

Bilan intermédiaire.

En matière d'exploitation de l'album de jeunesse, nous avons pu répertorier des pratiques très diversifiées qui se rapportent aux trois domaines du savoir -lire selon Chauveau, à savoir :

- le domaine (méta) linguistique ;
- le domaine culturel ;
- le domaine stratégique.

Il existe une dominance forte des pratiques linguistiques à visée sémantiques en rapport avec l'album.

À l'exception d'un cas (celui de Sandrine) où les titres d'albums servent de base à une activité métalinguistique et culturelle, les tâches axées sur le fonctionnement de langue, délaissent le support album au profit de supports didactisés prêts à l'emploi.

Le répertoire praxéologique des enseignants de notre corpus se compose également rarement (2 cas sur 7) de tâches à visée culturelle. Cette dimension de la littératie semble être dévolue à la famille pour des raisons liées à l'idée que les enseignants se font du rôle que doit jouer l'école en matière de familiarisation à l'écrit.

Il semblerait donc que lorsque l'enseignant recourt à l'album, ce soit davantage dans le but de l'élaboration d'un lexique commun plutôt que dans l'optique de la construction d'une culture littéraire commune ; l'album devenant de fait, un prétexte à des activités de langage⁹⁰ (surtout en maternelle).

La dimension stratégique s'illustre, quant à elle, à travers la mise en œuvre de démarches d'inspiration socioconstructiviste où les stratégies d'identification de mots tout comme celles d'accès au sens sont explicitées, négociées et construites dans la confrontation avec les pairs sous l'égide de l'adulte.

Ces modes d'interaction (présents chez 2 enseignants) sont plus rares que les échanges classiques reposant sur un système de questions/réponses (5 enseignants).

Les répertoires praxéologiques des enseignants enquêtés et observés se composent donc pour une majorité d'entre eux, essentiellement de tâches linguistiques visant la compréhension et le développement du lexique.

⁹⁰ Cf. définition p 160.

Les dimensions culturelles et stratégiques apparaissent comme secondaires et les démarches qui leurs sont associées marginales tant elles sont liées à des contextes spécifiques.

En ce qui concerne les langues de l'enfant, là encore les démarches intégratives sont exceptionnelles et circonstanciées.

Elles prennent appui sur des albums bilingues et lorsqu'elles apparaissent c'est presque exclusivement en tant qu'objet culturel dans le rapport identitaire que l'enfant entretient avec elle que la langue est envisagée et traitée.

Pour autant, nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments pour affirmer que ce traitement alterculturel de l'album est la règle lorsque l'album bilingue est choisi comme outil didactique⁹¹. Un traitement qui diffère de la dimension culturelle évoquée précédemment en ce qu'elle **vis** le **développement d'attitudes d'ouverture à la culture de l'autre**.

Nous aurons à affiner notre recherche dans cette direction de manière à déterminer si les pratiques des enseignants qui recourent aux albums bilingues vont dans le sens d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

⁹¹ Au sens de matériau Schneuwly (2000)

Chapitre III : L'album bi/plurilingue, cet Objet Littéraire Non Identifié

Il existe peu d'informations disponibles sur la manière dont les enseignants qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue – les enseignants de RAR⁹² en particulier, mais pas exclusivement – prennent en compte dans leurs pratiques de classe les patrimoines langagiers de ces élèves au moment du (pré) apprentissage de la lecture.

Nous estimons que l'utilisation par les enseignants d'albums multiculturels, voire bi- ou plurilingues est un bon révélateur de leur conception de ce qu'est le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous nous attendons donc à pouvoir, par le biais de l'enquête, définir des pratiques spécifiques en termes d'objectifs notamment, liés à l'usage de tels outils.

Nous nous appuierons sur l'analyse des pratiques déclarées d'enseignants ayant recours aux albums écrits dans plusieurs langues ou faisant référence à un ailleurs afin de définir un ou plusieurs profils d'enseignant dont les pratiques peuvent être qualifiées de plurilingues et plurilittéraciées, c'est-à-dire, qui prennent en compte les compétences langagières des élèves de même que leur capacité à gérer un répertoire graphique pluriel.

⁹² Réseau Ambition Réussite

I. Une méthodologie

Nous commencerons par resituer cette enquête dans le cadre plus large de notre thèse en synthétisant, dans le tableau ci-dessous, notre méthodologie en fonction des différents volets de notre recherche, des thématiques abordées et des objectifs que nous nous sommes fixés.

	Thématiques	Objectifs	Méthodologie	Corpus
Volet 1 : Pratiques ordinaires du lire-écrire, place des langues des élèves dans ces pratiques et représentations de l'éducation plurilingue : quelles relations ?	Pratiques ordinaires du lire-écrire	- définir la nature de ces pratiques - déterminer s'il existe un lien entre compétences en langues des enseignants et pratiques de classe	Observation de classes	7 enseignants de primaire
			Entretiens semi-directifs pré expérimentaux	
	Pratiques ordinaires qui prennent appui sur des albums plurilingues ou alterculturels		Enquête par questionnaire en ligne	62 questionnaires
Volet 2 : Former à une approche plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école : quels contenus et quel dispositif de formation pour une évolution des pratiques ?	Les stratégies enseignantes d'analyse d'une situation didactique innovante	- déterminer les processus par lesquels les enseignants se forment à une approche didactique innovante	Cahiers journaux	5 cas
			Entretiens semi-directifs post-expérimentaux	
	Les modalités d'apprentissage professionnel qui favorisent l'évolution des pratiques		Observation directe	1 cas
			Entretien d'auto-confrontation	
	Entretien semi-directifs post-expérimental			
	Cahier journal			

Nos observations de terrain nous ont permis de définir un cadre précis à l'élaboration d'une enquête en ligne intitulée : Des albums bi/plurilingues ou alterculturels : pour quoi faire ? Enquête sur les pratiques d'enseignants de maternelle (dès la MS) et de cycle2 (GS comprise) autour d'albums écrits dans plusieurs langues ou qui font référence à un "ailleurs".

Cette enquête a été diffusée aux quelques 1980 écoles de l'académie par l'inspecteur d'académie à la rentrée 2010, sous forme d'information aux écoles. Les enseignants qui y ont participé à l'enquête entre 2010 et 2011, l'ont fait de leur propre initiative et de façon anonyme. Toutefois, les 62 réponses exploitables récoltées constituent déjà un indicateur de l'étendue des pratiques sur lesquelles porte cette étude. En effet, si l'on compte 7 enseignants en moyenne par école⁹³, elles représentent à peine 0,4 % des réponses potentielles.

On trouvera ci-dessous une présentation du contenu du questionnaire utilisé. Nous l'accompagnerons ponctuellement de remarques critiques que nous a inspirées son utilisation.

⁹³ Moyenne nationale que nous avons établie à partir des données de l'INSEE qui recense en France pour l'année 2012 : 325441 enseignants du public et 48 522 écoles primaires et maternelles.
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07114

1. Structure du questionnaire

PARTIE 1:LE PRATICIEN

Section 1 : votre classe

Objectif : définir les données contextuelles d'exercice de la profession.

Questions

- 1. *Quel est le niveau des élèves de votre classe ?*
- 2. *Nombre d'élèves*
- 3. *Votre classe compte-t-elle des enfants dont la langue au sein de la famille est autre que le français (élèves bilingues, allophones) ?*
- 4. *Si oui, précisez leur nombre*
- 4bis. *Quelles sont ces langues selon vous ?*

Section 2 : Profil professionnel

Objectif : déterminer l'expérience acquise dans l'enseignement, les représentations des enseignants quant à leur prise en compte ou non de l'altérité au sein de leurs pratiques.

Questions

- *Quel est votre nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement ?*
 - Entre 1 et 5 ans*
 - Entre 5 et 10 ans*
 - Entre 10 et 15 ans*
 - Plus de 15 ans*

- *Quel est votre nombre d'années d'ancienneté dans le niveau de votre classe actuelle ?*
 - Entre 1 et 5 ans*
 - Entre 5 et 10 ans*
 - Entre 10 et 15 ans*
 - Plus de 15 ans*

- *Cherchez-vous à vous appuyer sur la diversité linguistique (et/ou culturelle) de vos élèves au moment des apprentissages langagiers (lecture, écriture) ?*
 - Non, c'est inutile*
 - Non, je n'en ai pas les moyens matériels (temps, nombre d'élèves, supports)*
 - Non, car je crains de stigmatiser les enfants en mettant en avant leurs différences*
 - Oui, car la réalité de la classe m'y oblige*

- *Oui, car je pense que cela leur permet de développer une meilleure estime de soi, un sentiment de bien-être à l'école*
- *Oui, car je pense que cela les aide dans leurs apprentissages*

Section 3 : Profil plurilingue.

Objectif : déterminer le rapport aux langues de l'enseignant à travers ses compétences en langue, les langues de son environnement familial, ses expériences avec les langues.

Questions

Pour chaque domaine décliné ci-dessous un choix de langues est proposé aux enseignants. Ils peuvent le compléter si nécessaire en choisissant « autres langues ou langue régionale » et en précisant la langue en question. Ils sont également invités à évaluer leur degré de maîtrise de la langue entre « très peu et parfaitement ».

- *Je comprends à l'oral*
- *Je lis*
- *Je parle*
- *Mon entourage parle (conjoint, parents, etc.)*

A posteriori, nous estimons qu'il aurait été plus judicieux pour pouvoir déterminer les pratiques langagières familiales de poser la question comme suit : « Dans le cadre familial je m'exprime en... avec » en offrant la possibilité de faire plusieurs choix.

- *Je peux enseigner (habilitation et/ou diplôme universitaire)*
- *Questions ouvertes : l'enseignant répond par un texte court.*
- *Mes expériences positives avec les langues (voyages, séjours, formations, etc.)*
- *Mes autres expériences, moins positives, avec les langues (voyages, séjours, formations, etc.)*

PARTIE 2 : EXPLOITATION DES ALBUMS

Section 1 : les albums

Objectifs : déterminer le type d'albums utilisé et dans quelles proportions et selon quelles modalités.

Questions

(Il s'agit d'une série de questions fermées appelant une réponse binaire (oui ou non)),

- *Utilisez-vous avec vos élèves et/ou ceux d'autres classes des albums alterculturels (qui font référence à un « ailleurs »)*
- *Utilisez-vous des albums plurilingues (plus de deux langues) ?*
- *Utilisez-vous des albums bilingues (deux langues) ?*
- *Si oui, dans quelles langues ces albums sont-ils écrits ?*

(Pour cette question : choix parmi une liste de 15 langues avec possibilité de compléter.)

- *Si vous n'utilisez ni les albums bilingues ni les albums plurilingues est-ce parce que jusqu'alors vous n'aviez pas connaissance de leur existence ?*

- *Quelles en sont alors les raisons ?*
(Pour cette question l'enseignant répond par un texte court.)
- *Ces albums font-ils partie de la « bibliothèque » de la classe ?*
- *Êtes-vous à l'origine de l'achat de certains de ces ouvrages pour la classe ?*
- *Ces albums font-ils partie de la « bibliothèque » de l'école ?*
- *Êtes-vous à l'origine de l'achat de certains de ces ouvrages pour l'école ?*

Section 2 les objectifs pédagogiques.

Objectif : définir les objectifs que se fixent les enseignants en utilisant ce type d'outil.

Questions

- *Quels sont les principaux objectifs pédagogiques que vous vous fixez en utilisant ce type d'albums (alterculturel, bi ou plurilingue) avec vos élèves ? Sélectionnez-en 5 parmi les suivants puis classez-les par ordre d'importance.*
 - Susciter le désir d'apprendre à lire*
 - Enrichir le vocabulaire*
 - Valoriser les langues d'origine des élèves de la classe*
 - Créer un lien affectif avec la langue écrite*
 - Créer des liens avec la famille*
 - Ouvrir à la diversité (favoriser l'intérêt pour d'autres langues et cultures)*
 - Enrichir le patrimoine littéraire des élèves*
 - Créer un lieu de discussion et un espace de réflexion, de partage et d'apprentissage pour tous*
Faire prendre conscience des démarches mises en œuvre pour accéder à la compréhension
Faire découvrir les lieux de l'écrit (BCD, coin lecture, etc.)
 - Sensibiliser aux métiers de l'écrit (auteur, illustrateur, conteur, traducteur, etc.)*
 - Sensibiliser aux fonctions de l'écrit (à quoi sert l'écrit ? À qui il s'adresse ?)*
 - Sensibiliser aux normes de l'écrit (typographique, formelle, etc.)*
 - Rendre explicites les notions de mot, phrase, verbe, etc.*
 - Développer chez les élèves le sens de l'observation, de la comparaison, de la découverte des spécificités des langues qu'ils connaissent ou découvrent*
 - Développer des compétences au niveau du fonctionnement du code écrit en français (connaissance du principe alphabétique -lettres, mots, phrases, etc.)*
 - Développer des comportements de lecteur (manière dont l'enfant conduit la lecture)*
 - Favoriser le développement d'opérations cognitives en jeu dans la lecture (repérer, interroger, anticiper, reconnaître, etc.)*
 - Autre :*

Section 3 : les conditions de mise en œuvre

Objectif : déterminer comment l'exploitation des albums s'inscrit dans le temps didactique.

Questions :

- *Quel est le niveau des élèves avec lesquels vous utilisez ces ouvrages ?*
- *Depuis combien de temps avez-vous recours à ce type de support ?*
 - 1 an*
 - 2 ans*
 - 3 ans*
 - 4 ans ou plus*
- *À quel moment de l'année scolaire introduisez-vous ces albums ?*
 - En début d'année.*
 - En milieu d'année.*
 - En fin d'année.*
- *Pour quelles raisons ?*

(Question ouverte)
- *Les albums s'inscrivent :*
 - Dans un ou plusieurs projet (s) de lecture/écriture tout au long de l'année.*
 - Dans un projet de lecture/écriture ponctuellement dans l'année.*
 - De manière ponctuelle dans l'année.*
- *Combien de séances par semaine consacrez-vous en moyenne aux activités liées aux albums ?*
 - 1 séance.*
 - 2 ou 3 séances.*
 - 4 ou 5 séances.*
 - Plus de 5 séances.*
- *Ces ouvrages sont-ils utilisés en dehors de la classe (familles, etc.) ?*
 - Oui*
 - Non*
- *Si oui, de quelle manière ?*

(Question ouverte)

Section 4 : la démarche pédagogique

Objectif : déterminer la manière dont l'enseignant introduit l'album auprès de ses élèves, le type d'action qu'il privilégie et le type d'activités qu'il propose, ainsi que les bénéfices qu'il en retire ou les difficultés qu'il rencontre.

Questions

► Parmi les propositions suivantes sélectionnez-en 7 parmi celles que vous faites le plus souvent avec vos élèves lorsque vous utilisez des albums bi/plurilingues ou alterculturels.

- Lire l'album en une seule fois
- Lire l'album en une seule fois en passant d'une langue à l'autre
- Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée)
- Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée) en passant d'une langue à l'autre
- Lire l'album avec un ou plusieurs autres adulte (s) selon les langues
- Lire des textes fonctionnels en lien avec l'album dans plusieurs langues pour faire faire (recettes, fiches techniques)
- Relire l'album
- Écouter la lecture d'un album par un autre ou plusieurs autres adulte (s) (intervenant, parent, conteur) selon les langues
- Présenter l'album bi/plurilingue par comparaison avec des albums monolingues
- Présenter l'album alterculturel avec les albums qui évoquent la culture locale
- Donner son avis au sujet du contenu de l'album (sens), le justifier
- Questionner sur le plan affectif (quels épisodes du vécu de l'enfant, quels sentiments, l'album évoque-t-il ?)
- Résumer l'histoire
- Écrire une nouvelle histoire sous la dictée "à la manière de ..."
- Choisir à la bibliothèque un album bi/plurilingue ou alterculturel avec les élèves
- Questionner au niveau culturel (quel lien avec des albums déjà rencontrés ? Quel est le rôle d'un livre bi/plurilingue ou alterculturel ?)
- Proposer des livres bi/plurilingues à l'emprunt pour qu'ils soient lus dans les familles
- Lire des albums bi/plurilingues apportés par les enfants
- Questionner au niveau textuel (quel type de texte ? Quelles spécificités ?)
- Questionner au niveau extralinguistique (quelles images, signes de ponctuation ?)
- Questionner au sujet du contenu (de quoi, de qui parle (nt) le/les texte (s) ?)
- Questionner au niveau du lexique selon les langues utilisées ? (Quels sont les mots choisis par l'auteur pour dire ?)
- Questionner au niveau du code (phonie/graphie) (qu'est-ce qui est écrit dans telle ou telle langue ? Comment faire pour le savoir (pour lire) ?)

- *Questionner le système d'écriture de chaque langue (sens d'écriture, système alphabétique ou non)*
- *Questionner au niveau métalinguistique (combien de mots, phrases, §, etc.)*

➤ *Une série d'une vingtaine d'activités va maintenant vous être présentée. Veuillez indiquer quelles sont celles que vous proposez à vos élèves au cours de l'exploitation des albums.*

1. *Reconnaître ou classer des textes par genre (contes, documents, poèmes, etc.)*
2. *Observer l'organisation de l'album (place et organisation du texte, des illustrations, taille des caractères, sens de l'écriture, etc.)*
3. *Identifier les personnages principaux*
4. *Déterminer à qui s'adresse le narrateur*
5. *Déterminer ce que cherche à raconter l'auteur*
6. *Comparer différentes versions d'une même histoire*
7. *S'appuyer sur des indices textuels (lettres, mots, syntaxe, ponctuation) ou extratextuels (illustrations) pour deviner le mot/la phrase écrite et/ou donner une interprétation de ce qui est écrit*
8. *Relire en pointant du doigt un énoncé court connu*
9. *Expliciter sa démarche*
10. *Lire un court passage de l'album individuellement (titre, phrase, etc.)*
11. *Lire un passage de l'album à plusieurs voix (2 ou plus)*
12. *Écrire collectivement une histoire ou la suite d'une histoire*
13. *Déchiffrer un mot*
14. *Lire et associer un mot à une image*
15. *Comparer l'écriture des mots qui se ressemblent*
16. *Comparer la construction grammaticale de phrases ayant le même sens*
17. *Reconstituer une ou plusieurs phrases de l'album avec des étiquettes-mots*
18. *Trouver un mot du texte dicté par l'adulte*
19. *Identifier les emprunts*
20. *Repérer le titre, l'auteur, l'illustrateur, etc.*
21. *Visiter une bibliothèque*
22. *Compléter une liste (cahier ou autres) des œuvres de littérature de jeunesse lues en classe*
23. *Balayer le texte pour s'exercer à une lecture sélective (exemple : trouver une information précise ou prendre des indices textuels pour identifier le type d'écrit)*
24. *Mémoriser des mots outils*

25. *Émettre des hypothèses, anticiper la suite d'une phrase, de l'histoire (exemple : compléter un texte à trous)*

26. *Organiser : mettre en relation des informations pour reconstituer la structure d'un texte (texte puzzle)*

➤ *Quels bénéfices retirez-vous de l'utilisation de ces albums avec vos élèves ?*

(Question ouverte)

➤ *Quelles difficultés avez-vous rencontrées en utilisant ces ouvrages ?*

(Question ouverte)

Fin de l'Enquête

Nos objectifs

À la mesure de cette enquête, nous entendons déterminer :

1. Quels sont les profils biographiques d'une part et les motivations d'autre part des enseignants qui font le choix d'utiliser des albums bi/plurilingues et/ou alterculturels en classes de GS et/ou CP quand commence l'apprentissage systématique de la lecture
2. Quelles sont les différentes dimensions du langage écrit (Chauveau 2001) – culturelle, (méta) linguistique et stratégique – qui sont privilégiées ?

A priori, nous nous attendons à pouvoir catégoriser les enseignants selon les critères suivants :

A. Enseignant qui propose une majorité d'activités autour d'un seul aspect de l'apprentissage de la lecture.

A1 : l'aspect culturel

A2 : l'aspect (méta) linguistique

A3 : l'aspect stratégique

B. Enseignant qui propose à part plus ou moins égale des activités autour de deux des aspects de l'apprentissage de la lecture.

B1 : les aspects culturels et (méta) linguistiques.

B2 : les aspects culturels et stratégiques

B3 : les aspects (méta) linguistiques et stratégiques

C. Enseignant qui propose à part plus ou moins égale des activités autour des trois aspects de l'apprentissage de la lecture.

3. Quelles sont les différentes postures des enseignants dans la gestion du rapport langue de l'école/autres langues ?

A priori, nous nous attendons à pouvoir catégoriser les enseignants selon les critères suivants en fonction du type d'activité proposée selon qu'elles portent plutôt sur une (le français) ou plusieurs langues :

PE : posture exclusive ou monolingue où chaque langue est considérée comme un système autonome.

PM : posture mixte où les langues sont abordées tantôt comme deux systèmes distincts tantôt comme des systèmes pouvant s'entrecroiser.

PI : posture inclusive ou plurilingue où les rapprochements entre les langues sont encouragés.

Afin d'affiner la classification, nous nous réfèrerons aux représentations⁹⁴ concernant leurs pratiques selon qu'ils considèrent, ou non, qu'ils prennent en compte dans leur enseignement la diversité linguistique de leurs élèves.

4. Quelle est la place faite à la réflexivité sur les langues ?

Nous nous appuierons pour cela sur la proportion d'activités de type « méta » que les enseignants déclarent mettre en place, que nous mettrons en parallèle avec les principaux objectifs pédagogiques qu'ils se sont fixés.

À travers ce que les enseignants nous déclarent faire avec leurs élèves nous tenterons alors de dresser quelques portraits-types d'enseignants dans leurs gestions conjuguées de l'altérité linguistique et de l'apprentissage de la lecture dans des classes de cycle 2 des Pays de la Loire.

⁹⁴ PARTIE I, Section 2, question 3 : « Cherchez vous à vous appuyer sur la diversité linguistique (et /ou culturelle) de vos élèves au moment des apprentissages langagiers (lecture, écriture)? »

II. Les résultats

Nous avons conscience qu'en interrogeant au sujet des pratiques nous n'obtiendrons que le résultat d'une analyse du sujet concernant ses propres pratiques, mais les résultats déjà recueillis en amont permettront d'éclairer notre interprétation des déclarations des enquêtés.

Les chiffres que nous produirons se veulent donc descriptifs de situations didactiques liées à l'usage d'un outil didactique spécifique.

1. Profils des enquêtés

1.1. Une conscience éveillée à la diversité

Dans leur ensemble, les enseignants qui se sont prêtés à cette enquête sont conscients d'exercer leur métier dans un milieu multilingue et multiculturel.

Au moment de l'enquête, ils sont une majorité (60 %) à déclarer être conscients d'exercer leur profession dans une réalité plurilingue et culturelle incarnée par les enfants qui composent leurs classes. Ainsi, 53 % d'entre eux pensent ou sont certains d'avoir dans leurs classes des enfants dont la langue familiale n'est pas le français et sont capables de déterminer de quelles langues il s'agit.

Ce chiffre atteint les 68 % lorsque nous ne considérons que les 28 enquêtes qui ont été complétées dans leur intégralité et sur lesquelles nous allons nous appuyer exclusivement pour la suite de nos investigations, car elles seules nous permettent d'établir des liens entre profils professionnels et pratiques.

1.2. Un patrimoine langagier plurilingue de type scolaire

Rien, dans le rapport que ces enseignants entretiennent avec les langues n'apparaît comme spécifique, si ce n'est une relation plutôt positive avec les langues qu'ils ont généralement construite au cours de séjours touristiques ou de longs séjours dans diverses contrées, et qui leur a permis de faire concrètement l'expérience de l'altérité.

Leurs compétences en langues se déclinent de la manière suivante :

Compétences orales

Langues comprises

On retrouve d'abord les langues proposées à l'apprentissage en France, l'anglais, l'espagnol et l'allemand avec une dominance de l'anglais (compris par 75 %), suivies d'une langue régionale : le breton, lié à la proximité de la région avec la Bretagne, mais comprise dans une proportion bien plus faible (18 %).

Viennent ensuite 7 langues (suédois, grec, italien, portugais, russe, arabe, chinois) qui rendent compte de la diversité de la composition du répertoire de ces enseignants.

Pour autant, à tort ou à raison seules les compétences en anglais et en allemand (langues susceptibles d'avoir été apprises dans le milieu scolaire) sont jugées satisfaisantes (avec un niveau estimé entre « peu » et « bien »).

Les compétences de compréhension dans les autres langues sont jugées faibles.

Langues parlées

Dans ce domaine, les enseignants estiment posséder des compétences orales de faible niveau, non seulement dans les langues susceptibles d'avoir été apprises en milieu scolaire, telles que l'allemand et l'espagnol et l'anglais — à 53 %, contre 40 % qui jugent leur aptitude à parler anglais bonne, voire très bonne – de même que dans les autres langues qui composent leurs répertoires langagiers.

Il existe donc chez ces enseignants un sentiment généralisé d'inaptitude à pouvoir s'exprimer dans une autre langue, et ce, quelle que soit la langue, ce qui nous pose question quant à la représentation qu'ont ces praticiens d'un locuteur performant en langue...

Compétences à l'écrit

Langues lues et comprises à l'écrit.

À l'écrit, bien que les langues représentées soient les mêmes que celles citées pour l'oral, la tendance s'inverse.

Les enseignants se jugent nettement plus performants tant en compréhension (79 % estiment comprendre bien ou parfaitement bien l'anglais à l'écrit, et ils sont 32 % à se considérer comme bons ou très bons en espagnol⁹⁵) qu'en lecture où les résultats sont similaires. Difficile de saisir les raisons d'un tel décalage. Néanmoins, ces compétences coïncident avec leurs capacités exprimées en compréhension orale. Ce qui se conçoit aisément si on admet la relation qu'entretiennent l'une et l'autre de ces aptitudes dans la l'élaboration du sens de l'écrit.

Ces enseignants sont donc tous plurilingues dans la mesure où ils déclarent tous avoir des compétences à des degrés divers dans au moins une autre langue que le français.

Ce plurilinguisme, principalement lié à l'apprentissage des langues dans le cursus scolaire, ne s'y limite cependant pas. De fait, certaines des langues comme le Patois vendéen (ou Poitevin) et le corse sont des langues exclusivement présentes dans l'entourage proche ; mais il s'agit là de cas isolés.

Aussi, selon la classification proposée par Coste (2010) il nous apparaît que ce plurilinguisme présente deux particularismes :

- Il a une origine scolaire très marquée.
- Il se compose de langues hyper ou super centrales à forme et tradition écrites.

⁹⁵ Pour les autres langues, voir annexe 3

1.3 Des praticiens chevronnés partisans d'une prise en compte de l'altérité

Sur le plan professionnel, ce sont des praticiens chevronnés (64 % ont une expérience professionnelle qui dépasse 5 ans) qui ont pu développer une expertise professionnelle dans la gestion de situations – y compris multilingues – devenues familières (Crahay, 2006).

Bien que les élèves allophones de leurs classes soient en nombres restreints – entre 1 et 5 –, ils déclarent, pour une grosse moitié d'entre eux, s'appuyer sur la diversité linguistique et/ou culturelle de leurs élèves au moment des apprentissages langagiers dans le but de favoriser l'épanouissement de l'enfant, avec l'idée que cela peut constituer une aide pour les apprentissages. En cela ils déclarent ne privilégier aucune des deux dimensions, culturelle ou langagière de la diversité dans leurs pratiques, ce qui, nous le verrons ultérieurement, pourrait ne pas tout à fait refléter la réalité...

2. Les albums bi/plurilingues en classe : une pratique très marginale

Notre enquête nous a permis de recenser 26 langues identifiées comme langues familiales par 36 enseignants. Nous les avons classées par fréquence (cf. annexe 2) : l'arabe est la langue qui a, semble-t-il, le plus investi les classes (elle est citée par plus de la moitié des enseignants), suivie du turc (38 %), de l'anglais (22 %) et du russe (11 %). Ces langues sont liées au récent courant de migration en France et jouissent, à l'exception de l'anglais, d'une mauvaise image auprès de l'opinion publique (Legendre, 2003).

Leur introduction dans la classe représente donc déjà un acte « politique » de la part de l'enseignant ; acte qui peut être mal perçu par les autres membres de la communauté éducative.

Pour certains enseignants qui utilisent les albums bilingues, cela représente une difficulté qui se matérialise, selon les termes même utilisés par l'un d'entre eux, dans « une forme d'indifférence voire de résistance de la part des IEN, des enseignants et des familles des élèves monolingues. » ou « le discours fermé de l'entourage des enfants qui

m'était rapporté par ces derniers ». Mais nous reviendrons sur ce point plus en détail ultérieurement.

L'appréhension d'avoir à se confronter à une telle situation, au même titre que l'impression de manquer d'aisance avec les langues sont donc autant de facteurs explicatifs possibles du faible pourcentage d'enquêtés qui a recours aux albums bi- ou plurilingues dans sa pratique.

Ils sont ainsi 90 % à déclarer utiliser avec leurs élèves et/ou ceux d'autres classes des albums alterculturels, et moins de 40 % ont recours aux albums bilingues ou plurilingues.

Moins de 40 % parmi les 28 enseignants qui ont complété le questionnaire dans son entièreté et qui représentent déjà moins de la moitié des personnes ayant répondu à l'enquête...

La preuve, s'il en est, qu'il s'agit d'une pratique très marginale...

D'autres facteurs apparaissent dans les déclarations des enseignants lorsqu'ils expliquent pourquoi ils n'utilisent pas ce genre de support⁹⁶ :

Sur le plan de la pratique professionnelle :

- Le manque de formation : « Je ne dispose pas de références précises pour en acheter et je me sens démunie face à leur exploitation en classe. Je souhaiterais vivement disposer de quelques pistes pédagogiques pour en faire usage efficacement. »
- Le manque de temps : « Je pense ne pas avoir le temps de le faire avec un programme déjà très chargé dans bien d'autres domaines. »
- La priorité à la langue de scolarisation : « priorité au bon langage oral de notre langue maternelle », « en PS, avant de travailler sur ou en parallèle avec une autre langue, je préfère axer mon travail sur le lexique et la structure grammaticale en français. »

⁹⁶ Nous avons sélectionné les extraits les plus représentatifs, une citation renvoyant à un enseignant.

Sur un plan matériel

- L'accès aux ouvrages: « l'absence de ces albums dans les écoles ».
- L'utilisation de plusieurs albums monolingues : « Peu peuvent s'emprunter. Je préfère travailler sur le même album en français et un autre (mais la même histoire dans une autre langue). Cela me semble plus intéressant » ; « Je préfère les albums dans leur langue originale d'édition » ; « j'utilise les albums en anglais ou en français, mais pas les deux mélangés, ça me semble artificiel. »

Sur un plan personnel

- Sentiment d'incompétence en langues : « Je ne suis pas à l'aise avec les langues. »

Il nous semble voir s'inscrire en filigrane derrière les propos d'une catégorie d'enseignants, la crainte de l'interférence entre les langues qui se cristallise en quelque sorte dans l'objet bilingue, Objet Littéraire Non identifié⁹⁷ (OLNI), dénigré, considéré comme « moins authentique » que les albums monolingues.

Au même titre que les pratiques bilingues de type « code switching », l'album ne semble pas avoir droit de cité à l'école ; il revêt une valeur symbolique dérangeante que nous n'avions pas anticipée.

Ceci n'induit pas nécessairement l'absence de démarches plurilittéraires, favorisant la réflexion sur les langues ou la comparaison des deux systèmes dans leur disposition à *faire du sens* à l'écrit.

Toutefois, c'est un aspect des représentations qu'il ne faudra pas négliger dans une perspective formatrice.

Certains enseignants appellent d'ailleurs de leurs vœux une formation du type de celle que nous proposons, tant ils se sentent démunis devant l'exploitation de ce support particulier. Une formation qui pourrait s'engager sur une discussion au sujet de la gestion des langues familiales, dans le quotidien de la classe, lorsqu'elles surgissent inopinément.

⁹⁷ Nous empruntons cette image poétique aux libraires de la pochothèque, fondateurs du mouvement OLNI qui répertorie les écrits inclassables. Elle permet ici de rendre compte de l'étrangeté de cet objet didactique qui dérange par ce qu'il représente et face auquel les praticiens sont souvent démunis.

2.1 Aspects contextuels de l'exploitation pédagogique d'albums bi/plurilingue et/ou alterculturels

Malgré l'existence de freins et de réticences à l'emploi de ces supports, une frange d'enseignants en fait usage dans sa classe.

Il nous importe, avant de saisir les modalités de ce type de pratiques, d'en définir les contours, c'est-à-dire le contexte qui conditionne, pour l'enseignant, cette mise en œuvre. Nous explorerons ainsi, ses motivations, les raisons de ses choix concernant les langues des albums, les objectifs qu'il se fixe et les difficultés qu'il rencontre.

2.1.1 Les albums bilingues : le choix du pédagogue

En explorant cette dimension du support, nous souhaitons déterminer s'il existait une corrélation entre les langues identifiées comme appartenant aux répertoires langagiers des enfants et les langues des albums choisis par les enseignants. Nous avons donc procédé au classement de ces langues dans le tableau suivant :

Réponse	Nombre de réponses
breton-français	1
créole-français	1
grec-français	1
lingala-français	1
russe-français	1
chinois -français	2
turc-français	2
autre	2
allemand-français	3
italien-français	3
espagnol-français	4
arabe-français	6 (21%)
anglais-français	11 (39 %)

Tableau 4 .Langues des albums bilingues proposés en classe

Nous constatons que les albums utilisés sont principalement des albums anglais/français (39 %).

Ensuite, viennent au côté du français les langues qui ont fait l'objet d'un apprentissage scolaire (espagnol, italien, allemand), les langues des enfants apparaissent dans des cas rares, sauf pour l'arabe qui arrive juste après l'anglais et avant les autres langues qui font l'objet d'un apprentissage scolaire.

Les raisons de ces choix se révèlent dans les déclarations des enseignants lorsque nous les questionnons au sujet des objectifs qu'ils se fixent en introduisant dans leurs classes des albums bi/plurilingues ou alterculturels.

2.1.2 L'ouverture au monde comme unique horizon

Une classification des objectifs en trois domaines : culturel, métalinguistique et stratégique nous a permis de déterminer différents facteurs explicatifs des choix des enseignants en matière de langues.

Cette classification fait référence aux trois dimensions du savoir lire de base telles que nous les avons déjà définies dans notre cadre théorique avec une légère nuance pour le domaine culturel qui, dans cette enquête **renvoie** :

- au développement de conduites liées aux fonctions et finalités de la lecture
- au développement d'attitudes d'ouverture à la culture de l'autre

Les enseignants ayant dû classer les objectifs par ordre d'importance, le rang de classement indiqué nous renseigne également sur les priorités des enseignants.

Domaine culturel

Énoncés	Pourcentage	Classement majoritaire
Ouvrir à la diversité (favoriser l'intérêt pour d'autres langues et cultures)	43 %	Rang 1
Enrichir le patrimoine littéraire des élèves.	32 %	Rang 4
Susciter le désir d'apprendre à lire	25 %	Rang 5
Valoriser les langues d'origine des élèves de la classe.	21 %	Rangs 1 et 2
Créer un lien affectif avec la langue écrite.	11 %	Rang 5
Créer un lieu de discussion et un espace de réflexion, de partage et d'apprentissage pour tous.	11 %	Rang 4
Sensibiliser aux normes de l'écrit (typographique, formelle, etc.)	11 %	divers
Créer des liens avec les familles.	7 %	divers
Sensibiliser aux fonctions de l'écrit (à quoi sert l'écrit ? à qui il s'adresse)	4 %	Rang 3
Faire découvrir les lieux de l'écrit (BCD, coin lecture, etc.)	0 %	
Sensibiliser aux métiers de l'écrit (auteur, illustrateur, conteur, traducteur, etc.)	0 %	

Tableau 5. Albums bi/plurilingues, albums alterculturels et objectifs pédagogiques

Domaine (méta °) linguistique

Énoncés	Pourcentage	Classement majoritaire
Rendre explicites les notions de mot, phrase, verbe, etc.	0 %	
Développer chez les élèves le sens de l'observation, de la comparaison, de la découverte des spécificités des langues qu'ils connaissent ou découvrent.	32 %	Rangs 2 et 4
Développer des compétences au niveau du fonctionnement du code écrit en français (connaissance du principe alphabétique (lettres, phonèmes, mots, phrases, syntaxe.))	18 %	Rang 2
Enrichir le vocabulaire.	4 %	Rang 4

Tableau 6. Domaine (méta) linguistique

Domaine stratégique

Énoncés	Pourcentage	classement majoritaire
Faire prendre conscience des démarches mises en œuvre pour accéder au sens de l'écrit.	14 %	Rang 3
Favoriser le développement d'opérations cognitives en jeu dans la lecture (repérer, interroger, anticiper, reconnaître, etc.)	4 %	Rang 1
Développer des comportements de lecteur (manière dont l'enfant conduit la lecture, fait le lien entre ce qui est dit et ce qui est écrit)	4 %	Rang 4

Tableau 7. Domaine stratégique

Les objectifs que les enseignants se fixent en priorité et pour une majorité d'entre eux relèvent du domaine culturel.

Comme nous pouvions nous y attendre, l'utilisation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels a d'abord pour but une ouverture au monde, c'est l'objectif que se fixe en priorité une majorité d'enseignants qui y a recours (43 %).

Cette ouverture préconisée par les programmes prime sur la valorisation des langues des enfants (un objectif pour seulement 21 % des enseignants).

Aussi, alors que les enseignants déclarent dans une forte majorité (60,71 %) s'appuyer sur la diversité linguistique (et/ou culturelle) de leurs élèves au moment des apprentissages langagiers (lecture, écriture), les présents résultats nous permettent d'envisager deux cas de figure :

- soit les enseignants utilisent d'autres supports de type EAL ou EOLE pour prendre en compte cette diversité ;
- soit, et c'est selon nous l'hypothèse la plus probable, l'album est envisagé comme un passeur de culture qui permet de faire l'expérience de l'altérité sans sortir de la classe, en conformité avec les programmes (nous verrons ultérieurement que cela a son importance), de profiter de ces « histoires d'ailleurs » ou écrites dans d'autres langues (en anglais le plus souvent) pour faire le lien avec l'histoire personnelle, l'identité culturelle de certains enfants de la classe qui font dans leur milieu familial l'expérience d'autres langues et cultures.

Ces albums constituent alors, pour l'ensemble des élèves, un enrichissement patrimonial (un objectif pour 32 % des enseignants) en se distinguant des albums plus classiques en français.

Relativement peu d'enseignants déclarent se fixer des objectifs (méta) linguistiques ou stratégiques, ce qui vient confirmer ce que nous avons déjà décelé par nos observations, à savoir que dans ces domaines, les enseignants préfèrent utiliser d'autres supports.

2.2 Freins et éléments moteurs à l'exploitation plurilingue et plurillitéraciée des albums

Il existe, en outre des sources de motivation à l'utilisation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels que nous trouvons exprimées dans les réponses aux questions ouvertes de notre enquête. Elles s'expriment ici en termes de bénéfices liés à leur exploitation.

Ainsi, selon les enseignants

Sur le plan des apprentissages

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Favorise l'investissement de l'écrit par l'enfant

- En développant une attitude de lecteur :

« Une manière de faire des enfants des sujets culturels capables de s'expliquer, d'argumenter et de partager des points de vue semblables et ou différents des autres... d'acquérir une véritable autonomie de réflexion et d'interprétation. »

- En suscitant le désir d'apprendre à lire :

« Amener l'enfant à prendre plaisir à la lecture, voir que lire c'est apprendre sur les autres se diriger vers l'apprentissage de la lecture au CP. »

- En suscitant le plaisir de fréquenter l'écrit :

« Une envie d'écrire une histoire à partir de l'étude de l'album, de lire et d'étudier d'autres albums, d'apprendre à lire, de lire ces albums chez eux seuls ou avec leur famille. Un vrai plaisir pour les enfants ! »

- En favorisant l'acculturation au monde de l'écrit :

« Cela facilite leur investissement dans la lecture des textes en français. »

- En permettant la construction d'un patrimoine culturel commun :

« L'enseignement est plus motivant et les élèves se forment un "capital culturel". »

Initie à l'apprentissage d'une L2 (albums en anglais)

- En familiarisant à la langue :

« Cela permet aux élèves de se confronter à une langue étrangère et que l'on peut comprendre sans avoir tout le vocabulaire. »

Au plan du développement de soi

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Contribue au développement de l'estime de soi

- En valorisant la langue et la culture d'origine :

« Que les enfants d'autres cultures comprennent que parler une autre langue est un atout »

Contribue à ouvrir au monde, faire l'expérience de l'altérité

- En découvrant d'autres pratiques langagières et culturelles :

« Montrer qu'il existe d'autres façons d'écrire. Montrer qu'il existe d'autres langues. »

Au plan social

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Contribue à créer du lien social entre l'école et la famille

- En favorisant les échanges et en ouvrant l'école à la langue familiale :

« Permettre aux parents d'élèves de prendre part à la vie de l'école, faire des rencontres, faire des liens entre les personnes, les partenaires locaux. »

- En favorisant la prise de conscience du gain social lié à l'apprentissage de la lecture :

« Valorisation du rôle de l'école, prise de conscience de la nécessité d'apprendre à lire quelle que soit la langue. »

Sur le plan de la pratique enseignante

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Permet de diversifier les supports :

« Ouverture d'esprit et enrichissement liés à la diversité des supports, des écrits et des cultures »

L'exploration des différents champs que recouvrent ces bénéfices nous renseigne de deux manières.

D'abord, en mettant en évidence l'existence d'un lien entre les objectifs exprimés et les bénéfices retirés au plan acquisitionnel et au plan du développement de soi.

Ensuite, en montrant que ces apports s'affranchissent volontiers du cadre scolaire pour investir le cadre social ; plus précisément à travers la relation école/famille. On voit ici clairement le positionnement d'ouverture qu'adopte l'enseignant.

Pour autant, cette ligne de conduite peut s'avérer difficile à tenir lorsque, confronté aux réticences de la communauté éducative, le praticien ne se sent pas soutenu, reconnu dans son effort de conciliation de deux mondes qui gagneraient à mieux se comprendre.

Ce type de difficulté n'est pas la seule que rencontrent les enseignants lorsqu'ils se risquent à l'exploitation d'albums bi/plurilingues et/ou alterculturels, il n'est donc pas anodin de constater que les difficultés renvoient les enseignants à des considérations personnelles (difficultés pour l'enseignant) lorsque les bénéfices sont plutôt envisagés en tant que bénéfices pour l'enfant.

Ces difficultés se déclinent ainsi en :

Difficultés matérielles :

- Inadéquation des textes des albums avec le niveau des enfants : « Trouver des albums en rapport avec ce que l'on étudie ou bien abordable pour des petits. »
- Coût élevé des albums : « le prix, le manque d'albums par élève. »
- Manque de ressources : « manque de supports connus. »

Difficultés d'adhésion de la communauté éducative à ce type de pratiques :

- Hostilité des parents : « La réticence de certains parents à adhérer au projet. »
- Hostilité de la hiérarchie et des collègues : « Une forme d'indifférence voire de résistance de la part des IEN, des enseignants... »
- Hostilité des parents d'enfants monolingues :... et des familles des élèves monolingues. »

Difficulté à gérer les réactions des enfants :

- Gérer l'excitation.
- Gérer les attitudes de fermeture (on ne comprend pas) : « au premier abord, ils disent : "je ne comprends rien et rien. »

Difficultés liées aux compétences en langue :

- Manque de connaissances dans une langue donnée : « manque de connaissance des langues rencontrées ne correspondant pas à exclusivement à celles étudiées lors de mon cursus scolaire. »

- Manque de connaissances d'une culture donnée : « Le manque de ressources en bibliothèque, mes lacunes culturelles et le discours fermé de l'entourage des enfants qui m'était rapporté par ces derniers. »

L'investissement en temps de préparation est également évoqué comme un problème.

Dans leur ensemble, ces difficultés sont assez mineures et facilement résolubles, nous verrons, en pratique, comment les enseignants parviennent à les contourner en faisant intervenir un parent par exemple lorsque les compétences culturelles ou les compétences en langue font défaut : « lorsqu'un élève apporte un livre et que je ne peux lire (méconnaissance de la langue utilisée) nous découvrons l'histoire ensemble, et les élèves prennent des indices dans les illustrations pour la compréhension. Il m'arrive parfois de demander aux parents de l'enfant de venir lire le livre ou de demander à l'enfant de le raconter, dans sa langue d'origine puis de vérifier que la version donnée par ses camarades est proche de la version originale. »

2.3 L'exploitation pédagogique d'albums bi/plurilingues et/ou alterculturels en pratique

Les enseignants n'avancent donc pas tous en terrain conquis, selon qu'ils font, le choix en introduisant dans leurs classes des albums plurilingues – c'est moins vrai pour les albums alterculturels – de rendre légitimes des pratiques langagières jusqu'alors cantonnées aux frontières de l'école.

L'album plurilingue, dans son exploitation, stigmatise certaines craintes, déjà exprimées par les enseignants de cette étude, mais qui s'étend à l'ensemble de la communauté éducative. Il heurte en outre l'enseignant, le plaçant face à ses propres limites en matière de compétences en langues, l'obligeant à chercher du soutien ailleurs (parents intervenants extérieurs, internet), démarche qui demande une reconsidération de l'image du *maître savant* ainsi qu'un certain investissement en temps.

Il est donc une catégorie d'enseignants pour qui l'exploitation d'albums plurilingues relève de l'engagement, mais c'est une minorité, pour une grande part des praticiens il s'agit d'une ouverture au monde empruntant volontiers les sentiers battus.

2.3.1 Conditions préalables à l'introduction en classe des albums bi/plurilingues et/ou alterculturels

Il s'agit de dispositions préalables et de prérequis exprimés par les enseignants qui conditionnent le moment de l'introduction de l'album en classe.

Après l'information des familles

- Après avoir pris contact avec les familles allophones pour leur exposer le projet de lecture bi/plurilingue.

Après l'acquisition de certaines attitudes

- Dès que le fonctionnement de la classe est rôdé.
- Une fois que les enfants allophones sont bien « intégrés » dans la classe.
- Lorsque les enfants sont prêts à « écouter avec attention ».

Après l'acquisition de certains savoirs et de certaines compétences

- Après un travail préalable sur les différents systèmes d'écriture.
- Après un travail sur l'auteur.
- Après « certains apprentissages » et après que l'histoire soit vue en français.
- Après l'acquisition d'un « bagage linguistique » (lexical probablement).

Sur le plan des attitudes, ces prérequis déclarés nous semblent être exigibles pour tout travail avec albums.

Les autres prérequis nous éclairent sur la manière dont les enseignants peuvent d'anticiper les réactions d'incompréhension des enfants, en proposant d'abord l'album en français...

2.3.2 Les pratiques

Nous ne prétendons pas ici rendre compte des pratiques enseignantes de manière exhaustive ; nous ne pourrions en avoir qu'une vision parcellaire, axée sur les activités proposées (type de tâches) ainsi que sur l'action enseignante telle qu'elle nous apparaîtra. Nous nous efforcerons de faire le lien entre les déclarations des enseignants

(ceux de la présente enquête) et nos observations de terrain (les 5 cas exposés précédemment).

Nous avons repris la classification adoptée pour explorer les objectifs pédagogiques pour analyser les types de tâches proposées par les enseignants.

Lorsque cela nous a semblé pertinent, nous avons demandé aux enseignants de préciser si les tâches s'effectuaient en français (FR), dans une autre langue (AL) ou en français et dans une autre langue (FR/AL) (voir tableau ci-dessous).

Une série d'une vingtaine d'activités va maintenant vous être présentée. Veuillez indiquer quelles sont celles que vous proposez à vos élèves au cours de l'exploitation des albums.					
		Oui	FR	LE	FR/LE
Culturel	20. Repérer le titre, l'auteur, l'illustrateur, etc.	85 %	36 %		43 %
Culturel	3. Identifier les personnages principaux	82 %	32 %		43 %
Culturel	1. Reconnaître ou classer des textes par genre (contes, documents, poèmes, etc.)	75 %	39 %		32 %
Culturel	6. Comparer différentes versions d'une même histoire	75 %	32 %		32 %
Culturel	2. Observer l'organisation de l'album (place et organisation du texte, des illustrations, taille des caractères, sens de l'écriture, etc.)	68 %	28 %		39 %
Linguistique	5. Déterminer ce que cherche à raconter l'auteur	68 %	75 %		14 %
Linguistique	14. Lire et associer un mot à une image	68 %	43 %		18 %
Linguistique	24. Mémoriser des mots outils	68 %	46 %	14 %	Linguistique
Linguistique	7. S'appuyer sur des indices textuels (lettres, mots, syntaxe, ponctuation) ou extratextuels (illustrations) pour deviner le mot/la phrase écrite et/ou donner une interprétation de ce qui est écrit	64 %	35 %	25 %	Linguistique
culturel	21. Visiter une bibliothèque	64 %			culturel
culturel	22. Compléter une liste (cahier ou autre) des œuvres de littératures de jeunesse lues en classe	64 %	28 %	32 %	culturel
Linguistique	12. Écrire collectivement une histoire ou la suite d'une histoire	61 %	50 %	11 %	Linguistique
Linguistique	13. Déchiffrer un mot	61 %	46 %	14 %	Linguistique

Une série d'une vingtaine d'activités va maintenant vous être présentée. Veuillez indiquer quelles sont celles que vous proposez à vos élèves au cours de l'exploitation des albums. (suite)				
		Oui	FR	FR/LE
métalinguistique	15. Comparer l'écriture des mots qui se ressemblent	61 %	21 %	36 %
métalinguistique	17 Reconstituer une ou plusieurs phrases de l'album avec des étiquettes-mots	61 %	54 %	7 %
Linguistique	8. Relire en pointant du doigt un énoncé court connu	57 %	39 %	14 %
métalinguistique	9. Expliciter sa démarche	57 %		
Linguistique	18. Trouver un mot du texte dicté par l'adulte	57 %	36 %	21 %
Linguistique	25. Émettre des hypothèses, anticiper la suite d'une phrase, de l'histoire (exemple : compléter un texte à trous)	57 %	50 %	4 %
Linguistique	26. Organiser : mettre en relation des informations pour reconstituer la structure d'un texte (texte puzzle)	50 %	43 %	7 %
Linguistique	4. Déterminer à qui s'adresse le narrateur	47 %		
Linguistique	19. Identifier les emprunts	46 %	25 %	18 %
Linguistique	11. Lire un passage de l'album à plusieurs voix (2 ou plus)	43 %	25 %	18 %
Linguistique	23. Balayer le texte pour s'exercer à une lecture sélective (exemple : trouver une information précise ou prendre des indices textuels pour identifier le type d'écrit)	43 %	35 %	7 %
Linguistique	10. Lire un court passage de l'album individuellement (titre, phrase, etc.)	39 %		11 %
métalinguistique	16. Comparer la construction grammaticale de phrases ayant le même sens	32 %		

Tableau 8 : Action enseignante : Le type de tâches proposées aux enfants

Les résultats que nous obtenons soutiennent ce que nous avons déterminé plus haut, par l'étude des objectifs pédagogiques à savoir que les tâches proposées aux élèves à partir de ces albums sont essentiellement culturelles et lexicales avec un traitement monolingue français du domaine lexical, alors que les tâches culturelles s'ouvrent aux langues.

Ces tâches sont toutefois très diversifiées. Elles recouvrent les trois aspects de l'écrit, mais sans que les langues ne soient mises en relation.

De manière générale, nous pouvons avancer que la présence de deux idiomes (ou plus) sur un même support n'est pas incitateur d'une approche inclusive ou plurilingue des

langues, mais plutôt de démarches où chaque langue est considérée comme un système autonome.

C'est en rapprochant ces tâches de déclarations des enseignants concernant leur manière de conduire ces tâches (là encore, ce ne sont que des pistes) que nous entendons déterminer les pratiques en lien avec les albums, en ce qu'elles ont de spécifique.

Parmi les propositions suivantes sélectionnez-en 7 parmi celles que vous faites le plus souvent avec vos élèves lorsque vous utilisez des albums bi/plurilingues ou alterculturels.		
	Réponse	Pourcentage
Aspect métalinguistique	Questionner au niveau métalinguistique (combien de mots, phrases, §, etc.)	7.14 %
Aspect culturel	Choisir à la bibliothèque un album bi/plurilingue ou alterculturel avec les élèves	0.00 %
Aspect linguistique	Questionner au niveau extralinguistique (quelles images, signes de ponctuation ?)	3.57 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée) en passant d'une langue à l'autre	7.14 %
Aspect culturel	Questionner au niveau textuel (quel type de texte ? Quelles spécificités ?)	7.14 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Présenter l'album bi/plurilingue par comparaison avec des albums monolingues	10.71 %
Aspect culturel	Présenter l'album alterculturel avec les albums qui évoquent la culture locale	10.71 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Proposer des livres bi/plurilingues à l'emprunt pour qu'ils soient lus dans les familles	10.71 %
Aspect culturel	Lire l'album en une seule fois en passant d'une langue à l'autre	14.29 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire des albums bi/plurilingues apportés par les enfants	14.29 %

Parmi les propositions suivantes sélectionnez-en 7 parmi celles que vous faites le plus souvent avec vos élèves lorsque vous utilisez des albums bi/plurilingues ou alterculturels (suite).		
	Réponse	Pourcentage
Aspect Linguistique	Questionner au niveau du lexique selon les langues utilisées (quels sont les mots choisis par l'auteur pour dire... ?)	14.29 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire des textes fonctionnels en lien avec l'album dans plusieurs langues pour faire faire (recettes, fiches techniques)	17.86 %
Aspect affectif	Questionner sur le plan affectif (quels épisodes du vécu de l'enfant, quels sentiments, l'album évoque-t-il ?)	17.86 %
Aspect linguistique	Écrire une nouvelle histoire sous la dictée "à la manière de ..."	17.86 %

Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire l'album avec un ou plusieurs autres adulte (s) selon les langues	21.43 %
Aspect culturel	Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée)	25.00 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Écouter la lecture d'un album par un autre ou plusieurs autres adulte (s) (intervenant, parent, conteur) selon les langues	25.00 %
Aspect métalinguistique	Questionner au niveau du code (phonie/graphie) (qu'est-ce qui est écrit dans telle ou telle langue ? Comment faire pour le savoir (pour lire) ?)	25.00 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Questionner au niveau culturel (quel lien avec des albums déjà rencontrés ? Quel est le rôle d'un livre bi/plurilingue ou alterculturel ?)	28.57 %
Aspect métalinguistique	Questionner le système d'écriture de chaque langue (sens d'écriture, système alphabétique ou non)	28.57 %
Aspect culturel	Relire l'album	35.71 %
Aspect linguistique	Donner son avis au sujet du contenu de l'album (sens), le justifier	35.71 %
Aspect linguistique	Résumer l'histoire	39.29 %
Aspect linguistique	Questionner au sujet du contenu (de quoi, de qui parle(nt) le/les texte (s) ?)	42.86 %
Aspect culturel	Lire l'album en une seule fois	46.43 %

Tableau 9. Activités proposées

En rapprochant les données figurant dans ce tableau des données de nos observations, il s'avère que ce que déclarent faire les enseignants s'apparente à ce que nous avons appelé une *démarche communicative* où, comme le montrent ces données, la *dimension lexicale de la langue* est très importante.

Nous pouvons donc émettre l'idée que les enseignants procèdent majoritairement de la même manière dans l'exploitation des albums bi/plurilingue ou alterculturel qu'ils le feraient avec un album monolingue.

De fait, ils commencent par la lecture (46,43 %), ou la relecture (35,75 %) intégrale de l'album suivie de phases d'échanges oraux selon le traditionnel schéma des questions/réponses ; échanges qui visent à s'assurer que les enfants ont bien identifié les éléments essentiels à la compréhension du récit : qui ? Quoi ? Où ? Pourquoi ? (42,86 %) et sont capables de restituer le sens global de l'histoire (39,29 %). Ces échanges peuvent prendre la forme de débats où le sens est négocié (35,71 %).

Malgré la spécificité de ces albums, rares sont les situations où l'enseignant propose un traitement culturel en tant qu'objet littéraire à part entière.

C'est le cas lorsque l'album est utilisé comme objet culturel aux côtés d'autres supports de l'écrit. On en définit la fonction lorsqu'il est plurilingue (28,57 %). Il est l'occasion de rencontres avec des lecteurs (intervenants extérieurs, parents, etc.). De même, il est rare que les enseignants, dans leur démarche, questionnent leurs élèves sur le plan métalinguistique. Leur attention est donc rarement orientée vers la langue en tant que système de signes au fonctionnement particulier.

Ces données viennent conforter nos observations de terrain de ce point de vue, *les démarches intégratives des langues sont l'exception.*

L'objet livre plurilingue ou alterculturel n'est en rien déclencheur de pratiques enseignantes plurilingues spécifiques, mais peut être une ressource pour des pratiques enseignantes pluriculturelles, *il est avant toute chose un passeur de culture.*

III. Synthèse et perspectives

1. Des albums bi/plurilingue ou alterculturels pour quoi faire ?

Fidèle à notre choix d'aborder les pratiques par l'outil didactique, nous garderons cet angle d'approche pour dresser l'esquisse des pratiques de littératie scolaire telles que nous avons pu les parcourir, y compris dans le lien qu'elles entretiennent avec les langues, en orientant le regard sur l'action de l'enseignant.

Ainsi, nous estimons que, pour l'essentiel des enseignants de notre corpus, l'album de jeunesse est avant tout un objet littéraire où texte et images fonctionnent en complémentarité. En utilisant cet outil, le praticien forme le dessein de mener son auditoire, fusse malgré lui, à un sens dissimulé qu'il convient de révéler.

Au sein des tâches proposées aux élèves, la recherche d'un sens immanent du texte prédomine donc sur le rapport personnel au contenu menant à la construction d'un sens particulier à chaque individu.

Rares sont donc les pratiques qui relèvent de *démarches coopératives*, où les individualités peuvent s'exprimer sous forme d'avis personnel.

Ces considérations conduisent les enseignants à inscrire les albums dans diverses thématiques au gré des sujets qu'ils souhaitent aborder. Ainsi, l'album alterculturel et l'album en langue étrangère offrent-ils l'opportunité de traiter de l'altérité.

Dans certains cas d'exception, où l'influence d'un certain courant de recherche est avérée, l'album est appréhendé et traité comme un objet littéraire spécifique – en raison de son organisation et sa structure narrative – qui peut entrer en résonance avec d'autres textes constituant ainsi un réseau. Une conception qui amène les praticiens à faire cheminer l'enfant vers un véritable questionnement du texte, en tant qu'unité sémantique, mais aussi en tant qu'unité linguistique constituée des signes ; l'enjeu final étant que l'attitude métalinguistique adoptée conduise l'enfant à saisir et s'approprier le rôle et le fonctionnement de l'écrit.