et/ou le statut socioéconomique. Outre le fait de pouvoir compter sur un(e) enseignant(e) qualifié(e) et bien soutenu(e), chaque élève doit pouvoir apprendre dans un établissement sûr et inclusif, disposant de ressources adéquates ainsi que d'infrastructures et de locaux accessibles.»<sup>2</sup>

## Entre objectifs et réalité

Si les intentions sur le papier sont bonnes et louables, la réalité du terrain résiste et beaucoup de travail reste à faire.

La Campagne mondiale de l'éducation relève en effet qu'en dépit des progrès significatifs de la scolarisation des enfants depuis l'année 2000, «la crise persiste – comme le souligne le rapport – tant en termes d'accès que de qualité désastreuse de l'éducation. Il reste encore 126 millions d'enfants qui ne fréquentent pas l'école primaire ou le premier niveau de secondaire; au moins 250 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire – dont la moitié est scolarisée – ne savent ni lire ni écrire ou effectuer des calculs simples; et parmi les jeunes et les adultes, on dénombre 774 millions de personnes incapables de lire et d'écrire. Malgré les promesses répétées depuis de nombreuses années, un jeune sur quatre vivant dans les pays en développement ne sait toujours pas lire une phrase simple. Les plus déshérités et les plus discriminés sont aussi les plus exposés à l'exclusion de l'éducation, car ils sont enchaînés dans un cycle persistant d'inégalités au sein du secteur éducatif et ailleurs: le rapport estime, par exemple, qu'au rythme actuel, il faudra 97 ans avant que les filles rurales les plus pauvres aient une chance de voir leur droit à une éducation de qualité enfin satisfait.»<sup>3</sup>

<sup>1</sup> La réponse de l'Internationale de l'Éducation au *Rapport mondial de suivi 2010*, ([https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EL\\_GMR2011\\_Analysis\\_FR.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EL_GMR2011_Analysis_FR.pdf))

<sup>2</sup> Un objectif d'éducation pour l'après-2015 (Internationale de l'Éducation, 2015)

<sup>3</sup> «Les enseignants tiennent l'avenir dans leurs mains», site de la CME ([www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org))

## La lecture en question

«Si tous les élèves des pays à faible revenu quittaient l'école munis de compétences élémentaires en lecture, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté, ce qui représenterait un recul de 12% de la pauvreté mondiale.» (UNESCO, 2014).

«Les personnes sachant lire correctement ont presque deux fois plus de chances que les autres d'obtenir un travail décent.» (UNESCO, 2016)

«Dans de nombreux pays multilingues, il existe peu de livres de lecture, voire aucun, dans les langues parlées par les enfants.» (UNESCO, 2016)

«Les évaluations de la lecture en première année révèlent que beaucoup d'enfants ne peuvent lire un seul mot après deux ou trois ans à l'école.» (UNESCO, 2016)