

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

MASTER EN SCIENCES DE LA FORMATION PRIMAIRE

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2022/2023

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

Protégeons notre planète : un réseau de documents entre plaisir de lire et engagement citoyen.

DIRECTEUR DU MÉMOIRE :

Mme Gabriella Vernetto

ÉTUDIANT :

Sofia Capellaro 18 A05 170

À mes parents, pour leur soutien constant.

À Gianluca, pour l'amour et la confiance envers moi.

À mes amies, pour être toujours là.

Table des matières

INTRODUCTION	8
1. LA LITTÉRATURE D'ENFANCE ET DE JEUNESSE	12
1.1 La littérature d'enfance et de jeunesse : une définition complexe	12
1.1.2 Le destinataire	16
1.1.3 Les fonctions de la littérature de jeunesse	18
1.2 L'évolution de la littérature de jeunesse	22
1.2.1 La littérature de jeunesse contemporaine	30
1.3 L'importance de l'image dans la littérature de jeunesse contemporaine	31
2. LES COMPÉTENCES DES LECTEURS ENFANTS ET LES APPROCHES	
PLURIELLES	40
2.1 Les compétences littéraires du lecteur enfant	40
2.2 Les compétences linguistiques et la compétence plurilingue et pluriculturelle	43
2.3 Les compétences générales	48
2.4 Les compétences transversales (<i>Life skills</i> et objectifs de l'éducation à la durabilité)	50
2.5 L'apprentissage précoce des langues secondes et étrangères	58
2.6 L'apprentissage scolaire des langues	61
2.7 Les approches plurielles des langues et des cultures	64
2.7.1 Les approches interculturelles	66
2.7.2 La didactique intégrée des langues	71
2.7.3 L'intercompréhension entre les langues parentes	75

2.7.4 L'éveil aux langues	79
3. LE RÉSEAU DE TEXTES	82
3.1 Définir le réseau de textes	82
3.1.2 Les critères de choix	85
3.2 Les différentes typologies de réseau de textes	89
3.3 Le réseau interdisciplinaire <i>Protégeons la planète</i> et le <i>Cadre européen en matière de durabilité (2022)</i>	92
3.3.1 Définir la durabilité environnementale	93
3.3.2 Les compétences en matière de durabilité environnementale.....	95
3.4 Les trois perspectives : <i>dans, sur et pour</i> l'environnement	99
3.5 Le réseau <i>Protégeons notre planète</i> dans le contexte plurilingue valdôtain	101
3.5.1 La méthodologie de collecte des données	102
3.5.2 La classe et ses caractéristiques	103
3.5.3 Les compétences promues par le réseau	105
3.5.4 Les disciplines et leurs objectifs	107
3.6 Les activités du réseau de documents	110
3.6.1 Le questionnaire initial	114
3.6.2 Compréhension écrite <i>Les petites natures (2021)</i>	119
3.6.3 La construction des boîtes sauve-planète	123
3.6.4 Exposé oral des groupes et construction du jeu de l'oie	128
3.6.5 <i>L'ours</i> de Christophe Maé et Youssou Ndour (2019).....	136
3.6.6 Compréhension écrite <i>La fonte des glaces (2020)</i>	142
3.6.7 Construire une ligne du temps sur <i>L'incroyable histoire du climat (2021)</i>	145
3.6.8 Escape Game. <i>Sauve la planète (2020)</i>	152

3.7 Le questionnaire final	155
3.8 Le bilan du projet	161
CONCLUSION	164
BIBLIOGRAPHIE	168
 Œuvres de littérature de jeunesse citées et utilisées pour les activités	178
SITOGRAFIE	181
ANNEXES	184

INTRODUCTION

Je dois admettre que quand j'étais petite, je n'aimais pas lire ; mes parents ont toujours essayé de me rapprocher de ce monde magique, mais je n'ai jamais été attirée par lui. J'adorais plutôt passer du temps en plein air, faire de longues promenades dans les montagnes et passer du temps précieux avec mon chien. Au fil du temps, j'ai commencé à voir le potentiel des livres et de la lecture ; cela est certainement dû au parcours d'études entrepris (lycée linguistique) et à ma curiosité, qui me porte toujours à la recherche d'informations nouvelles. C'est précisément pour cette raison que j'ai commencé à lire des livres, pour la plupart des manuels, qui rayonnaient de mes plus grandes passions : les chiens, la photographie et la natation, en particulier la plongée sous-marine. C'est ainsi que j'ai commencé à me rapprocher du monde de la lecture, simplement pour m'informer des plus grandes passions.

Au fil des ans, j'ai pris conscience du chemin d'études universitaires que je voulais aborder et, une fois que j'ai commencé, la découverte et l'amour du monde des livres pour enfants ont commencé. Grâce à différents cours, tels que *Didactique du plurilinguisme*, *Letteratura italiana*, *Educazione ed espressività : gioco e lettura*, *Littératures francophones d'enfance et de jeunesse*, j'ai commencé à découvrir différentes typologies de livres pour enfants et l'importance de la lecture dès la jeune enfance. En effet, elle peut être un moment pendant lequel les enfants peuvent se déplacer de la réalité, ils peuvent rêver à yeux ouverts en imaginant des lieux et des espaces lointains et irréels. Massimo Recalcati dans son livre *A libro aperto : una vita è i suoi libri* (2018) définit le livre comme un couteau, qui coupe notre vie en lui offrant la possibilité d'acquérir une nouvelle forme ; comme un corps, car chaque livre peut avoir un parfum, une chair, un regard, une géographie sensuelle, une manière de marcher et d'exister ; comme la mer parce que sa nature est de renverser la tentation du mur, de s'opposer à toute poussée qui voudrait isoler, clôturer, enfermer l'extérieur du monde. Encore, Massimo Recalcati identifie le livre avec une rencontre, en disant que cette dernière est quelque chose

qui modifie notre cours de vie, qui redirige vers le nouveau. Comme la rencontre, le livre nous ouvre de nouvelles voies et possibilités, mais vers l'imaginaire. Daniel Pennac écrit en 1992 dans son livre *Comme un roman*

Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer » ... le verbe « rêver » ...

On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : « Aime-moi ! »

« Rêve ! » « Lis ! » « Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire ! » - Monte dans ta chambre et lis !

Résultat ?

Néant. (Pennac, 1992, p. 5)

C'est pour cela qu'on ne peut pas obliger les enfants à lire, mais la lecture doit être un processus intime et conscient, qui dérive de soi-même.

Avec les premiers stages, j'ai commencé à comprendre que j'aimais lire les histoires à haute voix aux enfants et, avec la conception des premières activités, j'ai toujours essayé d'insérer des lectures à haute voix qui pouvaient favoriser la réflexion active et d'autres apprentissages. Pour cette raison, quand j'ai découvert le réseau de textes j'étais ravie ; c'était l'instrument parfait pour conjuguer le plaisir de lire avec d'autres apprentissages. C'est pour cela que ce mémoire de fin d'étude et son thème principal naissent du développement d'un réseau de textes construit pour l'examen final de *Littératures francophones, d'enfance et de jeunesse* de Gabriella Vernetto (module II). Grâce à ce cours j'ai eu la possibilité de découvrir l'instrument didactique du réseau de textes qui, à travers l'utilisation de différents textes ou bien documents, peut véhiculer différentes activités significatives et différents apprentissages. Cet instrument favorise le plaisir lié à la lecture, mais il permet aussi aux enfants de faire des

comparaisons entre les différents textes proposés, afin d'en comprendre le fil rouge (un même personnage, genre, illustrateur, thème *etc.*). Pour mon examen j'avais décidé de réaliser un réseau de documents qui se construisait autour d'une thématique principale : celle de la protection de la planète et de sa sauvegarde. En effet, les documents proposés permettaient aux enfants de découvrir, à travers le plaisir de la lecture, cette importante thématique, qui est strictement liée à l'engagement citoyen. Après avoir passé l'examen, j'ai décidé avec Mme Vernetto d'élargir et de modifier ce réseau, pour en faire un projet pédagogique expérimental que je présenterai dans ce mémoire

*How can we all live well, without compromising the planet's
continuing ability to enable us all to live well ? (The National Association for
Environmental Education, 2015, p. 3)*

D'où la modification et la réévaluation du réseau proposé précédemment ; je voulais certainement que le thème principal reste la protection de l'environnement, car sûrement c'est une affaire de tous. En effet, la situation environnementale que nous sommes en train de vivre (réchauffement climatique) nécessite un changement radical, qui doit commencer par nous tous. Il n'existe pas de petits changements, seulement de bonnes habitudes ; nos choix en tant que consommateurs et citoyens responsables peuvent faire la différence. Tous les jours, nous avons le pouvoir d'agir. C'est pour cela que je voulais que mon réseau pouvait permettre aux enfants de réfléchir activement, de se mettre en jeu et de se réévaluer ; cela ne devait pas seulement être une succession d'activités, mais il pouvait déclencher quelque chose de plus important chez eux. Pour cette raison, en suivant les indications de Mme Vernetto, j'ai pensé à structurer des activités qui lient le plaisir de la lecture, la découverte de différents genres littéraires et documents, à quelque chose de plus grand et certainement complexe. J'ai essayé de proposer des livres et des documents qui pouvaient faire naître des interrogations, sur

lesquelles construire ensuite des réponses ensemble. Déjà au moment de la conception, j'étais sûre que les activités proposées ne changeraient pas la situation actuelle, mais j'espérais qu'elles pourraient en quelque sorte faire démarrer un processus de renouveau : un changement de nos habitudes, un engagement citoyen. En effet, ce n'est pas le développement qui doit être durable, mais l'humanité et l'environnement ; pour permettre ça et pour préserver la planète, il est primordial de se rejoindre tous dans un élan collectif. Deux autres éléments que j'ai voulu mettre en valeur dans mon réseau de documents sont certainement l'apprentissage coopératif et le travail en atelier ; pour cette raison, presque toutes les activités proposées sont menées en groupe et supposent la création de quelque chose, l'utilisation de différents matériaux, l'implication de la créativité et de l'imagination.

Ce mémoire de fin d'étude veut donc retracer un parcours, qui part sûrement de la littérature d'enfance et de jeunesse, puisque le réseau se base principalement sur la proposition de différents types de livres et genres ; ensuite on se concentrera sur les compétences qui peuvent être développées grâce à l'implication des livres pour enfants. Cette partie permettra de comprendre que les livres promouvant des compétences transversales et générales, peuvent aussi concerner des thématiques comme l'engagement citoyen en faveur de la planète. Enfin, après avoir introduit les quatre approches plurielles, on analysera dans les détails le réseau de documents proposé dans une classe de cinquième d'une école primaire de la Vallée d'Aoste et on examinera les résultats de l'expérimentation de ce réseau.

1. LA LITTÉRATURE D'ENFANCE ET DE JEUNESSE

Ce premier chapitre veut synthétiser le cadre théorique de référence de mon réseau de documents. Comme le réseau de documents proposé sera basé sur l'utilisation de textes pour enfants, j'analyserai tout d'abord la définition de la littérature d'enfance et de jeunesse, pour poursuivre avec son histoire et ses caractéristiques principales. En effet, je me concentrerai sur le rapport entre texte et images, qui caractérise les livres contemporains pour enfants, mais aussi sur la centralité du destinataire : le lecteur enfant.

1.1 La littérature d'enfance et de jeunesse : une définition complexe

La littérature d'enfance et de jeunesse est difficile à définir puisqu'il ne s'agit pas d'un genre littéraire ayant des caractéristiques univoques. En effet, un genre est ce qui se constitue par la répétition de formes, d'unités, d'éléments permanents et identiques ; « penser la littérature de jeunesse comme un genre reviendrait alors à identifier ces identiques, à reconnaître ces invariants, à les fixer pour reconnaissance » (Prince, 2015, p. 9). Cependant, cette littérature de jeunesse¹ ne se caractérise ni par une forme ni par un média spécifique (Collière-Whiteside et Meshoub-Manière, 2019). Elle, au contraire, se caractérise par un corpus disparate qui inclut de la création originale, de l'adaptation des auteurs classiques, des traductions ; mais aussi des supports aussi variés tels que l'album illustré, la fiction ou non-fiction, la bande dessinée, le documentaire illustré, le roman simple et toute une palette de variantes comme par exemple les livres d'activités, les livre-objets, les livres animés (*pop-up*), les livres-concepts, les nouvelles graphiques, les comptines, les fables et les contes, les poèmes,

¹ Dans le cadre de ce mémoire j'utiliserai la terminologie *littérature de jeunesse* pour une question de synthèse, même si le terme veut faire référence aussi à la période de l'enfance.

les pièces de théâtre et les essais (Vernetto, 2023). La seule chose certaine c'est que tel livre, tel album ou bien tel ouvrage produisent un intérêt spontané et un plaisir chez les enfants.

D'après Thaler et Alain (2002), il existe trois typologies de littérature de jeunesse: la première c'est la littérature de jeunesse des éditeurs, qui comprend un large choix de catalogues et de collections qui englobent toute la production pour jeunes sans tenir compte de sa provenance et de sa nature; la deuxième c'est celle des écrivains spécialisés, qui se limite aux œuvres écrites pour les jeunes; cependant, cette définition exclut les textes qui ont changé leur destinataire au cours du temps, comme par exemple les contes de Perrault ou bien *Robinson Crusoé* de Defoe (1719). C'est pour cela que la troisième typologie fait référence à un patrimoine d'œuvres qui n'ont jamais été destinées aux jeunes, mais qui sont considérées des classiques du genre parce qu'elles sont imposées par des institutions scolaires (par exemple les œuvres de Hugo, Balzac et Zola).

De l'autre côté on trouve la définition de Ganna Ottevaere-van Praag, qui analyse le récit de jeunesse du point de vue du lecteur comme « toute narration à caractère littéraire capable d'emporter l'adhésion des enfants et des adolescents, qu'elle soit ou non écrite à leur intention » (2000, p. 9). De même, Nathalie Prince donne une définition de littérature de jeunesse en disant qu'elle s'identifie dans tous les ouvrages qui ont comme public celui enfantin (Prince, 2015). En effet, elle écrit dans son livre *Littérature de jeunesse* « sans contexte ces œuvres s'adressent à des enfants, à leur imaginaire, à leur langue, à leur plaisir, à leurs petites mains même (Prince, 2015, p. 10). Cependant, cette définition est instable ; en effet, d'une part on peut trouver des romans pour adultes qui sont adaptés pour les enfants, de l'autre des œuvres écrites à l'origine pour les plus petits qui peuvent devenir des livres destinés aux plus âgés (*Harry Potter*). En effet, rien n'empêche un adulte de faire retour à son enfance perdue et de relire pour son compte, afin de revivre des émotions et des plaisirs enfantins. Nathalie Prince, écrit

Pour autant, ces évidences s'estompent lorsque les enfants se font moins enfants et se gomment lorsque les ouvrages qui restent destinés à la jeunesse peuvent être lus par des adolescents ou des pré-adultes, voire s'oblitérent totalement lorsque les enfants eux-mêmes se plaisent à parcourir avec plus de plaisir des livres d'adultes. (Prince, 2015, p. 10)

De plus, la compétence du lecteur adulte donne aussi les outils pour mieux saisir les astuces d'une construction narrative, des références culturelles et les effets esthétiques mis en œuvre (Nières-Chevrel, 2009).

Donc, on peut dire que la littérature de jeunesse n'est pas si différente de la littérature générale, du moment que les genres sont les mêmes et que les auteurs écrivent, avec la même implication, aussi bien pour les adultes que pour les jeunes (même si au moment de la rédaction ils se réfèrent au jeune public). De plus, la littérature de jeunesse comporte cette double relation adulte-enfant qui caractérise les œuvres de jeunesse. L'adulte devient le médiateur entre l'œuvre et l'enfant ; en fait, ce sont les adultes : éditeurs, bibliothécaires, parents, enseignants *etc.* qui décident des publications des textes, conseillent les jeunes lecteurs ou bien lisent ou racontent pour eux. En fait, c'est l'adulte qui, "hissant le bébé sur ses genoux pour lui lire un livre, l'installe sur la première marche de l'escalier des plaisirs" (Poslaniec, 2008, p. 224). Dans l'espace de la vie privée l'adulte (parent, enseignant *etc.*) se retrouve en position de lecteur-médiateur pour l'enfant qui ne sait pas encore lire ou bien qui aime la lecture à haute voix. Donc, le rôle des médiateurs adultes devient inséparable de la littérature de jeunesse et nous oblige à considérer aussi la question du double destinataire : enfant et adulte.

La variété et l'indétermination de la dénomination restent donc essentiellement dues au destinataire, et tiennent à la nature d'un genre destiné dont, paradoxalement, la destination est flottante, sinon fuyante. On serait aisément pris par le désir, à ce

moment-là, de dire combien la littérature de jeunesse n'est qu'une expression d'éditeur, une lubie de prescripteur, et en rien une catégorie littéraire. (Prince, 2015, p. 16)

Malheureusement, cette littérature jeunesse reste méprisée par les élites culturelles et universitaires, qui osent à peine lui faire une place et qui la décrivent comme une paralittérature ou bien une sous-littérature. En effet, il y a cette tendance à considérer la littérature pour les plus petits comme quelque chose qui ne peut pas accéder au parangon des autres littératures. Certains auteurs refusent d'écrire "pour" les enfants, pour ne pas perdre leur noblesse d'écrivain et leur dignité d'artistes. Benedetto Croce souligne dans son travail *Logica come scienza del concetto puro* (1917) que l'art pour les enfants est trop pauvre, limité et sommaire pour être considéré un vrai art. De plus, le style de la littérature de jeunesse est forcément simplifié, le vocabulaire est moins riche et plus simple et les figures de style se réduisent à l'essentiel afin d'être comprises par les plus petits. Cela produit selon Madame de Genlis (1782) des idées fausses chez les enfants et un retard pour les progrès de leur raison. Cette littérature souffre aussi de ce qu'on appelle la "capitalisation de l'esprit" (Lukàcs, 1951, p. 50) ; c'est-à-dire la transformation des livres pour enfants en produits mercantiles d'une médiocre qualité. Cependant, il faut dire que les évaluations des livres pour enfants sont faites par des adultes, tandis que ce sont les enfants les vrais consommateurs. On exige que la littérature de jeunesse soit comme celle des grands et on cherche à traduire les critères qu'on suit pour les adultes aussi pour les plus petits.

La littérature de jeunesse apparaît donc comme fondamentalement traversée par un monde conséquent de paradoxes que nous n'avons pas, loin s'en faut, tous mis au jour, mais dont nous avons vu qu'ils sont des éléments potentiellement définitoires : une littérature destinée sans destinataire, une littérature qui peut se passer de texte, une littérature « facile » qui comprend de véritables chefs-d'œuvre. Cela signifie-t-il pour

autant qu'une définition générique ou théorique de la littérature de jeunesse est impossible ? (Prince, 2015, p. 26)

1.1.2 Le destinataire

On a vu que, même si le livre de jeunesse peut être lu par des enfants et des adultes, il existe des spécificités dues au fait qu'à l'origine, au moment de la rédaction, il s'agit d'une production définie par son jeune public. En effet, la connaissance de ce public permet aux auteurs d'orienter leurs réalisations en fonction des besoins exprimés par les jeunes (Van Der Linden, 2021). Le même nom "littérature de jeunesse" fait référence à un genre désignant un public particulier : un public jeune. C'est pour ça que l'attention se focalise sur le destinataire des ouvrages, ce que souligne la construction prépositive "pour la jeunesse" ou encore "de la jeunesse". Cependant, ce jeune lecteur reste lui-même difficile à définir, du moment que le Grand Robert décrit l'enfance comme la première période de la vie humaine, qui caractérise la période de la naissance à l'adolescence. Cette différence d'âge est la raison pour laquelle beaucoup d'éditeurs refusent d'indiquer un âge sur leurs livres, puisqu'ils savent que l'appréciation d'un livre est relative et très personnelle. De plus, ce lectorat évolutif et large peut être synthétisé par le personnage de *Peter Pan*, dont chaque illustrateur a donné une image différente ; on peut trouver le Peter Pan bébé dans les images d'Arthur Rackham (fin du XIX^{ème} siècle), celui petit garçon en collants et justaucorps verts dans le dessin animé *Disney* (1953), ou encore le Peter Pan adolescent et rêveur dans la couverture d'Henri Galeron chez Gallimard (1988) (Prince, 2015). De plus, certains auteurs mettent en scène ce destinataire enfantin dans le texte lui-même ; c'est le cas par exemple de Carlo Collodi qui ouvre *Pinocchio* (1990) :

C'era una volta... - Un re ! - diranno subito i miei piccoli lettori. / - No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno. (Collodi, 1990, p. 5)

Le paratexte aussi devient un deuxième lieu d'informations, dans lequel les auteurs écrivent des dédicaces aux plus petits ; c'est le cas par exemple de la dédicace de la comtesse de Ségur à ses petits-enfants et du poème liminaire d'*Alice aux pays des merveilles*.

Que l'on s'adresse aux bébés, aux enfants ou aux adolescents, la première précaution à prendre est d'envisager les compétences du lecteur ; par exemple, les enfants très petits qui ne savent pas lire ont besoin de la lecture à haute voix de la part d'un tiers. Pour tous les autres âges, la syntaxe, le lexique et le niveau de la langue dépendent des compétences supposées du lecteur. Il faut quand même dire que, même si les plus petits n'ont pas la compétence en lecture, ils ont une capacité particulièrement développée à observer les détails et les images, à saisir le sens de la séquence temporelle et à repérer dans l'image une narration et un sens secondaire. Nous citons à titre d'exemple l'album cartonné *Blanc sur noir* de Tana Hoban (1993), qui est adapté aux plus petits grâce à son contraste maximal. C'est donc fondamental de penser au lectorat dans ses spécificités en reconnaissant ses différences et compétences et en lui accordant le plus grand égard (Van der Linden, 2021). De plus, cette variété de lecteurs et de non-lecteurs se réalise dans l'éventail de livres proposés : des albums sans textes, des bandes dessinées, des comptines, des cycles romanesques, des livres animés, des romans de poche *etc.*

On doit alors avancer avec précaution et supposer qu'il y a différentes littératures de jeunesse. Non pas une littérature de jeunesse, mais des littératures de jeunesse : une littérature de la prime enfance, une littérature de l'âge de raison, une littérature de l'adolescence, voire par tranche d'âge, ou par catégorie de jeunes : les filles, les préadolescents, les petits garçons. (Prince, 2015, p. 14)

1.1.3 Les fonctions de la littérature de jeunesse

Dans le volume *Littérature de jeunesse* (2007), Christiane Chelebourg et Francis Marcoin identifient trois fonctions de la littérature pour enfants : l'édification, l'éducation et la récréation. Pour ce qui concerne l'édification, elle est la fonction la plus traditionnelle, en fait elle s'intéresse à la morale et à l'idéologie. Elle descend des origines du genre littéraire, qui naît pour éduquer les plus jeunes aux principes moraux et religieux. En effet, au XVII^{ème} siècle l'instruction religieuse constitue l'une des missions historiques du livre de jeunesse. Pour ce qui concerne la morale, on cherchait à éduquer les jeunes non seulement au niveau religieux mais aussi social. En fait, ce genre littéraire naît pour éduquer les jeunes générations à un modèle de société fondé sur des valeurs communes ; c'est la raison pour laquelle les contes d'Esopé, de La Fontaine, de Perrault et des Frères Grimm proposent des enseignements explicites (morale) ou implicites destinés aux enfants et aux adultes. Cependant, cette vérité se construit sur un subtil équilibre entre le sérieux de la moralité et la naïveté de son expression. En effet Perrault affirme que les enfants ne sont pas encore capables de goûter les vérités dénuées et ils ont donc besoin de récits agréables et proportionnés à la "faiblesse" de leur âge.

La langue des récits devient alors celle de l'image et de l'illustration ; par exemple, le même Perrault met en scène des animaux pour instruire les hommes. De plus, les contes populaires de cette époque permettent également aux enfants de vivre différentes situations traumatiques qui sont surmontées par le héros de l'histoire ; cela permet à l'enfant de formuler ses peurs et d'apprendre à les surmonter. L'enfant s'identifie donc aux histoires, qui deviennent des formatrices. Un exemple classique de cette tendance est l'album *Where the Wild Things Are* de Maurice Sendac (1968), un récit des aventures fictives d'un jeune garçon, envoyé au lit sans souper à cause de ses méfaits quotidiens, qui revient apaisé de son voyage initiatique et imaginaire au pays des "choses sauvages". En définitive, dans cette première fonction, il s'agit de proposer des modèles de comportement afin de forger les comportements des lecteurs en

jouant sur l'identification projective à leurs héros préférés. L'enfant doit être orienté vers des actions correctes dès l'âge le plus tendre, du moment qu'il est vu comme un petit homme en devenir.

La deuxième fonction de la littérature de jeunesse concerne la découverte du monde et la transmission de connaissances, en visant à la formation culturelle et intellectuelle des jeunes lecteurs. Cependant, elle se distingue des publications scolaires ou encyclopédiques par sa nature littéraire. En effet, cette fonction repose sur un équilibre délicat entre l'art et la didactique, ou plus concrètement entre la narration et l'information. On peut dire que le savoir qu'on veut transmettre aux jeunes est intégré à une fiction qui le met en scène, même si le contenu didactique reste l'objet principal de l'œuvre. C'est pour cette raison qu'on parle d'information narrativisée ou bien de narration informée. Un exemple peut être la narrativisation des mythes grecs faite par Nathaniel Hawthorne dans *Le Livre des Merveilles* (1858) ; en effet l'auteur fait entrer le genre épique et dramatique dans le roman de jeunesse et la mythologie se transforme en merveilleuses aventures caractérisées par une familiarité et une humanité qui permettent de renouveler les mythes et de les adresser à un nouveau jeune public. Dans cette typologie d'œuvre, le genre narratif est utilisé pour faire vivre l'objet du savoir (l'information est narrativisée) et grâce à Hawthorne les genres épiques et dramatiques entrent dans la littérature de jeunesse.

A côté de cette information narrativisée on peut identifier la narration informée, qui n'est plus directement centrée sur l'objet didactique. Au contraire, le lecteur se fait transporter par l'histoire du livre en apprenant aussi des nouvelles informations. C'est le cas par exemple du court roman *Louison et Monsieur Molière* de M. C. Helgerson (2001), qui permet à l'auteure de dispenser aux lecteurs une série de leçons ou d'informations que l'on pourrait classer en trois grandes catégories. La première correspond à un niveau biographique ; en effet le roman permet de découvrir la maladie de Molière, sa relation avec ses sœurs et sa rivalité avec Lully.

De plus, l'histoire met en scène des informations sociétales comme la condition de l'auteur à l'époque et sa condamnation par l'Église. Enfin, on peut trouver des informations de culture générale. En définitive cette deuxième fonction n'implique pas seulement des connaissances littéraires grâce auxquels le jeune acquiert des compétences de lecteur expert, mais aussi des stimuli qui l'amènent à découvrir des univers réels et imaginaires, à rencontrer l'autre, sa langue et sa culture, et à réfléchir sur sa propre identité (Armand et al., 2016).

La troisième fonction de la littérature de jeunesse est celle ludique et récréative, qui constitue le point de force de ce genre. Par cette fonction commence aussi la revendication de ce genre littéraire, qui n'est plus un simple instrument éducatif mais qui devient également un instrument récréatif. Cette revendication de la récréativité n'est guère venue qu'avec l'apparition de la bande dessinée au XIX^{ème} siècle, en particulier en 1833, avec la parution de *l'Histoire de M. Jabot* par le romancier et illustrateur suisse Rodolphe Töpffer. Ce dernier a pu créer un média distinct de la littérature tout autant que de la tradition graphique traditionnelle, qui privilégie la fantaisie accordant au dessin une importance équivalente à celle du texte. De plus, selon Alan Moore (scénariste anglais), la bande dessinée est considérée comme la première forme d'art de l'humanité, car des dessins organisés en séquence sont présents depuis la nuit des temps ; un exemple sont sûrement les codes mayas ou les fresques égyptiennes (Mouchart, 2004). Dans une société où circulaient encore bien peu d'images, l'album de bande dessinée est resté, pendant un siècle environ, un objet rare, apprécié comme tel. En effet, dans le volume *Littérature de jeunesse* Christiane Chelebourg et Francis Marcoin écrivent :

La bande dessinée s'origine dans la folie et requiert un lecteur qui s'abandonne sans retenue à son délire. [...] Il lui faut un lecteur qui n'ait pas l'âge de raison, ou qui sache oublier qu'il l'a : il lui faut un lecteur *infans*. (Marcoïn & Chelebourg, 2007, p. 82)

On peut dire que la bande dessinée a contribué à libérer les livres pour la jeunesse de toute préoccupation éducative sérieuse en ouvrant la voie récréative du comique, de la dérision et de la satire. Aussi les *comics* ont permis de diversifier l'offre de littérature de récréations en promouvant l'aventure, la science-fiction, le fantastique, les super-héros *etc.* Cependant cette fonction ouvre ses portes aussi à la littérature plus traditionnelle, qui transpose les principes scripturaux des premières bandes dessinées dans l'univers du roman. On peut dire que la récréativité stimule la curiosité, l'interdisciplinarité et la mise en relation des expériences imaginaires du protagoniste de l'histoire avec les expériences réelles et concrètes des enfants. On identifie bien cette dernière caractéristique dans les séries, qui permettent aux enfants de s'identifier aux héros ou héroïnes de l'histoire et aussi de fraterniser avec ces derniers, car elles se caractérisent par la répétition et les motifs récurrents.

Ce processus de répétition se trouve dans un grand nombre d'ouvrages, parmi eux la série de *Harry Potter* de J. K. Rowling (1997 premier livre). L'enfant lecteur aime reconnaître et retrouver ses personnages fétiches, des situations et des intrigues identiques dans les différents livres et toute une série d'éléments fixes. Ce procédé de la répétition est très présent dans l'album de jeunesse dès ses origines : on la trouve dans *The Tale of Peter Rabbit* de Béatrix Potter dès 1902 ou de *Babar* de Jean de Brunhoff dès 1931. Aussi la série *Sauveurs & fils* de Marie-Aude Murail (2017), qui s'attache à la densité de ses personnages, à leurs évolutions et au plaisir que les enfants ont à les retrouver dans leur quotidien. Comme écrit Nathalie Prince dans son livre *La littérature de jeunesse en question(s)* (2009), ce principe de redondance caractérise les premières expériences de lecture des enfants et leur permet de découvrir le plaisir de la lecture; en effet cette répétition donne la possibilité d'appivoiser les peurs, des angoisses

existentielle du surgissement du nouveau et de construire des modèles de vie de comportement; mais encore, la répétition permet de bannir la routine et la sécurité d'un univers parfaitement maîtrisé.

De plus, la redondance joue un rôle fondamental dans le processus de mémorisation et dans l'apprentissage en général, car l'esprit humain ne peut pas apprendre ce qui est perçu comme chaos, mais il doit au contraire opérer des rapprochements. Cependant, à côté de la répétition l'enfant, il faut aussi avoir des moments de péripétie caractérisées par l'inattendu. En effet, différence et répétition correspondent à des besoins humains opposés, mais nécessaires. Le plaisir porté par la lecture devient donc un mélange parfait entre le réconfort produit par l'alternance de motifs récurrents et un trouble, une perturbation qui sera certainement apaisée (Prince, 2009).

1.2 L'évolution de la littérature de jeunesse

L'émergence progressive de la littérature de jeunesse est façonnée par des ouvrages précurseurs, tels que *Orbis sensualium pictus* de Comenius (1658) et *Some thoughts concerning education* de John Locke (1693). Toutefois on peut affirmer que les racines de cette littérature se retrouvent dans le livre *Les aventures de Télémaque* de Fénelon (1699), qui s'adressait au petit-fils de Louis XIV et qui visait son éducation. Ce roman d'éducation a été écrit pour capter l'attention du lecteur et pour susciter sa participation émotionnelle et sa curiosité intellectuelle. La Fontaine aussi avec ses *Fables* de 1668 s'inscrit durablement dans le paysage éditorial du XVII^{ème} siècle, notamment par le rôle que joue le système scolaire pour leur inscription profonde dans la culture française. Les *Fables* sont dès l'origine adressées à un public d'adultes et d'enfants et leur moralité les attache à un objectif éducatif (Van der Linden, 2021). De même, Charles Perrault inscrit ses *Contes de ma Mère l'Oye* (1697) dans un jeu littéraire pour adultes, mais en réalité il a le désir de toucher un public enfantin.

C'est pour ça que ces lectures ne supposent pas que l'enfant soit considéré comme son lecteur. Au XVII^{ème} siècle, l'objet livre était donc vu comme un moyen d'éducation pour les enfants des familles aristocrates ou bourgeois et il n'avait aucun but lié au simple plaisir de la lecture. Les livres pour enfants étaient pour la plupart le fruit de gouvernantes ou de précepteurs qui rédigeaient des supports à leur enseignement, mais qui voulaient en même temps capter l'attention de leurs lecteurs et leur présenter les connaissances sous un jour attrayant. Les œuvres tentaient de combiner ces deux pôles de l'éducatif et du récréatif. De plus, l'enfant était vu comme un simple adulte en devenir, sans spécificités et sans statut social (Locatelli, 2021).

Cependant, au XVIII^{ème} siècle, naît l'idée que l'enfant, ayant ses besoins, doit être l'objet d'une éducation spécifique ; on peut retrouver cette vision dans *L'Émile* de Rousseau (1762), qui condamne sévèrement les *Fables* car elles ne peuvent pas être comprises par les jeunes à cause de leur morale disproportionnée à leur âge. Selon Rousseau (1712-1778), les morales de La Fontaine veulent promouvoir des idéologies que l'enfant ne peut saisir ; de plus, le mélange avec la poésie complique le texte, suppose l'utilisation de mots rares, soigne l'harmonie et l'image et rend la leçon plus confuse (Prince, 2015). Pour Rousseau c'est fondamental d'attendre une littérature pour la jeunesse, qui se fonde sur une véritable connaissance de l'enfant et qui puisse favoriser l'imagination, le merveilleux et la fantaisie. En effet, il écrit

On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. (Rousseau, 1866, p.2)

Les productions littéraires de cette période étaient aussi influencées par les idées de John Locke, qui a contribué à une modification du sentiment de l'enfance. En effet, dans *Some*

thoughts concerning education de 1693, il décrit l'enfant comme une table rase : un être vierge sur lequel on peut imprimer tous les motifs possibles et les apprentissages souhaitables. À partir de là naît alors une considération de l'enfant comme adresse d'une instruction ou bien d'une littérature. Il devient digne de considération et un sujet intellectuel nouveau. Le jeune doit être élevé et, pour ce faire, l'éducation peut passer par des livres récréatifs. La fantaisie et le plaisir deviennent des moyens d'apprentissage qui peuvent participer de l'éducation ; en effet pour John Locke il est nécessaire d'"attirer" les enfants « dans les rets des livres au lieu de les contraindre dans des apprentissages sages indigestes et les châtier parce qu'ils ne se plient pas à de telles rigueurs » (Prince, 2015, pp. 33-34). Donc, l'enseignement des Lumières met les livres pour enfants sur la voie d'une littérature émancipée et la lecture commence à être un instrument de justice et de tolérance, qui devient en même temps une expérience de l'autonomie contribuant à la responsabilité et à la liberté de l'enfant (Van Der Linden, 2021). Ce dernier devient un être spécifique avec des droits précis, une sensibilité et une raison. Éduquer l'enfant signifie alors comprendre et reconnaître les étapes et le rythme de son développement, afin de permettre à chaque stade de la croissance de pousser et d'aspirer à la perfection (Prince 2015).

À partir de cette époque, des livres sont véritablement écrits pour les enfants par des nouveaux auteurs comme Madame d'Épinay, Madame de Genlis et Arnauld Berquin. En 1719, le livre *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, rencontre un tel engouement auprès du public enfantin, que très rapidement des rééditions apparaissent en créant le genre des "robinsonnades". Quelques années plus tard, *Gulliver's Travels* de Jonathan Swift (1726) a le même succès auprès des enfants (Van der Linden, 2021). C'est Jeanne-Marie Leprince de Beaumont qui marque le véritable départ d'une forme de littérature pour enfants, en abrégant une œuvre qui, depuis l'Antiquité, a été adaptée sous diverses formes : *La Belle et la Bête*, qui paraît dans son *Magasin des Enfants*, en 1757. Cependant, même si on commençait à prendre en considération les besoins spécifiques des enfants, les textes de cette période étaient encore

liés aux apprentissages scolaires, religieux et moraux. L'invention de la lithographie en 1796 permet le développement et l'évolution des livres pour enfants ; en effet cette technique ouvre la voie à des ouvrages associant étroitement textes et images et favorise le développement des albums.

Au XIX^{ème} siècle, cette littérature de jeunesse connaît son véritable essor avec la *Loi Guizot* du 28 juin 1833 qui augmente la scolarisation et le lectorat enfantin avec l'apparition du manuel scolaire et du livre prix et qui, par conséquent, cause un boom éditorial et la création d'un secteur spécialisé, comme la "librairie d'éducation" et la "librairie de l'enfance et de la jeunesse". De même apparaît aussi un réseau de bibliothèques catholiques. On assiste à une deuxième naissance de la littérature de jeunesse, qui se constitue par un public plus large de lecteurs. Déjà, Jean Jacques Rousseau affirmait que la littérature destinée aux jeunes doit être propice à la rêverie ou à l'inquiétude. On assiste à une évolution de l'instruction, qui pouvait avoir des caractéristiques ludiques. Pendant cette période deux grands éditeurs rivalisent en France : Louis Hachette et Pierre Jules Hetzel. Ces deux maisons d'édition surgissent dans un champ commercial dominé par de grands éditeurs catholiques et ils doivent s'affirmer commercialement pour perdurer. Louis Hachette s'affirme avec l'édition scolaire et avec la création de ses bibliothèques de gare ; en effet, il imaginait les gens en train de lire dans les trains (Poslaniec, 2008). Il crée aussi une collection jeunesse encore bien vivante de nos jours, *la Bibliothèque Rose*, illustrée en 1858 (Locatelli, 2021). De l'autre côté, Pierre Jules Hetzel proclame son mépris pour cette littérature industrielle ; dans le livre *La Comédie enfantine* (1861) Louis Ratisbonne considère les ouvrages comme

[...] sans goût ni parfum, ces livres plats et sans relief, ces livres bêtes, je veux dire le mot, auxquels semble réservé le privilège immérité de parler les premiers à ce qu'il y a

de plus fin, de plus subtil et de plus délicat au monde, à l'imagination et au cœur des enfants. (Ratisbonne, 1861, p. 3)

De plus, l'éditeur Hetzel est l'un des premiers qui conçoit une littérature pour la jeunesse qui ne se caractérise plus par aucune préoccupation morale. En 1844, il lance sa première collection pour la jeunesse : le *Nouveau magasin des enfants* et il essaie, à travers ses livres, de faire comprendre que l'enfant ne veut pas être éduqué, mais il veut rêver et imaginer. Pour cette raison, c'est fondamental de développer, à travers les livres, la vertu de l'imagination et celle de la poésie (Prince, 2015). En effet, pendant cette période, l'enfant est libre d'établir ses facultés naturelles en montrant ses sentiments et toute son identité. Il utilise sa fantaisie pour s'échapper du réel et il a la possibilité de s'identifier dans les personnages des nouveaux récits, qui lui ressemblent. En effet, dans cette période on assiste à une augmentation de la place des enfants, comme personnages principaux, dans les récits. C'est le cas par exemple du livre *Le tour de France par deux enfants* de Fouillée-Tuillerie Augustine (1877), où les deux héros sont les jeunes André et Julien. Au contraire, jusqu'à la moitié du XIX^{ème} siècle, l'enfant n'était considéré comme un élément de la littérature, mais il existait seulement comme défaut dans des contes populaires qui n'étaient pas écrits pour lui. Dans la seconde partie du XIX^{ème} siècle, les personnages ne sont plus une représentation de certaines valeurs et vertus, mais ils deviennent l'occasion d'une identification. De plus, le merveilleux devient central dans les récits de cette époque et il donne aussi la possibilité d'alimenter et d'enrichir l'imagination de l'enfant. Comme dit Marcel Proust dans *Le temps retrouvé*

En réalité, chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage d'un écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que sans le livre il n'eût peut-être pas vu en soi-même. (Proust, 1927, p. 911)

On voit cette ouverture vers l'imaginaire dans le livre pour l'enfance par excellence *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll (1865). En effet, ce livre, qui fait partie des grands classiques de la littérature enfantine, s'est imposé par la puissance et la densité de ses univers oniriques et imaginaires (Van der Linden, 2021).

Who are *you*?" said the Caterpillar.

This was not an encouraging opening for a conversation. Alice replied, rather shyly, "I—I hardly know, Sir, just at present—at least I know who I *was* when I got up this morning, but I think I must have changed several times since then. (Carroll, 1997, p. 49)

De plus, les Anglais sont aussi les pionniers de l'introduction d'illustrations dans les textes, qui permettent une double lecture de l'histoire et une interprétation différente. En Angleterre, le premier mouvement artistique moderne *Arts and Crafts* apporte une contribution décisive par un travail d'excellence sur l'illustration et sur la fabrication des livres d'images. À la fin du XIX^{ème} siècle deux grands classiques pour la jeunesse apparaissent en Europe : *Heidis Lehr- und Wanderjahre* (1880) de la Suisse Johanna Spyri et *Pinocchio* (1883) de l'Italien Carlo Collodi. Les multiples rééditions de ces deux œuvres continuent de paraître de nos jours, aussi inventives que variées (Van der Linden, 2021).

Le XX^{ème} siècle étend la littérature de jeunesse aux dimensions d'une consommation de masse, facilitée par les progrès techniques de l'imprimerie qui permettent l'essor des albums pour les petits et la reproduction en grandes quantités des volumes alliant textes et images en couleurs. C'est pour cette raison qu'au début de ce siècle on assiste au succès des albums ; beaucoup de peintres commencent à s'intéresser à ce genre littéraire, dont la diversité formelle le rend idéal pour porter des images. Par exemple, en France, André Hellé fait avancer la place de l'image dans le livre grâce à ses figurations qui annoncent le cubisme. En 1902, Beatrix

Potter invente un ensemble de petites fables : *The tale of Peter Rabbit*, dans lesquelles des animaux anthropomorphes sont mis en scène ; ces fables lanceront le genre de l'*animal fantasy*. En outre, depuis la Seconde Guerre mondiale la littérature de jeunesse commence une relation avec l'ensemble du système de la culture médiatique : novellisations, cinéma, télévision et créations de personnages transmédiatiques afin d'adapter les styles des nouveaux médias à la littérature de jeunesse. Durant cette période, différentes œuvres de littératures de jeunesse produisent des succès médiatiques, c'est le cas par exemple des œuvres littéraires qui se déclinent sur le cinéma : *Harry Potter* ou bien *Les Chroniques de Spiderwick* (Prince, 2009). De plus, dans cette période, beaucoup de romans s'imposent comme classiques : *Peter Pan* (1906) de James Matthew Barrie, *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* (1906) de Selma Lagerlöf, *The wind in the willows* (1908) de Kenneth Grahame et *Winnie-the-Pooh* (1926) d'Alan Alexander Milne. En 1931 apparaît *Babar* du peintre Jean de Brunhoff, qui adapte en livre une histoire que sa femme raconte à leurs enfants. De plus, ce livre marque l'histoire par une création significative : l'invention de la double page. En 1943 apparaît *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry : un conte poétique qui veut souligner l'innocence de l'enfance et de son attachement à la liberté (Van der Linden, 2021).

Dans l'album de cette période on trouve déjà plusieurs caractéristiques de l'album contemporain, en particulier un double niveau de lecture. En effet, on peut y trouver une histoire de surface et une symbolique beaucoup plus profonde, qui permet plusieurs niveaux d'interprétation. Au XX^{ème} siècle naissent les livres de poche, qui élargissent le spectre du marché de la littérature de jeunesse ; mais on assiste aussi à la popularisation de la bande dessinée qui marque le développement d'un genre et d'un marché nouveau. Les succès internationaux *Les aventures de Tintin* d'Hergé (1929, première bande dessinée de la série) et *Astérix* d'Uderzo et Goscinny témoignent d'une échelle de diffusion jamais atteinte (1959, première bande dessinée de la série). Le journal périodique de *Mickey Mouse* de Walt Disney

nait en Amérique 1930 et il est lancé en France à partir de 1934 sur la base d'une alliance entre cinéma et édition ; ce journal ouvrera la voie à d'autres périodiques directement importés des Etats-Unis.

Dans cette période

L'enfant n'est déjà plus un sauvage, ni bon ni mauvais, plutôt un "pervers polymorphe", un grand curieux, une énergie qui ne demande qu'à s'investir. On songe déjà moins à l'éduquer qu'à lui permettre de se construire, à partir de ses ressources personnelles. (Poslaniec, 2008, p. 61)

A la moitié du XX^{ème} siècle, la littérature de jeunesse, en raison de son caractère pédagogique, récréatif et transgénérationnel, entreprend un parcours de légitimation, depuis les travaux pionniers de Marc Soriano, de Jean Perrot et d'Isabel Nières-Chevrel dans les années soixante-dix grâce auxquels elle commence à être objet d'étude et de recherche (Collière-Whiteside et Meshoub-Manière, 2019). En 1964 apparaît *Charlie and the Chocolate Factory* de Roald Dahl, qui valorise chez les lecteurs l'imaginaire, la curiosité, la fantaisie et le sens de la justice (Van Der Linden, 2021). Cependant les années soixante marquent aussi une disparition progressive de l'écran de protection des jeunes et

La nouvelle génération agit selon la certitude que les enfants doivent être exposés très tôt à l'expérience adulte pour qu'ils puissent survivre dans un monde de plus en plus compliqué et incontrôlable. L'âge de la protection est terminé. Une époque préparatoire est amorcée. (Winn, 1985, p. 19)

Par exemple l'éditrice Ursula Nordstrom a un rejet pour le moralisme et les bons sentiments de la littérature de jeunesse de l'époque ; ce refus l'amène à rompre avec la mièvrerie de l'édition de l'époque dite *mass market* et à ouvrir la littérature de jeunesse à

nombre de thèmes et de héros atypiques, très proches des préoccupations profondes des enfants et des jeunes. En 1997 naît le premier roman de la série *Harry Potter and the philosopher's stone* de J. K. Rowling, qui a un succès phénoménal dans le monde entier et qui provoque une traduction en différentes langues. Cette série propose des thèmes innovants : la mort, l'amour, le libre arbitre, le racisme, le classicisme et le pouvoir politique, qui génèrent de nombreuses critiques littéraires, ainsi que des débats religieux relatifs aux valeurs morales transmises dans l'œuvre. De plus, le monde de l'occulte, de la magie, de l'ésotérisme, du secret et du complot capte la curiosité des jeunes, le regard pour les choses interdites par les adolescents. Les librairies commencent à être fréquentées par des jeunes qui s'approchent et s'habituent à un monde imaginaire parallèle, dont ils deviendront de futurs consommateurs. Enfin, l'âge de l'adolescence est l'âge typique de la rébellion, au cours de laquelle il est facile de s'intéresser et de chercher un moyen de s'échapper dans le monde ésotérique et magique des livres, qui ont comme finalité de l'histoire l'aventure, le pouvoir, le succès, gagnés aussi grâce à la transgression des règles (D'Amato, 2009).

1.2.1 La littérature de jeunesse contemporaine

Au début du XXI^{ème} siècle la littérature de jeunesse s'épanouit d'un point de vue économique et créatif ; en effet, elle a un développement remarquable : des nouvelles formes et des nouveaux genres permettent à ce secteur de devenir l'un des plus dynamiques de l'édition. En 2004 naît l'album sans texte, d'abord conçu pour soutenir l'avènement du langage. La collection *Histoire sans paroles* chez Autrement Jeunesse et l'album *Le loup noir* de Antoine Guilloppé (2004) remportent un succès tout à fait inattendu (Van Der Linden, 2021). De plus, la nouvelle production littéraire propose des textes de qualité littéraire et graphique et d'une grande richesse, qui permet aux jeunes d'être actifs et de ne pas être considérés comme des vases à "remplir", mais plutôt comme des enfants lecteurs. En effet, ces derniers deviennent

des apprentis lecteurs capables de voir au-delà du texte et de capturer les subtilités, les non-dits et les illustrations (Vernetto, 2023). En faisant ça, ils construisent des compétences littéraires et linguistiques ainsi que leur connaissance du monde. En effet, Bruno Duborgel dans son ouvrage théorique *Imaginaire et pédagogie* de 1983 exprime la meilleure description du rapport entre la littérature et ses jeunes lecteurs et il écrit

Les caractéristiques, examinées jusqu'ici, des statuts de l'image, du texte et des relations texte/images, constituent le livre en structure destinée non pas à informer, décrire, classer, mais à suggérer, à rêver, à prendre de la distance, à imaginer, à remettre en cause, à songer, à transposer, à connoter, à jouer, à créer. En ce sens, cette structure ou forme du livre, par le type d'actes qui s'y manifestent et auxquels elle initie le lecteur, est peut-être le contenu fondamental du livre. (Duborgel, 1983, p. 71)

Cependant, même si les textes pour enfants sont caractérisés par cette richesse graphique, Jean Joubert affirme que les auteurs qui veulent s'adresser à des jeunes lecteurs doivent se concentrer sur l'essentiel et éviter les ornements inutiles, les descriptions complaisantes et les abstractions, tout en préservant la qualité littéraire (Poslaniec, 2008).

1.3 L'importance de l'image dans la littérature de jeunesse contemporaine

Cette littérature de jeunesse contemporaine marque le rôle de l'image, qui devient un moyen d'interprétation pour les jeunes lecteurs. C'est sûrement grâce aux progrès techniques au tournant des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles si l'insertion de l'image est facilitée dans le texte. En effet, les inventions de Thomas Bewick (1753-1823) concernant le processus de gravures en relief et celles de Aloys Senefelder (1771-1834) et Rodolphe Töpffer (1799-1856) sur la lithographie, permettent une nouvelle génération d'ouvrages faite par des œuvres en estampe. De plus, l'imprimeur anglais Edmund Evans (1826-1905) se spécialise dans la production de

couleur (Prince, 2015), qui permettront aux images de devenir beaucoup plus qu'une simple illustration. En outre, la couleur n'est pas universelle ; en effet, un traducteur doit percevoir les couleurs d'une manière très déterminée par rapport à la culture de référence. Chaque société a une perception subjective et différente des couleurs, du moment que nommer, désigner et connoter les couleurs sont des faits sociaux, culturels et imaginaires. La couleur n'est pas simple matière et lumière universelle, mais au contraire elle est construite et traduite culturellement par les différentes sociétés. De plus, chaque culture a ses couleurs préférées et sa propre symbolique. C'est pour cette raison qu'il faut être capable d'interpréter et de traduire les images d'un livre et tous ses symboles (Yuste Frías, 2011).

On peut dire que les œuvres pour la jeunesse, surtout celles modernes, sont presque toujours des iconotextes, présentant des contraintes des formes spécifiques. Les albums, les romans graphiques, les bandes dessinées *etc.* permettent aux enfants d'avoir des éléments visuels à analyser, qui deviennent des indices qui peuvent aussi raconter une autre histoire (Collière-Whiteside, & Meshoub-Manière, 2019). C'est pour cette raison qu'on peut définir l'image comme un paratexte, plus précisément un péritexte iconique, qui a pour objet de présenter et de rendre présent le texte. On définit le paratexte comme l'ensemble des productions verbales, iconiques, verbo-iconiques ou matérielles qui entourent, prolongent ou bien introduisent le texte. Le texte ne peut pas exister sans le paratexte, qui devient essentiel pour l'ancrage pragmatique du texte. De plus, l'enfant voit et regarde avant de parler : c'est la raison pour laquelle les images arrivent avant les mots. Lire, c'est d'abord voir et la vision devient le sens privilégié par rapport aux autres. Notre culture aussi a toujours confirmé cette primauté de la vue, du moment que la perception visuelle est la garantie de la réalité. L'image s'adresse parfaitement aux enfants parce qu'elle peut se reconnaître immédiatement et elle ne nécessite aucune compétence, aucun apprentissage particulier. En outre, l'image change le livre : pas seulement sa composition interne, mais elle bouge le livre, l'allonge, le diminue ou bien

l'agrandit. Un exemple sont les petits albums de Beatrix Potter, qui accueillent parfaitement le petit monde animalier présenté dans l'histoire (Prince, 2015).

De plus, l'illustration donne aux œuvres de jeunesse des qualités de réalisme et de lisibilité et elle permet de créer un "effet de miroir" (Escarpit, 2008, p. 288), du moment que le jeune s'identifie aux personnages, aux images, aux paysages en explorant ses émotions et son imaginaire. Le rôle de l'illustrateur est de proposer une vision du monde et du texte à travers les images qu'il construit et il engage un dialogue avec le jeune lecteur, qui devient un interlocuteur complice de l'histoire (Condei, Despierres *et al*, 2011). On peut aussi trouver des livres où le texte est quasi absent, ou bien totalement ignoré ; un exemple peut être le livre *Pop-up 600 pastilles noires* de David A. Carter (2007) (image 1), qui offre d'innombrables variations de papier, élégantes et sculpturales. Dans ce livre, chaque double page propose des contrastes chromatiques et des architectures en papier : des châteaux, des fleurs *etc.* C'est un livre à voir, à manipuler et ce n'est pas certainement un livre à lire, du moment que sur chaque page on trouve trois ou quatre mots de lettres argentées (Prince, 2015).



Image 1 : livre *Pop-up 600 pastilles noires* de David A. Carter (2007).

Le texte et l'image deviennent les ingrédients fondamentaux pour construire le livre pour enfants efficace et les deux créent différents types de rapports entre eux. En effet, même si le texte et l'image sont créés et pensés l'un par rapport à l'autre de manière successive, ils

peuvent aussi émerger de manière simultanée dans une collaboration étroite. C'est beaucoup plus qu'une simple confrontation, il s'agit d'une interaction dynamique et bilatérale, qui est favorisée par une mise en page qui valorise les deux composantes.

Sophie van der Linden, dans son article *L'album, le texte et l'image* (2008) identifie différents niveaux de relation entre texte et image. Le premier est celui de la redondance, dans lequel on trouve des livres qui présentent le texte et l'image sur des pages différentes, qui souligne cette division entre les deux espaces ; on est donc dans une situation de séparation maximale, où le lecteur passe successivement d'une observation de l'image à la lecture du texte. Le rythme de lecture est sûrement régulier, mais les images nous semblent être comme "isolées" les unes des autres, ne voisinent pas sur l'espace de la double page et ont une fonction uniquement illustrative. Cette typologie de rapport on la trouve principalement dans les "albums illustrés", qui présentent sûrement une prépondérance de l'image, mais qui restent quand même proches du livre illustré et dans l'organisation et dans la priorité qui est donnée au texte. Aussi les premières œuvres destinées à la jeunesse : les abécédaires ou bien les récits héroïques, sont accompagnées par des images illustratives, qui n'interviennent pas dans la narration. L'image est présentée comme un élément qui accompagne le texte et son rôle reste humble. De plus, ce type de rapport texte-image souligne une priorité du texte, qui a une relative autonomie par rapport à l'image. Cette dernière, au contraire, montre moins que le texte dit et elle montre une action particulière décrite par le texte ; elles ne saisissent que des instantanés, où certains éléments ne sont pas représentés (par exemple les événements violents). Par exemple, dans le *Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault (édition de 1862), Gustave Doré dessine la petite fille avec son petit pot de beurre et sa galette à côté du loup sans représenter l'indicible et irreprésentable dénouement. Donc, dans ce type de rapport c'est le texte qui porte l'image et non l'inverse (Prince, 2015). Cela ne veut pas dire que tous les textes avec cette configuration ont des images essentiellement illustratives ; une exception peut être

l'album de Olivier Douzou *Jojo la Mache* (1993), dans lequel la narration est principalement portée par la suite des images (image 2).

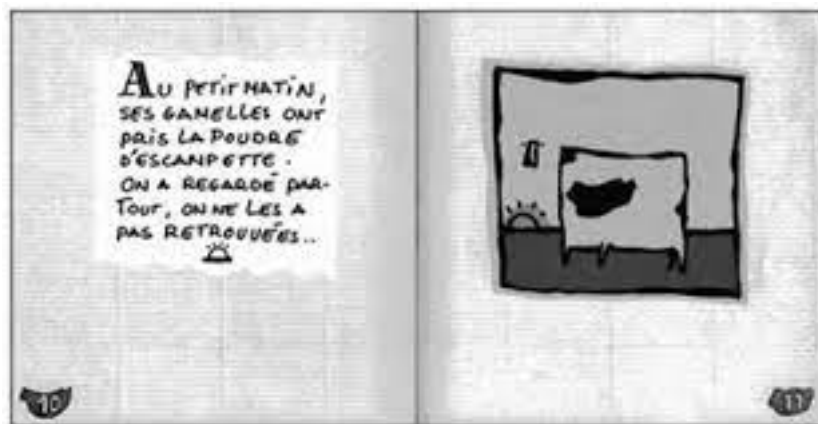


Image 2: O. Douzou, *Jojo la Mache*, Éditions du Rouergue, 1993.

Le deuxième niveau de relation entre texte et image, c'est la complémentarité iconotextuelle, grâce à laquelle les deux espaces participent conjointement à l'élaboration du sens. C'est le cas dans lequel le texte et l'image sont représentés dans la même page et ils interagissent en permettant au lecteur d'effectuer un rapide va-et vient entre eux. De plus, le retour vers le dessin et son observation plus attentive permettent aussi d'amplifier le message contenu dans le texte. Cela suppose une forte implication du jeune, qui doit mentalement rectifier l'oubli du texte. L'image peut aussi révéler les lacunes du texte, c'est le cas par exemple de l'album de Quentin Blake *Les Cacatoès* (1994), dans lequel les animaux s'enfuient de leur cage et se cachent dans les pièces de la maison. Le texte n'indique pas où se trouvent les cachettes des animaux qui sont, en revanche, révélées par les images. Nathalie Prince, dans son livre *La littérature de jeunesse* (2015), définit ce dernier type de rapport hypericonicité et elle écrit : « ôter l'image, et le texte perd de son sens. C'est dans ce type de rapport iconotextuel que se trouverait le propre de l'album. L'importance de l'image au regard de la narration devient même si déterminante que certains ouvrages pour la jeunesse se composent exclusivement d'images sans texte et fonctionnent narrativement de manière efficace » (2015, p. 170). Un

exemple est sûrement l'album *Blanc sur noir* (1993) de Tana Hauban, où aucun texte est relié aux images en blanc sur fond noir, ou encore l'album de Leo Lionni *Piccolo blu e Piccolo Giallo* (1999) réalisé avec la technique du collage, en utilisant des taches colorées disposées sur les pages afin de créer des personnages qui se déplacent et entrent en relation entre eux (image 3). De plus, dans ce livre les mots choisis par Leo Lionni servent de guide aux illustrations ; il suffit de lire les images pour entrer dans le vif de l'histoire et saisir immédiatement le sens et tous les faits qui sont racontés : une histoire simple et émouvante d'une amitié qui surmonte les différences et abat les préjugés adultes. Rosellina Archinto, l'éditrice du livre, affirme

In quegli anni studiavo negli Stati Uniti e ricordo che un giorno, entrando in una libreria, vidi questo strano libriccino sugli scaffali dei libri per bambini. In Italia eravamo abituati a libri per l'infanzia molto tradizionali e l'idea di vedere una storia raccontata con macchie di colore mi aveva molto attratto. Lo comperai senza immaginare quanto sarebbe stato importante nella mia futura professione di editore. [...] Naturalmente all'inizio il libro ebbe vita difficile. I genitori italiani erano perplessi di fronte a un modo di raccontare così inusuale. Potrei quasi dire che il successo del libro è stato decretato dai bambini più che dai « grandi ». (2019, pp. 9-10)



Image 3 : pages de l'album *Piccolo blu e piccolo giallo* de Leo Lionni (1999).

Enfin, on trouve le niveau de la contradiction qui rend le lecteur complice, car il doit rechercher une vérité ambiguë presque toujours portée par l'image, peut-être parce que l'auteur recherche la complicité du lecteur d'images et donc de l'enfant qui ne sait pas encore lire. « L'enfant aura à son bénéfice deux histoires, et sera libre de faire jouer son imagination pour les relier et co-expliquer ce que par définition le liseur reste incapable de faire » (Prince, 2015, p. 172). Dans cette typologie de relation texte-image, le lecteur liseur adulte est destitué et perd sa compétence au profit de l'enfant et de son imagination et compétence iconique. On assiste à une supériorité du lecteur iconique sur le lecteur textuel ; une supériorité des images sur la trame narrative. De plus, l'enfant pris par les images peut arrêter la lecture ou bien ne pas tourner les pages, afin de supposer dans les images des histoires autonomes qui rompent avec la logique du récit. L'image invite le jeune à une infinie dispersion du sens et elle permet un éclatement fécond qui nourrit la narration (Prince, 2015). Pour ce qui concerne la mise en page, elle ne permet pas d'isoler le texte de l'image, mais au contraire les espaces réservés laissent la place à une composition globale le plus souvent réalisée sur la double page ; c'est le cas par exemple de l'album d'Hélène Riff *Le jour où Papa a tué sa vieille tante* (1997).

C'est certainement là que se réalise l'un des véritables plaisirs de la lecture, dans cette exploration durable, concentrée, de tous les éléments flagrants ou retors contenus dans une image, qui se révèlent grâce aux lectures réitérées du lecteur. Loin de la délivrance d'un message isolé, on assiste ici à une véritable exploration de l'image, voire une invention du sens qui demande du temps. (Van der Linden, 2008, p. 58)

Des exemples concrets de décalage narratif sont les livres *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet (2004) et *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth Brown (2021). Pour ce qui concerne le premier, le titre et le texte de l'album se réfèrent à un animal précis : un chat, mais en réalité les images représentent un très gros éléphant (image 4). De plus, l'auteur inscrit dans son livre un ton ironique en écrivant sur la quatrième de couverture : « un ami m'a offert récemment un ouvrage sur les chats. Je ne suis pas arrivé à déterminer exactement à quelle race appartient le mien ». De l'autre côté, le texte de Ruth Brown raconte l'histoire à travers une succession de différents espaces sombres (structure gigogne avec des emboîtements successifs), mais les images racontent un autre point de vue : celui d'un chat qui part à la chasse d'une souris.

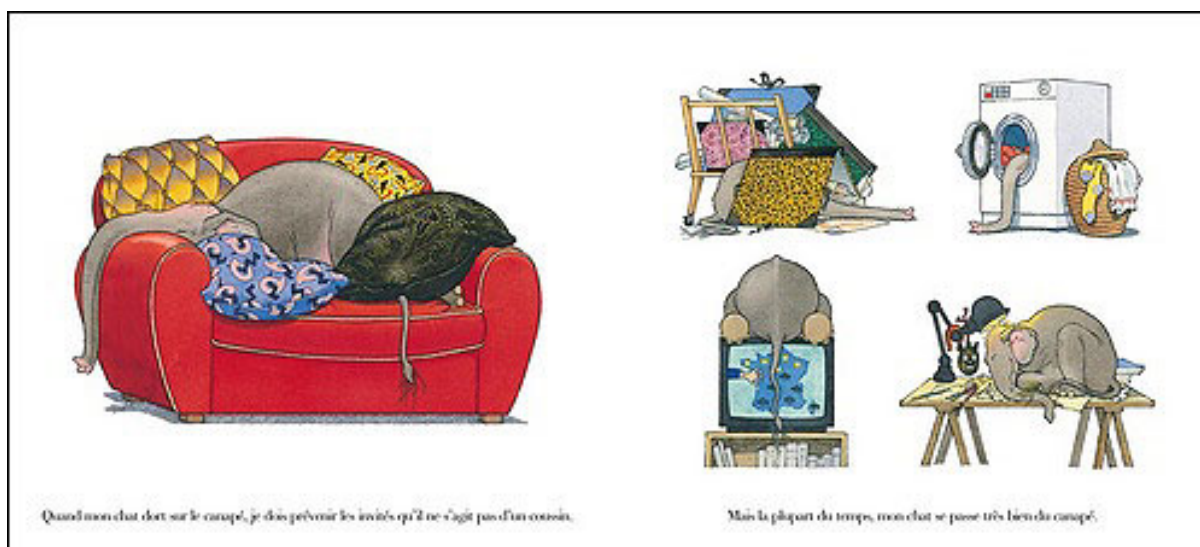


Image 4 : pages du livre *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet (2004).

Donc, on peut affirmer que les images nous proposent une relecture fascinante de ce qu'il y a écrit dans le texte. Créer un album n'est pas seulement une juxtaposition entre texte et images, mais c'est une sorte de mariage et de chimie entre les deux. L'illustration n'est plus une simple répétition du texte, mais elle devient le départ pour une interprétation subjective, pour un prolongement du texte, un enrichissement ou bien une contradiction.

2. LES COMPÉTENCES DES LECTEURS ENFANTS ET LES APPROCHES PLURIELLES

Ce deuxième chapitre permet de synthétiser les différentes compétences qu'un livre pour enfant peut et veut promouvoir chez le jeune lecteur. Ces compétences ne sont pas seulement littéraires, linguistiques ou plurilingues, mais elles peuvent aussi être transversales et générales. Dans les paragraphes suivants j'analyserai aussi le concept de plurilinguisme, qui permet de construire une didactique qui se fonde sur la promotion linguistique et culturelle, mais aussi qui favorise l'inclusion. Enfin, on abordera la thématique des quatre approches plurielles : les approches interculturelles, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues.

2.1 Les compétences littéraires du lecteur enfant

Pour l'enfant, le texte du livre devient un objet de connaissance qui suscite son intérêt, sa curiosité et ses questions. Lire signifie non seulement acquérir des mécanismes et des savoir-faire, mais surtout entrer dans la culture écrite en manipulant les objets culturels de l'écrit (livres, journaux, dictionnaire etc.). De plus, lire appelle mille compléments d'objets : lire des textes, des images, des gestes, mais aussi des pensées, des yeux *etc.* On rencontre cette définition complexe de la lecture même dans celle du lecteur enfant ; c'est pour cela qu'on a proposé une distinction entre enfant liseur et enfant lecteur en définissant qu'on ne peut être lecteur sans être liseur, mais au contraire on peut être liseur sans être lecteur. Le liseur reconnaît donc les principaux signes linguistiques écrits, tandis que le lecteur connaît le goût de lire, la joie de pratiquer la lecture volontaire et le plaisir de se faire transporter par toutes sortes de textes écrits (Tauveron & Chauveau, 1998).

C'est pour cette raison que le lecteur enfant doit acquérir de nombreuses compétences, qui peuvent être développées par la résolution des problèmes d'une situation inédite. L'enfant, afin d'acquérir une compétence doit être capable de résoudre une situation-problème construite pour l'apprentissage, pensée et planifiée en fonction des capacités et besoins des élèves. Ces situations problèmes doivent être complexes, c'est-à-dire elles doivent permettre aux enfants d'identifier, organiser et mobiliser leurs connaissances et leur savoir-faire pertinents afin de réaliser une tâche. De plus, la situation problématique doit se rapprocher le plus possible aux situations sociales des enfants. Selon Erik Falardeau et Marion Sauvaire (2015), l'exploitation pédagogique d'ouvrages de jeunesse permet aux enfants d'acquérir des compétences de lecteur avisé. En effet, ils décrivent l'activité de lecture comme un processus complexe qui peut se diviser en différentes parties : comprendre, interpréter, réagir, porter un jugement critique, mobiliser et acquérir des connaissances et réfléchir à sa pratique de lecteur.

Comprendre fait référence à la capacité de réorganiser les informations du texte dans une structure plus globale, qui permet aux informations essentielles du contenu du texte d'émerger. Cette compétence permet aux enfants de générer du sens, une représentation d'ensemble, qui est possible si le lecteur peut visualiser le contenu décrit, faire des prédictions sur les informations et comparer le contenu avec ses connaissances afin de l'évaluer, le commenter et le synthétiser. Cela implique la capacité à inférer les informations implicites du texte. Pour ce qui concerne l'interprétation, elle implique que le lecteur analyse le texte de manière attentive afin d'explorer les récurrences et de construire une lecture personnelle et subjective riche d'émotions, d'idées, de valeurs, d'expériences et de connaissances. L'enfant doit élaborer des significations, en créant des signes qui, pour acquérir une certaine légitimité, doivent nécessairement passer par la confrontation sociale. « En bref, comprendre serait dégager ce que le texte dit, et interpréter serait dégager ce qu'il me dit » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 75). Réagir à un texte littéraire implique que le jeune lecteur soit capable d'identifier

ce que suscite en lui la forme et le propos du texte : il doit mettre en écho sa vision du monde avec celle décrite par le texte. Cette compétence se réfère à la capacité du lecteur d'être subjectif ; en effet, il doit relier ses ressources subjectives avec les éléments du texte.

Porter un jugement critique sur un texte littéraire renvoie à la capacité d'avoir un regard distancié sur le texte et sa lecture. Cela implique que le jeune sache choisir des critères pertinents et corrects en fonction du genre du texte, du moment qu'il doit apporter un jugement. C'est donc un passage difficile, aussi parce que les genres sont différents entre eux et très variés. Sophie Van der Linden (2021) identifie différents genres littéraires : les comptines, les formulettes, les contes, l'*humor*, le *fantasy*, le fantastique, la science-fiction, le réalisme, les romans-miroirs, le roman d'aventure, le roman policier, le roman historique ; ou encore le documentaire, le théâtre à lire et la poésie. Une autre compétence à rejoindre c'est la mobilisation de connaissances pour la lecture littéraire. En effet, l'apprentissage des connaissances sur les auteurs, les procédés langagiers, les courants etc. permet une meilleure maîtrise de la lecture littéraire. L'enfant est donc capable de nommer et classer les textes et les concepts et il ne s'enferme pas dans la familiarité et l'habitude de ses activités de lecture. De plus, ce passage permet au lecteur d'accepter une autre conception du monde, loin de son habitude quotidienne. La dernière compétence à acquérir c'est la réflexion sur la pratique de lecteur à travers la lecture littéraire qui fait référence à la capacité du jeune de contrôler son activité de lecture ; c'est donc un processus de métacognition, qui permet de détecter les pertes de compréhension ou d'interprétation afin d'en remédier avec des nouvelles stratégies plus appropriées.

La métacognition ne constitue toutefois pas une fin dans le développement de la compétence ; elle est un moyen pour augmenter les capacités de compréhension et d'interprétation des élèves. (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 77)

Il ne s'agit pas seulement d'une conscience métacognitive liée à la connaissance qu'a un individu de soi, de la tâche de lecture ou bien des stratégies efficaces en fonction de la tâche, mais surtout elle fait références à un contrôle de l'activité de lecture (monitoring) afin de modifier les stratégies choisies pour résoudre les problèmes le long du chemin.

2.2 Les compétences linguistiques et la compétence plurilingue et pluriculturelle

La littérature de jeunesse et les livres pour enfants permettent aussi aux jeunes lecteurs d'acquérir des compétences linguistiques dans un contexte porteur de sens. En effet, l'enfant sera en mesure de comprendre globalement un texte littéraire adapté à son âge ainsi qu'à son niveau linguistique ; de décoder de manière plus fine le texte littéraire, l'image et la stricte relation entre cette dernière et le texte ; de raconter oralement ou bien dans une production écrite l'histoire du livre ; de s'exprimer sur un texte qu'il a lu ; de prendre la parole en continu (exposé oral) ou bien en interaction à propos de la lecture faite et enfin de lire et comprendre des textes et des images pour apprendre dans les différentes disciplines. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), qui est une référence commune pour l'enseignement des langues vivantes en Europe, insère ces compétences linguistiques dans les compétences langagières et il présente aussi des paramètres et des outils de classification qui peuvent être utiles pour décrire un contenu linguistique. Le premier paramètre à prendre en considération est la compétence lexicale, qui indique la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue ; ce vocabulaire se compose par des éléments lexicaux : les expressions toutes faites, les locutions figées et les mots isolés et par des éléments grammaticaux, comme les articles, les conjonctions, les pronoms personnels *etc.* Après la compétence lexicale on trouve celle grammaticale, qui peut être considérée comme la connaissance des ressources grammaticales de la langue et aussi la capacité d'utiliser ces dernières afin de produire et reconnaître des

phrases correctes. Les autres paramètres qui font partie des compétences communicatives langagières sont : la compétence sémantique, qui est divisée en sémantique lexicale (sens des mots), grammaticale (sens des catégories, des structures, des opérations et des éléments grammaticaux) et pragmatique (relations logiques telles que substitution, présupposition et implication) ; la compétence phonologique, qui suppose une “connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire“ (CECR, 2001, p. 91) et qui se compose par l’intonation, le rythme de la phrase *etc.* ; la compétence orthographique, qui consiste dans la perception et la production des symboles qui composent les textes écrits et, enfin, la compétence orthoépique, qui correspond à la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation.

De plus, ces compétences sont transversales aux différentes langues maîtrisées par l’enfant et elles contribuent à la création du profil plurilingue et pluriculturel défini par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), qui énumère les connaissances et les habiletés que les apprenants doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace. Les auteurs Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate analysent la compétence plurilingue et pluriculturelle (2009) en partant de la définition du bilinguisme. En effet, ils décrivent une personne bilingue comme quelqu'un qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie quotidienne. Parler d’une manière bilingue signifie maintenir deux systèmes linguistiques distincts avec des règles typiques des deux codes linguistiques ; la personne bilingue développe des capacités à communiquer dans deux langues afin de remplir des besoins dans la vie quotidienne. En effet, le locuteur bilingue peut changer de langue sans raison dans la conversation en alternant les deux codes linguistiques ; cette alternance donne une dimension polyphonique au discours et elle permet par exemple de : résoudre une difficulté d’accès ; citer le discours d’une autre personne dans la langue utilisée ; changer de thème de discussion ou bien encore tirer parti du potentiel connotatif de certains mots. Cette compétence bilingue est

ordinaire, du moment qu'elle caractérise un nombre élevé de locuteurs et qu'elle ne fait pas référence à deux langues maîtrisées également et de manière élaborée. Au contraire, dans le niveau plurilinguistique il n'y a pas cette alternance de codes linguistiques.

C'est donc fondamental de définir le plurilinguisme d'une manière flexible, afin de rendre compte des différentes situations personnelles des individus. En effet, la compétence plurilingue implique différentes situations individuelles : il y a des individus qui développent des compétences dans plusieurs codes linguistiques par envie ou bien par nécessité de communiquer avec d'autres personnes. Le plurilinguisme se construit autour des histoires personnelles des individus en changeant de forme, du moment qu'il y a un déplacement des langues, des dominances et des transmissions. En outre, cette compétence ne s'agit pas d'une simple addition de compétences monolingues, mais elle se réfère plutôt à des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs niveaux. Le CECR distingue le concept de "plurilinguisme" par celui de "multilinguisme" en explicitant que ce dernier est la simple connaissance d'un certain nombre de langues, ou la coexistence de certaines langues dans une société.

On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. (CECR, 2001, p. 11)

De l'autre côté, le concept de plurilinguisme fait référence à l'extension de l'expérience langagière d'un individu de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes ; de plus, l'individu ne classe pas les langues et les cultures dans des espaces séparés, mais « construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 2001, p. 11). En effet, l'individu a la capacité de changer de code en cours de message

et de recourir à des formes de parler bilingue ; il peut aussi faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre des textes écrits ou oraux dans une langue inconnue, en reconnaissant des mots qui sont internationaux. Pour faire ça la personne impliquée a besoin d'une conscience linguistique, c'est-à-dire de stratégies métacognitives qui permettent de garder contrôle de ses modes "spontanés" de gestion de tâche et de leur dimension langagière. Luciano Mariani, dans son article *Per una educazione linguistica trasversale : la sfida della competenza plurilingue* (2009), veut souligner le fait que grâce au plurilinguisme les différentes langues et les différentes cultures s'intègrent en interagissant entre elles ; en effet les connaissances en langue d'origine et en langue d'accueil sont intégrées à un répertoire unique.

Cette stricte interaction entre les langues, on peut la résumer avec la métaphore de l'*iceberg* (Cummins, 1996), qui affirme que deux langues, en surface, sont séparées et différentes, comme deux pointes émergées de deux icebergs ; sous la surface, cependant, les deux icebergs fusionnent. Là dessous se trouvent les associations entre les concepts et les représentations, en termes de mots et d'images, qui appartiennent spécifiquement aux deux langues. Cet espace commun submergé est une sorte de système d'exploitation central à travers lequel les différentes langues fonctionnent, et c'est un système d'exploitation que les mêmes langues aident à maintenir et à développer. De plus, Vivian Cook, dans son livre *Portraits of the L2 User* (2002), exprime un concept similaire avec sa théorie de la multi-compétence (1991) en disant qu'apprendre une deuxième langue n'est pas comme ajouter des pièces à sa propre maison en construisant un ajout à l'arrière, mais c'est plutôt la reconstruction de tous les murs intérieurs. C'est bien plus que la simple juxtaposition ou sommation de deux ou plusieurs compétences monolingues : on assiste à la création d'une compétence unique qui comprend aussi la langue maternelle. C'est la compétence d'action communicative plurilingue et pluriculturelle, qui change et évolue alors que la personne fait l'expérience de nouvelles langues et cultures. Nous le rappelle clairement le *Cadre européen commun de référence pour*

les langues du Conseil de l'Europe (2001) en soulignant que celui qui apprend une langue étrangère ou seconde ne cesse pas d'être compétent dans sa langue maternelle et dans la culture qui lui est associée. La nouvelle compétence n'est pas totalement indépendante de la précédente et l'apprenant n'acquiert pas simplement deux manières distinctes d'agir et de communiquer. De plus, cette compétence plurilingue est caractérisée par un déséquilibre parce que, comme on a déjà dit avant l'individu maîtrise une langue plus qu'une autre ; il a un profil de compétence différent dans une langue de ce qu'il peut être dans l'autre et encore il peut avoir une bonne connaissance de la culture d'une communauté dont il connaît mal la langue ou vice versa.

L'apprentissage de plusieurs langues ne signifie seulement donner des meilleures chances d'avenir à des jeunes capables de recourir à plus de deux codes linguistiques; «il s'agit bien aussi d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité; à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres» (Coste, Moore, Zarate, 2009, p. 12). Enfin, la personne plurilingue a à disposition un éventail de compétences, qui répondent à des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon ce qui est nécessaire pour assurer les besoins de la communication. C'est pour ça que

Une connaissance même partielle ne peut être confondue avec une compétence réduite.

Il est en effet nécessaire de distinguer entre ce qui relève des savoirs purement linguistiques, et ce qui relève des savoirs langagiers qui sont attachés aux connaissances du langage en général, et qui peuvent s'acquérir par le biais de l'une ou l'autre langue, et se transférer de l'une vers l'autre. (Coste et al., 2009, p.19)

2.3 Les compétences générales

Le CECR explique clairement que toutes les compétences individuelles contribuent, d'une certaine manière, à la capacité de communiquer humaine et elles peuvent être des facettes de la compétence communicative. C'est donc fondamental d'analyser les différentes compétences générales qui peuvent entrer en relation avec celles linguistiques. En premier lieu, on trouve les connaissances liées à ce qu'on appelle le savoir. De cette catégorie font partie : la connaissance du monde ; le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle. Pour ce qui concerne la culture générale (connaissance du monde), elle fait référence à la connaissance qu'on individu possède (qu'elle soit acquise par l'éducation, l'instruction ou l'information) sur les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques des principaux pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée. Le savoir socioculturel se réfère à la connaissance de la société et de la culture des communautés qui parlent une langue spécifique et il peut se diviser en différents aspects à analyser: la vie quotidiennes, par exemple la nourriture et les activités de loisir d'une culture ; les conditions de vie, par exemple les niveaux de vie et les conditions de logement ; les relations interpersonnelles, comme la structure et les relations familiales ou encore les relations au travail ; les valeurs, croyances et comportements en relation à des paramètres tels que la sécurité, les minorités, les arts *etc.* ; le langage du corps ; le savoir vivre, qui se réfère aux conventions liées à l'hospitalité (les vêtements, les cadeaux *etc.*) et enfin les comportements rituels dans des domaines comme les festivals, le mariage, la mort *etc.* La dernière catégorie qui fait partie du savoir c'est la prise de conscience interculturelle, qui concerne la prise de conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes : celui d'où l'on vient et celui de la communauté cible. Grâce à cette prise de conscience, l'apprenant peut comprendre qu'il existe d'autres cultures que celles véhiculées par la langue maternelle (L1) et la seconde langue (L2).

Deuxièmement le CECR analyse les compétences liées au savoir-faire ; de cette catégorie font partie les aptitudes sociales ; celles de la vie quotidienne ; celles techniques et professionnelles et celles propres aux loisirs. Aussi les aptitudes et les savoir-faire interculturels font partie de cette catégorie et ils comprennent la capacité de reconnaître et d'établir un contact avec une culture différente ; la capacité de créer une relation entre la culture d'origine et celle étrangère ; la capacité d'aller au-delà de relations superficielles et stéréotypées et celle de jouer le rôle d'intermédiaire culturel (entre sa propre culture et une autre étrangère).

Le CECR identifie aussi le savoir-être avec l'activité de communication des apprenants affectée par des facteurs plus personnels, qui dépendent de la personnalité de l'individu et qui se caractérisent par les attitudes ; les motivations ; les valeurs ; les croyances ; les styles cognitifs et les traits de la personnalité.

Enfin, on assiste à l'analyse du savoir-apprendre, qu'il « s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (CECR, 2001, p. 85). Ce type de savoir donne la possibilité à l'apprenant de relever de façon plus efficace de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue. De plus, l'individu peut opérer des choix afin de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Ce savoir-apprendre a plusieurs composantes : la conscience de la langue et de la communication ; les aptitudes phonétiques ; les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques.

2.4 Les compétences transversales (*Life skills* et objectifs de l'éducation à la durabilité)

Utiliser des livres pour enfants dans les parcours d'apprentissages peut aussi favoriser l'acquisition des compétences transversales, qui peuvent être synthétisées dans les *Life Skills*. Avec le terme *Life Skills* on veut indiquer toutes les habiletés et compétences qu'il faut apprendre afin de se mettre en relation avec d'autres personnes et afin d'affronter les problèmes, les pressions et le *stress* de la vie quotidienne (OMS, 1991). L'absence de telles compétences socio-émotionnelles peut provoquer chez les jeunes l'instauration de certains comportements négatifs. En effet,

Psychosocial competence has an important role to play in the promotion of health in its broadest sense; in terms of physical, mental and social well-being. In particular, where health problems are related to behaviour, and where the behaviour is related to an inability to deal effectively with stresses and pressures in life, the enhancement of psychosocial competence could make an important contribution. This is especially important for health promotion at a time when behaviour is more and more implicated as the source of health problems. (World Health Organisation, 1994, p. 1)

Voilà pourquoi il est fondamental d'insérer dans les systèmes éducatifs des parcours d'apprentissages spécifiques et adaptés aux exigences et besoins des enfants. En effet, l'école représente, aujourd'hui plus que jamais, l'environnement idéal pour l'enseignement des compétences de vie car elle joue un rôle important dans les processus de socialisation. De plus, à l'école, les enfants et les adolescents sont formés à penser de manière critique, à collaborer avec les autres, à créer et maintenir de bonnes relations, à établir et reconnaître des objectifs et à évaluer leur apprentissage.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) estime que la tranche d'âge appropriée pour commencer à acquérir ces compétences est entre six et seize ans, période pendant laquelle les comportements à risque ne sont pas encore cristallisés. De plus, ces compétences sont importantes à toutes les étapes de la vie d'une personne et dans tous les contextes : par exemple, elles sont également indispensables dans le contexte du travail. En outre, la grande diffusion des technologies nous expose de plus en plus à un "dessèchement" propre à ces "compétences sociales" qui ne sont qu'en partie innées ; elles sont en effet le fruit d'un apprentissage et d'une formation pendant toute notre vie. Décrites de cette façon, les *Life Skills* sont innombrables et elles peuvent se différencier en fonction de la culture et du contexte. Dans tous les cas, l'analyse du champ d'étude de ces compétences révèle l'existence d'un noyau fondamental qui se compose de dix *Life Skills* et qui peuvent être divisées en trois domaines : émotives, relationnelles et cognitives (image 5).



Image 5 : les dix Life skills (Le 10 Life Skills, n.d.).

La conscience de soi, la gestion des émotions et la gestion du *stress* font partie de la catégorie des compétences émotives. La conscience de soi se réfère à la connaissance de nous-même, de nos propres forces et points faibles, de nos besoins, émotions et préférences ; mais

aussi de notre manière de réagir face aux différentes situations. De plus, la conscience émotionnelle est la base d'une bonne conscience de soi et elle consiste à savoir reconnaître les signaux émotionnels du corps et à pouvoir nommer les différentes émotions qu'on éprouve et qui nous "informent" de nos préférences, goûts et besoins. Connaître nous-mêmes nous permet de prévoir comment nous allons affronter les différentes situations que la vie nous présente et nous sommes capables de choisir des situations, des comportements et des attitudes fonctionnelles en fonction de nos objectifs. Enfin, on peut dire que afin de développer cette conscience de soi il faut être capable d'observer ; cependant c'est une observation sans jugement : il faut écouter et s'écouter à partir des perceptions de nos sens. Pour ce qui concerne la gestion des émotions, elle nous permet de rester lucides et efficaces ; cela signifie qu'elle nous permet de choisir nos propres comportements, donc être intentionnels dans nos choix en évaluant leurs effets sur nous-mêmes et sur les autres. Les émotions contiennent des informations importantes sur nos valeurs ; pour cette raison c'est fondamental savoir les gérer, afin de choisir au mieux nos actions : cela signifie agir plutôt que réagir à la stimulation. De plus, savoir gérer nos émotions nous permet de : transformer les émotions désagréables en émotions agréables et être capable de se motiver et de maîtriser une émotion, en la vivant afin de comprendre le message, le sens et/ou la signification. Il est possible de transformer des émotions désagréables en émotions agréables, mais seulement après les avoir reconnues. C'est pourquoi la conscience de soi est également à la base d'une bonne gestion de soi. La dernière compétence émotive se réfère à la gestion du *stress*, qui est l'aptitude à reconnaître son état de stress et aussi la capacité à remonter aux causes qui provoquent les tensions dans la vie quotidienne. Gérer le stress signifie donc revenir à un état de bien-être psychophysique, mais aussi trouver des stratégies pour changer l'environnement ou nous-mêmes : nos pensées, nos émotions et nos réactions habituelles. L'encyclopédie *Treccani*, dans sa partie de médecine (2010), définit le *stress* comme une réponse fonctionnelle par laquelle l'organisme réagit à un

stimulus plus ou moins violent (*stressor*) de toute nature (microbien, toxique, traumatique, thermique, émotionnel, *etc.*). De plus, nous avons du mal à contrôler le *stress*, auquel nous essayons de répondre avec un comportement qui s'adapte à la situation vécue. Pour gérer cette forte réponse émotionnelle, il faut reconnaître les causes de tension et de stress de la vie quotidienne. Cela signifie trouver des stratégies pour changer l'état dans lequel nous nous trouvons, en intervenant sur l'environnement ou sur nous-mêmes et en modifiant nos pensées, émotions, actions et réactions habituelles.

L'empathie, la communication efficace et les relations efficaces font ainsi partie de la catégorie des compétences relationnelles. Pour ce qui concerne l'empathie, elle est la capacité de se mettre à la place de l'autre, c'est-à-dire d'en reconnaître et d'en partager les émotions. La personne empathique a la capacité de se mettre à la place de l'autre sans être submergée par leurs émotions et d'écouter activement et avec intérêt l'autre. Développer notre empathie nous permet d'avoir de bonnes relations avec les autres, même avec ceux qui sont très différents de nous, non seulement en tant qu'ethnie ou pays d'origine, mais aussi simplement en tant qu'histoire personnelle et vécue. C'est nécessaire valoriser les relations dans la communication et dans les rapports avec les autres personnes, mais aussi s'exercer à reconnaître les émotions de l'autre, à travers le visage, les gestes, la posture et la voix. Ensuite, on a la communication efficace, qui est le processus qui permet de transmettre des informations ; communiquer efficacement signifie savoir s'exprimer dans chaque situation avec n'importe quel interlocuteur, que ce soit au niveau verbal ou non verbal (expressions faciales, voix et posture), de manière claire et cohérente avec son état d'esprit. De plus, afin de vérifier si la communication est efficace c'est fondamental d'analyser le *feedback* de l'autre, du moment que c'est le destinataire qui détermine l'efficacité du message ; c'est donc très important d'avoir clarifié l'objectif de notre communication. Enfin, les relations efficaces concernent la capacité d'une personne de créer et maintenir des rapports importants et de savoir interrompre des

relations négatives. Dans une relation efficace chacun est libre d'exprimer et de satisfaire ses besoins et de choisir et se prendre la responsabilité de ses propres choix. Pour avoir de bonnes relations, il est important d'avoir de bonnes frontières avec l'autre, c'est-à-dire une bonne conscience de soi et de l'autre afin de distinguer ses propres besoins, émotions et pensées par ceux de l'autre personne impliquée. Afin de développer cette compétence relationnelle, l'école doit encourager l'apprentissage coopératif ; en effet, dans les *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) on écrit

Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web e per corrispondere con coetanei anche di altri paesi. (MIUR, 2012, p. 27)

Résoudre des problèmes, prendre des décisions, avoir une pensée critique et une créative font partie de la catégorie des compétences cognitives. Pour ce qui concerne la résolution de problème, elle se réfère à la capacité de l'individu de trouver des solutions efficaces face à une situation problématique, qu'il faut bien comprendre. Pour faire ça, la personne impliquée doit aussi prendre en considération le contexte de référence et les personnes impliquées dans la situation problématique, y compris lui-même.

Tutte le volte che ci troviamo nella condizione di desiderare uno stato di cose diverso da quello in cui siamo, abbiamo bisogno di un processo cognitivo, una riflessione, una progettazione che ci aiuti a muoverci verso lo stato desiderato. Aver sviluppato ed

allenato la capacità di risolvere problemi ci aiuta ad individuare la strada da intraprendere per una soluzione adeguata. (Le 10 *Life Skills*, n.d.)

Afin de développer cette compétence, il est nécessaire de s'entraîner dans différentes situations problématiques simples, pour arriver ensuite à résoudre des problèmes plus complexes. Prendre des décisions signifie évaluer les différentes possibilités et les conséquences qui n'en dérivent. De plus, une décision n'est jamais bonne pour tous et en absolu, mais elle dépend du contexte spécifique dans lequel on se trouve et aussi de soi-même.

Decision making helps us to deal constructively with decisions about our lives. This can have consequences for health if young people actively make decisions about their actions in relation to health by assessing the different options, and what effects different decisions may have. (World Health Organisation, 1994, p. 2)

Pour prendre de bonnes décisions, il est important d'avoir une bonne conscience de soi et un bon sens critique. La pensée critique consiste à analyser les informations, les situations et les expériences de manière objective ; l'enfant ou bien l'adulte doit distinguer la réalité de ses impressions et ses préjugés et il doit être capable de rester lucide dans ses choix. Cette compétence constitue le point de départ pour une attitude relativement autonome par rapport aux conditionnements du contexte et de l'environnement. Lorsque l'enfant n'utilise pas la pensée critique, il peut confondre ses interprétations personnelles avec la réalité des faits et cela comporte une difficulté dans la création des relations efficaces et dans la prise de bonnes décisions. Enfin, on a la pensée créative, qui n'est pas strictement liée aux artistes ou bien aux enfants, mais elle est typique de tous les êtres humains. En effet, elle est nécessaire pour penser à des alternatives possibles et à des idées originales, afin de trouver des solutions. Cela nous permet de sortir des situations difficiles ou bien des comportements qui nous bloquent. La créativité, dans ce cas, se détache de l'idée d'art et de fantaisie et elle devient synonyme

d'aptitude à trouver des alternatives, de curiosité, d'idées originales, d'autorité et personnalité et de variété d'intérêts. Afin d'entraîner la pensée créative on peut utiliser la technique du *brainstorming* (tempête du cerveau), qui permet aux enfants d'énoncer leurs pensées et idées librement et avec invention. Donc, ces *life skills* sont des compétences pour la vie et elles doivent être centrales dans les parcours d'enseignement. En effet,

[...] i percorsi d'apprendimento, predisposti dalla scuola e dagli insegnanti per i propri alunni, possono e devono avere la caratteristica di preparare i bambini alla vita. Ciò può avvenire solamente attraverso una modalità di apprendimento attivo, partecipe e responsabile. Si tratta di un apprendimento consapevole dei contenuti disciplinari trattati e delle abilità e attitudini interdisciplinari richieste. (Morgese, 2021, p. 9)

Roberto Morgese explique dans son manuel *Life skills e competenze* (2021) le fait que proposer des parcours centrés sur ces compétences de vie favorise aussi l'inclusion dans les écoles. En effet, chaque enfant a la possibilité de concevoir ces compétences, car il a la motivation à donner sa propre contribution active et il se sent porteur de quelque chose pour la réalisation d'un produit commun à la classe, qui peut être partagé avec ses camarades.

La littérature de jeunesse peut aussi véhiculer des compétences qui se réfère à la capacité des individus de vivre dans une même société, mais aussi dans un même endroit et contexte qui doit être respecté et valorisé. En effet, à l'école on apprend à reconnaître les droits de l'homme et à pratiquer le sens du devoir ; on expérimente aussi la citoyenneté, qui devient une dimension culturelle, psychologique et relationnelle et qui se développe à travers la construction de l'identité personnelle, mais aussi grâce à la conscience de l'autre (RAVA, 2016). Aujourd'hui beaucoup de livres traitent des thèmes sociaux et d'autres liés à la protection ambientale, du moment qu'on est en train de vivre une période historique caractérisée par la centralité de ces thèmes : le climat, la biodiversité, l'énergie, l'eau, la

pauvreté, l'égalité des genres, la prospérité économique, la paix, l'agriculture, l'éducation *etc.* C'est pour cela que L'*Agenda 2030* de l'ONU a fixé dix-sept objectifs à poursuivre d'ici 2030 pour sauvegarder la coexistence et le développement durable (image 6). Les objectifs ne concernent pas seulement la protection de l'environnement et des ressources naturelles, mais aussi la construction de lieux de vie, de villes, le choix de modes de vie inclusifs et respectueux des droits fondamentaux des personnes, en particulier la santé, le bien-être psychophysique, la sécurité alimentaire, l'égalité entre les sujets, le travail décent, une éducation de qualité, la protection des patrimoines matériels et immatériels des communautés. C'est dans ce noyau, qui est prévu et protégé dans de nombreux articles de la Constitution, que peuvent figurer les thèmes concernant l'éducation à la santé, la protection de l'environnement, le respect des animaux et des biens communs, la protection civile.



Image 6 : les dix-sept objectifs du développement durable fixés par l'Agenda 2030 de l'ONU (UNESCO, 2015).

Dans un contexte scolaire ces objectifs se lient aux compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre et citoyennes fixées par le Conseil de l'Union Européenne le 22 mai 2018.

Dans un monde en mutation rapide et fortement interconnecté, chacun aura besoin d'un large éventail d'aptitudes et de compétences qu'il devra développer continuellement tout au long de sa vie. Les compétences clés définies dans le pré-sent cadre de référence visent à jeter les bases de sociétés plus justes et plus démocratiques. Elles répondent au besoin de parvenir à une croissance inclusive et durable, à la cohésion sociale et au développement de la culture démocratique. (Conseil de l'Union Européenne, 2018, p. 7)

Les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre font référence à la possibilité de l'individu de réfléchir sur soi-même, mais aussi de travailler en équipe, dans une optique collaborative afin de construire ensemble la connaissance. L'individu peut aussi faire preuve de résilience et gérer son apprentissage et sa carrière. Ces compétences permettent à l'apprenant de faire face à l'incertitude et la complexité et à veiller à son propre bien être (physique et émotionnel) et lui donnent la possibilité de pouvoir mener une vie saine construite sur les principes de l'empathie et de l'inclusion. Tandis que les compétences citoyennes favorisent chez les élèves la capacité à agir responsablement et à participer activement à la vie civique et sociale. Elles permettent un véritable dialogue avec les autres dans un intérêt commun, qui comprend aussi le développement durable de la société. C'est pour cela que l'apprenant doit avoir une aptitude critique et en matière de résolution de problèmes (Conseil de l'Union Européenne, 2018). Enfin, les objectifs de l'*Agenda 2030* entre en relation aussi avec le douze *GreenComp* qu'on verra dans le chapitre suivant.

2.5 L'apprentissage précoce des langues secondes et étrangères

Sûrement l'école joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues et, d'un point de vue plurilinguistique, l'enseignement des langues à l'école se trouve profondément modifié : le but central n'est plus l'acquisition de plusieurs langues, chacune de son côté

(locuteur natif final), mais c'est plutôt le développement d'un répertoire langagier, où toutes les capacités langagières trouvent leur propre espace. Grâce à cette approche les apprenants auront la possibilité de développer leur propre compétence plurilingue, mais aussi de construire leur motivation et leur capacité et confiance à affronter une nouvelle langue inconnue hors de l'école, qui sera fondamentale car l'apprentissage d'une langue est un travail de toute une vie. Pour cette raison, il faut promouvoir et faciliter l'enseignement des langues tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes. Afin de comprendre cette exigence éducative précoce, il faut tout d'abord analyser les causes de cet avantage des enfants dans le contexte naturel.

Différentes recherches ont souligné la présence d'une période critique chez les enfants, qui correspond à une période de la vie d'un organisme au cours de laquelle il peut être affecté par une influence exogène dans une mesure supérieure à celle observée à d'autres moments. Simplement, l'individu est plus sensible à la stimulation de l'environnement pendant une période critique qu'à d'autres moments de sa vie (Colombo, 1982). Ce terme a été affronté pour la première fois par Lenneberg (1967), qui définissait un âge de début et un âge de fin de cette période critique : deux ans et la puberté. Ce neurologue et psychologue associe le début de cette période critique (deux ans) avec la fin d'un état d'immaturation du cerveau, qui produirait le développement du langage. De l'autre côté, la fin de la période critique se caractérise par le processus de latéralisation, c'est-à-dire la spécialisation, pour le traitement du langage, de l'un des deux hémisphères du cerveau. Cependant, Lenneberg a eu différentes critiques, surtout liées aux âges qui marquent le début et la fin de la période critique (Lambelet & Berthele, 2014). Amelia Lambelet et Raphael Berthele analysent en profondeur cette question de la période critique dans leur revue de littérature *Âge et apprentissage des langues à l'école* (2014). Ils soulignent que les apprentissages linguistiques acquis après un certain âge apportent un développement langagier partiel et que l'individu en question ne peut atteindre « un niveau de

compétence tel qu'il est indistinguable d'une compétence native » (Lambelet & Berthele, 2014, p. 18). En effet, les enfants qui n'ont pas eu aucun contact avec une langue seconde rencontreront des difficultés à développer leur L2 de manière à rejoindre un niveau de compétence élevé comme celui de la compétence native.

Donc, afin d'acquérir un niveau quasi-natif de compétence, il faut enseigner la langue cible précocement : surtout à l'école. En effet, c'est vers dix ans qu'on commence à avoir un déclin des facultés capables d'acquérir une compétence quasi-native en langue étrangère. Cependant, comme on a dit avant, cette période critique a subi différentes critiques, surtout liées au strict arc temporel. C'est pour ça que, dans les années soixante-dix, on commence à penser à une période sensible, qui se caractérise par une fenêtre temporelle plus flexible et moins définitive durant laquelle les apprentissages des langues étrangères sont plus efficaces. De plus, les apprentissages sont possibles aussi après la fin de cette période et le déclin des compétences est plus graduel et linéaire. Au contraire, la période critique suppose un déclin du niveau de la compétence atteignable en fonction de l'âge, si le début de l'apprentissage L2 se situe à l'intérieur de la période critique. Si le début de l'apprentissage est après la fin de la période critique, on n'a aucun effet d'âge sur la compétence atteignable (Birdsong, 2006).

Pour ce qui concerne les aspects neurobiologiques, les périodes critiques/sensibles associaient les avantages des enfants pour l'apprentissage des langues à des changements neurobiologiques (latéralisation et immaturité) ; de l'autre côté on assiste à l'hypothèse dite *Less is More* de Newport (1990).

Plus précisément, l'hypothèse *Less is More* suggère que ce sont les capacités cognitives plus limitées des jeunes enfants, en particulier celles concernant la mémoire de travail, qui constituent un avantage, car elles les obligent à ne traiter qu'une partie du stimulus linguistique complexe auquel ils sont confrontés. (Lambelet & Berthele, 2014, p. 22)

En bref, l'hypothèse suggère qu'en raison des différences d'âge dans les capacités perceptives et mémorielles, les jeunes enfants et les adultes exposés à des environnements linguistiques similaires peuvent néanmoins disposer de bases de données internes très différentes sur lesquelles effectuer une analyse linguistique. En effet, les limites de la perception et de la mémoire chez l'enfant faciliteront l'analyse d'au moins certaines parties de ce système. Les capacités plus grandes de l'adulte et le stockage plus complet qui en résulte de mots et de phrases complexes, peuvent rendre les composants internes cruciaux et leurs organisations plus difficiles à localiser et peuvent donc être une compétence contre-productive.

Enfin, d'un point de vue motivationnel, les jeunes enfants sont considérés comme des bénéficiaires naïfs et volontaires de l'expérience d'apprentissage. Les élèves plus âgés, par contre, sont perçus comme ayant eu des expériences ou des attitudes qui pourraient mettre en péril l'apprentissage, en particulier l'apprentissage d'une langue seconde (Genesee, 1978). De plus, les adultes rejoignent assez rapidement un niveau simple et efficace de maîtrise en L2 et ils limitent leur investissement pour l'apprentissage car ils jugent suffisant ce type de niveau de compétence.

2.6 L'apprentissage scolaire des langues

Dans les paragraphes précédents on a analysé l'importance de développer une compétence plurilingue chez les plus jeunes, afin de leur permettre l'acquisition de certaines compétences strictement liées aux systèmes linguistiques, mais surtout d'autres de caractères plus général et transversal. Pour garantir aux enfants l'acquisition de toutes ces compétences, il faut prendre en considération le rôle fondamental et central de l'école et de sa didactique liée aux apprentissages des langues.

In una società complessa sempre più aperta verso l'Europa e il mondo intero, l'insegnamento plurilingue deve assumere orizzonti di riferimento culturali ampi al fine di assicurare ai futuri cittadini, competenze, spirito di iniziativa e capacità di affermarsi nel mondo del lavoro. La didattica plurilingue offre agli alunni la possibilità di conoscere diversi sistemi linguistici utilizzando metodologie didattiche più ricche rispetto a quelle utilizzate per l'insegnamento delle lingue straniere. (RAVA, 2016, p. 5)

Cependant, les systèmes éducatifs ajoutent presque toujours les langues étrangères et secondes à la langue maternelle ; cela comporte que les différentes langues ont un programme individuel, mais avec des objectifs semblables à celle maternelle. Aujourd'hui, par exemple, on se recommande de rejoindre, dans les langues étrangères et secondes, ces quatre capacités : compréhension et expression orales et écrites (Coste et al., 2009). Ces capacités permettent aux enfants de rejoindre la compétence du natif et un bilinguisme idéal. En réalité, le rôle de l'école devrait être beaucoup plus que ça dans l'apprentissage des langues ; en effet

[...] dans le contexte contemporain, la mission de l'école est de donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures. (Coste et al., 2009, p. 24)

En conséquence, le *curriculum* des langues de l'école doit se considérer en termes de différenciation par rapport aux différentes langues présentés à l'école ; en effet, il faut différencier les objectifs, les contenus et les démarches d'apprentissages des langues. L'école devient beaucoup plus qu'un lieu de simple transmission de savoirs ; elle favorise chez les enfants les attitudes de tolérance, de curiosité pour ce qui est différent, d'interculturalité et

surtout d'affirmation identitaire (Coste et al., 2009). Ce concept d'éducation plurilingue et interculturel naît à la fin des années 1990 par l'*Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe* et elle devient un projet d'éducation et de formation qui se caractérise par une intégration et une inclusion de toutes les langues enseignées à l'école ; « elle concerne l'enseignement de toutes les langues, qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques » (Beacco et al., 2016, p. 15). C'est pour cela que cette didactique du plurilinguisme n'est pas caractérisée par le nombre de langues, mais par « la façon dont on les traite : en lien et non isolément les unes des autres » (Vernetto, 2020b). En effet, une multiplicité de langues et de cultures sont entré dans les écoles et « la scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze » (MIUR, 2012, p. 4). C'est pour ça que les institutions scolaires adoptent comme enjeux : l'établissement d'un profil plurilingue et pluriculturel chez les apprenants ; la maîtrise des moyens pour gérer cette compétence plurielle et la reconnaissance et la valorisation des différents savoir et savoir-faire acquis. En faisant ça,

L'apprenant tirera un bénéfice à être mis en mesure de percevoir le potentiel créatif de toute langue, permettant la création de nouvelles formes linguistiques et l'accès à l'imaginaire. On lui donnera, enfin, la possibilité d'acquérir les moyens nécessaires pour accéder aux genres de textes spécifiques - liés aux pratiques sociales et notamment à d'autres matières - lesquels sont indispensables à sa réussite scolaire. (Beacco et al., 2016, p. 16)

En outre, l'éducation plurilingue vise à la formation de l'individu et de son potentiel ; c'est fondamental encourager les personnes à respecter les différentes langues et cultures, qui caractérisent l'actuelle société multiculturelle et multilingue, mais aussi leur permettre de prendre conscience de leurs propres compétences et de leur développement potentiel (Beacco

et al., 2016). De plus, l'éducation plurilingue favorise une égalité des chances chez les élèves ; en effet, elle poursuit comme objectif principal la réussite des individus et la réalisation du meilleur niveau possible ; elle devient une éducation de qualité et la finalité principale n'est plus le devoir de l'apprenant : « l'accent est ainsi mis sur la responsabilité de l'école » (Beacco et al., 2016, p. 16).

2.7 Les approches plurielles des langues et des cultures

Un des moyens afin de développer cette ouverture vers le monde et les autres cultures sont les approches plurielles, qui sont « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2012). Ces approches s'opposent à ceux singulières, qui se caractérisent par une seule langue ou bien une seule culture ; au contraire, elles supposent la mise en œuvre de certaines activités qui impliquent parallèlement plusieurs variétés linguistiques et culturelles et qui permettent la construction d'une compétence plurilingue, mais aussi une « articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale » (Vernetto, 2020b). Les *Adattamenti delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* analysant les approches plurielles dès les premières pages et ils citent

Gli approcci plurali integrano dal punto di vista metodologico e didattico le diverse lingue in presenza e contribuiscono alla costruzione di competenze plurilingui presso l'alunno che sarà in grado di : avere un atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della diversità linguistica e culturale ; utilizzare le conoscenze e le competenze di cui dispone in una lingua per comprendere e produrre in un'altra lingua ; sentirsi a suo agio in situazioni di comunicazione in cui più lingue e/o culture sono presenti. (RAVA, 2016, p. 4)

Ces adaptations considèrent celui qui apprend une nouvelle langue comme un acteur social qui agit dans un contexte spécifique et dans un endroit spécifique et particulier ; telles approches se basent sur la réalisation de tâches authentiques qui sont réalisées par les élèves dans une situation autonome ou bien collaborative.

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), fournit des exemples pour des standards relatifs aux approches plurielles et il complète en quelque sorte le CECR ; en effet, il constitue un outil indispensable afin d'élaborer des démarches pédagogiques qui permettent l'acquisition de différents savoirs, savoir-être et savoir-faire, mais aussi il est central

[...] pour l'articulation entre les approches plurielles elles-mêmes et pour l'articulation entre ces approches et l'apprentissage de compétences langagières de communication dans des langues particulières (articulation conceptuelle et pratique, dans les *curricula*, dans la classe) ainsi que, plus largement, pour l'articulation entre les apports des approches plurielles et ceux de disciplines non linguistiques. (Candelier et al., 2012, p. 9)

Le CARAP est un instrument aidant à l'apprentissage articulé des langues, qui se concrétise par une publication et un site qui, en proposant un large ensemble de descripteurs (savoirs, savoir-être et savoir-faire), permet de développer une éducation plurilingue et interculturelle.

Les approches plurielles font référence à quatre approches, même si à l'origine Candelier avait inventé et introduit le terme en 2002 pour désigner le seul éveil aux langues. Aujourd'hui, quatre approches didactiques peuvent se réclamer de ce titre : les approches interculturelles, la didactique intégrée des langues enseignées, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues. Ces trois dernières approches sont classifiées comme

“linguistiques”, car elles sont orientées principalement vers la langue (Candelier, 2008). De l’autre côté les approches interculturelles s’intègrent aux autres, afin d’expliciter la relation entre les approches plurielles et la compétence plurilingue et pluriculturelle.

C’est aussi là que les quatrième « mousquetaire » - l’approche interculturelle - est intégré dans la famille des approches plurielles, pour à la fois tenir pleinement compte du “et pluriculturelle” de la “compétence plurilingue” et couvrir au mieux l’ensemble des travaux auxquels le Premier programme à moyen terme avait donné lieu. (Candelier, 2008, p. 71)

2.7.1 Les approches interculturelles

Le CARAP de 2012 analyse ces quatre différentes approches plurielles ; pour ce qui concerne l’approche interculturelle, elle a des nombreuses variantes qui se posent sur le même principe : l’appui sur des situations d’une ou plusieurs aires culturelles, afin d’en comprendre d’autres. « Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d’arrière-plans culturels différents » (Candelier et al., 2012, p. 6).

En effet, les buts principaux des approches interculturelles sont : percevoir de manière critique sa propre culture ; s’intéresser aux autres cultures ; être conscient des différences culturelles et des ressemblances culturelles ; accepter les différences culturelles ; être empathique afin de savoir s’identifier aux autres et être capable d’agir au niveau interculturel avec succès. C’est pour cela que dans une perspective interculturelle il faut promouvoir l’empathie ; la capacité à analyser les faits de différentes perspectives (perspective multiple) ; la disponibilité à analyser de manière critique son propre point de vue (auto-réflexion) ; la tolérante face aux ambiguïtés ; la flexibilité pour s’adapter aux différentes situations et

contextes ; l'ouverture d'esprit par rapports aux nouvelles connaissances, expériences et points de vue ; la compétence communicative et la gestion des conflits et la capacité de créer des alliances interculturelles (Vernetto, 2020b). Cette approche favorise la création d'un citoyen qui comprend mieux ce qui se passe dans son groupe d'appartenance et qui construit une analyse critique sur les différentes formes culturelles. Il peut aussi comprendre son identité culturelle et il accepte la diversité des autres individus. Il s'ouvre donc à la diversité culturelle, sociale et linguistique en adoptant des comportements en faveur des des groupes minoritaires, des élèves immigrés ou autochtones ; cela lui permet de construire une vision du monde variée et interculturelle. Cette tolérance souligne la nécessité de comprendre qu'à l'intérieur de la société il y a d'autres personnes qui pensent et vivent d'une manière différente, même si elles peuvent partager des valeurs essentielles (Byram, 2009).

La sensibilité individuelle est importante pour tenter de comprendre un mode de vie différent mais une partie du processus réflexif doit consister à établir un lien entre la compréhension nouvelle de ses valeurs et convictions que l'individu acquiert ainsi et la tolérance et le respect des valeurs et convictions d'autrui. (Byram, 2009, p. 8)

Cette interculturalité diffère de ce qu'on appelle pluriculturalité ; en effet, « la pluriculturalité désigne la capacité à s'identifier et à participer à des cultures différentes », tandis que l'interculturalité désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, mais aussi la capacité d'utiliser cette « [...] expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu » (Byram, 2009, p. 7).

L'enseignement / apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté, cf. Blanchet 1998) se donne alors pour mission, au-

delà de l'objet langue / culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle. (Blanchet, 2007, p. 22)

Dans cette approche la langue devient indissociable de la culture, qui passe en premier plan ; en effet, il y a cette nécessité d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement des langues. Cela est possible car chaque langue véhicule, à travers son lexique et sa syntaxe, des schèmes culturels typiques du groupe qui la parle et « elle offre une “version du monde” spécifique, différente de celle offerte par une autre langue (d'où la non-correspondance terme à terme entre des langues différentes) » (Blanchet, 2007, p. 22). La finalité devient la communication active en situation de vie en mettant en œuvre un certain nombre de compétences culturelles.

Au niveau méthodologique on trouve le *Portfolio européen des langues* (PEL), un document méthodologique qui contribue au développement de l'autonomie de l'apprenant ; en effet, le PEL permet de promouvoir une sensibilité par rapport à l'interculturalité en donnant la possibilité aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique, mais aussi de leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues (Portfolio Européen Des Langues (PEL), n.d.). Le PEL doit rendre le processus d'apprentissage linguistique plus transparent et les enseignants le peuvent utiliser afin de promouvoir l'autonomie de leurs apprenants. En effet, le *Portfolio* aide les enfants à réfléchir à leur apprentissage linguistique ; à comprendre l'objectif central de l'apprentissage des langues ; à surmonter leur peur de parler une langue étrangère ; à recueillir et présenter des preuves de ce qu'ils ont appris ; à apprendre quelque chose de nouveau et améliorer leurs compétences professionnelles et à accroître leur motivation (Little & Perclová, 2001). De plus,

[...] la consapevolezza che la competenza plurilingue e pluriculturale dell'individuo è

in evoluzione costante e non si costruisce in modo omogeneo ed equilibrato, ma attraverso livelli di padronanza diversi nelle varie attività (comprensione scritta e orale, espressione scritta e orale, interazione scritta e orale, mediazione) che il *Portfolio europeo delle Lingue* permette di descrivere in modo trasparente. (RAVA, 2016, p. 5)

Le PEL se compose de trois parties : le passeport des langues, qui rend compte des identités linguistiques et culturelles des apprenants, mais aussi de leurs compétences en langues et de leurs contacts et expériences avec d'autres culture ; le dossier qui permet aux apprenants de conserver des exemples de travaux dans les différentes langues qu'ils sont en train d'apprendre et, enfin, la biographie langagière. La biographie langagière (image 7) permet aux enfants de réfléchir sur les langues qu'ils connaissent et avec lesquelles ils sont entrés en contact dans leur vie. Elle s'inscrit dans les recommandations du *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* (CECR) et elle aide l'apprenant à se rendre compte de ce qu'il sait déjà et ce qu'il a appris ; de plus, elle permet de faire le point sur ce que l'enfant peut faire pour apprendre encore plus et pour fixer ses objectifs. Les enfants peuvent associer une couleur à chaque langue qu'ils connaissent et ensuite ils peuvent colorier les parties d'une silhouette en fonction de la place que les langues occupent dans leur vie (par exemple la langue du cœur, de la tête *etc.*). Le but de cette activité n'est pas de vérifier le niveau de maîtrise de la langue chez les apprenants, mais plutôt leur sensibilité vers la diversité langagière qui caractérise notre culture.

La Biographie langagière donne aussi à l'apprenant l'occasion de mentionner ce qu'il sait faire dans chaque langue, ainsi que les expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues dans le contexte éducatif formel ou en dehors de celui-ci. Il est organisé de manière à promouvoir le plurilinguisme, c'est-à-dire le développement des compétences dans plusieurs langues. (La Biographie Langagière - Portfolio Européen Des Langues (PEL), n.d.)



Image 7 : production d'un élève ; exemple de biographie langagière provenant d'une école primaire régionale qui a participé aux activités du Cahier de Thor numéro 1.

Cette approche est strictement liée aux compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles, introduites par les Recommandations du Conseil de l'Union Européenne du 22 mai 2018 relatives aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. En effet, elles supposent

[...] la connaissance des cultures et des expressions locales, nationales, régionales, européennes et mondiales, y compris leurs langues, patrimoine, traditions et produits culturels, ainsi qu'une compréhension de la manière dont ces expressions peuvent s'influencer mutuellement et influencer les idées de chacun. [...] Elles exigent une compréhension de notre propre identité en développement et de notre patrimoine culturel dans un monde caractérisé par la diversité culturelle, et de la manière dont les arts et d'autres formes de culture peuvent être un instrument pour interpréter et façonner le monde. (Conseil de l'Union Européenne, 2018, p. 11)

2.7.2 La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues est la plus connue des trois approches linguistiques et elle permet à l'individu de construire des liens entre un certain nombre limité de langues, qui caractérise le parcours scolaire. C'est pour cela qu'à l'école on doit prendre appui sur la langue première, afin de faciliter l'apprentissage d'une première langue étrangère ; de même, ces deux langues encouragent le développement d'une seconde langue étrangère. Cette typologie d'approche on la trouve aussi dans différentes modalités d'éducation bilingue, qui veulent construire une compétence plurilingue en optimisant les liens entre les langues impliquées et leurs apprentissages.

Ce type d'approche permet aussi de normaliser et valoriser les erreurs des élèves qui peuvent faire en parlant une langue étrangère/L2. Le CECR a aussi souligné cette importance de l'erreur en disant que toutes les erreurs sont inévitables et qu'elles apportent leur contribution afin de développer une interlangue par l'apprenant. En effet, en didactique des langues l'erreur permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis une compétence langagière. Afin de comprendre mieux cette importance de l'erreur il faut analyser la notion d'interlangue qui a été introduite par Selinker en 1972 et qui a comme objectif principale la description des grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, afin de les comprendre mieux dans leurs spécificités, propriété et modalité de développement ; c'est pour cela que l'étude des interlangues porte sur les performances des apprentis, mais aussi sur les compétences sous-jacentes.

L'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una nuova lingua. [...] Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di

dare conto delle sue ipotesi. [...] Quando uno straniero parla italiano, o un italiano cerca di parlare lo standard, quello è 'l'italiano secondo lui', le sue ipotesi su come funziona l'italiano. Certo, non tutte coincideranno con le regole dell'italiano standard, ed è per questo che i parlanti nativi e gli insegnanti percepiscono degli 'errori' (Ferrari & Pallotti, 2019, p. 13).

L'apparition de l'erreur en langue étrangère et maternelle chez les enfants est un processus naturel, qui ne peut pas s'éviter et qui est nécessaire afin de monitorer le parcours d'apprentissage linguistique. L'enseignant de classe doit corriger les erreurs des élèves, mais pas tous ; en effet, c'est fondamental de monitorer les erreurs qui correspondent aux niveau des élèves, ceux qui affectent l'intelligibilité du message, les erreurs qui sont fréquentes à un apprenant ou bien à un groupe et enfin ceux qui sont jugés irritantes et qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des locuteurs natifs. De plus, l'apprenant peut aussi corriger ses mêmes erreurs en effectuant une autocorrection.

Au niveau didactique on pourrait proposer la lecture d'un album de jeunesse qui possède une version dans plusieurs langues (au moins deux) ; successivement on construirait un glossaire plurilingue avec des mots présents dans le livre. Ou bien, si le livre ne dispose pas d'une traduction dans d'autres langues, on peut reformuler et réécrire une partie de l'histoire. L'activité plus créative est sûrement la création d'un album plurilingue ; les enfants ont la possibilité de choisir et écrire les textes, produire les illustrations et choisir les éléments techniques comme la mise en page, la grandeur du livre *etc.* (Vernetto, 2020b). L'album définitif peut être créé en utilisant des fournitures scolaires ou bien des sites internet comme *Book Creator* et *Calameo*.

Une des principales méthodologies didactiques est la *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), terme introduit par David Marsh et Anne Maljers en 1994 qui en français

devient *Ensegnement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère* (EMILE) et qui implique l'apprentissage de certains contenus disciplinaires en langue étrangère. En effet, « Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language » (Coyle et al., 2010, p.1).

L'enseignement EMILE est un “umbrella” terme qui comprend de nombreuses variantes et un large éventail d'approches différentes. Par exemple, l'enseignement EMILE comprend ces approches pédagogiques : les échanges d'étudiants, les projets locaux, les projets internationaux, les séjours familiaux, les modules, les travail-études à l'étranger ; de plus il peut impliquer une ou plusieurs matières avec une immersion partielle, totale, bidirectionnelle et double. L'EMILE peut même aller au-delà des contextes scolaires pour inclure des activités quotidiennes, à condition qu'elles se déroulent dans une langue étrangère/L2. Le développement et l'expansion de l'enseignement EMILE en Europe et dans le monde ont contribué à accroître l'importance des langues L2/étrangères dans les programmes scolaires. En effet, les programmes EMILE offrent plus d'heures de contact avec la langue L2/étrangère ; en outre, l'approche intégrée de l'enseignement des langues et des contenus adoptée par l'EMILE a le potentiel de mieux intégrer l'enseignement des langues étrangères/L2 et les enseignants responsables de cet enseignement avec les programmes d'études et les enseignants (Cenoz et al., 2013). Le CLIL concerne tous les niveaux scolaires ; en effet, c'est obligatoire dans le Lycée linguistique, à partir du deuxième “biennio” : au moins deux matières et deux langues étrangères sont impliquées (DPR 89, 2010, Art 6 comma 2) ; aussi dans tous les Lycées, pendant la dernière année, avec le choix d'une des langues étrangères étudiées (DPR 89, 2010, Art. 10 comma 5 et 6) et dans les Écoles Techniques, pendant la dernière année, en langue anglaise (DPR 88, 2010, Art. 8 comma 2b). Enfin, le CLIL est recommandé à tous les niveaux scolaires à travers la loi 107/201, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* prot. n. 3645 du 1er

mars 2018. Cette méthodologie présuppose donc un enseignement bilingue, où les deux langues de travail sont la langue officielle dominante de scolarisation du pays et une langue régionale ou bien étrangère ; les deux systèmes linguistiques sont utilisés d'une façon équilibrée et selon des modalités au demeurant variables.

De plus, la situation bilingue de la Vallée d'Aoste permet une didactique qui prévoit la prise en compte de la diversité linguistique et une ouverture à l'expérimentation dans le domaine de la didactique des langues. Les langues, surtout l'italien et le français, sont utilisées pour communiquer et pour apprendre et, dès l'école enfantine on assiste à un déroulement de toutes les activités dans les deux langues. Pour ce qui concerne l'école primaire, on a une parité horaire pour l'enseignement du français et de l'italien ; deux heures hebdomadaires d'anglais (dans la communauté Walser on a deux heures hebdomadaires d'allemand) et aussi l'enseignement des disciplines non linguistiques en langue française (50%) et en langue anglaise, comme prévu par l'article 5, alinéa 1 du décret législatif numéro 44 du 2016.

Art. 5

1. In considerazione del sistema scolastico bi-plurilingue della Regione, nelle istituzioni scolastiche della Valle d'Aosta si svolge, in aggiunta alle prove INVALSI di cui al decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, previste per il restante territorio nazionale, una prova di conoscenza delle lingue francese e inglese secondo le modalità definite dalla Regione, ed è introdotto, a partire dalla scuola primaria, l'insegnamento in lingua inglese di discipline non linguistiche con modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). (D.Lgs. 3 marzo 2016, N. 44)

Ce type d'enseignement bilingue incarne parfaitement les enjeux de la didactique du plurilinguisme et le strict contact entre les langues permet une articulation entre choix de la

langue cible et choix des disciplines non linguistiques ; une intégration des enjeux linguistiques et disciplinaires et l'utilisation de ressources communicatives bi-plurilingues (Brohy & Gajo, 2008).

2.7.3 L'intercompréhension entre les langues parentes

L'intercompréhension entre les langues parentes, favorise chez l'apprenant la compréhension d'une même famille d'appartenance chez les langues et elle

Propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slave, etc.) qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. (Candelier et al., 2012, p. 7)

Comme disent Elisabetta Bonvino et Marie-Christine Jamet (2016), elle apporte une situation communicative dans laquelle les interlocuteurs s'expriment dans des langues différentes, mais ils sont quand même capables de se comprendre, tant à l'écrit qu'à l'oral. Ils peuvent se comprendre aussi soit à distance, soit en mode synchronique ou asynchrone. De plus, l'intercompréhension permet aussi de ne pas utiliser une langue tierce dans la situation communicative. Cela est fondamental dans le contexte européen, qui est un contexte fortement plurilingue dans sa réalité quotidienne et dans son contexte législatif. C'est pour cela que

Le recours à une seule langue de communication entre les différents peuples européens ferait peser un risque énorme sur la capacité de l'Europe à faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses, sans parler de l'avantage économique et culturel qu'en retirerait le pays dont la langue serait devenue la langue intereuropéenne. (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2016, p. 20)

Ce processus d'intercompréhension est favorisé par les caractéristiques des langues, qui peuvent avoir en commun des traits morphosyntaxiques, lexicaux, phonologiques, des aspects pragmatiques, mais il peut être aussi promu et encouragé par les compétences variables des individus.

Ce mode de communication est tout particulièrement adapté entre locuteurs de deux langues d'une même famille. En effet, chaque aire linguistique regroupe des langues parentes, dont les similitudes, plus ou moins importantes, facilitent la compréhension. (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2016, p. 3)

C'est pour cela que la plupart des fois les langues impliquées sont celles romanes, qui dérivent du latin vulgaire ; l'italien, le français, l'espagnol, le portugais, le catalan, le provençal et le roumain font partie de cette catégorie (image 8).

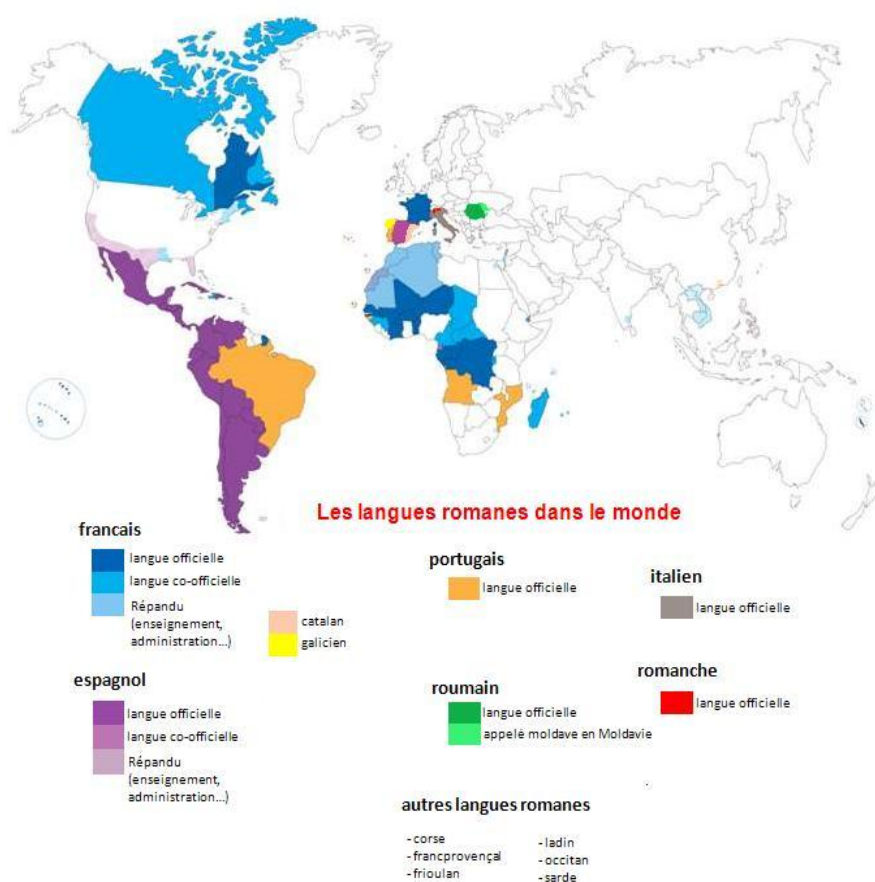


Image 8 : les langues romanes dans le monde (Apic - Les Langues Romanes Dans Le Monde, n.d.).

D'un point de vue phonétique, par exemple, on peut remarquer des régularités interlinguistiques entre les phonèmes de différentes langues romanes ; ces correspondances permettent de reconnaître et de comprendre les éléments phonologiques qui n'ont pas subi de transformations au long de leur histoire. « Parfois par contre, il existe un écart entre les formes originales et la forme actuelle des mots et un effort supplémentaire est nécessaire pour les reconnaître » (Vernetto, 2020b). Aussi d'un point de vue lexical, graphique, syntaxique et morphosyntaxique on peut remarquer des similitudes entre les langues ; c'est le cas par exemple de la tradition scripturale commune de ces langues ; en effet, seulement une petite partie des phonèmes est écrite différemment selon les différentes langues, à cause des conventions graphiques divergentes et aux différents systèmes de phonologie. Cette typologie d'approche présuppose une connaissance modeste des langues et elle contribue aussi à la construction d'une compétence multilingue. L'individu dans ce type de situation communicative est en mesure de : reconnaître la diversité linguistique ; construire activement la compréhension en la facilitant et utiliser l'approximation (Vernetto, 2020b). En même temps, il désigne une approche didactique qui vise à déterminer les conditions pour que ce type de communication ait lieu. En effet,

La didattica dell'IC ha il merito di operare sia in direzione del plurilinguismo dell'individuo sia in chiave di ecologia linguistica in favore della preservazione del multilinguismo. La maggior parte dei progetti di IC attuali mirano soprattutto a sviluppare la ricezione dello scritto e hanno come lingue target le lingue romanze. Vi è comunque una varietà di metodologie, strumenti e risorse, che privilegiano altre abilità linguistiche, quali ad esempio l'orale o l'interazione scritta o orale, e altre lingue e famiglie linguistiche. (Bonvino, & Jamet, 2016, p. 10)

Pour ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement de l'intercompréhension, les enseignants doivent s'appuyer sur une étude attentive des élèves ; en faisant ça ils peuvent relever le fait que les apprentis possèdent des ressources cognitives différentes. Grâce aux enseignants, les enfants ont la possibilité de prendre conscience des différentes catégories de connaissances, dans lesquelles ils peuvent trouver des clés d'interprétation. Les catégories de connaissances en question sont celles de : connaissances générales, culturelles, situationnelles, comportementales, pragmatiques, scripturales, phonologiques, grammaticales et lexicales (Doyé, 2005).

L'hypothèse méthodologique centrale est que tous les apprenants en intercompréhension disposent de certaines ressources cognitives dans chacune de ces catégories, et que les enseignants peuvent les aider à développer des stratégies leur permettant d'exploiter ces ressources pour la compréhension de messages oraux ou écrits. (Doyé, 2005, p. 14)

Aujourd'hui, le projet *EuRom5* (2011) permet d'acquérir, aux étudiants avec un niveau linguistique équivalent et une langue native différente, une compétence de compréhension écrite (niveau B2 du CECR) dans quatre des cinq langues impliquées. Cette méthode a été élaborée par une équipe d'universitaires de Roma Tre, d'Aix-Marseille et de Barcelone et elle est soutenue par l'Organisation internationale de la Francophonie. Ou encore, *Euromania* est une méthode d'apprentissage disciplinaire qui fonctionne selon le principe des quatre intégrations : l'intégration de la langue de scolarisation avec six autres langues romanes ; l'intégration de ces langues aux savoirs ou savoir-faire disciplinaires (méthodologie du CLIL, de l'EMILE ou de la DdNL) ; l'intégration des activités de production et compréhension d'écrit et d'oral et enfin l'intégration de cette méthodologie dans les *curricula* européens de 8 à 13 ans. L'objectif principal de cette méthode est celui d'atteindre rapidement une compétence de

compréhension dans une langue romane permettant de lire par exemple la presse quotidienne (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2016).

2.7.4 L'éveil aux langues

L'approche d'éveil aux langues est apparue pour la première fois en Grande-Bretagne dans les années 80 et elle est née afin d'apporter une réponse concrète à trois situations de cette période : la difficulté d'intégration scolaire pour les élèves issus de la migration ; celle des élèves anglophones dans l'apprentissage des langues étrangères et enfin leur difficultés dans l'apprentissage de la langue anglaise, qui est attribuée au niveau limité des capacités métalangagières (De Pietro, & Matthey, 2001). L'éveil aux langues favorise la découverte d'une nouvelle langue qui n'est pas apprise et enseignée à l'école ; la démarche d'apprentissage ne porte pas uniquement sur ces nouvelles langues, mais elle inclut également les autres langues en cours d'apprentissage et la langue de l'école. Grâce à cette approche, il y a la possibilité d'introduire à l'école d'autres variétés linguistiques, qui peuvent caractériser les familles des enfants, ou bien l'environnement et le monde. À cause du grand nombre des langues impliquées, l'éveil aux langues peut être considéré comme une approche extrême, qui la plupart des fois est

Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues «apportées» par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. (Candelier et al., 2012, p. 7)

Cette approche permet le phénomène de la décentralisation progressive des sujets et elle favorise en quelque sorte un repli par rapport aux spécificités de la langue première. Cette ouverture vers d'autres variétés linguistiques n'est pas typique des seuls élèves, mais elle caractérise aussi les enseignants, qui ont la possibilité de découvrir la « diversité inhérente aux différents systèmes linguistiques dont ils n'étaient pas forcément conscients jusque là ; ce qui souligne l'importance de la formation des maîtres dans la mise en œuvre d'opérations de ce type » (Candelier, 2004, p. 263). Le but principal de l'éveil aux langues est celui de contribuer à la construction de sociétés solidaires, qui sont linguistiquement et culturellement pluralistes ; c'est pour cela que le rôle de cette approche c'est la revalorisation de certaines langues qui se trouvent en position de minorisation, qui ont perdu leur ancien prestige à cause d'une évolution historique. En effet, aussi la culture régionale et locale peut être intégrée dans les productions linguistiques, afin de favoriser cette ouverture à la connaissance d'autres systèmes linguistiques (Jullian, 2013).

Au moment où l'Europe accueille de nouveaux partenaires, ce travail d'une grande ampleur vient à point. Nous ne doutons pas que de telles activités, proposées aux enfants de l'école primaire, pourront aider à sensibiliser les futurs citoyens européens à la diversité de leur patrimoine linguistique et développer chez eux le respect de l'autre à travers sa langue et sa culture. (Candelier & Dabène, 2004, p. 265)

De plus, l'éveil aux langues permet aux élèves de comparer les différentes langues impliquées dans le parcours d'apprentissage ; en effet, ils peuvent développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues, mais aussi augmenter leur motivation à apprendre des nouvelles langues et enrichir leurs stratégies d'apprentissage. D'un point de vue didactique, les activités permettent cette comparaison entre les langues et beaucoup d'entre elles favorisent le développement de la conscience

phonologique en jouant avec les sons. Ces types d'activités sont appelées EOLE, qui signifie *Éducation et ouverture aux langues à l'école* et qui augmente la légitimité des langues issues de la migration via leur prise en compte dans les activités et surtout la reconnaissance de leur valeur (cognitive, identitaire et sociale) par l'école. Un exemple concret peut être le glossaire plurilingue, qui permet aux enfants d'écrire en différentes langues un même mot ; ce type d'activité peut être proposé en utilisant comme support un album ou bien un livre pour enfants. En effet, on pourrait choisir différentes paroles qui font partie de l'histoire afin de les découvrir et les écrire en différentes langues. En faisant ça, les apprentis ont la possibilité de comparer les systèmes linguistiques d'un point de vue phonologique, mais aussi orthographique et lexical (Vernetto, 2020b). De même, les chansons qui impliquent différentes langues peuvent être un outil utile afin de réfléchir activement sur le fonctionnement de la langue. Les activités s'adressent à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une ou plusieurs langues autres que celles de l'école et elles permettent aux individus qui connaissent seulement les langues enseignées typiquement à l'école d'en découvrir d'autres en s'ouvrant à la diversité.

3. LE RÉSEAU DE TEXTES

Ce chapitre reconstruit la définition du réseau de textes et son importance afin de valoriser les langues impliquées dans les documents ; à travers les paragraphes on veut aussi analyser la valence transversale et transdisciplinaire de ce support didactique. Tout de suite, j'analyserai mon propre réseau de documents, qui favorise l'apprentissage de la langue française, mais aussi une réflexion active sur la thématique de la protection environnementale et sur les comportements actifs à mettre en œuvre en faveur de la planète. C'est donc un réseau qui se construit entre plaisir de lire et engagement citoyen. Comment conjuguer, alors, plaisir de lecture et construction de compétences littéraires, linguistiques, générales et de citoyenneté à travers l'exploitation pédagogique d'ouvrages de littérature de jeunesse ?

3.1 Définir le réseau de textes

Plusieurs recherches ont souligné l'usage des œuvres de littérature de jeunesse comme outil didactique afin de permettre aux élèves de conquérir différentes compétences. Un des moyens afin d'utiliser les livres pour enfants dans les écoles c'est le réseau de textes ou bien le réseau de documents. Définir le réseau de texte c'est difficile car souvent on le définit seulement en partant de ses buts littéraires et linguistiques ; en réalité il est un « moyen de construire une culture littéraire et générale, grâce au rapprochement d'ouvrages qui vont s'éclairer mutuellement » (Vernetto, 2023). Gabriella Vernetto définit le réseau de textes comme une occasion du développement des capacités cognitives : comparer, repérer, associer, dissocier, déconstruire, reconstruire *etc.* qui enrichissent la compréhension et aussi l'interprétation. On parle de lecture en réseau quand les élèves réussissent à entrevoir une relation entre les livres rencontrés en créant « ses propres réseaux, en fonction des relations qu'il établit entre ses références personnelles et son audace à créer des liens, une audace de

lecteur-interprète » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, p. 1). En effet, penser en réseau signifie projeter et mettre en relation des textes (hypertextes avec le/s hypotexte/s), mais surtout comprendre les livres pas seulement d'un point de vue linguistique, mais en analysant les parties les zones les plus obscures et inaccessibles du texte (inférence). C'est pour cela que les nombreuses lectures proposées doivent créer les conditions pour que les enfants comparent, associent, dissocient, explicitent et déduisent des règles. Cette interprétation du texte de la part des enfants est possible dès l'école enfantine ; en effet, il est conseillé de conduire l'élève très petit dans une attitude interprétative qui lui permet de prendre conscience du fait que dans les textes le sens n'est jamais totalement donné. A partir d'un même texte, différentes interprétations peuvent naître, suscitant des conflits d'interprétation qui nécessitent de la part des enfants un effort d'argumentation. Ces interprétations sont évaluées en revenant au texte (Vernetto, 2023).

Catherine Tauveron, professeur de l'université de Bretagne, compare la lecture en réseau

Au jet de la pierre dans le lac qui propage de texte en texte, des ondes de plus en plus larges et fait remonter à la surface des éléments de sens qui finissent par s'agglutiner et prendre forme. Le réseau opère comme un révélateur. (Campoli & Tauveron, 2006, p. 145)

Donc on peut dire que le principe de fond du réseau de te texte c'est la comparaison ; c'est pour cela que les consignes, données par l'enseignant, doivent permettre aux enfants d'aller au cœur des textes, afin d'en trouver des caractéristiques communes, des traits pertinents, ou bien des oppositions porteuses de significations. De plus, l'élève est actif, car il doit faire des regroupements et des différenciations.

Mais comment construire un réseau ? Ce dernier se construit en partant d'une problématique : une question à laquelle on peut répondre grâce aux ouvrages qu'on propose.

Cependant, souvent les réseaux de textes se projettent et se regroupent à partir d'un thème commun, le plus souvent lexical (animaux, couleurs, émotions *etc.*). Dans ce cas spécifique, le thème est le seul élément fédérateur et la lecture des livres est simplement liée à un apprentissage d'un vocabulaire spécifique ; c'est pour cela que cette pratique n'est pas conçue pour organiser des savoirs sur le fonctionnement des textes et de la langue écrite, ou bien sur la découverte du monde et de la littérature (Vernetto, 2023). Au contraire, Catherine Tauveron affirme que la lecture en réseau ne doit pas se confondre avec un regroupement thématique ;

La lecture en réseau n'est pas la programmation d'une succession de lectures simplement juxtaposées mais suppose de travailler sur les relations entre les œuvres et de faire retour sur la ou les œuvres à l'origine du réseau. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, p. 1)

Afin de construire un réseau de textes il faut tout d'abord se demander quelle problématique on veut aborder : c'est-à-dire quelle situation problème on veut proposer aux enfants. Puis, on doit considérer le public ciblé : son âge, son niveau scolaire et son rapport avec le contexte d'enseignement. Ensuite, il faut décider les textes à présenter sur la base de quelques critères de choix : la qualité esthétique, les contenus, du texte, ou bien la possibilité de prévoir des pistes d'exploitation pédagogique. Il faut aussi projeter la durée du réseau ; les approches méthodologiques ; les ouvertures interdisciplinaires ; les critères de qualité des réseaux ; les liens avec d'autres activités, la planification annuelle et les autres réseaux et les critères d'évaluations des acquis à la lumière des nouvelles dispositions concernant l'évaluation à l'école primaire (Vernetto, 2023).

3.1.2 Les critères de choix

On a analysé l'importance de choisir soigneusement les livres qui font partie d'un réseau de textes, car ils deviennent l'élément central du parcours d'apprentissage et contribuent à l'enrichissement culturel des élèves en leur permettant de développer différentes compétences linguistiques-littéraires, métacognitives et interdisciplinaires. Les livres donnent aussi aux enfants le goût de lire ; les petits lecteurs commencent à découvrir le plaisir lié à la lecture d'un texte et ils peuvent éprouver le bonheur grâce à des histoires qui font rire et qui font écho à leurs expériences personnelles, à leurs émotions et aussi à leurs interrogations.

Se il gusto per la lettura non può essere imposto, né insegnato, i percorsi didattici che i docenti propongono possono, tuttavia, fare la differenza : quanti giovani si sono allontanati dalla lettura disincentivati dalle attività proposte a scuola, quanti invece si sono appassionati grazie a un insegnante che ha saputo trovare le strategie adatte per coinvolgerli ? (Vernetto, 2020a, p. 70)

Pour cette raison, c'est fondamental de choisir avec attention les livres à proposer aux enfants, car les albums restent une ressource pédagogique culturelle et disciplinaire porteuse de sens pour l'enfant et ils évoquent des problèmes, suscitent la curiosité et proposent des thèmes qui peuvent faire l'objet d'approfondissements ultérieurs. La lecture et l'analyse de l'album deviennent le point de départ afin de rapprocher et d'approfondir les contenus disciplinaires ou interdisciplinaires, à condition que l'enseignant n'utilise pas le texte et la lecture uniquement au profit de la construction de la connaissance, mais en sauvegardant l'approche ludique et le stimulus à l'imagination (Vernetto, 2020b).

Mais est-ce que tous les livres de textes s'adaptent-ils à une exploitation pédagogique ? Aujourd'hui, à cause de la complexité des livres d'enfance et de jeunesse, c'est fondamental

de choisir avec attention les livres à proposer aux enfants, afin de trouver les plus corrects et utiles par rapport à l'âge et aux compétences des jeunes lecteurs. Choisir un texte devient une opération délicate, qui doit d'une part favoriser la qualité esthétique du texte et, de l'autre, elle doit favoriser la curiosité, la sensibilité, l'intelligence, l'imagination et le désir d'apprendre (Van der Linden, 2011).

C'est pour cela que Gabriella Vernetto, en 2023, a créé une grille d'analyse afin de faciliter les enseignants dans le choix des livres pour enfants (annexe 1). La grille se fonde sur les trois fonctions de la littérature pour enfants énoncées dans le premier chapitre et permet d'identifier les points forts du livre, son potentiel et aussi les difficultés qu'il peut causer pendant une exploitation pédagogique. Le premier point de la grille se base sur les personnages de l'histoire et leur proximité avec l'aventure, tandis que le deuxième se base sur le système du temps de l'histoire. Pour ce qui concerne les personnages, s'ils sont beaucoup les enfants peuvent rencontrer des difficultés par rapport à la compréhension de l'histoire et à son déroulement. De plus, la proximité des personnages au lecteur, lui permet de s'y reconnaître et de s'y identifier. C'est pour cela que les livres pour les enfants très petits mettent en scène des animaux qui peuvent facilement être reconnus par les jeunes protagonistes ; le plus souvent des fois on assiste à la présence de certains animaux humanisés qui parlent et ressentent comme des adultes et des enfants. Un exemple concret peut être le livre *La fonte des glaces* (2020) de Héloïse Lirquet (Auteur), Pascale Baugé (Auteur) et Bruno Wennagel (Illustrations), qui grâce à ses personnages animaux et humanisés réussit à faire comprendre un thème global et scientifique comme le réchauffement climatique. Cela est possible aussi grâce à la simplicité des aventures racontées, qui souvent se caractérise par des motifs et des scènes récurrentes. Cependant, même des histoires simples dans leur structure narrative peuvent poser des problèmes de compréhension ; un exemple concret est sûrement *Demain je te mangerai* de Cédric Ramadier et Vincent Bourgeau (2010), qui met en scène un loup affamé qui, chaque

jour, rencontre un personnage typique d'un conte (les trois petits cochons, Chaperon Rouge, les sept cabris *etc.*) (image 9). Ce déroulement de l'histoire présuppose la connaissance de la part de l'enfants des contes classiques et renvoie à une image stéréotypée du loup, qui doit être méchant et affamé ; mais en réalité, les enfants peuvent aussi réfléchir sur le fait qu'un personnage comme le loup peut être représenté d'une façon bouleversée. Cette réflexion est possible seulement si le jeune lecteur possède déjà des références littéraires et s'il a la possibilité d'identifier de trouver des relations hypertextuelles, de trouver des allusions et de comprendre le renversement du stéréotype.

Les stéréotypes, les clichés et les lieux communs sont autant d'éléments constitutifs de ce bagage et donc de son rapport au monde. La compréhension fine de ces textes qui permet à l'élève d'aller au-delà d'une lecture de premier niveau, est, donc, un enjeu fondamental pour l'école. (Vernetto, 2023)



Image 9 : *Demain je te mangerai* de Cédric Ramadier et Vincent Bourgeau (2010).

Aussi le cadre spatio-temporel joue un rôle fondamental dans la compréhension de l'histoire ; en effet, une construction linéaire permet aux enfants de découvrir et comprendre les passages du texte d'une façon assez simple, tandis que les retours en arrière, les

anticipations ou bien les histoires emboîtées dans un cadre peuvent apporter des difficultés chez le jeune lecteur ou bien écouteur. Pour ce qui concerne les contes traditionnels, ils présentent un espace spatio-temporel qui se situe dans un univers indéterminé et qui peut s'adapter à tous les temps et à toutes les sociétés. De même, les lieux familiers et qui font partie de l'expérience personnelle de l'enfant peuvent faciliter la compréhension du déroulement de l'histoire. La troisième partie de la grille fait référence aux états mentaux des personnages principaux mis en scène dans l'histoire ; si les enfants ont déjà éprouvé le sentiment mis en scène ils auront moins de difficultés. Le point quatre concerne le texte, plus précisément la présence : de phrases simples ou complexes ; de passages dialogués ; d'un vocabulaire simple ou riche, précis et spécifique (familles de mots, homophones, synonymes, métaphores, sens propre, sens figuré) ; de rimes et/ou assonances ; d'emploi de temps particuliers de la conjugaison ; de structures syntaxiques remarquables (répétitives ou non).

Ensuite, on trouve les images et leur rapport avec le texte ; comme on a analysé dans le premier chapitre, les illustrations peuvent construire différents rapports avec le texte. En effet, l'enfant peut trouver dans les images des indices, ou bien des références à d'autres œuvres littéraires ou artistiques, mais aussi des représentations qui sont en contraste avec ce qu'il y a écrit dans le texte. Les deux derniers points de la grille se réfèrent aux connaissances du monde et au système de valeurs. Les connaissances du monde concernent le thème, l'époque, le contexte et les lieux de l'histoire ; mais aussi la transférabilité de connaissances déjà maîtrisées ou bien l'acquisition de nouvelles connaissances, comme : espaces, temps, sciences, vivre ensemble, arts visuels, éducation musicale *etc.* De l'autre côté, les systèmes de valeur mis en scène, comme ceux esthétiques, morales, démocratique *etc.* doivent pouvoir être compris par les enfants. Ce point se lie à la loi française n° 49-956 du 16 juillet 1949, modifiée en 2011, sur les publications destinées à la jeunesse, qui impose le respect de certains principes, en effet les textes

(...) ne doivent comporter aucun contenu présentant un danger pour la jeunesse en raison de son caractère pornographique ou lorsqu'il est susceptible d'inciter à la discrimination ou à la haine contre une personne déterminée ou un groupe de personnes, aux atteintes à la dignité humaine, à l'usage, à la détention ou au trafic de stupéfiants ou de substances psychotropes, à la violence ou à tous actes qualifiés de crimes ou de délits ou de nature à nuire à l'épanouissement physique, mental ou moral de l'enfance ou la jeunesse. Elles ne doivent comporter aucune publicité ou annonce pour des publications de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse. (Loi n°2011-525 du 17 mai 2011 - art. 46)

3.2 Les différentes typologies de réseau de textes

Dans le paragraphe 3.1 nous avons analysé le fait que souvent les réseaux de textes se projettent en partant d'un thème commun, qui est souvent lexical ; en réalité nous avons vu que c'est beaucoup plus que ça : il s'agit de de comparer, rapprocher e construire des savoirs provisoires qui peuvent mettre l'œuvre étudiée en relation avec une information extérieure (qui fait référence à un autre domaine de connaissance ou bien à une autre œuvre) ou avec des connaissances appartenant à d'autres domaines que la littérature (Vernetto, 2023).

La première catégorie à décrire peut-être celle des réseaux littéraires, qui est un regroupement de livres organisé en fonction d'un questionnement qui peut porter sur différents aspects (par exemple un auteur ou un personnage) (Boutevin & Richard-Principalli, 2008).

[...] la lecture en réseau a été secondairement conçue comme un moyen de construire chez l'élève une culture proprement littéraire (culture d'un auteur, culture des genres, culture des stéréotypes, culture des coups narratifs) qui joue dans la lecture le rôle de cadre cognitif d'accueil et permet de traiter l'information avec plus d'efficacité.

(Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, p.1)

Cette typologie de réseau permet aux élèves de rapprocher et faire des comparaisons entre différents albums/livres et c'est « le point de départ d'activités de lecture, d'écriture et, parfois, d'intégration des matières qui viseront à répondre au questionnement initial en amenant les lecteurs à établir des liens entre les différentes œuvres » (Dupin de Saint-André et al., 2015, p. 23). Catherine Tauveron, dans son livre *Lire la littérature à l'école* (2002) analyse les principales typologies de réseaux littéraires ; de tous les types proposés nous décrivons : les réseaux autour d'un thème unificateur, les réseaux d'auteur, les réseaux autour d'un personnage stéréotype, les réseaux génériques, les réseaux, les réseaux intertextuels et hypertextuels et les réseaux autour d'un procédé d'écriture. Dans le tableau suivant (image 10), produit par Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet et Robert Bourdeau en 2015, on montre ces derniers avec leurs principales définitions ; de plus, les auteurs ajoutent le réseau sur le travail d'un illustrateur, qui est particulièrement pertinent pour intégrer l'enseignement des arts en classe.

Types de réseaux	Définitions
Réseau autour d'un thème unificateur	Choix d'œuvres autour d'un thème dans le but de répondre à une intention pédagogique
Réseau d'auteur	Choix d'œuvres d'un auteur afin de dégager les particularités de son style et de son univers
Réseau d'illustrateur	Choix d'œuvres d'un même illustrateur afin de dégager les caractéristiques de son style
Réseau autour d'un personnage stéréotype	Choix d'œuvres pour mieux connaître un personnage stéréotype de la littérature jeunesse (p. ex. le loup, l'ogre, la sorcière ou le superhéros)
Réseau générique	Choix d'œuvres appartenant au même genre littéraire
Réseau hypertextuel	Choix d'œuvres se rapportant à un texte source (p. ex. un conte et ses adaptations)
Réseau intertextuel	Choix d'une œuvre dans laquelle il y a de l'intertextualité (références à d'autres textes) et présentation des autres œuvres auxquelles elle se rapporte
Réseau autour d'un procédé d'écriture	Choix d'œuvres dans lesquelles le ou les auteurs utilisent un même procédé d'écriture

Image 10 : tableau sur les principaux types de réseau littéraire (Dupin de Saint-André et al., 2015).

Le réseau autour d'un thème unificateur est utile afin d'intégrer différentes matières et il se projette dans le but de répondre à une intention pédagogique. Par exemple, le réseau autour d'un thème général comme la lecture peut correspondre à cette première typologie. Il naît face à la difficulté des élèves du primaire dans le choix et l'identification de ce qu'ils aiment lire. En effet, pour certains enfants le choix des livres et de leurs genres préférés présuppose un effort important, qui se conclut avec la non-lecture.

Ce réseau vise à présenter à l'élève différents genres pour lui permettre de les « essayer » et d'y trouver, peut-être, son profil de lecteur. De plus, les lectures ont été choisies autour de la thématique de la lecture, des mots, des lettres et des rimes. (Vernetto, 2023)

Jacinthe Bélair, Aurée Charbonneau, Isabelle Paquette, Mélanie Dorion et Marie-Hélène Giguère ont projeté des réseaux pour le 1er cycle élaborés dans le cadre du projet *Les livres en réseaux du sous-comité de français de la Montérégie* (2014-2015) ; de ce projet fait aussi partie un réseau centré sur la thématique de la lecture (image 11).



Image 11 : réseau centré sur la thématique de la lecture (Bélair et al., 2014-2015).

Cette typologie d'exploitation pédagogique permet aux enfants de découvrir différents livres présentés dans une boîte ; grâce à ces derniers les jeunes peuvent s'approcher de l'univers de la lecture, en commençant à comprendre leurs préférences en matière de lecture.

Gabriella Vernetto identifie d'autres types de réseaux par rapport à ceux littéraires présentés dans le tableau ci-dessus. Elle ajoute le réseau intratextuel, qui construit, autour d'un auteur ou bien d'un illustrateur, la notion de collection et de série ; le réseau de genre, qui est nécessaire pour faire ressortir les ressemblances, les variantes et les originalités par rapport à un genre choisis (le récit policier, le conte merveilleux, le conte de randonnée *etc.*) ; le réseau symbolique, qui se construit autour d'un objet qui a une valeur symbolique, comme le mur, la mer, ou bien la frontière, mais aussi autour d'un thème littéraire comme l'amour, la guerre *etc.* ; enfin, le réseau interdisciplinaire autour d'une problématique de société, qui peut être celle de la durabilité, du respect de l'autre, du réchauffement climatique *etc.*

3.3 Le réseau interdisciplinaire *Protégeons la planète et le Cadre européen en matière de durabilité (2022)*

Le réseau de textes que j'ai construit joue un rôle fondamental pour ce qui concerne l'interdisciplinarité et l'importance de la développer à l'école ; en effet, il naît et il se construit autour de différents documents en langue française, qui veulent promouvoir une connaissance sur les thèmes de la protection environnementale, du réchauffement climatique et des actions qu'on peut faire en faveur de la planète. C'est pour cela que les activités ne se limitent pas à l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elles entrent aussi en relation avec d'autres disciplines : éducation civique, histoire, science et art et image.

Pour cette raison, les compétences que peuvent développer les enfants, à travers les différentes activités, ne sont pas seulement de type linguistiques et littéraires, mais elles se

réfèrent surtout aux douze *Greencomp* (qui se répartissent en quatre domaines de compétences), qui sont présentées dans le *Cadre européen en matière de durabilité* du 2022. Ce document est l'une des actions stratégiques définies par l'Union Européenne dans le pacte vert pour l'Europe et il est conçu pour promouvoir l'apprentissage sur la durabilité environnementale dans tous les systèmes éducatifs, afin de donner la possibilité aux apprenants de développer des connaissances, des aptitudes et des attitudes. Ces dernières favorisent des manières de penser, de planifier et d'agir avec empathie, responsabilité et égard pour notre planète et pour toute la communauté.

L'apprentissage au service de la durabilité environnementale est essentiel pour développer une mentalité axée sur la durabilité et susciter la volonté d'agir pour un avenir durable. Cependant, l'éducation et la formation, y compris le présent cadre de compétences, ne sont qu'une partie de la solution. Un changement systémique vers la durabilité est une nécessité mondiale et une responsabilité partagée (Centre commun de recherche. (Commission européenne), 2022, p. 10)

Ce *Cadre* devient un modèle et une référence commune qui peut être utilisée par toutes les personnes qui travaillent dans l'éducation et la formation et qui ont comme objectif commun celui de la durabilité environnementale ; cependant il faut le traiter comme un document nouveau, qui doit encore être testé dans des conditions réelles et dans un contexte spécifique (il peut encore être modifiée sur la base des retours des praticiens et des utilisateurs).

3.3.1 Définir la durabilité environnementale

Le thème de la durabilité est à la base du *Cadre* présenté ci-dessus, même s'il reste un concept complexe à définir et surtout très ambigu ; en effet, la durabilité peut changer de signification face à différents groupes de personnes et différents contextes et est souvent

utilisée de manière interchangeable avec le terme “développement durable”. L’*UNESCO* dans *Education for suitable development* analyse ce concept en le définissant comme un objectif à long terme, qui renvoie aux différentes manières pour stimuler le développement et accomplir des progrès d’une façon durable. La durabilité consiste donc “[...] à faire des besoins de toutes les formes de vie et de la planète une priorité en veillant à ce que l’activité humaine ne dépasse pas les limites planétaires” (Centre commun de recherche (Commission européenne), 2022, p. 12). En effet, les limites de la planète indiquent comment les activités humaines peuvent provoquer des accélérations dans les changements préjudiciables pour la planète. Cependant, on a déjà dépassé les limites, comme le démontre *The Earth Overshoot Day 2022*, qui marque la date à laquelle l’humanité a utilisé toutes les ressources biologiques que la Terre régénère pendant toute l’année. L’année dernière cette journée était le vingt-huit juillet. Nous entrons dans une « tempête » de changements climatiques et de contraintes de ressources biologiques. Plus tôt les entreprises, les villes et les pays planifient et se préparent pour l’avenir prévisible, plus leurs chances de prospérer sont grandes. Il y a un immense pouvoir de possibilité dans les nombreuses solutions existantes qui sont prêtes à être déployées à grande échelle. Le site *Earth Overshoot Day* montre clairement certaines solutions possibles, comme une alimentation la plus végétale possible ; l’utilisation de panneaux solaires ; la construction de *smart cities* ; le *car sharing* et d’autres encore.

C’est pour cela que dans l’actuel débat culturel, on veut mettre en évidence l’importance d’accomplir des choix stratégiques pour réduire les impacts et les émissions, afin de soutenir dans le temps l’utilisation du capital naturel. Par exemple, réaliser un produit édile doit avoir comme finalité principale celle d’éviter ou bien atténuer les effets sur l’environnement ; c’est une stratégie fondamentale pour réduire consommations, polluants et déchets (Marino & Marrone, 2020). Donc, afin de protéger le système terrestre, il faut surveiller : l’intégrité de la biosphère, le changement d’affectation des terres, le changement climatique, l’utilisation de

l'eau douce, l'acidification des océans, les flux biogéochimiques, la pollution atmosphérique par les aérosols, l'appauvrissement de l'ozone stratosphérique et le rejet de nouvelles substances chimiques.

3.3.2 Les compétences en matière de durabilité environnementale

Dans les paragraphes précédents on a introduit les douze compétences identifiées par le *Cadre européen en matière de durabilité* du 2022 et, dans cette partie on les analysera dans les détails, afin de les comprendre mieux. Elles ont été introduites pour permettre aux élèves et professionnels de devenir des agents de changement en faveur de la durabilité. Cependant, l'adoption de ces dernières est soumise à la volonté des différents établissements et des responsables éducatifs locaux. Chaque compétence présentée se réfère à tous les âges et à tous les niveaux scolaires. En effet, tous les apprentissages deviennent des vecteurs de développement de cette compétence de la durabilité dans la petite enfance ; puis, pendant l'enfance et l'adolescence, les jeunes ont la possibilité de faire une récolte de cette compétence et, enfin, les jeunes adultes peuvent la mettre en contexte en continuant de la cultiver.

[...] permet aux apprenants d'incarner les valeurs de la durabilité, et de s'ouvrir à des systèmes complexes, afin d'agir ou de réclamer une action pour rétablir et maintenir la santé des écosystèmes et favoriser la justice, et générer ainsi des visions pour des avenir durables. (Centre commun de recherche (Commission européenne), 2022, p. 12)

Grâce au développement de ces douze compétences nous pourrons vivre en harmonie avec la planète, penser et agir en ayant la durabilité environnementale à l'esprit. L'éducation à la durabilité naît dans les années soixante et elle veut remettre en question l'interprétation de l'environnement et le rôle qu'il joue dans nos vies. De plus, elle permet aux élèves,

consommateurs, producteurs, professionnels, activistes *etc.* de réfléchir activement sur les actions qu'ils accomplissent pendant leur vie quotidienne et elle est considérée comme un apprentissage transformateur, qui peut changer les personnes et les institutions sociales, en adoptant une approche holistique. Ce type d'apprentissage favorise le développement d'une mentalité qui comprend que les êtres humains font partie et dépendent de la nature et, c'est pour cela, qu'ils doivent devenir des agents de changement, grâce à l'acquisition des douze compétences. Le tableau suivant, tiré du *Cadre européen en matière de durabilité (2022)* montre les douze compétences, qui se divisent en quatre domaines strictement en relation : incarner les valeurs de la durabilité ; s'ouvrir à la complexité dans la durabilité ; envisager des avenir durables et agir pour la durabilité.

Domaine	Compétence	Descripteur
1. <i>Incarner les valeurs de la durabilité</i>	1.1 Accorder de la valeur à la durabilité	Réfléchir aux valeurs personnelles ; déterminer et expliquer comment les valeurs varient selon les individus et dans le temps tout en évaluant de façon critique comment elles se concilient avec les valeurs de la durabilité.
	1.2 Encourager l'équité	Favoriser l'équité et la justice pour les générations actuelles et à venir, et mettre ce que l'on apprend des générations précédentes au service de la durabilité.
	1.3 Promouvoir la nature	Reconnaître que les êtres humains font partie de la nature ; et respecter les besoins et les droits des autres espèces et de la nature

		elle-même afin de rétablir des écosystèmes sains et résilients et de les régénérer.
<i>2. S'ouvrir à la complexité dans la durabilité</i>	2.1 Pensée systémique	Aborder un problème de durabilité sous tous les angles ; prendre en considération le temps, l'espace et le contexte afin de comprendre comment les éléments interagissent au sein des systèmes et entre ceux-ci.
	2.2 Pensée critique	Évaluer les informations et les arguments, recenser les idées préconçues, remettre en cause l'inertie, et réfléchir à la manière dont les origines personnelles, sociales et culturelles influencent la pensée et les conclusions.
	2.3 Cadrage des problèmes	Exposer les défis actuels ou potentiels comme étant un problème de durabilité en termes de difficulté, de personnes concernées, de portée temporelle et géographique, afin de définir des approches adaptées pour prévoir et prévenir les problèmes, et pour atténuer les problèmes existants et s'y adapter.
	3.1 Littératie des futurs	Envisager des avenir durables alternatifs en imaginant et en élaborant des scénarios alternatifs et en déterminant les étapes nécessaires pour parvenir à

<p><i>3. Envisager des avenir durables</i></p>		un avenir durable jugé meilleur.
	<p>3.2 Adaptabilité</p>	<p>Gérer les transitions et les défis dans des situations complexes sur le plan de la durabilité et prendre des décisions liées à l'avenir malgré l'incertitude, l'ambiguïté et le risque.</p>
	<p>3.3 Pensée exploratoire</p>	<p>Adopter un mode de pensée relationnel en explorant et en mettant en relation différentes disciplines, en utilisant la créativité et l'expérimentation avec des idées ou des méthodes inédites.</p>
<p><i>4. Agir pour la durabilité</i></p>	<p>4.1 Agentivité politique</p>	<p>S'orienter dans le système politique, déterminer qui est responsable sur le plan politique et a l'obligation de rendre des comptes pour les comportements non durables, et exiger des politiques efficaces au service de la durabilité.</p>
	<p>4.2 Action collective</p>	<p>Agir pour le changement en collaboration avec d'autres.</p>
	<p>4.3 Initiative individuelle</p>	<p>Déterminer son propre potentiel d'action pour la durabilité et contribuer activement à améliorer les perspectives pour la communauté locale et pour la planète.</p>

En conclusion, notre relation avec l'environnement doit se baser sur une stricte connexion avec la nature et c'est fondamental promouvoir des modes de vie durables et des actions individuelles qui peuvent transformer notre société et façonner des avenir durables. C'est pour cela que devient central un apprentissage tout au long de la vie, afin de former des agents et des penseurs conscients.

3.4 Les trois perspectives : *dans, sur et pour* l'environnement

Les activités proposées dans mon réseau de documents ont le même fil rouge : elles veulent promouvoir une sensibilisation chez les élèves sur le thème de la protection de la planète et, en particulier sur les actions qu'on peut mettre en place afin de promouvoir des styles de vie durable. De l'autre côté, la deuxième partie des activités veut se focaliser et faire réfléchir sur *pourquoi* c'est fondamental agir concrètement ; en effet, elle se centre sur le thème du réchauffement climatique, ses causes et ses conséquences. L'éducation environnementale favorise des attitudes bienveillantes et responsables et incite les jeunes à agir pour vivre de façon durable, mais elle peut aussi développer leur sentiment d'identité personnelle et de fierté envers l'environnement local et leur communauté. C'est pour cela que ce type d'éducation ne couvre pas seulement le monde naturel et les questions écologiques, mais aussi l'environnement construit par l'apprenant. De plus, l'éducation environnementale comporte trois composantes interdépendantes et, à chacune d'entre elles, on peut associer une activité de mon réseau de documents. En effet, chaque activité peut se relier à une (ou plus) de ces trois perspectives : dans l'environnement, sur l'environnement et pour l'environnement.

Pour ce qui concerne l'éducation *dans* l'environnement, elle signifie utiliser l'environnement immédiat des enfants et le monde comme ressource d'apprentissage ; le jeune peut découvrir et explorer ce qui l'entoure et grâce à cette relation il peut créer sa propre

connaissance. Dès leur jeune âge, les enfants commencent à explorer le contexte et le monde et ils peuvent développer une sensation d'appartenance à quelque chose de beaucoup plus grand et une prise de conscience de prendre soin de leur environnement. Grâce à des expériences pratiques et ouvertes qui résultent de leur curiosité innée, les enfants utilisent du matériel sensoriel brut pour construire des concepts, tester des idées et enquêter. Ils combinent, explorent et affinent leur compréhension actuelle par le jeu imaginaire. Ils adoptent une attitude « positive » en prenant des risques dans de nouvelles expériences et en voyant les échecs comme des occasions d'apprendre. Une éducation à l'air ouverte permet aux enfants de s'impliquer dans les activités, mais aussi de stimuler leur curiosité en utilisant leurs sens. L'éducation *sur* l'environnement fait plutôt référence au développement de la connaissance et de la compréhension de l'environnement ; l'enfant peut partir par l'étude de l'environnement local, pour s'étendre à une compréhension des questions environnementales mondiales. Enfin, l'éducation *pour* l'environnement comporte le développement d'attitudes et de comportements positifs à l'égard de ce dernier ; cette troisième catégorie est possible seulement si les deux autres éléments sont en place (National Association for Environmental Education (NAEE), 2015).

Using all of their senses to find out about the built and natural environment; investigating objects and materials; developing curiosity; raising and answering simple scientific questions; carrying out simple tests; identifying similarities and differences in relation to places, objects, materials and living things; talking about features of their own immediate environment and comparing to different environments; making observations of animals and plants, explaining why some things occur and talking about changes; investigating sound and light. (NAEE, 2015, p. 9)

3.5 Le réseau *Protégeons notre planète* dans le contexte plurilingue valdôtain

Dans les paragraphes précédents nous avons souligné le but principal de l'expérimentation, qui veut promouvoir chez les enfants une conscience par rapport à la situation environnementale actuelle et passée, afin de comprendre l'importance d'agir concrètement dans le quotidien (pour chercher à sauvegarder la planète). L'intervention éducative est fondamentale, pour que l'enfant apprenne progressivement à « voir » autour de lui les malaises que l'homme cause à la planète, comme la pollution, la déforestation *etc.* Cette valeur de protection de l'environnement sera développée à travers l'utilisation de différents textes et documents ; c'est pour cela que le réseau de texte se transforme en un réseau de documents.

Le développement de ce réseau en langue française a été possible surtout grâce à la situation bilingue valdôtaine, qui permet à cette langue de véhiculer d'autre type d'apprentissage par rapport à ceux linguistiques. Dans les écoles de la Vallée d'Aoste le français doit avoir la même quantité d'heures de l'italien (article 39 du Statut Spécial) et, pour cette raison, il doit être employé aussi dans l'enseignement de toutes les matières prévues par le *curriculum*. Le français, dans ce type de contexte, a un rôle central dans le système d'éducation plurilingue régional, qui veut encourager les enfants à apprendre et maîtriser au moins une autre langue de l'Union Européenne.

La didattica plurilingue poiché non costituisce una sommatoria di codici, non richiede una aggiunta di tempi ma si caratterizza per una profonda integrazione fra “apprendere ad utilizzare una lingua e utilizzare una lingua per apprendere”. (RAVA, 2016, p. 5)

En effet les *Adaptations* soulignent que, dans un contexte d'enseignement plurilingue, la langue n'est pas simplement un instrument d'échange et d'interaction entre les acteurs

impliqués, mais aussi un instrument d'apprentissage pour toutes les disciplines scolaires. Cette intégration entre enseignements linguistiques et non est indispensable afin d'aider les enfants à transférer les compétences et les stratégies acquises par l'étude ou la connaissance des différentes langues également à d'autres situations d'apprentissage et à aborder des thèmes et des problèmes, comme celui de la protection de la planète. De plus, l'intégration permet de rejoindre d'autres compétences transversales (qui ont été analysées précédemment) ; des stratégies pour l'apprentissage ; l'autoévaluation et la capacité de comprendre son propre mode d'apprentissage. C'est pour cela que j'ai cherché à intégrer dans les activités de mon réseau ces stratégies didactiques : la réduction des façons traditionnelles de faire l'école, comme la leçon frontale, l'utilisation de fiches *etc.* ; la variété des matériels à disposition et la valorisation des points des forces des enfants ; la centralisation des expériences personnelles et des connaissances passées ; l'utilisation du laboratoire et de médiateurs didactiques ; le *cooperative learning* et enfin l'utilisation de certaines stratégies de facilitation, qui deviennent le point focal d'une didactique inclusive (RAVA, 2016).

3.5.1 La méthodologie de collecte des données

Pour évaluer l'impact du projet je me suis appuyée sur les outils suivants :

- Un questionnaire initial pour les enfants qui souhaitait tracer le profil de départ de la classe relatif à la connaissance de certains thèmes qui seraient traités ultérieurement dans les activités, comme la collecte sélective ; de plus, il voulait aussi obtenir des résultats sur certains comportements habituels des enfants qui pourraient être en faveur ou non de la planète.
- Le carnet de bord que j'ai utilisé pour prendre note de ce qui se passait pendant les activités, s'il y avait eu des difficultés ou des interactions particulières entre les membres des groupes ;

quelles étaient les idées et les opinions des enfants pendant les moments de réflexion collective, etc.

- Une grille d'observation pour les activités de groupe que je remplissais une fois terminées les activités coopératives et sur laquelle je pouvais noter : le contexte (lieu, âge, nombre, tâche) ; le regroupement des apprenants (type de regroupement et hétérogénéité) ; l'interdépendance positive (comportements et énoncés) ; la responsabilité individuelle ; les habilités coopératives et le rôle de l'enseignant/intervenant.

- Un questionnaire final pour les enfants, utilisé pour avoir un *feedback* de la part des participants par rapports aux activités, aux méthodologie utilisés et aux travaux de groupe (questions à choix multiple). Le questionnaire avait aussi une partie plus personnelle qui se composait de certaines questions ouvertes en langue italienne, pour permettre aux enfants d'écrire les points forts du projet, mais aussi des propositions de changement.

- Une grille d'observation pour les enseignants, construite en langue italienne, qui a été utile afin d'avoir un feedback de la part de l'enseignante de classe sur les activités proposées. Elle se composait de différentes parties : la première sur le modèle d'enseignement (s'il était participatif, interdisciplinaire, transversal ou actif) ; la deuxième partie était centrée sur le stagiaire sa façon de structurer le *setting*, d'interagir avec les enfants et la classe, d'énoncer clairement les objectifs des activités, les indications et les *feedback* qu'il donne pendant les activités, etc.

3.5.2 La classe et ses caractéristiques

La partie expérimentale a été réalisée, pour la plupart du temps dans une classe de cinquième d'une école primaire de la basse Vallée d'Aoste dans un contexte rural, mais certaines activités ont été faites avec les enfants de troisième et de quatrième aussi. Cette école

compte quatre classes : une classe multi-niveaux qui se compose d'enfants de première et deuxième, une classe de troisième, une de quatrième et une classe de cinquième. La section en question se compose de quatorze enfants de dix ans, respectivement de six filles et huit garçons. L'équipe de classe se compose de trois enseignantes : une enseignante principale qui enseigne le français, l'italien, l'anglais, les sciences, les arts plastiques, la technologie, l'histoire, la géographie, la musique, l'éducation physique et l'éducation civique ; une qui enseigne les mathématiques et l'éducation civique la dernière qui enseigne la religion catholique.

Avant de commencer mon expérimentation, j'ai eu la possibilité de recevoir un cadre général de la classe de la part des enseignantes ; elles m'ont décrit les enfants comme un groupe participatif, autonome et très collaboratif, mais aussi travailleur. Après quelques heures d'observation j'ai bien noté ces précédentes caractéristiques, auxquelles s'ajoutaient à mon avis une fort sens d'amitié et un bon rapport avec les langues étrangères. Dans le complexe le groupe se compose d'élèves ayant de bonnes capacités en langue française, même si quelqu'un présente des difficultés, surtout pour ce qui concerne la partie de production écrite. Cependant ces derniers ont démontré une forte bonne volonté et, grâce aux nombreux travaux de groupes, ils ont eu la possibilité de se sentir rassurés et de se sentir à l'aise. De plus, les parties faites en collaboration avec les deux autres classes (troisième et quatrième), ont permis à tous les enfants de cinquième de se remettre en question et d'avoir la possibilité de devenir des *peer tutors*.

Le parcours didactique a été construit avant de connaître la classe choisie pour l'expérimentation, mais il a été ensuite adapté (après un premier moment d'observation initial) aux besoins et aux caractéristiques des élèves ainsi qu'à la programmation établie par les enseignants. Cela a permis de donner plus de validité à mon approche, car m'a donné la possibilité de construire un parcours *ad hoc* pour la classe de référence et pour tous les enfants impliqués. De plus, les activités collaboratives avec les autres classes ont été choisies dans un deuxième temps, car les autres enseignants étaient enthousiastes et ils trouvaient mon réseau

de documents strictement lié aux valeurs qu'ils veulent transmettre aux enfants et aussi aux projets promus par l'institution scolaire, comme *Frutta nelle scuole* ; *Più salute con una merendina sana a scuola* et *Le mie impronte sul pianeta*. Les deux premiers permettent aux enfants de manger des produits locaux et saisonniers pendant leurs moments de récréation ; en effet, chaque jour ils ont à disposition des fruits et des légumes presque à *km 0*, qui veulent aussi souligner l'importance d'avoir une alimentation saine et le plus végétale possible. De plus, ces projets veulent aussi promouvoir les agriculteurs locaux. Le projet *Le mie impronte sul pianeta* a pour objectif principal de mettre en évidence le poids sur l'environnement des modèles de production et de consommation des produits agroalimentaires, afin de stimuler la conscience écologique des étudiants et de leur fournir des outils conceptuels concrets et scientifiquement partagés. Enfin, les classes étaient en train de tenir différentes réunions caractérisées par le thème du recyclage et de la collecte sélective.

3.5.3 Les compétences promues par le réseau

Dans les paragraphes précédents on a analysé et décrit les *GreenComp* ; à partir de ces dernières mon réseau de documents se propose de : *promouvoir la nature*, car les enfants grâce aux activités peuvent reconnaître la stricte relation entre les êtres humains et la nature, mais aussi ils peuvent commencer à comprendre l'importance de respecter les besoins et les droits des autres espèces et de la nature en général ; la *littératie des futurs*, car on demandera aux enfants de penser à des avenir durables alternatifs et à des actions qu'ils peuvent faire en faveur de la planète, afin de parvenir à un avenir durable ; cette compétence est strictement liée à l'*initiative individuelle* que permet aux enfants de déterminer leur potentiel d'action et de contribuer activement pour améliorer la communauté locale et la planète ; enfin, on a l'action collective qui permet aux enfants d'agir ensemble pour chercher à améliorer les conditions de la planète.

Pour ce qui concerne la *Recommandation du Conseil* du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, le réseau veut promouvoir *les compétences en lecture et en écriture* liées aux *compétences multilingues*, car tous les livres présentés sont en langues française et aussi les activités proposées demandent aux enfants de produire des expositions orales en langue, des productions écrites, des messages *etc.*

Par maîtrise de la lecture et de l'écriture, on entend la capacité d'identifier, de comprendre, d'exprimer, de créer et d'interpréter des concepts, des sentiments, des faits et des opinions, à l'oral et à l'écrit, à l'aide de supports visuels, audio et numériques, dans différents contextes et disciplines. Cela suppose l'aptitude à communiquer et à entrer efficacement en relation avec les autres, d'une manière appropriée et créative. (Conseil de l'Union Européenne, 2018, p. 8)

Aussi les *compétences en science* et les compétences *citoyennes et sociales* sont promues par le réseau de documents. Ces dernières on les a déjà analysées dans le chapitre précédent, tandis que les compétences en science se réfèrent à la capacité et à la volonté des enfants d'expliquer le monde de la nature, de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. Certaines activités permettent de découvrir les espèces des animaux qui sont en danger ; le mécanisme de la fonte des glaces ; le concept du réchauffement climatique, mais aussi le thème de la biodiversité et d'autres encore. Enfin, *les compétences personnelles et sociales et capacité d'apprendre à apprendre* (analysées dans le chapitre précédent) ont un rôle d'arrière-plan pour toutes les activités, du moment que beaucoup entre elles présuppose des travaux de groupe qui ont comme caractéristiques principales l'interaction avec les autres, l'écoute réciproque, la compréhension des autres points de vue, la gestion efficace du temps et des informations *etc.*

Pour ce qui concerne les *Life skills*, le projet veut souligner le développement de la pensée critique et créative et de prendre des décisions (voir chapitre précédent).

3.5.4 Les disciplines et leurs objectifs

Les disciplines impliquées dans le réseau de documents sont : français et italien, science, art et image, musique et éducation civique. La langue française est centrale dans toutes les activités du réseau, en effet les documents présentés (livres et chanson) sont en cette langue. De plus, on demandera aux enfants de produire des textes (production écrite), de faire des compréhensions écrites et des productions orales. Pour cette raison, les activités présentés veulent permettre aux enfants de : organiser des simples discours oraux sur des thèmes affrontés en classe en utilisant des interventions préparées en précédence ; utiliser, pendant la lecture de différents textes, différentes stratégies afin d'analyser les contenus, se poser des questions au début et pendant la lecture du texte et saisir des indices pour résoudre les nœuds de la compréhension et, enfin, enrichir le patrimoine lexical par des activités de communication orale, de lecture ou bien d'écriture (MIUR, 2012). L'italien a été utilisé en cas de difficulté de compréhension de la part des enfants

Il linguaggio va opportunamente calibrato sull'età dei bambini e presentato con l'ausilio di mezzi visivi, audio-visivi e gestuali. Il passaggio da un codice linguistico ad un altro è da utilizzare ogni volta che sia necessario chiarire un concetto, un termine o avviare un controllo immediato della comprensione. (RAVA, 2016, p. 20)

Différentes activités du réseau permettront de développer des thématiques liées aux sciences ; en effet, on abordera le réchauffement climatique et ses principales causes, le thème de la fonte des glaces, l'histoire du climat et les animaux en danger d'extinction. De plus, les objectifs principaux promus seront : l'enfants reconnaît que, à travers l'expérience de

plantations, élevages etc., que la vie de chaque organisme est en relation avec d'autres et différentes formes de vie et l'enfant continue l'observation et l'interprétation de transformations environnementales (aussi celles globales), en particulier celles résultant de l'action modificatrice de l'homme (MIUR, 2012).

La discipline art et image est présente dans le réseau car on a demandé aux enfants de produire des boîtes contenant des conseil sauve-planète, de construire un jeu de l'oie en utilisant des matériaux récupérés et aussi une ligne du temps caractérisant les principaux changements du climat. En effet,

La disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico. (MIUR, 2012, p. 73)

Les objectifs qui font partie d'art et image sont : transformer images et matériels en recherchant solutions figuratives originales et expérimenter instruments et techniques différentes pour réaliser des produits graphiques, plastiques, picturaux et multimédias (MIUR, 2012).

La discipline de musique a été impliquée dans les activités du réseau car un des documents présentés est une chanson (L'ours) qui traite les thèmes de la fonte des glaces et du réchauffement climatique, le tout lié à la souffrance de l'ours polaire. La musique offre un espace symbolique et relationnel qui peut favoriser les processus de coopération, mais aussi la créativité, la participation active et l'interaction entre cultures différentes (MIUR, 2012).

Mediante la funzione cognitivo-culturale gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali ; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati, mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento. (MIUR, 2012, p. 71)

Pour ce qui concerne les objectifs, ils sont : connaître, décrire et interpréter d'une façon critique les œuvres d'art musicales et exécuter collectivement des chansons même en soignant l'intonation, l'expressivité et l'interprétation (MIUR, 2012).

La loi 92 du 20 août 2019 a introduit, à partir de l'année scolaire 2020-2021, l'enseignement transversal de l'éducation civique dans les premier et deuxième cycles d'éducation, avec des initiatives de sensibilisation à la citoyenneté responsable à partir de l'école maternelle. Le choix de la transversalité de cet enseignement répond à la nécessité de poursuivre une pluralité d'objectifs d'apprentissage et de compétences non attribuables à une seule discipline. En effet, cette transversalité offre un paradigme de référence différent de celui des disciplines ; l'éducation civique prend la valeur d'une matrice de valeurs transversale qui doit être conjuguée avec les disciplines d'étude, pour éviter des agrégations superficielles et improductives de contenus théoriques et pour développer des processus d'interconnexion entre savoirs disciplinaires et extra disciplinaires. Cette discipline est le fil rouge de tout le réseau, car on demande aux enfants de réfléchir activement sur leurs actions quotidiennes en faveur de la planète (donc sur des actions socialement responsables), sur le concept de recyclage et de durabilité. En effet, cette nouvelle discipline veut promouvoir des comportements fondés sur une citoyenneté consciente, non seulement des droits, des devoirs et des règles de coexistence, mais aussi des défis du présent et de l'avenir immédiat. Cette discipline se compose de trois noyaux fondamentaux : le premier groupe thématique est "Constitution, droit (national et international), légalité et solidarité" ; le deuxième groupe thématique est "Développement

durable, éducation environnementale, connaissance et protection du patrimoine et du territoire" et le troisième noyau est "Citoyenneté numérique" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2020). Mon réseau traite les contenus relatifs au deuxième noyau, qui peut être synthétisé comme suit :

L'Agenda 2030 dell'ONU ha fissato i 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. In questo nucleo, che trova comunque previsione e tutela in molti articoli della Costituzione, possono rientrare i temi riguardanti l'educazione alla salute, la tutela dell'ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile. (Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2020, p. 2)

3.6 Les activités du réseau de documents

Le réseau de documents s'est développé pendant différentes rencontres au mois de février et il a eu une durée globale d'environ vingt heures. Voici un tableau récapitulatif des différentes activités faites en classe.

Contenu	Activité de l'animatrice	Activité des élèves	Durée prévue	Moyens matériels et documents utilisés
Questionnaire individuel pour comprendre le profil écologique des	(En L2) Elle présente le questionnaire aux enfants et elle leur demande de le compléter en utilisant	Ils complètent le questionnaire individuellement.	30 min	Les ordinateurs de l'école. Le questionnaire en ligne.

enfants.	les ordinateurs de l'école (autrement elle donnera les questionnaires version papier).			La connexion à internet. Le cas échéant, le questionnaire papier.
Lecture et analyse du livre <i>Les petites natures</i>	(En L2) L'animatrice explique oralement le travail de groupe à faire et donne à chaque groupe une copie du livre et une fiche d'analyse. De plus, elle devient un support actif pendant le moment où les enfants remplissent les fiches d'analyse. En effet, elle offre des conseils/explications en cas de doutes ou difficultés.	Les enfants forment 5 groupes de 3/4 personnes. Les différents groupes lisent le livre <i>Les petites natures</i> et après ils complètent les fiches d'analyse liées à l'histoire. Chaque fiche d'analyse explorera différents aspects de l'histoire : les thématiques principales, les personnages, les illustrations, le genre littéraire et l'environnement.	2 heures	Le livre <i>Les petites natures</i> (2021) de Pog (auteur) et Laura Raynaud (illustrations). Les fiches d'analyse.
Créations de cinq boîtes avec des conseils "sauve-planète"	(En L2) L'animatrice explique oralement le travail de groupe à faire et donne à chaque groupe des post-it ainsi que des matériaux pour décorer les boîtes. De plus, elle devient un support actif pendant la phase de renseignement des fiches d'analyse. En effet, elle offre des conseils/explications en cas de doutes ou difficultés.	Les enfants, avant de faire cette activité, doivent repérer des boîtes (qui peuvent être de chaussures, de biscuits <i>etc.</i>). Une fois à l'école ils créent les cinq groupes précédents (chaque groupe doit avoir une boîte). Chaque boîte correspond à une catégorie « sauve planète » : consommation, transports, déchets, nature et alimentation. La première chose à faire est la lecture des deux livres : <i>Notre planète</i> et <i>Léon et l'environnement</i> . Ensuite les enfants introduisent dans les différentes boîtes des post-it concernant des	2,5 heures	Livres : <i>Notre planète, 18 artistes dessinent pour la planète ; Léon et l'environnement</i> (Annie Groovie). Enveloppes contenant les catégories « sauve-planète » et la consigne du travail. <i>Post-it.</i> Boîtes et matériaux récupérés pour les décorer. Dictionnaire bilingue.

		conseils « sauve planète ». Les enfants peuvent trouver les conseils dans les deux livres, ou bien ils peuvent insérer des situations qui dérivent de leur expérience personnelle. Les conseils peuvent être dessinés ou bien écrits. La dernière chose à faire c'est la décoration des boîtes avec les différents matériaux sélectionnés.		
Exposé oral des groupes et travail de synthèse (jeu de l'oie)	(En L2) Avant la présentation du travail réalisé au cours de la leçon précédente, l'animatrice explique oralement les différentes façons de présenter un exposé oral. Pendant l'exposition, l'animatrice écoute les enfants et coordonne les discussions.	Avant l'exposé les enfants ont une heure de temps pour structurer leur propre intervention. Les groupes doivent créer une carte mentale papier pour synthétiser leurs conseils sauve-planète et pour faciliter leur exposé oral devant la classe. Ensuite, on analysera les différents conseils pour comprendre si certains peuvent être utilisés aussi à l'école. A la fin des exposés on construit tous ensemble un jeu de l'oie avec les conseils apparus liés à l'école.	4 heures	Boîtes construites. Affiches/papiers cartonnés pour les cartes mentales. Affiches et fournitures de bureau. Matériaux récupérés (bouchons en liège et en plastique). Carton. Papiers cartonnés récupérés. Fourniture scolaire.
<i>Mais pourquoi mettre en pratique les conseils "sauve-planète" ?</i> <i>L'ours</i> de Christophe Maé et Youssou Ndour.	(En L2) l'animatrice fait regarder la chanson et elle explique les deux travaux à faire : la construction des hypothèses sur le contenu de la chanson (en petits groupes) et la recherche des langues impliquées. Après elle guide la mise en commun en	Les enfants visionnent la vidéo de la chanson <i>L'ours</i> sans le sonore et ils prennent des notes sur tout ce qu'ils voient dans la vidéo (en petits groupes de 3). Les petits groupes doivent aussi émettre des hypothèses sur le contenu de la chanson. Après on ferait une mise en commun de tout ce qu'ils ont	2 heures	Ordinateur de classe. Tableau interactif multimédia de classe. Texte de la chanson. Fiche : tableau pour vérifier les hypothèses. Fiche du message de l'ours.

	<p>donnant son support aux groupes et en posant des questions stimulantes. Enfin elle donne des explications sur la fiche à compléter avec le message de l'ours.</p> <p>Elle offre des conseils en cas de doute.</p>	<p>trouvé.</p> <p>Dans un deuxième temps ils écoutent la chanson avec le sonore et ils repèrent les langues impliquées en expliquant pourquoi on utilise ces deux langues. De plus, ils doivent vérifier les hypothèses qu'ils ont émis précédemment en utilisant un tableau construit en précedence par l'animatrice.</p> <p>Enfin les enfants complètent une fiche, dans laquelle on leur demande d'imaginer un message prononcé par l'ours protagoniste de la chanson vers autres enfants.</p>		
<p>S'interroger sur <i>La fonte des glaces</i></p>	<p>(En L2) L'animatrice donne un livre (<i>La fonte des glaces</i>) à chaque enfant en lui demandant de lire la courte BD et de s'interroger sur la thématique.</p> <p>Après ce premier moment de lecture, il y aura une discussion de groupe coordonnée par l'animatrice. En fait, elle propose aux enfants un <i>brainstorming</i> concernant la fonte des glaces.</p>	<p>Les enfants lisent individuellement le livre <i>La fonte des glaces</i>.</p> <p>Après ils s'interrogent sur le thème en complétant une fiche de compréhension et en exposant leurs idées pendant le moment collectif final.</p>	<p>1 heures</p>	<p>Livres <i>La fonte des glaces</i> (Héloïse Lirquet; Pascale Baugé; Bruno Wennagel).</p> <p>Tableau noir.</p> <p>Fiche de compréhension.</p>
<p>La ligne du temps du changement climatique : <i>L'incroyable histoire du climat</i></p>	<p>(En L2) L'animatrice explique oralement le travail à faire et donne du support aux enfants en cas de nécessité. De plus, elle peut souligner les principaux changements</p>	<p>Les enfants, en utilisant le support du livre <i>L'incroyable histoire du climat</i> construisent une ligne du temps. Sur cette ligne, ils insèrent les principaux changements</p>	<p>3 heures</p>	<p>Des papiers cartonnés.</p> <p>Des fournitures scolaires.</p> <p>Livres <i>L'incroyable histoire du climat</i> (Catherine Barr;</p>

	climatiques de notre histoire en cas de difficulté (en langue maternelle).	climatiques de notre histoire.		Steve Williams; Amy Husband). Ficelle et agrafes. Ordinateur de l'école. Imprimante de l'école. Dictionnaire bilingue.
<i>Escape game: sauve la planète</i>	(En L2) L'animatrice fait une petite introduction sur qu'est-ce que c'est l' <i>Escape game</i> et comment on doit l'utiliser.	Les enfants complètent l' <i>escape game</i> en petits groupes.	2 heures et demie	<i>Escape game: sauve la planète</i> (Thomas Jacquet, Laurine Gautier, Damien Catala). Les photocopies du livre. Dictionnaire bilingue. Des règles. Fourniture scolaire.
Questionnaire final	(en L2) Elle présente le questionnaire aux enfants et elle leur demande de le compléter en utilisant les ordinateurs de l'école (autrement elle donnera les questionnaires version papier).	Les enfants complètent le questionnaire individuellement. Ce dernier sera utilisé pour comprendre si les enfants ont intériorisé le parcours/les thèmes proposés et si le projet apportera des changements positifs dans leurs vies.	30 min	Les ordinateurs de l'école. Le questionnaire en ligne. La connexion à internet. Le cas échéant, le questionnaire papier.

3.6.1 Le questionnaire initial

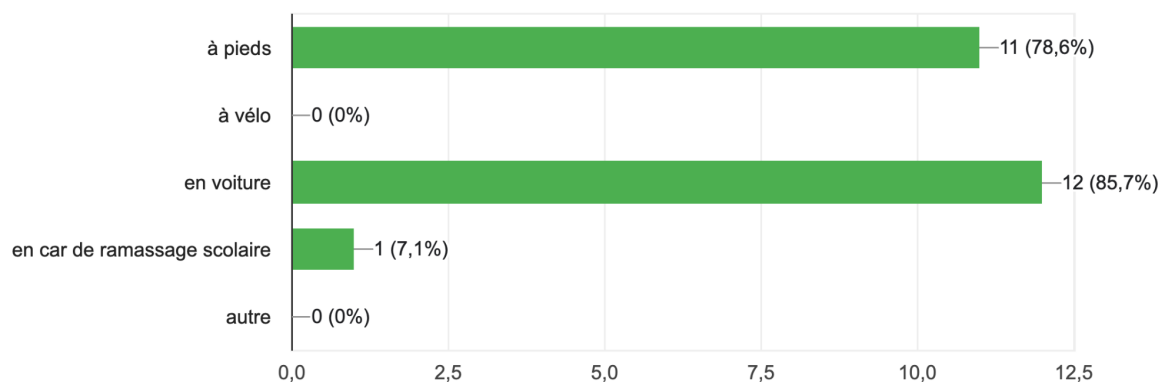
La première rencontre a commencé par la proposition d'un questionnaire individuel initial, qui a été utile afin de mieux connaître les habitudes des enfants en faveur de la planète, leurs connaissances sur certaines thématiques (comme la collecte sélective). Avant de

commencer la compilation des questionnaires on a lu tous ensemble les questions, pour permettre aux enfants de comprendre les textes et les réponses possibles ; ensuite ils ont complété individuellement le questionnaire en version papier (annexe 2) en une quinzaine de minutes et ensuite j'ai retiré les questionnaires pour noter mes réponses. Voici les réponses des enfants.

Grâce à cette première question (graphique 1) nous pouvons comprendre que la plupart des enfants vont à l'école en voiture, tandis que personne d'entre eux utilise le vélo, qui peut être considéré comme un moyen de transport durable. Cependant, une bonne partie de la classe se rend à l'école à pied.

Tu vas à l'école (plusieurs réponses possibles)

14 risposte

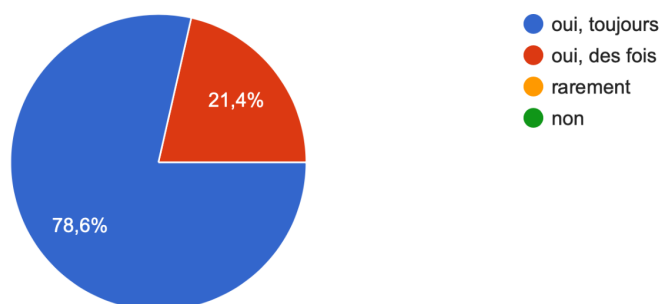


Graphique 1 : moyens de transport pour aller à l'école.

La deuxième question était liée à la collecte sélective et à son utilisation dans le quotidien ; grâce à ce diagramme circulaire (graphique 2) on peut bien comprendre que tous les enfants connaissent et pratiquent la collecte sélective, qui est fondamentale afin de favoriser le recyclage et le tri des déchets.

Pratiques tu la collecte sélective des déchets?

14 risposte

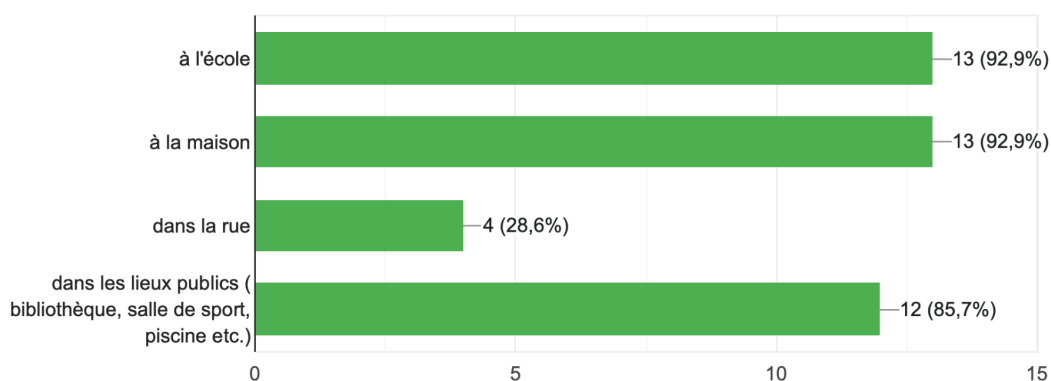


Graphique 2 : question sur la collecte sélective.

La troisième question (graphique 3) demandait aux enfants d'identifier les contextes principaux dans lesquels ils font la collecte sélective. Tous les contextes ont été sélectionnés, en particulier l'environnement scolaire et celui plus privé : la maison. En effet, les deux environnements ont reçu les mêmes votations (92,9%).

Dans quels contextes fais tu la collecte sélective?

14 risposte



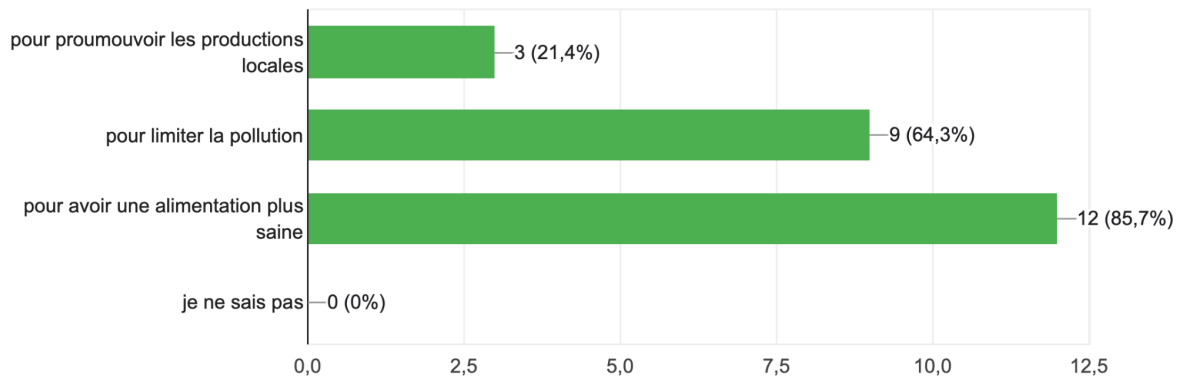
Graphique 3 : les contextes dans lesquels on fait la collecte sélective.

La quatrième question (graphique 4) est strictement liée au projet scolaire *Frutta nelle scuole*, qui permet d'avoir des fruits et des légumes saisonniers et locaux pendant les moments

de récréation. Cependant, à travers le questionnaire, je voulais vérifier les pensées des enfants par rapport à cette thématique et savoir pourquoi, à leur avis, ce projet est promu par leur école.

Dans ton école pour le goûter on consomme des produits locaux et saisonniers. Sais tu pourquoi?
(plusieurs réponses sont possibles)

14 risposte



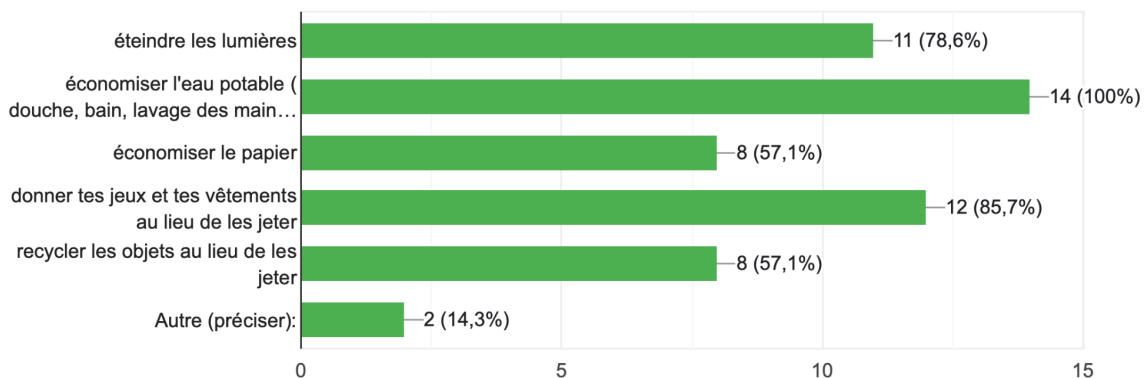
Graphique 4 : le goûter à l'école.

La cinquième partie (graphique 5) demandait aux enfants d'identifier les habitudes quotidiennes qu'ils font et qui peuvent promouvoir la durabilité. Tous les enfants de la classe économisent l'eau potable et presque tous éteignent les lumières une fois sortis d'une pièce et donnent leurs jeux et vêtements au lieu de les jeter. Les deux enfants qui ont coché "autre" ont inséré respectivement :

- 1) "Économiser le plastique".
- 2) "Quand je finis de manger je mets les restes dans un conteneur, puis je les portent dans mon jardin pour faire le compost".

Parmi les actions suivantes, lesquelles fais tu chez toi (plusieurs réponses sont possibles)

14 risposte



Graphique 5 : les habitudes quotidiennes des enfants.

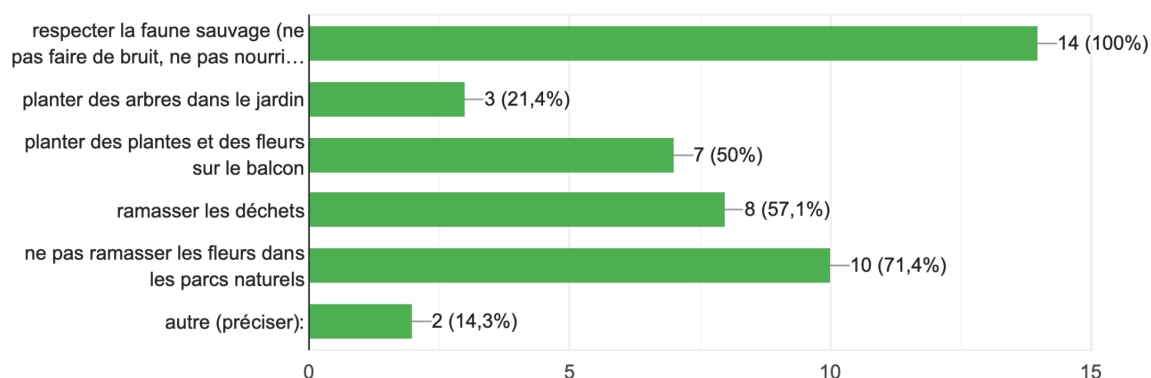
La dernière question (graphique 6) était centrée sur les actions qu'on fait en faveur de la nature, grâce au graphique on peut noter comment tous les enfants respectent la faune sauvage et, une bonne partie d'entre eux ne ramasse pas les fleurs dans les parcs naturels. Cela fait comprendre qu'ils connaissent les principales règles des parc naturels, afin de protéger leur biodiversité et leurs écosystèmes. Les deux qu'on coché la case "autre" ont écrit :

- 1) "Utiliser des plats et des verres compostables quand je vais à la montagne".
- 2) "Ne pas tirer sur les animaux".

Le questionnaire m'a permis de mieux comprendre les enfants de la classe, leurs habitudes et leurs idées liées à ces thématiques : collecte sélective, protection de la nature, transports et consommations.

Quelles sont les actions que tu fais/tu as fait pour protéger la nature? (plusieurs réponses sont possibles)

14 risposte



Graphique 6 : les actions en faveur de la nature.

3.6.2 Compréhension écrite *Les petites natures* (2021)

Après avoir complété le questionnaire individuel, les apprenants ont fait, en petits groupes, une compréhension écrite liée au texte *Les petite natures* de Pog et Laura Raynaud (2021) (image 12). Cette bande dessinée raconte l'histoire d'un club secret d'amis qui veut en quelque sorte sauvegarder la nature ; en effet, les protagonistes de l'histoire adoptent des comportements en faveur de la planète comme ils sauvent un petit hérisson, ils se prennent soin d'un potager personnel ou encore, ils nettoient la plage des ordures *etc.* Un autre thème central dans l'histoire est certainement celui de l'amitié, qui caractérise les enfants impliqués. Les illustrations présentes dans cette bande dessinée permettent aux enfants de mieux comprendre le déroulement de l'histoire, car souvent elles sont très grandes et elles occupent la plupart de l'espace dans les pages ; en outre, elle se caractérisent par des couleurs vives, qui entrent en relation avec le thème de la nature et de la protection de la planète (image 13).



Image 12 : couverture du livre *Les petites natures* (2021).



Image 13 : page du livre *Les petites natures* (2021).

Les enfants ont été divisés en six groupes : quatre groupes composés de deux apprenants et deux groupes de trois ; les groupes ont été faits par l'enseignante de la classe en cherchant de les composer par niveaux linguistiques. Le *setting* de travail était le suivant : les bancs ont été regroupés en groupes de deux ou de trois afin de favoriser la coopération et l'interaction. En effet, les enfants avaient la possibilité de se regarder et d'échanger des idées et des conseils. En outre, cette disposition permettait à tous les membres d'observer attentivement le livre mis à disposition (un pour chaque groupe) en le lisant tous ensemble. Après avoir distribué un livre pour chaque groupe, il y a eu un premier moment de discussion collective sur le thème de la

bande dessinée. Je leur ai demandé s'ils connaissaient ce genre littéraire et la réponse a été affirmative pour tous. Plus tard, les groupes ont lu le livre en se partageant les parties (chaque enfant lisait une partie à haute voix, puis transmettait la parole à un de ses compagnons). Une fois terminé la lecture, les enfants ont reçu la compréhension écrite à compléter (annexe 3), qui se composait de six questions :

- 1) Qui sont les personnages de l'histoire ? Faites une courte description des protagonistes (leur aspect physique, leur manière de s'habiller et leur caractère).
- 2) À quelle période de l'année se passe cette histoire ? Justifiez votre réponse.
- 3) Où se passe-t-elle ?
- 4) Remettez en ordre les images qui caractérisent les événements principaux de l'histoire.
- 5) Observez les images du livre ; est-ce que selon vous elles ont un rôle important pour comprendre l'histoire ? Pourquoi ?
- 6) Quels sont les thèmes principaux de cette histoire ? (Listez-les)

Les enfants n'ont pas rencontré de difficultés particulières pour répondre aux cinq premières questions, la sixième, étant plus libre et supposant une réflexion active de leur part, n'avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les principaux thèmes abordés ont été : la nature, la protection des animaux, l'amitié, la pollution, le club secret, l'amour, l'environnement, la collaboration, le potager *etc.* Pour répondre aux questions les enfants ont utilisé comme support principal le livre à disposition, en effet ils ont recherché dans le texte les réponses aux questions. Par exemple, pour remettre les images en ordre, presque tous les groupes les ont cherchées dans le livre pour les réorganiser (images 14 et 15). En outre, un dictionnaire bilingue a été mis à leur disposition, il a été utilisé pour traduire différents mots du livre et aussi pour en écrire certains en français dont ils ne connaissaient pas la traduction.

L'enseignante de classe et moi nous sommes mises à disposition pendant ce temps pour répondre à leurs questions et éclaircir leurs doutes. Tous les groupes se sont montrés coopératifs ; la communication au sein de ceux-ci se faisait principalement en langue italienne, mais ils s'efforçaient de parler en français pour nous poser des questions concernant leurs doutes. Le moment de la lecture et de la compréhension écrite a duré environ deux heures et demie ; une fois terminé le travail les enfants ont consigné leurs travaux, qui ont été révisés par l'enseignante et moi-même au cours de la semaine suivante.

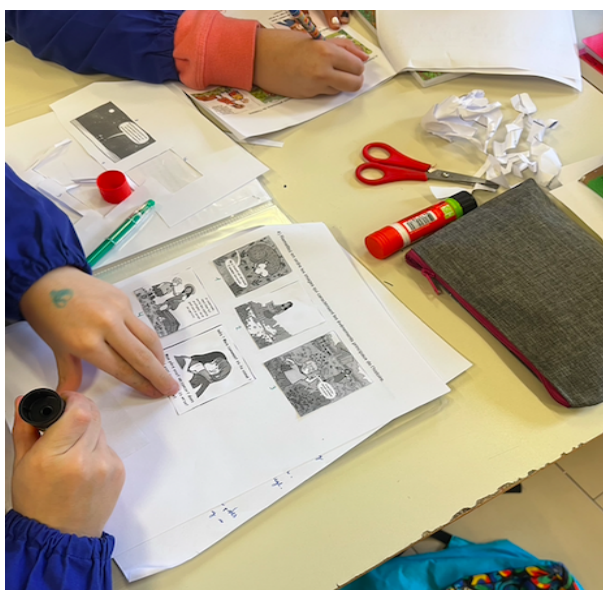


Image 14 : exercice de remise en ordre des images.



Image 15 : utilisation du livre pour remettre en ordre les images.

3.6.3 La construction des boîtes sauve-planète

La deuxième activité se caractérise par l'utilisation de deux livres : *Notre planète, 18 artistes dessinent pour la planète* de Greenpeace France et Gründ (2021) et *Léon et l'environnement* de Annie Groovie (2006). Tous les deux sont des albums illustrés qui contiennent des conseils et des actions pratiques à faire dans la vie quotidienne. Le premier livre (image 16) a été fait par plusieurs illustrateurs qui ont des styles de dessin différents : certains par exemple ont un trait plus marqué et des figures plus stylisées, d'autres sont attentifs aux détails et aux nuances des différentes couleurs. Ce livre permet aux enfants de découvrir certaines actions pratiques à faire en faveur de l'environnement ; chaque conseil est accompagné d'une explication technique sur la raison pour laquelle il est essentiel d'agir. Pourquoi ne pas faire du troc avec tes copains plutôt que d'acheter toujours de nouvelles choses qui épuisent les ressources de notre Terre ? Ne gaspille pas l'eau, trop d'enfants dans le monde ne disposent pas d'eau potable. Pense bien à ramasser les déchets. Le livre est divisé en cinq catégories qui permettent de diviser les différents conseils : consommation, transports et voyages, alimentation, déchets et nature.



Image 16 : couverture du livre *Notre planète, 18 artistes dessinent pour la planète* (2021).

Le deuxième livre *Léon et l'environnement* (image 17) fait partie d'une série québécoise et il est très semblable au premier présenté au niveau des conseils pratiques, mais il ne se divise pas en différentes parties. Ici, le protagoniste nous suggère des moyens simples pour amener les lecteurs à réfléchir sur la préservation de l'environnement : utiliser la corde à linge plutôt que le sèche-linge, éteindre les lumières, ou encore privilégier les piles rechargeables *etc.* En outre, chaque page représentée présente le même personnage médiateur de contenus : Léon. Les dessins présentent un trait noir et bien marqué qui permet une clarté dans les représentations. Cette bande dessinée met en scène Léon en utilisant peu de mots et exploitant essentiellement les onomatopées et les idéogrammes.

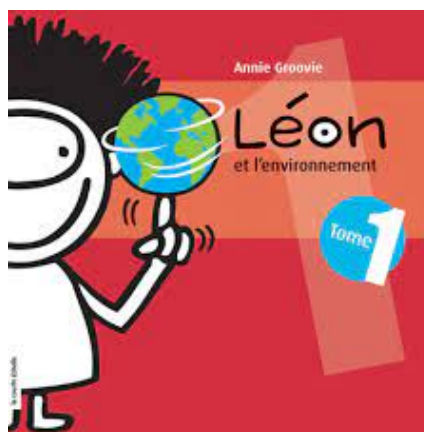


Image 17 : couverture du livre *Léon et l'environnement* (2006).

Cette activité se caractérisait par la construction de cinq boîtes contenant des conseils pratiques “sauve-planète”. Les enfants de troisième et de quatrième ont également été impliqués dans la construction des boîtes. Les enfants ont d’abord été divisés en cinq groupes (correspondant aux cinq catégories du premier livre) mixtes par âge et donc niveau linguistique. Trois groupes étaient composés de sept enfants et deux groupes de huit pour un total de trente-sept enfants. Par la suite les cinq groupes se sont divisés en trois salles différentes, apportant avec eux les matériaux nécessaires pour exercer l’activité. Chaque groupe avait à sa disposition les deux livres, une boîte recyclée (boîte à chaussures, biscuits, *etc.*), des matériaux pour la

décorer (bouchons, rubans, liège et autres matériaux), des *post-it* sur lesquels écrire les conseils “sauve-planète” et une enveloppe contenant la consigne et la catégorie à respecter (image 18). Dans le papier contenu dans les enveloppes il y avait la catégorie à respecter (consommation, nature, alimentation, transports et déchets), une définition de conseil “sauve-planète” et quelques exemples concrets (annexe 4).



Image 18 : les enveloppes qui contiennent les consignes du travail.

Les groupes ont eu deux heures et demie pour analyser les livres (ils pouvaient décider de ne lire que quelques parties ou tout le livre) et pour écrire et représenter les actions pratiques qui peuvent être faites quotidiennement (images 19 et 20). Chaque groupe, ayant comme référence une seule catégorie, ne devait représenter que les actions qui s’y rapportent. De plus, les enfants pouvaient écrire des actions qui n’étaient pas présentes dans les livres et qui découlent donc de leur expérience personnelle. Dans certains groupes, les enfants se sont répartis les tâches (avant de commencer le travail, les enseignants de classe et moi nous leur avons conseillé de le faire) : il y avait ceux qui lisaient à haute voix, qui écrivaient les actions, qui les représentaient sous forme de dessins et qui, ensuite, s’est occupé de la décoration des boîtes en utilisant des matériaux récupérés. Certains groupes, par contre, ne se sont pas répartis

les tâches ; en effet, après avoir lu ensemble les parties des livres qui les intéressaient et après avoir décidé des conseils à écrire, chaque enfant s'est occupé de la rédaction de quelques-uns d'entre eux. Par la suite, ils se sont interrogés sur le travail effectué et sur les conseils créés, afin de pouvoir apporter quelques modifications et d'échanger des *feedbacks*. Les groupes avaient aussi à disposition des dictionnaires bilingues, qui ont été utiles pour chercher la traduction de certains mots, mais aussi pour traduire des paroles présentes dans les livres.



Images 19 et 20 : certaines actions pratiques décrites et dessinées par deux groupes différents.



Image 22 : intérieur de la boîte de la catégorie alimentation.

3.6.4 Exposé oral des groupes et construction du jeu de l'oie

Une fois complétées leurs boîtes, les enfants de cinquième se sont concentrés sur la création d'une carte mentale papier utile pour synthétiser les conseils apparus et pour faciliter l'exposé oral successif (image 23). Pour créer cette carte mentale papier en une heure de temps, les apprenants ont utilisé des feuilles quadrillées, des crayons de couleurs, des stylos, des feutres colorés et des règles. Chaque enfant a fait sa propre carte mentale papier, qui correspondait à sa catégorie de la boîte : consommation, nature, alimentation, déchets et transports (images 24 et 25). Une fois complétée la carte mentale (après une demi-heure), chaque groupe a exposé les cartes mentales et a fait ressortir tous les conseils issus de l'activité précédente. Ce moment a permis d'intérioriser davantage les conseils écrits pendant l'activité créative précédente ; en outre, le moment des expositions a permis aux enfants d'un certain groupe de découvrir les actions des autres boîtes aussi. L'exposé a donné lieu à une discussion collective sur le thème de la protection de l'environnement, pendant laquelle chaque enfant a contribué en exposant son expérience personnelle. En effet, de nombreux conseils émergeaient

dans le quotidien des apprenants, d'autres étaient inconnus (et ont donc été approfondis). En ce qui concerne l'alimentation, nous avons discuté ensemble sur l'importance de consommer des fruits et des légumes locaux et saisonniers, mais aussi d'éviter autant que possible l'huile de palme et de réduire la consommation de viande. En outre, les enfants ont également abordé le sujet du gaspillage alimentaire et des aliments biologiques. Le thème de la nature a fait ressortir l'importance de protéger les animaux et tout ce qui les entoure : ne pas jeter les déchets par terre, respecter les parcs naturels, protéger les espèces menacées, *etc.* Pour ce qui concerne les transports, ces thèmes sont apparus : l'importance de privilégier un moyen de transport moins polluant (comme le train) ; la possibilité de partager un voyage en voiture avec d'autres personnes ; la promotion des déplacements à vélo ou à pied *etc.* La catégorie des déchets a concerné la collecte sélective ; la protection des animaux marins contre les déchets plastiques ; la promotion du compost et l'importance de ne pas jeter les déchets par terre et de les collecter s'ils étaient présents. Enfin le thème de la consommation a permis de discuter sur le recyclage des vêtements, des jeux et des objets divers ; sur l'importance de ne pas gaspiller l'énergie électrique (par exemple en utilisant la corde à linge et en éteignant les lumières) et l'eau.

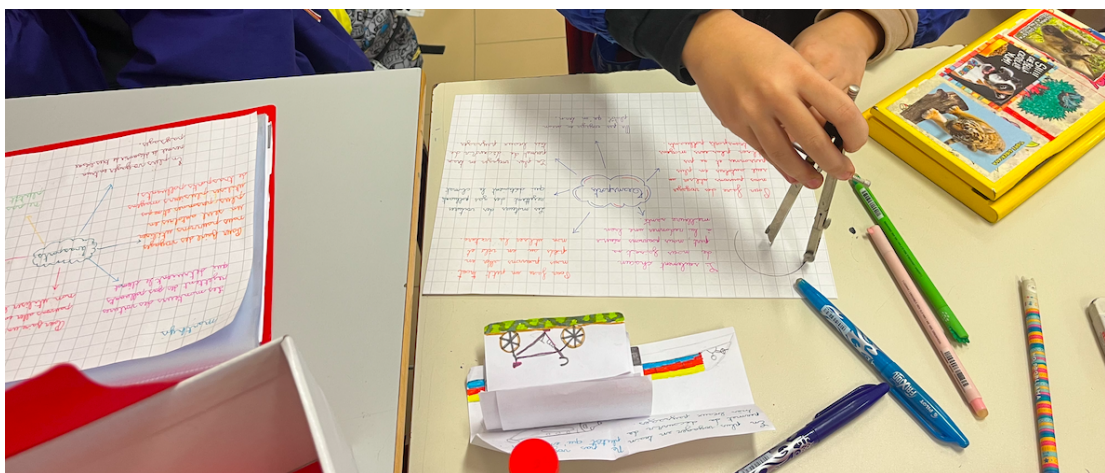
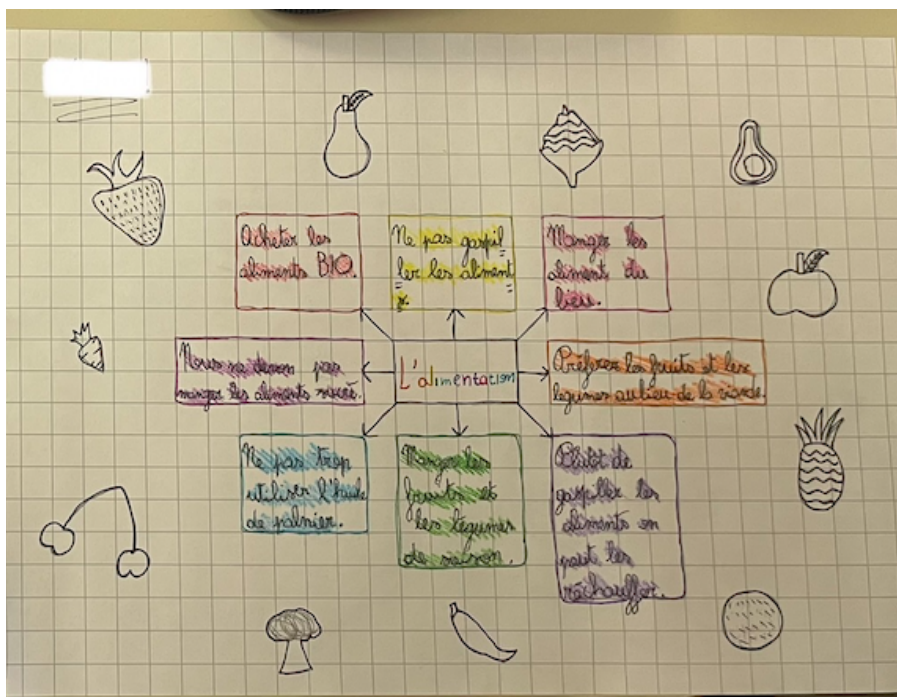
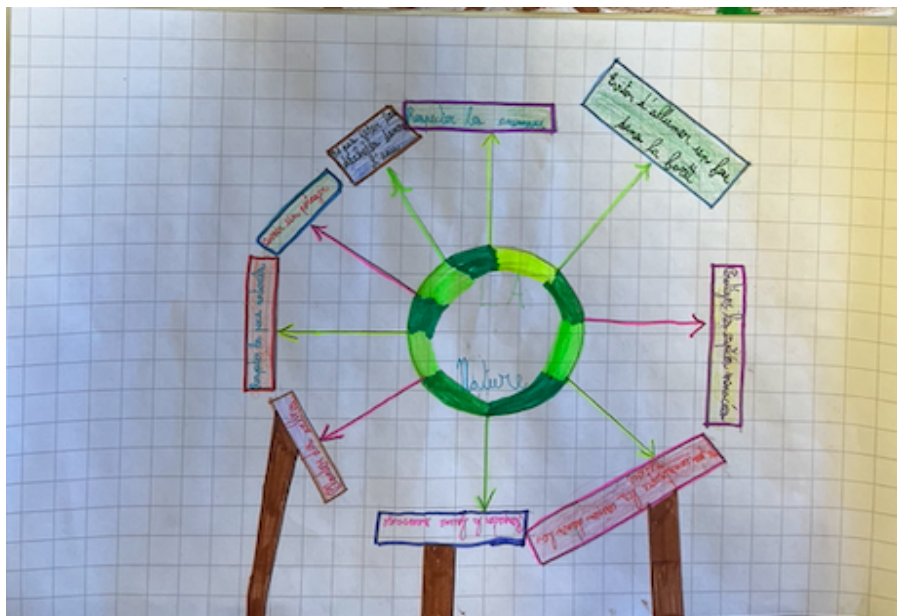


Image 23 : construction de la carte mentale papier qui synthétise les conseils sauve-planète.



Images 24 et 25 : deux cartes mentales papier construites par les élèves.

En outre, les expositions ont donné lieu à une réflexion sur le thème de la protection de l'environnement à l'école. Avec les enfants, un schéma a été fait (en utilisant le tableau interactif multimédia de la classe) afin d'identifier et de synthétiser toutes les actions qui sont faites à l'école en faveur de l'environnement. En utilisant le programme *Canva*, on a écrit au

centre le mot "à l'école" et autour toutes les actions positives (image 26). Voici tout ce qui est apparu.

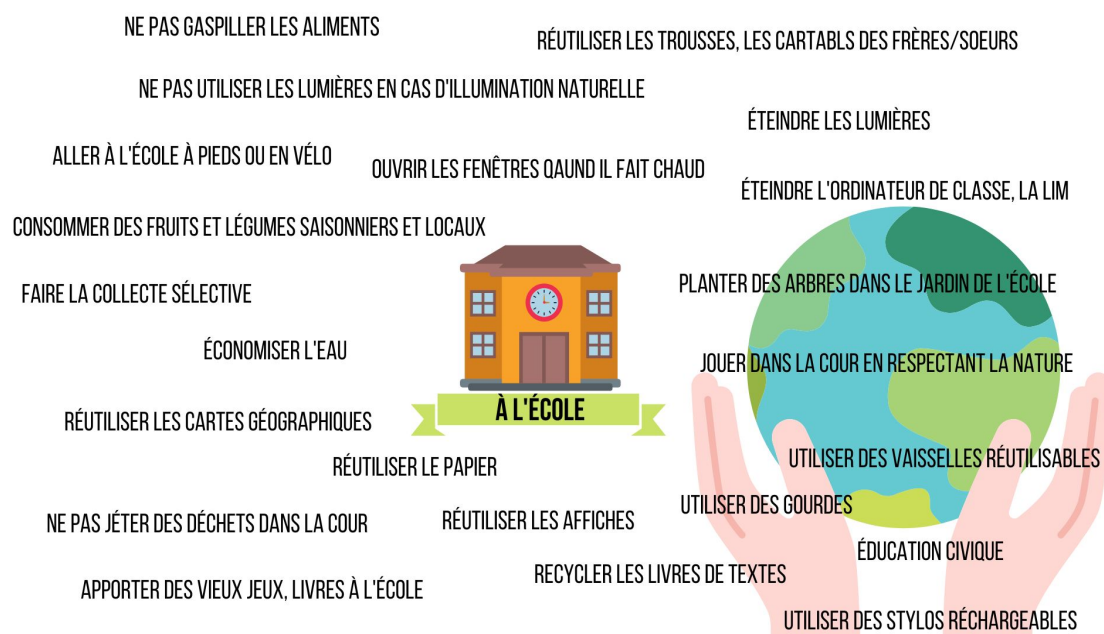


Image 26 : schéma construit en utilisant le programme Canva afin de synthétiser les actions qu'on fait à l'école en faveur de la planète.

Grâce à ce moment, qui a duré environ une demi-heure, les enfants ont réalisé que même à l'école, ils font beaucoup d'actions pour protéger la planète.

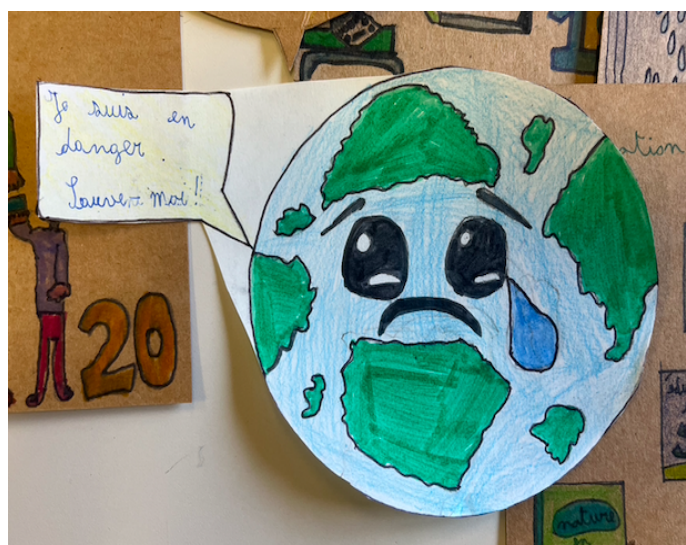
Ce schéma nous a permis de réfléchir sur le milieu scolaire et a introduit l'activité suivante : la création d'un jeu de l'oie contenant les actions scolaires. Le jeu de l'oie a été construit en utilisant une grande affiche, des cartes en papier recyclé, des marqueurs, des stylos, des crayons de couleurs, des ciseaux, de la colle et des matériaux récupérés (par exemple des bouchons en liège et en plastique). Tout d'abord, toutes les actions ont été numérotées, de sorte que les enfants pouvaient représenter les actions sur les cases du jeu. Les enfants se sont ensuite divisés les actions/les choses à dessiner sur les papiers cartonnés (cases du jeu) (images 27 et 28).



Images 27 et 28 : création des cases du jeu de l'oie.

Après ce premier moment de dessin, les enfants ont également construit un dé en papier, des boules avec des pénitences ou des facilités et des dessins pour décorer le jeu (images 29, 30 et 31). L'idée de construire des boules était d'un enfant, car il pensait que cela pouvait être un élément supplémentaire qui permettrait au jeu d'être plus dynamique et amusant. Les apprenants ont ensuite dressé une liste contenant toutes les pénitences et les hégémonies possibles ; par la suite, seuls quelques-uns ont été sélectionnés pour être inclus dans le jeu. Tandis que certains s'occupaient de la création des caricatures, d'autres ont créé des dessins de décoration : ils étaient respectivement une planète terre malade, l'inscription de départ et d'arrivée et une maison pleine de déchets. D'autres encore se sont occupés de la création du

titre (directement sur l'affiche) ; le titre a été choisi ensemble : certaines possibilités ont été énoncées, puis la meilleure a été choisie (à la majorité des voix).





Images 32 et 33 : le jeu de l'oie construit par les enfants.

Cette activité a permis de réfléchir sur le milieu scolaire et sur la façon dont il peut favoriser la protection de l'environnement. Ce n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, mais devient un point de départ pour améliorer l'avenir ensemble. L'école devient un

environnement dans lequel on peut développer et favoriser une action en faveur de la planète ; il s'agit donc d'une action *dans* l'environnement scolaire *pour* la planète. Les enfants se sont montrés coopératifs et intrigués par le fait que le changement puisse être entre leurs mains, qu'il puisse partir d'eux et surtout du milieu scolaire. La création de ce jeu de l'oie a aussi permis de terminer la première partie du projet, centrée sur les actions pratiques, sur la façon de s'activer concrètement en faveur de la planète. En effet, il a donné la possibilité d'introduire la deuxième partie du réseau de documents, qui voulait plutôt se concentrer sur les raisons pour lesquelles il faut agir et donc sur les causes et conséquences du réchauffement climatique.

3.6.5 *L'ours* de Christophe Maé et Youssou Ndour (2019)

Un jour les seuls ours blancs

Seront les peluches de vos enfants. (Christophe Maé, 2019)

La deuxième partie du réseau a commencé avec un document différent des précédents (livres) ; il s'agit en fait d'une chanson de 2019 intitulée *L'ours* et chantée par Christophe Maé et Youssou Ndour. À l'occasion du *One Planet Summit*, Christophe Maé a été reçu à l'Élysée par Emmanuel Macron ; le chanteur a présenté cette chanson qui évoque les dangers climatiques. En effet, les thèmes principaux de cette chanson sont la fonte des glaces et le réchauffement climatique, mais surtout la douleur de cet ours blanc (le protagoniste de la chanson) qui n'a plus rien à manger et sa maison est en train de disparaître lentement. L'animal lance aux auditeurs un message profond, d'aide ; il est à la recherche d'un changement qui puisse partir de nous tous. Pour cette raison, le deuxième message de la chanson est solidaire et collaboratif : ce n'est qu'ensemble que nous pouvons changer les choses et éviter certaines catastrophes naturelles. Ce dernier message de collaboration est favorisé aussi par la voix du

deuxième chanteur d'origine sénégalaise Youssou Ndour, qui introduit dans la chanson des parties en Wolof (sa langue maternelle). En effet, dans la chanson ce maigre ours, qui perd tout espoir, entend des voix qui viennent d'Afrique ; ce sont des voix rassurantes, d'entraide.

[...] ça devient chaud, j'en perds le nord, j'en perds l'Arctique

J'entends des voix, des fois venues d'Afrique

Adouna mom sedenna (la vie est ainsi faite)

Africa djoggleen bolô (Afrique, levez-vous pour vous rassembler)

Wayleen ci kaw gnou degg seen baat (Chantez haut pour que l'on entende vos voix)
















Gnough gnoun nio far (On est ensemble) [...]. (Christophe Maé & Youssou Ndour, 2019)

En outre, le clip de la chanson favorise la compréhension du texte, car il introduit des images d'usines, de fonte des glaces et d'autres représentant le réchauffement global. Ces images sont superposées sur le corps de l'animal (image 34) pour faire comprendre le rapport étroit entre les causes (usines, déchets, etc.) et les conséquences (réchauffement global, fonte des glaces, risque d'extinction de certains animaux, etc.).



Image 34 : image tirée de la vidéo de la chanson qui montre la superposition des usines sur le corps de l'animal.

Cette chanson a permis de commencer à réfléchir *sur* l'environnement et elle a donné le coup d'envoi à une activité coopérative entre les enfants de troisième, quatrième et cinquième d'environ deux heures. Tout d'abord les trente-six enfants se sont réunis dans la classe de cinquième pour commencer l'activité ; la première chose à faire était celle de regarder attentivement la vidéo de la chanson sans le son. Les apprenants, divisés en petits groupes de deux ou trois (groupes mixtes par âge), pendant ce premier moment devaient émettre des hypothèses sur le contenu de la chanson (images 35 et 36) ; en effet, ils devaient écrire sur un tableau préparé en précédence les thématiques principales (annexe 6). Afin de faciliter l'activité, la vidéo a été regardée deux fois sans le son. Après avoir complété la première colonne du tableau (thématiques), il y a eu un moment collectif de discussion. Au cours de ce dernier, plusieurs hypothèses sur le contenu de la chanson ont émergé (image 37) ; parmi elles : l'ours, la fonte des glaces, l'Afrique, le réchauffement climatique, les animaux, la pollution, la désertification, la sécheresse, les personnes pauvres, les paysages, le chaud, le froid *etc.* Personnellement, j'ai trouvé très intéressant de noter qu'un groupe avait signalé le racisme comme hypothèse ; ensuite j'ai pu observer comment cette thématique a été revue et réévaluée après avoir vu la vidéo de la chanson avec le son et le texte de support.

De quoi cette chanson parle-t-elle ?	Thématique présente	Thématique pas présente	Je ne suis pas sûr
Elle parle des paysages.			
Elle parle du chaud et du froid.			
Elle parle des animaux qui vivent en Afrique.			
Elle parle de la fonte des glaces.			
Elle parle des personnes qui sont ensemble.			

De quoi cette chanson parle-t-elle ?	Thématique présente	Thématique pas présente	Je ne suis pas sûr
Elle parle de l'ours	👍	👎	?
Elle parle de l'Afrique	👍	👎	?
Elle parle du réchauffement	👍	👎	?
Elle parle de la fonte des glaces	👍	👎	?
Elle parle des personnes pauvres de l'Afrique	👍	👎	?

Images 35 et 36 : hypothèses écrites par les enfants sur le tableau à disposition.

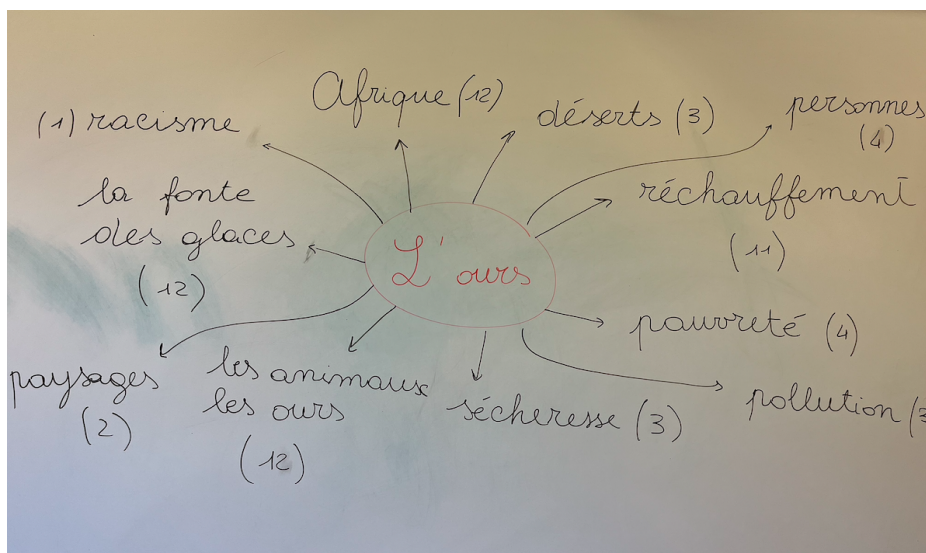
































Image 37 : les hypothèses écrites sur le tableau de la classe.

Ensuite, chaque enfant a reçu le texte de la chanson (annexe 7), qui a été lu à haute voix ; certains parties et mots difficiles ont été traduits en utilisant le dictionnaire bilingue de la classe (les enfants à tour de rôle cherchaient le mot inconnu dans le dictionnaire et ils le notaient sur la fiche avec le texte de la chanson). La chose suivante à faire était d'écouter la chanson ; certains apprenants pendant ce moment avaient le plaisir de la chanter, certains d'autre l'écoutaient attentivement afin de comprendre mieux le contenu. Une fois avoir écouté/chanté

la chanson deux fois, les groupes se sont réunis pour vérifier les hypothèses émises précédemment. Pour faire ça, ils devaient colorer, sur le tableau précédent, le pouce vers le haut si l'hypothèse était vérifiée et donc le thème était présent ; celui vers le bas si le thème était incorrect/non présent et le point d'interrogation s'ils n'étaient pas sûrs (images 38 et 39). Les groupes n'ont pas eu de difficultés à vérifier leurs hypothèses, beaucoup desquelles ont été corrigées. Comme indiqué précédemment, il était intéressant d'observer l'annulation de l'hypothèse "racisme". Cela a favorisé et permis une discussion collective sur le sujet, car plusieurs enfants de troisième année n'en connaissaient pas la signification.

De quoi cette chanson parle-t-elle ?	Thématique présente	Thématique pas présente	Je ne suis pas sûr
Elle parle des yeux.			
Elle parle de l'Afrique.			
Elle parle du réchauffement global.			
Elle parle du désert.			
Elle parle de la fonte des glaces.			

De quoi cette chanson parle-t-elle ?	Thématique présente	Thématique pas présente	Je ne suis pas sûr
Elle parle du réchauffement climatique.			
Elle parle de l'eau bleue.			
Elle parle du racisme.			
Elle parle de la pollution.			
Elle parle de l'Afrique.			

Images 38 et 39 : vérification des hypothèses.

En conclusion, cette activité a permis de lier la discipline musicale à celles affrontées précédemment et a donné la possibilité de commencer à s'interroger sur le réchauffement climatique, ses causes (principalement anthropiques) et ses conséquences. En outre, la chanson a permis de discuter du fait que nous sommes tous impliqués dans ce changement et que, non seulement l'ours est en difficulté et en danger, mais l'humanité entière et le monde animal tout entier. L'activité a permis de prendre conscience du problème qui concerne la planète, qui est étroitement lié aux actions de l'homme (déforestation, usines, villes, etc.) et elle a fait comprendre aux enfants que nous faisons partie d'un tout ; si cela s'effondre, nous en paierons les conséquences. Il est donc de notre devoir d'agir au plus vite, en cherchant à apporter notre contribution et en mettant en pratique les actions apprises dans les activités précédentes.

L'après-midi de la même journée les enfants de cinquième se sont focalisés sur la création d'un petit message prononcé par l'ours protagoniste de la chanson (image 40). En effet, à chaque enfant a été cosignée une fiche (annexe 8), sur laquelle était représentée une photo d'un ours polaire et une boule vide. La tâche était d'imaginer un message prononcé par l'ours ; il pouvait être un message d'espoir, d'appel à l'aide, de peur *etc.* Pour soutenir la production écrite, les enfants avaient à leur disposition le dictionnaire bilingue et le texte de la chanson analysé précédemment. En quarante minutes de temps, ils ont complété le message de l'ours et l'ont ensuite exposé oralement à la classe. Presque tous les messages étaient un appel à l'aide, l'ours expliquait clairement la situation catastrophique et demandait ensuite de l'aide pour tenter de la résoudre ensemble. Dans certains messages, le thème de la collaboration et de l'action commune était présenté ; il était clair que certains enfants voulaient faire passer le message que ce n'est qu'ensemble que nous pouvons changer les choses (chacun de nous doit faire sa part).

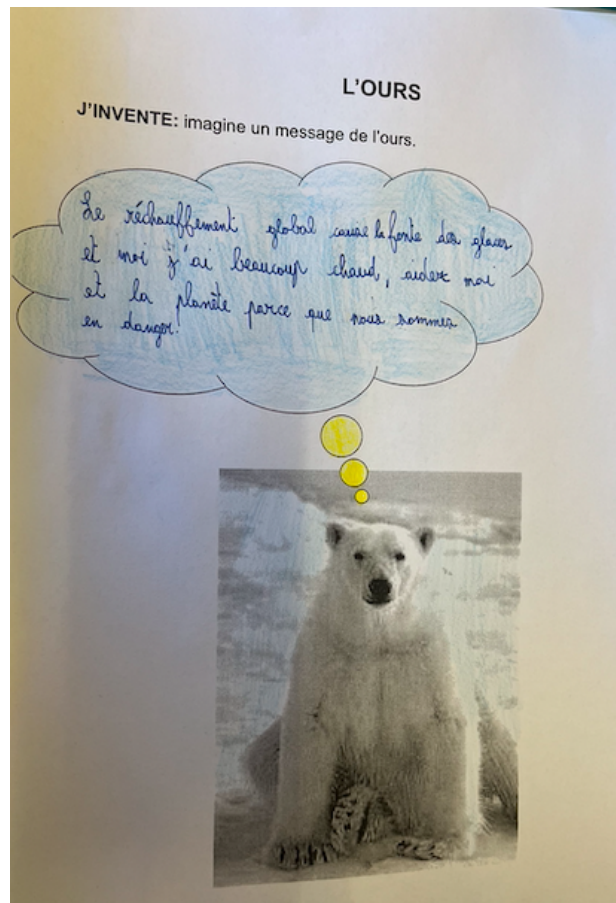


Image 40 : un message de l'ours créé par un enfant de cinquième.

3.6.6 Compréhension écrite *La fonte des glaces* (2020)

Cette activité n'a été réalisée que par les enfants de cinquième (quatorze enfants) et a permis d'analyser davantage le thème de la fonte des glaces et tout ce qui en découle. La séance s'est centrée sur la découverte et la lecture d'une bande dessinée de 2020 intitulée *La fonte des glaces* de Héloïse Lirquet (autrice), Pascale Baugé (auteur) et Bruno Wennagel (illustrateur) (image 41). Cette bande dessinée fait partie d'une série qui met en scène deux personnages protagonistes : Willy et Scarlett, respectivement un petit singe explorateur et son amie colibri. Dans cette nouvelle aventure, les deux amis rencontrent des animaux qui vivent sur la banquise : les phoques. Cependant, cette rencontre va mal car les habitants sont inquiets à cause de la fonte des glaces ; c'est pour cela que les Willy et Scarlett expliquent clairement ce phénomène.

Chaque livre de cette collection *Willy Wild* explore une thématique environnementale complète et il comporte trois parties principales : une première partie de bande dessinée qui permet de découvrir la thématique ; un cahier documentaire pour asseoir les connaissances des enfants et, enfin, des jeux et des défis ludiques pour apprendre les bons gestes et actions pour la planète.




Image 41 : couverture du livre *La fonte des glaces* (2020).

L'activité commence avec la lecture de la part des enfants de la bande dessinée (image 42). Ces derniers étaient divisés en petits groupes de deux ou trois et les bancs ont été déplacés afin de faciliter la lecture. En effet, chaque groupe avait à sa disposition une copie du livre ; les apprenants, à tour de rôle, lisaient à haute voix la BD. Après une demi-heure tous les groupes avaient terminé et ils étaient prêts pour commencer la partie de compréhension écrite. À chaque enfant a été consignée une copie de cette dernière (annexe 9) et le livre a été retiré. Avant de commencer j'ai lu les questions de la CE, afin de favoriser la compréhension et d'éclaircir les doutes. Une fois comprises toutes les questions, les apprenants ont eu une vingtaine de minutes pour compléter individuellement la compréhension écrite (image 43). Je pensais créer une compréhension très simple, car mon intention principale était de favoriser la réflexion sur le thème de la fonte des glaces et du réchauffement climatique et non leur niveau de compréhension de l'histoire.



Image 42 : lecture de la bande dessinée en petits groupes.

La fonte des glaces



L'ours blanc aide Willy et Scarlett à rejoindre la terre.
 Vrai Faux

Quel animal aide les deux protagonistes à chercher du poisson ?
 l'ours blanc le phoque la baleine

Pourquoi la banquise a régressé ?
Parce que il fait chaud et les glaces
sont en train de se fondre.

Les baleines mangent du plancton.
 Vrai Faux

Les phoques doivent nager toujours plus loin et plus longtemps pour se nourrir.
 Vrai Faux

Image 43 : complètement de la compréhension écrite de la part d'un enfant de cinquième.

Tous ont bien compris la réponse de la question “Pourquoi la banquise a régressé ?” et ils ont tous cité le réchauffement climatique ou bien le fait que les températures sont beaucoup plus hautes. En outre, ce livre a rencontré beaucoup de succès car les images sont grandes, avec des couleurs vives et les textes sont courts et simples. Certains enfants, après cette lecture, se sont passionnés et ont lu d’autres livres faisant partie de la série *Willy Wild*. Grâce à cette activité, nous avons pu réfléchir davantage sur le thème de la fonte des glaces et, ensemble, nous avons commencé à énoncer oralement les causes anthropiques possibles de ce réchauffement. Nombre d’entre eux ont cité par exemple les gaz dégagés par les voitures et les usines, mais aussi le thème de la déforestation. J’ai été très impressionnée par les nombreuses informations et connaissances qu’ils avaient déjà sur le sujet ; ils m’ont dit qu’ils avaient déjà lu et analysé un petit manuel intitulé *Planète en danger* (2010) de Lucile Galliot et Robert Coupe. En effet sur la quatrième de couverture de ce livre il y a écrit :

Certaines activités humaines sont dangereuses pour la nature. Elles polluent l’air, dégradent l’environnement et entraînent des changements de notre climat. Pourquoi la Terre se réchauffe-t-elle ? Pourquoi est-il dangereux de détruire les forêts ? Quels animaux faut-il protéger ? Découvre les dangers qui menacent la planète et ce que tu peux faire pour la sauver. (Galliot & Coupe, 2010)

3.6.7 Construire une ligne du temps sur *L’incroyable histoire du climat* (2021)

Cette activité a été un peu la clôture d’un parcours, elle a permis d’analyser en détail l’histoire du climat : depuis la naissance de la Terre jusqu’à aujourd’hui. Pour ce faire on a lu et analysé un album documentaire intitulé *L’incroyable histoire du climat*, écrit et illustré en 2021 par Catherine Barr, Steve Williams et Amy Husband (image 44). L’utilisation des albums documentaires fournit aux enfants un éventail de thèmes diversifiés, qui leur permettent de rejoindre leurs différents besoins et intérêts ; ces albums donnent la possibilité aux enseignants

de répondre aux diverses visées pédagogiques. La lecture d'albums documentaires contribue aussi à l'acquisition d'un vocabulaire plus abstrait et donc à l'enrichissement des connaissances sur le monde. En effet, cette typologie de livres suscite la curiosité des enfants et les amène à se poser des questions sur le monde. La compréhension de la structure informative de l'album documentaire, très différente de celle des textes narratifs, requiert des connaissances et des habiletés différentes de la part des enfants. C'est donc fondamental permettre aux plus petits de développer ces dernières, surtout parce que nous sommes en train de vivre dans l'ère de l'information (Boudreau & Beaudoin, 2018).

Cet album documentaire retrace l'évolution du climat sur Terre sur plus de 4,5 milliards d'années, jusqu'à aujourd'hui. Au début (création de la planète), la Terre est décrite comme brûlante et couverte par la lave et les roches, puis la vie est apparue et avec elle les êtres vivants et enfin les humains, qui ont peu à peu modifié leur planète. Le livre explique aussi les causes et conséquences du réchauffement climatique : l'épuisement des ressources naturelles, les gaz à effet de serre, la fonte des glaces ; de l'autre côté, il analyse aussi les solutions qu'on peut mettre en place pour limiter les dégâts. Les images, qui occupent la plupart de l'espace, soutiennent la compréhension du texte.

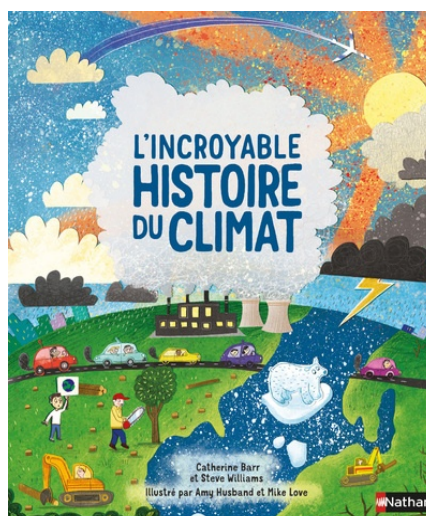


Image 44 : couverture de l'album documentaire *L'incroyable histoire du climat* (2021).

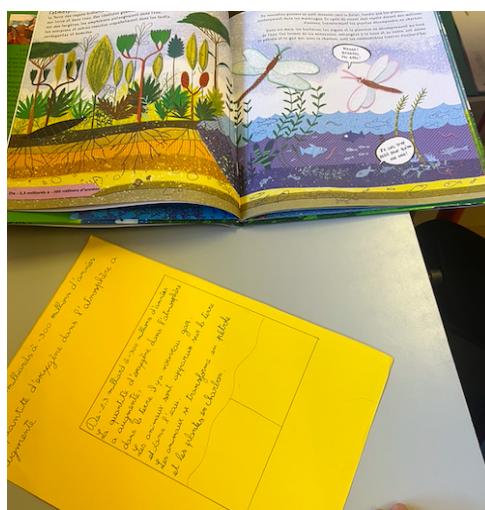
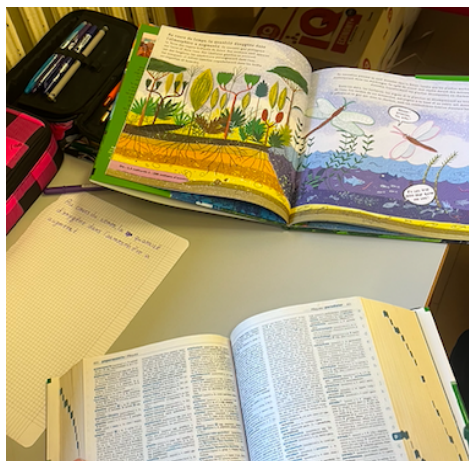
Cette activité a duré environ deux heures et demie et a commencé avec la division des enfants de cinquième en groupes de deux ou trois. Les groupes ont été faits en divisant les enfants par niveaux, afin de permettre à chacun de jouer un rôle actif dans la compréhension de l'histoire et dans la construction de la ligne de temps. D'abord, chaque groupe a reçu le l'album documentaire et ensuite chacun d'eux a reçu une période à lire et à analyser. En effet, le livre est divisé en différentes parties, qui correspondent à différentes périodes (image 45). Elles sont respectivement :

- De - 4,5 à - 2,3 milliards d'années (groupe 1)
- De - 2,3 milliards à - 300 millions d'années (groupe 2)
- De - 300 à - 65 millions d'années (groupe 3)
- De - 65 millions d'années à 1850 (groupe 4)
- De 1850 à nos jours (groupe 5)
- De 1958 à aujourd'hui (groupe 6)
- Aujourd'hui
- Depuis 2019
- D'aujourd'hui à demain



Image 45 : pages du livre dans lesquelles on peut remarquer la période.

Les enfants ont d'abord lu la partie du livre qui leur avait été assignée et ont ensuite noté sur une petite pièce de papier les éléments clés des pages. Après avoir soigneusement analysé la période et éclairci tous les doutes, l'enseignante de classe et moi-même avons vérifié et corrigé les phrases que les enfants avaient produit sur les pièces de papier. Les enfants ont ensuite commencé à construire la ligne du temps ; à chaque groupe ont été livrés quelques carrés/rectangles de papier cartonné coloré sur lesquels ils ont rapporté la période de référence, les principaux éléments qui en font partie et certains dessins représentatifs (image 46 et 47). Ensuite, les enfants (un groupe à la fois) se sont rendus dans la salle informatique pour rechercher sur l'ordinateur une image à imprimer qui représentait le mieux leur période (image 48).



Images 46 et 47 : création des parties de la ligne du temps.

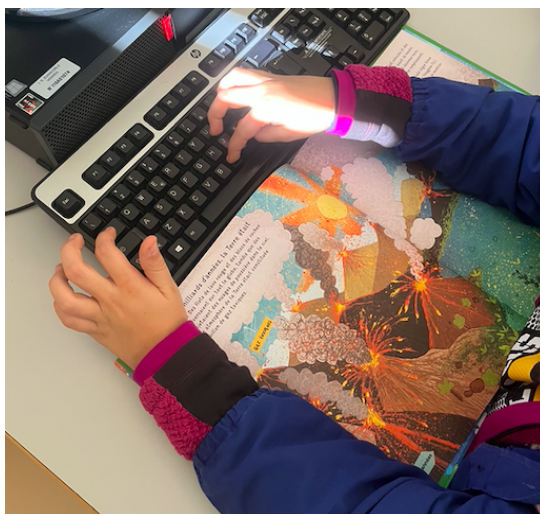
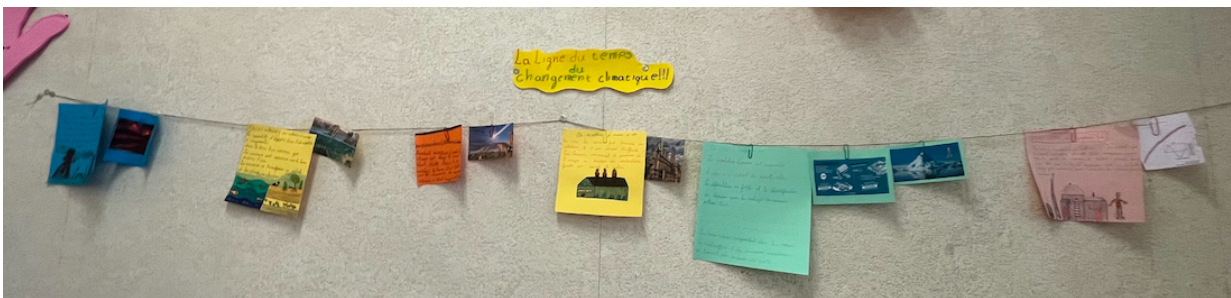
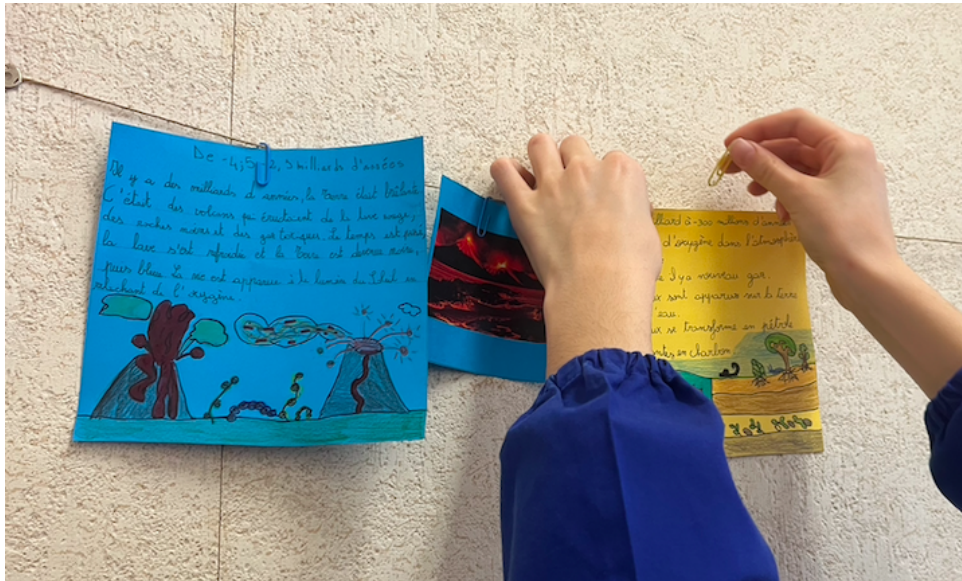


Image 48 : recherche des images en utilisant les computers de l'école.

La dernière partie de l'activité a été caractérisée par l'assemblage de la ligne de temps dans leur classe (images 49, 50 et 51). Les matériaux nécessaires ont été : la ficelle, les agrafes colorées, les punaises et les papiers cartonnés préparés précédemment. Certains enfants ont aussi représenté le titre sur un papier cartonné jaune et les périodes de référence dans certaines boules colorées.





Images 49, 50 et 51 : composition de la ligne du temps et travail terminé.

L'heure et demie qui a suivi a été marquée par l'exposition des groupes, en langue française, de la ligne du temps construite et la lecture collective des pages relatives à aujourd'hui, depuis 2019 et d'aujourd'hui à demain. J'ai lu à haute voix les pages caractérisant nos jours et parallèlement j'ai créé au tableau interactif multimédia, avec l'aide des enfants de la classe, un petit schéma caractérisant notre époque (en utilisant le programme online *Canva*). Pendant ce moment les enfants étaient très attentifs et participatifs et ils collaboraient activement afin d'exposer les mots à écrire sur la présentation (image 52). Grâce à la lecture de ces pages, les enfants ont compris combien l'intervention de l'homme est centrale dans l'aggravation des conditions de notre planète, mais aussi à quel point une amélioration est entre ses mains.



Image 52 : la présentation créée en utilisant le programme Canva qui concerne les évènements d'aujourd'hui.

En effet les dernières pages décrivent comment le changement climatique a modifié notre planète ; le progrès humain a causé une augmentation de la température qui provoque la fonte des glaces et une extrême sécheresse. Pour cette raison, les personnes et les animaux des pays chauds sont obligés de migrer, car les déserts et les feux gagnent des terrains immenses et les forêts dépérissent, mais les mers aussi se réchauffent, les littoraux sont sous l'eau et des tempêtes déferlent sur la terre ferme. De plus, les insectes qui transmettent des maladies (comme le paludisme) apparaissent dans des nouvelles régions du monde en diminuant la sécurité. Les pays les plus riches brûlent beaucoup de combustibles fossiles, afin de produire de l'énergie et fabriquer toujours plus de biens ; cette immense production cause la disparition des forêts, l'entassement des gens dans les villes (pour travailler) et des montagnes et des îles de déchets. L'Amazonie, la plus grande forêt tropicale, a un rôle fondamental pour ralentir le changement climatique car les arbres stockent le dioxyde de carbone (gaz à effet de serre) ; cependant elle est en train de disparaître à cause des élevages de poulets et de cochons qui

moi et l'utilisation du dictionnaire bilingue et de la règle (seulement pour certaines missions). Les enfants ont beaucoup apprécié cette activité, même s'ils ont rencontré des difficultés à comprendre les consignes des missions. En effet, beaucoup d'entre elles avaient un vocabulaire assez difficile et spécifique ; cependant, une fois traduites, elles ont été plus claires et réalisables. À la fin de l'activité, il y a eu un moment collectif de partage des résultats et des réponses données, mais aussi de correction (si nécessaire) ; ensuite, tous ensemble, nous avons pris un goûter.

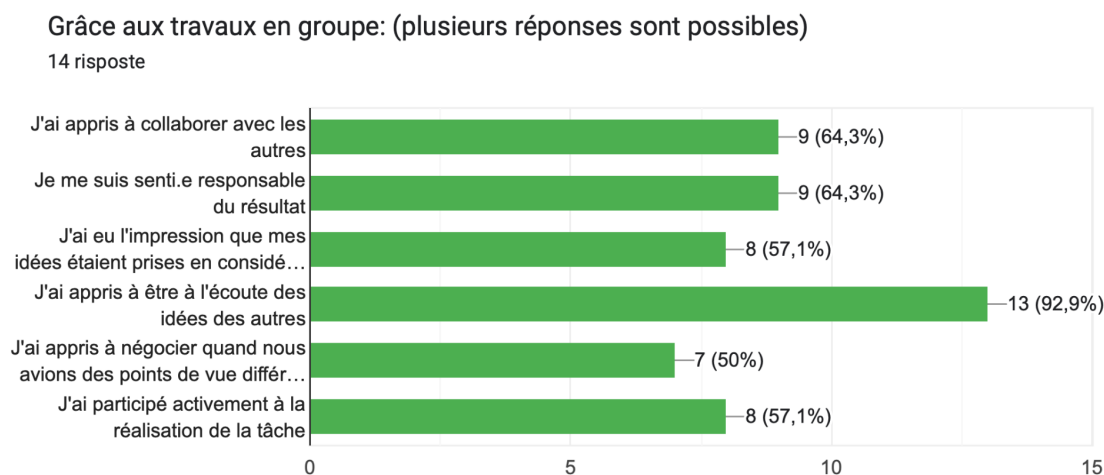


Images 55 et 56 : réalisation de l'Escape game en groupes.

3.7 Le questionnaire final

Pour mieux comprendre le parcours proposé, ce qu’avaient intériorisé les enfants et quelles étaient leurs activités préférées, j’ai décidé de leur proposer un questionnaire individuel final. Le questionnaire en question (annexe 10) a été imprimé et n’a été rempli que par les enfants de la cinquième année, étant donné qu’ils ont réalisé l’ensemble du projet.

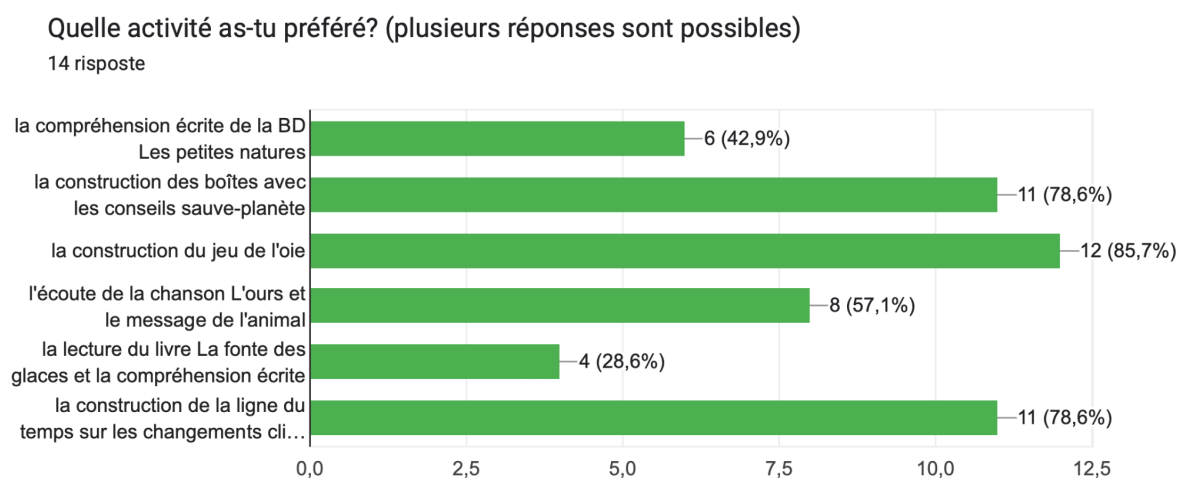
Le premier point du questionnaire (graphique 7) était centré sur le travail de groupe, car la plupart des activités étaient coopérative et je voulais avoir un retour par rapport à ce que cette stratégie didactique avait apporté chez les enfants. Grâce au graphique on peut bien noter que la réponse avec la majorité des voix est celle “j’ai appris à être à l’écoute des autres”, cela implique le fait que les enfants écoutaient attentivement les points de vue de leurs copains en cherchant à les valoriser. En règle générale, toutes les options présentées ont reçu des notes élevées : pas moins de 50%.



Graphique 7 : le travail en groupe.

La deuxième question (graphique 8) m’a aidé à comprendre quelles activités m’ont plu le plus, j’ai décidé de ne pas inclure le jeu d’évasion car il servait plus comme un moment de

plaisir et de clôture du parcours. La construction des boîtes avec les conseils sauve-planète et l'activité du jeu de l'oie ont été les plus choisies ; ces deux activités étaient aussi les plus créatives et celles qui impliquaient activement les enfants. La lecture du livre *La fonte des glaces* n'a pas eu beaucoup de succès (quatre votations), peut-être parce que plus tard une compréhension écrite a été faite. On pourrait envisager de modifier l'activité en proposant par exemple la construction d'une page de bande dessinée qui pourrait être la continuation du livre.

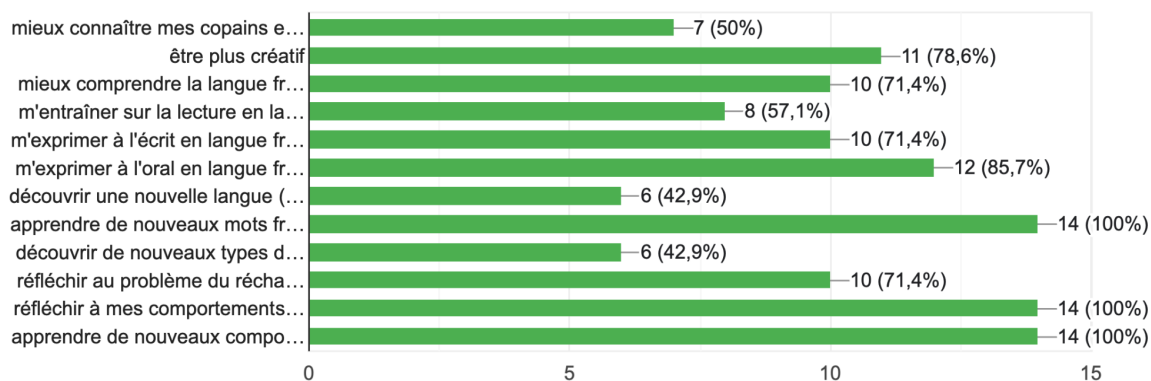


Graphique 8 : question sur les activités préférées.

La troisième question (graphique 9) portait sur les apprentissages et les comportements qu'ont encouragés les activités proposées. Le graphique des réponses m'a montré à quel point les deux objectifs principaux du projet ont été choisis par la plupart des enfants. En effet, d'une part, le projet visait à promouvoir l'apprentissage et la valorisation de la langue française ; d'autre part, il souhaitait développer une conscience liée aux attitudes en faveur de l'environnement. En effet, les options qui ont eu le plus de votes ont été : "m'exprimer à l'oral en langue française" ; "apprendre de nouveaux mots français" ; "réfléchir à mes comportements en faveur de la planète" et "apprendre de nouveaux comportements en faveur de la planète". En outre, les deux dernières options ont reçu 100% des votes.

Les activités m'ont permis de: (plusieurs réponses sont possibles)

14 risposte



Graphique 9 : les apprentissages et les comportements promus par les activités du réseau.

Les questions suivantes du questionnaire sont en langue italienne, afin de permettre aux étudiants d'exprimer mieux leurs pensées et leurs impressions par rapport au projet. La première concerne les habitudes des enfants et elle demande "grazie alla partecipazione al progetto, pensi di cambiare qualche tua abitudine per salvaguardare il pianeta?" ; les enfants ont respectivement répondu :

- Grazie a questo progetto ho cambiato l'abitudine di spegnere le luci.
- No, perché so già fare la raccolta differenziata.
- Sì, spegnere più spesso la luce e la televisione e mangiare meno carne.
- Penso che utilizzerò più spesso la bicicletta per spostarmi nel mio paese invece di farmi portare in macchina.
- Penso di spegnere le luci quando esco di casa e di economizzare l'energia.
- Sì credo che potrei abbassare la mia consumazione di carne per ridurre gli allevamenti intensivi e quindi salvare il pianeta nel mio piccolo.
- Sì, cambierei l'abitudine di comprare oggetti in plastica.
- Sì, penso di cambiare la mia abitudine di mangiare tanta carne.

- Sì, perché una volta non spegnevo la luce.
- Sì, penso che cambierò qualche mia abitudine per la salvaguardia del pianeta, come per esempio spegnere le luci quando vado in un'altra stanza o chiudere l'acqua quando mi lavo i denti.
- Sì, spegnere la luce.
- Penso che cambierò qualche mia abitudine come ad esempio fare delle docce troppo lunghe, mangiare molta carne e buttare i giocattoli che non uso più.
- No, perché a casa facevo già tutto quello che ho imparato.

C'est intéressant d'analyser ces réponses, car on peut bien comprendre le fait que les enfants ont intériorisé les différentes catégories des boîtes sauve-planète. La plupart des réponses concernent la catégorie de la consommation, en particulier celle de l'énergie (éteindre les lumières), mais aussi de l'eau potable et du plastique ; d'autre cite la catégorie de l'alimentation en disant qu'ils veulent manger moins de viande ; un enfant celle des transports en disant qu'il se déplacera le plus possible avec son vélo. Deux étudiants ont répondu d'une façon négative, en disant qu'ils font déjà tout le possible afin de sauvegarder la planète. Cela est sûrement positif, mais j'espère quand même que le projet leur a permis de réfléchir sur leurs habitudes, afin de les valoriser et d'en prendre conscience.

La deuxième question en langue italienne était "cosa cambieresti del progetto?" et les enfants ont répondu :

- niente perché è tutto bellissimo.
- io non cambierei niente del progetto perché è molto bello.
- ho amato il progetto, ma mi piacerebbe approfondire il tema degli animali in via d'estinzione.
- non cambierei niente del progetto perché mi è piaciuto così com'era.

- niente perché è bello così.
- di questo progetto non cambierei nessuna cosa perché mi sono divertita molto e ho imparato tanto.
- il progetto mi è piaciuto molto, ma mi sarebbe piaciuto svolgere tutte le attività insieme ai bambini di terza e di quarta.
- non cambierei niente.
- non cambierei niente perché è perfetto.
- non cambierei niente.
- non cambierei niente perché tutte le attività erano belle.
- io non cambierei niente, era veramente molto bello e creativo.
- non cambierei nulla perché è stato molto divertente, soprattutto collaborare con i miei compagni.
- niente, era perfetto.

Les réponses étaient toutes très positives et j'en suis ravie ; j'ai apprécié les conseils donnés par deux enfants. En ce qui concerne le thème des animaux en voie de disparition, je pense qu'il peut s'intégrer parfaitement avec les activités proposées, peut-être en le liant à la chanson. En effet, elle décrit déjà la souffrance de l'ours polaire à cause du réchauffement climatique ; on pourrait partir de là et analyser ensemble tous les autres animaux qui risquent de s'éteindre à cause de l'homme. Un exemple concret est celui des tortues marines qui risquent de mourir à cause du plastique dans les océans ; le bouquetin valdôtain, qui, comme l'ours, est menacé d'extinction à cause de la fonte des glaciers ; les rhinocéros qui meurent à cause du braconnage (ils sont tués car leur corne est précieuse) et bien d'autres encore. L'autre conseil concerne la collaboration avec les enfants de troisième et quatrième pour toutes les activités ; je pense que sa mise en pratique est possible, mais il faut certainement reconcevoir les activités et simplifier une partie d'entre elles. Par exemple, la première compréhension écrite devrait

être revue, en introduisant éventuellement des questions à choix multiple, afin de permettre aux enfants plus jeunes de la réaliser de la meilleure façon possible. De plus, le fait de travailler ensemble permet de développer davantage la stratégie didactique du *peer tutoring*, permettant aux enfants plus âgés d'aider les autres et d'obtenir un rôle fondamental au sein du groupe.

La dernière question était “cosa ti è piaciuto di questo progetto ?” ; avant de répondre j'ai demandé aux enfants de n'écrire pas leurs activités préférées, car ils avaient déjà répondu précédemment à cette question, mais plutôt de se concentrer sur les méthodologies du travail, les stratégies impliqués et sur les apprentissages. Ils ont respectivement répondu :

- collaborare con i miei amici.
- Di questo progetto mi è piaciuto collaborare con gli altri, imparare a non inquinare l'ambiente, come far smettere il riscaldamento globale e salvare gli animali.
- Mi è piaciuto molto il fatto che molte attività erano creative.
- Questo progetto mi è piaciuto perché mi ha fatto imparare a spegnere ogni volta la luce.
- Mi è piaciuto molto lavorare con il gruppo.
- Mi è piaciuto tutto il progetto che abbiamo fatto con Sofia.
- Il progetto è stato meraviglioso e mi è piaciuto lavorare in gruppo.
- Mi è piaciuto molto collaborare e costruire tutti assieme dei lavoretti.
- Mi è piaciuto molto riflettere sul tema del riscaldamento globale e imparare tante cose nuove.

De ces réponses, nous pouvons noter que l'une des choses que nous avons le plus aimé, au niveau de la stratégie et de la méthodologie, est l'apprentissage coopératif et l'atelier. Au niveau des apprentissages, on a de nouveau cité certains comportements favorables, comme

éteindre les lumières, polluer moins ; d'autres de type plus théorique comme le réchauffement climatique et les animaux en danger.

3.8 Le bilan du projet

Les deux principaux objectifs de ce projet ont été résumés dans les paragraphes précédents ; d'une part, il s'agit de l'objectif purement linguistique lié à la promotion de la langue française ; d'autre part, nous avons la promotion d'une prise de conscience liée à la situation actuelle et passée de notre planète, afin d'agir consciemment.

En ce qui concerne la langue française, je pense que le projet a favorisé le plaisir de la lecture, l'apprentissage d'un nouveau lexique spécifique (lié aux thèmes environnementaux) et la consolidation et l'amélioration des capacités de production écrite et de compréhension écrite et orale. De plus, les différents moments d'exposition orale ont permis aux enfants de s'améliorer et de se mettre en jeu dans une langue qui pour eux n'est pas maternelle. J'ai été très impressionnée par l'attitude positive des enfants face au français ; bien sûr, il y a eu plusieurs erreurs, comme il est normal, mais ce que j'ai remarqué, c'est le désir d'essayer, de se mettre en jeu. Tous les enfants ont participé activement aux moments de partage collectif (à la fin des activités), en essayant d'exprimer ce qu'ils pensaient en français et, si nécessaire en demandant de l'aide. De plus, les moments de production écrite et de compréhension écrite leur ont permis de s'améliorer d'un point de vue grammatical, lexical et syntaxique. Je pense que cela a également été favorisé par l'utilisation du dictionnaire bilingue et par les différents moments de correction par moi-même et par l'enseignante de classe. J'ai remarqué qu'à la fin du projet, de nouveaux termes spécifiques avaient été intériorisés par les enfants ; par exemple le réchauffement climatique, la fonte des glaces, gaspiller, recyclage, collecte sélective, gaz à effet serre *etc.*

En outre, le projet m'a permis de comprendre combien le français peut être une valeur ajoutée dans la promotion de l'interdisciplinarité scolaire ; cette langue, grâce au contexte valdôtain, permet de véhiculer des messages fondamentaux pour ce qui concerne la citoyenneté et elle n'est plus considérée comme une discipline à part entière, utilisée uniquement dans un but linguistique, mais devient le moyen pour accomplir une tâche fondamentale : celle d'une citoyenneté active et consciente. Enfin, je peux dire qu'elle n'a pas été un obstacle dans la réalisation du projet, elle a même été, comme je l'ai dit, une ressource. Cela a également été possible grâce au niveau de départ des enfants et à la situation scolaire bilingue valdôtaine. En effet, tous les enfants de la classe de cinquième avaient un bon niveau de langue française, tant en ce qui concerne la production écrite et orale que la compréhension. Bien sûr, le niveau n'était pas totalement homogène dans la classe, mais les différentes activités coopératives ont permis aux enfants de s'entraider. De plus, le fait que les enfants sachent utiliser correctement le dictionnaire bilingue leur a permis de rechercher eux-mêmes certains mots incompris.

Pour ce qui concerne le deuxième objectif du projet, toutes les activités avaient pour but de faire réfléchir les enfants sur le thème de la protection de la planète. Certaines activités l'ont fait de manière indirecte, comme les compréhensions écrites (même s'il y avait quand même des discussions finales), tandis que d'autres étaient centrées sur la réflexion et sur la production liée à ce thème. Je pense que les activités ont eu leurs effets positifs ; les enfants ont certainement pu s'interroger sur ce qu'ils font déjà en faveur de l'environnement ; mais ils ont aussi développé de nouvelles connaissances et des consciences qui, j'espère, les conduiront à agir de la manière la plus correcte possible dans leur quotidien et surtout dans leur avenir. Certes, le thème de la protection de l'environnement et du réchauffement global est de plus en plus présent dans les écoles et dans nos vies en général, mais je pense que le projet m'a permis de l'analyser sous un autre angle : non seulement théorique, mais surtout réflexif. J'ai voulu

faire des enfants les protagonistes actifs des activités, j'ai pensé que les faire réfléchir sur leurs actions pourrait être la première étape pour le changement. Bien sûr, mon projet ne sauvera pas l'environnement, mais j'espère que ce sera le point de départ de quelque chose de beaucoup plus grand. J'espère que les activités proposées ne seront pas archivées, mais qu'elles pourront être un point de départ, peut être un début de nouveaux projets et pourquoi pas de nouvelles prises de conscience.

Je suis satisfaite de la façon dont les activités se sont déroulées et de ce qu'elles ont produit ; le mérite principal revient certainement aux enfants, qui se sont montrés dès le départ volontaires et participatifs. Bien sûr, tout n'a pas été parfait, mais cela fait partie de la profession enseignante et du monde de l'école, qui se caractérisent par la mise en jeu et la réévaluation. En outre, le soutien et le professionnalisme des enseignants accueillants m'ont permis d'effectuer les activités dans un environnement serein et riche de stimulations. Leurs *feedbacks* continus m'ont permis de réfléchir davantage à ce que je proposais et de réévaluer, le cas échéant, les activités proposées. À la fin de mon parcours, j'ai proposé à l'enseignante de classe une grille à compléter (annexe 11), qui m'a permis d'avoir un *feedback* ciblé sur le projet proposé, mais aussi sur mon attitude par rapport à la gestion de la classe, des espaces, du temps, des disciplines concernées, *etc.* En général, les points forts du projet, identifiés par l'enseignante de classe, ont été l'interdisciplinarité, l'innovation, la transversalité et la présence de laboratoires. De plus, dans la dernière partie "spazio per ulteriori elementi osservati", elle écrit

Ho rilevato che l'intero progetto presentato dalla tirocinante è stato particolarmente curato in ogni fase di lavoro, tenendo conto dei tempi di apprendimento degli alunni e dell'interdisciplinarietà delle materie coinvolte. Ottimo progetto per la scuola primaria.

CONCLUSION

En conclusion, je voudrais analyser les points forts et les contraintes générales de ce projet proposé. L'un des principaux points forts est la promotion du *cooperative learning*, favorisé par les activités. En effet, le projet permet aux enfants d'avoir une confrontation entre pairs, d'échanger différents points de vue en acceptant ceux différents des leurs. Ils ont la possibilité de coopérer en vue d'un objectif commun, à travers un travail d'approfondissement et d'apprentissage qui conduira à la construction de nouvelles connaissances. Dans cette optique, l'engagement émotionnel et cognitif du groupe devient un outil d'apprentissage alternatif au cours magistral traditionnel. Strictement liée au *cooperative learning* il y a l'interdépendance positive, qui permet aux membres du groupe de prendre conscience du fait qu'ils sont liés entre eux par une dépendance relationnelle qui est directement proportionnelle au degré d'implication sentimentale et d'utilité qui unit les uns aux autres. C'est sûr que l'apprentissage coopératif nécessite de beaucoup d'espace, surtout si d'autres classes sont impliquées. Je suis donc consciente que cette ressource peut aussi se transformer en une contrainte dans le cas où l'école ne dispose pas de grands espaces ou de classes nombreuses qui permettent la création de différents groupes.

Un autre point fort du projet est le choix des documents proposés ; je pense qu'il est fondamental de permettre aux enfants d'entrer en contact avec des livres et des chansons de qualité. Outre les critères de choix mentionnés ci-dessus, les livres choisis se caractérisent par des illustrations de qualité et des textes clairs ; certainement cela permet aux enfants de rester fascinés par la beauté esthétique du support et donc d'aborder l'activité avec enthousiasme, volonté et motivation. Les illustrations des différents textes ont une complexité compatible avec l'âge de référence des enfants et elles sont expressives, car elles transmettent l'humeur des personnages en insufflant des sensations à ceux qui lisent. De plus, le texte et les images

des livres proposés coopèrent pour raconter l'histoire même si elle laisse quelques vides à combler, qui doivent être découverts par les enfants. Les livres proposés se caractérisent aussi par une grammaire, une syntaxe et une ponctuation qui conviennent au niveau langagier des enfants ; de plus, tous les textes ont leur propre rythme, leur musicalité et ils utilisent un vocabulaire adapté aux enfants ; cela ne signifie pas que les mots doivent être banals et simples, mais les supports peuvent aussi introduire quelques mots « difficiles » car le contexte aidera les enfants à les comprendre. Même la chanson proposée est de qualité, elle a une forte musicalité et un rythme qui facilite la participation et le support de la vidéo permet de mieux comprendre le message transmis. Les images et les photographies sont très nettes et détaillées et créent un lien harmonieux avec le texte. Si le projet devait être proposé dans une autre école, les contraintes en matière de matériels pourraient être le fait que tous les livres ne sont pas disponibles dans la bibliothèque régionale (notamment parce qu'il faut plus d'une copie de chaque livre pour effectuer les activités) et le fait que pour être en mesure de réaliser l'activité sur la chanson, un tableau interactif multimédia est nécessaire pour permettre une meilleure visualisation de la vidéo.

Une autre ressource du projet est certainement la méthodologie utilisée, celle du réseau de documents. L'utilisation de ce moyen didactique a permis aux enfants d'explorer le fil conducteur de tout le projet, grâce à l'utilisation de documents ayant un thème commun, même s'il n'est pas toujours explicite : celui de la sauvegarde de la planète. En outre, le réseau a permis de lier les activités les unes aux autres, afin que le projet puisse avoir une cohérence interne et une progression. En effet, on est parti des actions que l'on peut faire quotidiennement pour arriver ensuite à analyser les motivations pour lesquelles il est important d'agir dans l'immédiat. Évidemment, si l'on voulait proposer le projet dans d'autres écoles et classes, il faudrait l'adapter en fonction des besoins des enfants de référence. Si les enfants sont plus jeunes, certains livres devraient probablement être changés ou bien lus à haute voix pour

faciliter la compréhension et les activités devraient être adaptées en fonction des capacités et des compétences des enfants. Par exemple, avec les enfants les plus jeunes, on pourrait penser à mettre en pratique certaines actions concrètes, comme prendre soin du jardin de l'école, afin de transmettre indirectement les notions abordées.

En outre, la réalisation du projet a été facilitée par le fait que la classe était assez homogène d'un point de vue linguistique ; en effet aucun enfant n'avait de difficultés particulières, ni en ce qui concerne la compréhension écrite, ni dans la production écrite et orale. En outre, aucun enfant ne présentait de troubles spécifiques d'apprentissage ou d'autres difficultés, comme les élèves à besoins éducatifs particuliers. Malgré cela, il serait intéressant de proposer des activités dans une classe qui se caractérise par la présence de certains enfants rencontrant des difficultés ou des besoins éducatifs spéciaux afin de réévaluer les activités dans une perspective encore plus inclusive. Cette dernière serait certainement une valeur ajoutée au projet, qui pourrait être réévalué d'un autre point de vue.

Enfin, la limite principale concerne le fait que le projet a été expérimenté seulement dans une école, qui fait partie d'un contexte de village où les enfants ont la possibilité d'être quotidiennement en contact avec l'environnement naturel. En effet, plusieurs enfants possédaient un potager ; ils se rendaient déjà à l'école à pied ou à vélo et certains d'entre eux étaient les enfants de producteurs locaux. Cela leur a permis d'être déjà sensibles vis-à-vis des thèmes abordés en classe et d'apporter ainsi une contribution différente par rapport à un hypothétique enfant qui vit quotidiennement d'autres types d'expériences. Pour cette raison, il aurait été intéressant de proposer le projet dans plusieurs écoles afin de comparer les résultats obtenus, qui auraient certainement été différents. En outre, la promotion du projet dans des écoles de ville aurait permis aux enfants de réfléchir encore plus sur ce qu'ils peuvent faire en faveur de l'environnement tout en vivant en ville et l'impact du projet aurait pu être évalué

dans un contexte de vie plus mouvementé et moins en contact avec la nature, comme celui de la ville.

BIBLIOGRAPHIE

Alain J. B., & Thaler, D. (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents*. Editions L'Harmattan.

Archinto, F., & Archinto, R. et al. (2019). *Leo Lionni. Tu sei un poeta!* Babalibri.

https://www.babalibri.it/wp-content/uploads/2021/10/Tu-sei-un-poeta_Il-libro.pdf

[3/02/2023](#)

Ardeleanu, M., Collès, L., Condei, C., Despierres, C., Teodorescu, C., & Zajac, J. (2011). *La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures*. Editura Universitaria.

<https://www.editurauniversitaria.ro/storage/publications/rasfoire/fepQqWpF4juVecK1>

[iVI657q9T.pdf](#)

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., & Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9, 1-

5. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3675>

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.

[https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?doc](https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a)

[umentId=09000016806ae64a](#)

Bélair, J., Charbonneau, A., Paquette, I., Dorion, M., & Giguère, M. H. (2014-2015). *Les livres en réseau : un élément du Continuum au service de développement de la lecture*.

Éducation

Montréal.

[https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-](https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2015/10/rc3a9seau-litc3a9raire-toi-tu-lis-quoi.pdf)

[content/uploads/2015/10/rc3a9seau-litc3a9raire-toi-tu-lis-quoi.pdf](https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2015/10/rc3a9seau-litc3a9raire-toi-tu-lis-quoi.pdf)

- Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing : A Selective Overview. *Language Learning*, 56(1), 9–49.
http://brainvitge.org/papers/birdsong_age%202nd%201%20acq%20proc.pdf
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, 3, 21-27.
<http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf> 12/04/2023
- Bonvino, E., & Jamet, M. C. (2016). *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*. Ca' Foscari. <https://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-0>
- Boudreau, M., & Beaudoin, I. (2018). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de Recherches En Littérature Médiatique Multimodale*, 2.
<https://doi.org/10.7202/1047308ar>
- Boutevin, C., & Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*. Vuibert.
- Brohy, C., & Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle*. Division des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/societes-multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d>
- Campoli, C., & Tauveron, C. (2006). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM*. Hatier.

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, (5), 65-90.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6289> 5/04/2023
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F. J., Noguelor, A, & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l'Europe.
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf>
- Candelier, M., & Dabène, L. (2004), L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (29), 263-265. HYPER//www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2627_t16_0263_0000_1.pdf
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL : Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262.
<https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Centre commun de recherche (Commission européenne). (2022). *GreenComp : Le cadre européen des compétences en matière de durabilité*. Office des publications de l'Union européenne. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>
- Collière-Whiteside, C., & Meshoub-Manière, K. (2019). Pour une génétique de la littérature d'enfance et de jeunesse. *Genesis: Manuscrits–Recherche–Invention*, (48), 7-19.
<https://doi.org/10.4000/genesis.3818>

- Colombo, J. (1982). The critical period concept : Research, methodology, and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, 91(2), 260-275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.2.260>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Union Européenne. (2018). Recommandations du Conseil du 22 mai 2018 relatives aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, C189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu)
- Cook, V. J. (2002). *Portraits of the L2 User*. Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues (version révisée)*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168069d29c>.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Croce, B. (1917). *Logica come scienza del concetto puro* (2e éd.). G. Laterza & figli.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association of Bilingual Education.
- D'Amato, M. (2009). *Immaginario e satanismo : nuovi percorsi di identità giovanile*. Libreria universitaria.

De Pietro, J. F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage & pratique*, (28), 31-44.
<https://www.irdp.ch/data/secure/613/document/eveil-aux-langues-613.pdf>

Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2016). *L'intercompréhension* (2e éd.). Références.

D.Lgs. 3 marzo 2016, n. 44. Norme di attuazione dello Statuto speciale per la Regione autonoma Valle d'Aosta in materia di ordinamento scolastico (Italia). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana*, (73), 1-96.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2016/03/29/73/sg/pdf>

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/l-intercomprehension/1680874595_7/04/2023

DPR 15 marzo 2010, n. 88, Art. 8 comma 2b. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (Italia). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana*.
<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0110&tmstp=1276687571279>

DPR 15 marzo 2010, n. 89, Art. 6 comma 2. Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (Italia). *Normattiva – Stampa*.

<https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20LEGGE%2089%20DEL%202010.pdf>

Duborgel, B. (1983). *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Sourire qui mord.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et Bibliothèques*, 61(1), 22–31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>

Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse: Itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Editions Magnard.

Falardeau, E., & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 4(191), 71-84. 10.3917/lfa.191.0071

Ferrari, S., & Pallotti, G. (2019). *Osservare l'interlingua : un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*. <https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2019/02/OssIL-libro-6feb19.pdf>

Genesee, F. (1978). Is there an optimal age for starting second language instruction ? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 13(2), 145-154. <https://mje.mcgill.ca/article/download/7201/5140>

Jullian, M. A. (2013). Un projet pour l'éducation plurilingue et interculturelle. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 35, 3–13. <https://doi.org/10.4000/esp.2713>

Lambelet, A., & Berthele, R. (2014). *Âge et apprentissage des langues à l'école : revue de littérature*. Institut de plurilinguisme. Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.

https://www.researchgate.net/publication/265908527_Lambelet_A_Berthele_R_2014_Age_et_apprentissage_des_langues_a_l'ecole_Revue_de_litterature_Fribourg_Institut_de_plurilinguisme/link/542113f60cf241a65a1e5848/download

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

Little, D., & Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Council of Europe, Modern Language Division. <https://rm.coe.int/1680459fa6>

Locatelli, F. (2021). *Littérature francophones d'enfance et de jeunesse – Mod. Littérature francophones* (SED 164_A) [Slides PowerPoint]. Microsoft Teams.

Loi du 16 juillet 1949, n. 49-956 sur les publications destinées à la jeunesse. *Journal officiel de la République française*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000878175>

Loi du 17 mai 2011-525 de simplification et d'amélioration de la qualité du droit. *Journal officiel de la République française*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000024021430>

Loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire – Loi Guizot. <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833-1721#>

Lukács, G. (1951). *Balzac et le réalisme français*. La Découverte,

Marcoin, F., & Chelebourg, C. (2007). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

- Mariani, L. (2009). Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza multilingue. *Italiano LinguaDue*, 1(1), 203–203. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/440>
- Marino, F. P. R., & Marrone, P. (2020). Da durata a service life a un nuovo paradigma di durabilità per la sostenibilità nelle costruzioni. *Techne*, (20), 148-156. 10.13128/techne-8259
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Lire en réseaux*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/16441/download/14/04/2023>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Le Monnier.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306
- Morgese, R. (2021). *Life skills e competenze: percorsi e attività per la scuola primaria*. Erickson.
- Mouchart, B. (2004). *La bande dessinée*. Le Cavalier Bleu.

- Newport, E. L. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive science*, 14(1), 11-28.
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier Jeunesse.
- Ottevaere-Van Praag, G. (2000). *Le roman pour la jeunesse: approches – définitions – techniques narratives*. Peter Lang.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Editions Gallimard.
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette livre.
- Prince, N. (2009). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Presses universitaires de Rennes.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.39700> 15/01/2023
- Prince, N. (2015). *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire* (2e éd.). Armand Colin.
- Proust, M. (1927). *Le temps retrouvé*. Gallimard.
- Recalcati, M. (2018). *A libro aperto: una vita è i suoi libri*. Feltrinelli.
- Regione autonoma Valle d'Aosta. (2016). *Adattamenti delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
<https://scuole.vda.it/adattamenti>
- Rousseau, J. J. (1866). *Émile ou de l'éducation* (2e éd.). Garnier frères.
- Selinker L., (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.

- Tauveron, C., & Chauveau, G. (1998). Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 18(1), 214-218. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2535_t1_0214_0000_1
- The National Association for Environmental Education (NAEE). (2015). *The Environmental Curriculum Opportunities for Environmental Education across the National Curriculum for England*.
https://naee.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/NAEE_The_Environmental_Curriculum.pdf
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le Français Aujourd'hui*, 161(2), 51-58. 10.3917/lfa.161.0051
- Van der Linden, S. (2011). *Je cherche un livre pour enfants: le guide des livres pour enfants de la naissance à 7 ans*. Gallimard Jeunesse.
- Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse : de la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard Jeune.
- Vernetto, G. (2020a). Scoprire il mondo attraverso la letteratura per l'infanzia : riferimenti teorici e piste didattiche. In Pioletti, A. M. (coord.). *Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado*. FrancoAngeli.
- Vernetto, G. (2020b). *Didactique du plurilinguisme (SED 160)* [Slides PDF]. Microsoft Teams.

Vernetto, G. (2023). *Littératures francophones d'enfance et de jeunesse - Mod. Littératures d'enfance et de jeunesse* (SED 164_B) [Slides PDF]. Microsoft Teams.

Winn, M. (1985). *Enfants sans enfance*. Editions De Mortagne.

World Health Organisation (WHO). (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> 25/03/2023

Yuste Frías, J. (2011). Leer e interpretar la imagen para traducir. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 50(2), 257-280. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000200003>
[27/01/2023](https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000200003)

Œuvres de littérature de jeunesse citées et utilisées pour les activités

Bachelet, G. (2004). *Mon chat le plus bête du monde*. Seuil Jeunesse.

Barr, C., & Williams, S. (2021). *L'incroyable histoire du climat*. Éditions Nathan.

Barrie, J. M. (1906). *Peter Pan in Kensington Gardens*. Hodder e Stoughton.

Barrie, J. M. (1988). *Peter Pan* (traduction française). Gallimard.

Blake, Q. (1994). *Les cacatoès*. Gallimard.

Bourgeau, V., & Ramadier, C. (2010). *Demain je te mangerai*. EDL.

Brown, R. (2021). *Une histoire sombre, très sombre* (éd. Illustrée, traduction française).
 Gallimard jeunesse.

Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. Macmillan & Co.

Carroll, L. (1997). *Alice's Adventures in Wonderland*. Demetra.

Carter, D. A. (2007). *600 Pastilles Noires: Un Livre Pop-Up Pour Les Enfants De Tous Âges*. Gallimard-Jeunesse.

Collodi, C. (1883). *Pinocchio*. Felice Paggi libraio-editore.

Collodi, C. (1990). *Pinocchio*. Giunti ed.

Comenius, G. A. (1658). *Orbis Sensualium Pictus*. Bibliopolio Joh. Andr. Endteri.

Coupe, R., & Galliot, L. (2010). *Planète en danger (niveau 5)*. Hachette Education.

Dahl, R. (1964). *Charlie and the Chocolate Factory*. Alfred A. Knopf.

Daniel Defoe, D. (1719). *The Life and Strange Surprizing Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner: Who lived Eight and Twenty Years, all alone in an un-inhabited Island on the Coast of America, near the Mouth of the Great River of Oroonoque; Having been cast on Shore by Shipwreck, wherein all the Men perished but himself. With An Account how he was at last as strangely deliver'd by Pyrates*. Printed for W. Taylor at the Ship in Pater-Noster row.

De Brunhoff, J. (1931). *Histoire De Babar Le Petit Elephant*. Jardin Des Modes.

De La Fontaine, J. (1668). *Fables choisies mises en vers*. Chez Denys Thierry, rue S. Jacques et Claude Barbin, au palais.

De Saint-Exupéry, A. (1943). *Le petit prince*. Reynal and Hitchcock.

Disney, W. (1930). *Mickey Mouse*. Dell Comics.

Fénelon (1699). *Les aventures de Télémaque*.

Fouillée-Tuillerie, A. (1877). *Le tour de France par deux enfants*. Belin.

Gosciny, R. (1959). *Astérix*. Dargaud.

Grahame, K. (1908). *The wind in the willows*. Charles Scribners Sons.

Greenpeace France et Gründ (2021). *Notre planète. 18 artistes dessinent pour la planète*. Paris: Chantal Janisson.

Groovie, A. (2006). *Léon et l'environnement*. Montréal: Les éditions de la courte échelle inc.

Guilloppé, A. (2004). *Le loup noir*. Casterman.

Hawthorne, N. (1858). *Le Livre des Merveilles*. Hachette.

Helgerson, M. C. (2001). *Louison et Monsieur Molière*. Flammarion.

Hergé (1929). *Les aventures de Tintin*. Moulinsart.

Hoban, T. (1993). *Blanc sur noir* (éd. illustrée). Kaléidoscope.

Jacquet, T., & Gautier, L. (2020). *Escape game. Sauve la planète*. Éditions Rustica.

Lagerlöf, S. (1906). *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Albert Bonniers Förlag.

Leprince de Beaumont, J. M. (1757). *Le magasin des enfants*. Delarue, libraire-éditeur.

Lionni, L. (1999). *Piccolo blu e piccolo giallo* (éd. illustrée). Babalibri.

Lirquet, H., Baugé, P. & Villemonteil, D. (2020). *La fonte des glaces*. Paris: Unique Heritage Editions.

Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. Awnsham and John Churchil.

- Milne, A. A. (1926). *Winnie-the-Pooh*. Methuen & Co.
- Murail, M. A. (2017). *Sauveur & fils : saison 1*. L'École des loisirs.
- Olivier Douzou. (1993). *Jojo la mèche*. Rouergue.
- Perrault, C. (1697). *Contes de ma Mère l'Oye*. Claude Barbin.
- Perrault, C. (1862). *Le Chaperon rouge* (éd. Illustrée). Hetzel.
- Pog, & Raynaud, L. (2021). *Les petites natures*. Paris: Slalom.
- Potter, B. (1902). *The Tale of Peter Rabbit*. Frederic Warne & Co.
- Ratisbonne, L. (1861). *La comédie enfantine*. J. Hetzel.
- Riff, H. (1997). *Le jour où papa a tué sa vieille tante*. Editions Albin Michel.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the philosopher's stone*. Bloomsbury.
- Sendak, M. (1968). *Where the Wild Things Are*. Puffin.
- Spyri, J. (1880). *Heidis Lehr- und Wanderjahre*. Gotha.
- Swift, J. (1726). *Gulliver's Travels*. Benjamin Motte.
- Töpffer, R. (1833). *Histoire de monsieur Jabot*. Autographié chez J. Freydidg.

SITOGRAFIE

Association pour la promotion de l'InterCompréhension des langues (APIC). (n.d.). *Les langues romanes dans le monde*. Apic. Consulté le 7 Avril 2023, sur <http://apic.onlc.fr/37-Les-langues-romanes-dans-le-monde.html>

Book Creator. (n.d.). *Love learning*. Book Creator. Consulté le 17 Mai 2023, sur <https://bookcreator.com>

Calaméo. (n.d.). *Pubblica, Personalizza, Opera*. Calaméo. Consulté le 12 Avril 2023, sur <https://www.calameo.com/>

Canva. (n.d.). *Che cosa vuoi creare oggi?* Canva. Consulté le 3 février 2023, sur <https://www.canva.com>

Conseil de l'Europe. (2011). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. CARAP: un cadre de reference pour les approches plurielles. Consulté le 30 mars 2023, sur <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

Conseil de l'Europe. (n.d.). *La Biographie langagière*. Portfolio européen des langues (PEL). Consulté le 13 mars 2023, sur <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

Dizionario di medicina. (2010). Stress. In *Enciclopedia Treccani*. Consulté le 24 mars 2023, sur https://www.treccani.it/enciclopedia/stress_res-1bcbceae-9b61-11e1-9b2f-d5ce3506d72e_%28Dizionario-di-Medicina%29/

Eurom5. (2012). *Obiettivi*. Eurom5. Consulté le 3 février 2023, sur <http://www.eurom5.com>

Global Footprint Network. (2023). *Power of Possibility*. Earth Overshoot Day. Consulté le 22 Avril 2023, sur <https://www.overshootday.org/power-of-possibility/>

Gouvernement français. (2021, 26 Mai). *17 Objectifs de développement durable*. L'Agenda 2030 en France. Consulté le 13 Avril 2023, sur <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/>

Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, (n.d.). *EOLE: éducation et ouverture aux langues à l'école*. EOLE. Consulté le 20 mars 2023, sur <http://eole.irdp.ch/eole/>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (n.d.). *FAQ*. Educazione Civica. Consulté le 3 Mai 2023, sur https://www.istruzione.it/educazione_civica/domandeerisposte.html

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). *Le 10 Life Skills*. Life Skills Italia. Consulté le 22 mars 2023, sur <https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>

UNESCO. (2015, 25 Septembre). *L'UNESCO et les objectifs de développement durable*. UNESCO. Consulté le 2 Mai 2023, sur <https://fr.unesco.org/sdgs>

UNESCO. (2023). *What you need to know about education for sustainable development*. UNESCO. Consulté le 4 mai, sur <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

YouTube Italia (2007). *Christophe Maé et Youssou Ndour - L'ours (Clip officiel)*. Youtube. Consulté le 20 février, sur <https://www.youtube.com/watch?v=TxwWS7ftk8c>

ANNEXES

Annexe 1

Université de la Vallée d'Aoste
 Sciences de la formation primaire
 Littérature d'enfance et de jeunesse - module 2
 Gabriella Vernetto

GRILLE D'ANALYSE D'UN TEXTE DE LITTÉRATURE POUR L'ENFANCE

Titre

Auteur :

Edition :

1. Le système des personnages et leurs aventures

Nombre de personnages ; proximité avec l'enfant (animaux, enfants) ; simplicité de l'aventure ; relations entre les personnages ; évolution des personnages au cours du récit : personnages archétypes, en décalage avec des archétypes.

Remarques	
Pistes exploitables	
Difficultés à prévenir	

2. Le cadre spatio-temporel

Le temps : construction linéaire ; simultanée ; conte en randonnée ; présence de flash-back ; enchâssement d'autres contes (ex. Les mille et une nuit).

L'espace : nombre de lieux ; proximité avec l'enfant ; lieux familiers (école, maison, centre aéré, ...) lieux archétypes (forêt, château, grotte, ...).

Remarques	
Pistes exploitables	
Difficultés à prévenir	

3. Les états mentaux, moteurs de l'avancée de l'histoire

Sentiments ; émotions ; sensations qui font obstacle et qui sont résolus.

Remarques	
Pistes exploitables	
Difficultés à prévenir	

4. Le texte

Phrases simples, complexes ; passages dialogués ; le vocabulaire et sa richesse : vocabulaire précis ou spécifique, familles de mots, homophones, synonymes, métaphores, sens propre, sens figuré ; rimes et/ou assonances ; emploi de temps particuliers de la conjugaison ; structures syntaxiques remarquables (répétitives ou non) ; style : humoristique, dramatique....

Remarques	
Pistes exploitables	
Difficultés à prévenir	

5. Les images et le rapport texte images

Leur nature : dessin, photos, montages, collages, mise en relief, animation... Leur fonction par rapport au texte : illustration, complètement, renforcement, remise en question, présentation d'indices permettant de mieux comprendre une situation ou d'anticiper sur la suite des événements. Références à d'autres œuvres littéraires ou artistiques. Dimension supplémentaire, humoristique par exemple.

Remarques	
Pistes exploitables	
Difficultés à prévenir	

6. Les connaissances du monde

Le thème, l'époque, le contexte, les lieux auxquels il est fait référence ; la transférabilité de connaissances déjà maîtrisées ; l'acquisition de nouvelles connaissances : espaces, temps, sciences, vivre ensemble, arts visuels, éducation musicale...

Remarques	
Pistes exploitables	
Difficultés à prévenir	

7. Le système de valeurs

Valeurs morales, esthétiques, démocratiques. Recherche d'un idéal. Questionnement. Dilemme.

Remarques	
Pistes exploitables	
Difficultés à prévenir	

8.

(Vous pouvez ajouter d'autres critères que vous estimez importants)

Remarques	
Pistes exploitables	

Difficultés à prévenir	
------------------------	--

Annexe 2

Questionnaire

16/05/23, 17:47

Questionnaire

Je te demande de remplir ce questionnaire sur tes habitudes et tes actions pour sauvegarder la planète. Si tu as des doutes tu peux demander l'aide de ton enseignant.e ou bien utiliser le dictionnaire.

1. Tu vas à l'école (plusieurs réponses possibles)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- à pieds
- à vélo
- en voiture
- en car de ramassage scolaire
- autre

2. Pratiques tu la collecte sélective des déchets?



Contrassegna solo un ovale.

- oui, toujours
- oui, des fois
- rarement
- non

3. Dans quels contextes fais tu la collecte selective?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- à l'école
- à la maison
- dans la rue
- dans les lieux publics (bibliothèque, salle de sport, piscine etc.)

4. Dans ton école pour le goûter on consomme des produits locaux et saisonnie Sais tu pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- pour promouvoir les productions locales
- pour limiter la pollution
- pour avoir une alimentation plus saine
- je ne sais pas

5. Parmi les actions suivantes, lesquelles fais tu chez toi (plusieurs réponses sont possibles)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- éteindre les lumières
- économiser l'eau potable (douche, bain, lavage des mains et des dents etc.)
- économiser le papier
- donner tes jeux et tes vêtements au lieu de les jeter
- recycler les objets au lieu de les jeter
- Autre (préciser):

6. Quelles sont les actions que tu fais/tu as fait pour protéger la nature?
(plusieurs réponses sont possibles)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- respecter la faune sauvage (ne pas faire de bruit, ne pas nourrir les animaux et
- planter des arbres dans le jardin
- planter des plantes et des fleurs sur le balcon
- ramasser les déchets
- ne pas ramasser les fleurs dans les parcs naturels
- autre (préciser):

Je te remercie de ta collaboration

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Annexe 3

COMPRÉHENSION ÉCRITE: Les petites natures

1) Qui sont les personnages de l'histoire? Faites une courte description des protagonistes (leur aspect physique, leur manière de s'habiller et leur caractère).





5) Observez les images du livre; est-ce que selon vous elles ont un rôle important pour comprendre l'histoire? Pourquoi?

6) Quels sont les thèmes principaux de cette histoire? (listez-les)



Annexe 4

L'alimentation



Congratulations! Vous êtes le groupe qui s'occupera de la catégorie de l'ALIMENTATION.

Vous avez à disposition deux livres, une boîte et des post-it.

Vous devez remplir cette boîte avec des conseils SAUVE-PLANÈTE. Vous pouvez repérer ces conseils dans les livres à disposition, ou bien les écrire en partant de vos expériences personnelles.

Mais... qu'est-ce que c'est un conseil sauve-planète? C'est simplement une action pratique qu'on peut faire dans notre vie quotidienne afin de sauvegarder la planète.

Un exemple lié à l'alimentation? MANGER DES ALIMENTS LOCAUX.

Après avoir inséré tous les conseils, vous pouvez décorer votre boîte tous ensemble (en utilisant les matériaux à disposition).

P.S.: vous pouvez enrichir vos conseils avec des dessins.

BON TRAVAIL!



La consommation



Congratulations! Vous êtes le groupe qui s'occupera de la catégorie de la CONSOMMATION.

Vous avez à disposition deux livres, une boîte et des post-it.

Vous devez remplir cette boîte avec des conseils SAUVE-PLANÈTE. Vous pouvez repérer ces conseils dans les livres à disposition, ou bien les écrire en partant de vos expériences personnelles.

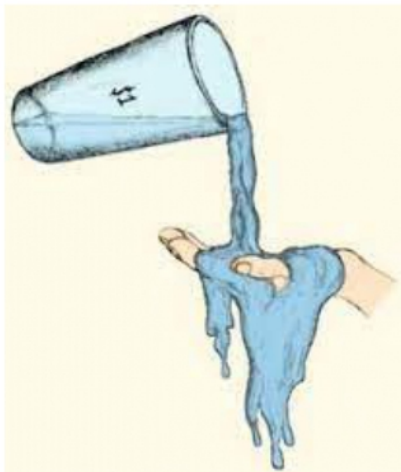
Mais... qu'est-ce que c'est un conseil sauve-planète? C'est simplement une action pratique qu'on peut faire dans notre vie quotidienne afin de sauvegarder la planète.

Un exemple lié à la consommation? ÉTEINDRE LES LUMIÈRES.

Après avoir inséré tous les conseils, vous pouvez décorer votre boîte tous ensemble (en utilisant les matériaux à disposition).

P.S.: vous pouvez enrichir vos conseils avec des dessins.

BON TRAVAIL!



La nature



Congratulations! Vous êtes le groupe qui s'occupera de la catégorie de la NATURE.

Vous avez à disposition deux livres, une boîte et des post-it.

Vous devez remplir cette boîte avec des conseils SAUVE-PLANÈTE. Vous pouvez repérer ces conseils dans les livres à disposition, ou bien les écrire en partant de vos expériences personnelles.

Mais... qu'est-ce que c'est un conseil sauve-planète? C'est simplement une action pratique qu'on peut faire dans notre vie quotidienne afin de sauvegarder la planète.

Un exemple lié à la nature? RESPECTER LES ANIMAUX.

Après avoir inséré tous les conseils, vous pouvez décorer votre boîte tous ensemble (en utilisant les matériaux à disposition).

P.S.: vous pouvez enrichir vos conseils avec des dessins.

BON TRAVAIL!



Les déchets



Congratulations! Vous êtes le groupe qui s'occupera de la catégorie des DÉCHETS.

Vous avez à disposition deux livres, une boîte et des post-it.

Vous devez remplir cette boîte avec des conseils SAUVE-PLANÈTE. Vous pouvez repérer ces conseils dans les livres à disposition, ou bien les écrire en partant de vos expériences personnelles.

Mais... qu'est-ce que c'est un conseil sauve-planète? C'est simplement une action pratique qu'on peut faire dans notre vie quotidienne afin de sauvegarder la planète.

Un exemple lié aux déchets? RECYCLER.

Après avoir inséré tous les conseils, vous pouvez décorer votre boîte tous ensemble (en utilisant les matériaux à disposition).

P.S.: vous pouvez enrichir vos conseils avec des dessins.

BON TRAVAIL!



Les transports



Congratulations! Vous êtes le groupe qui s'occupera de la catégorie des TRANSPORTS.

Vous avez à disposition deux livres, une boîte et des post-it.

Vous devez remplir cette boîte avec des conseils SAUVE-PLANÈTE. Vous pouvez repérer ces conseils dans les livres à disposition, ou bien les écrire en partant de vos expériences personnelles.

Mais... qu'est-ce que c'est un conseil sauve-planète? C'est simplement une action pratique qu'on peut faire dans notre vie quotidienne afin de sauvegarder la planète.

Un exemple lié au transports? UTILISER LE VÉLO POUR SE DÉPLACER.

Après avoir inséré tous les conseils, vous pouvez décorer votre boîte tous ensemble (en utilisant les matériaux à disposition).

P.S.: vous pouvez enrichir vos conseils avec des dessins.

BON TRAVAIL!



Annexe 5

Grille d'observation
















Contexte	lieu	
	nombre d'élèves	
	âge des élèves	
	tache	(activité)
regroupement des apprenants	type de regroupements	<input type="checkbox"/> informel <input type="checkbox"/> constitué par l'enseignant de la classe <input type="checkbox"/> en accord avec l'enseignant de la classe <input type="checkbox"/> constitué par l'intervenant
	Hétérogénéité	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
	Hétérogénéité: si oui	<input type="checkbox"/> âge <input type="checkbox"/> niveau général <input type="checkbox"/> niveau linguistique
interdépendance positive	comportements <i>Ce que je vois ...</i>	<i>(ex: faire un clin d'œil, sourire...)</i>
	énoncés <i>Ce que j'entends</i>	<i>(ex: super, bonne idée ...)</i>
responsabilité individuelle	présence de rôles spécifiques	rôles orientés à la tâche: rôles orientés au groupe:
habiletés coopératives	développement d'habiletés coopératives	habiletés interpersonnelles <input type="checkbox"/> développer le dialogue <input type="checkbox"/> interagir avec respect et empathie réciproques <input type="checkbox"/> coopérer envers un but commun <input type="checkbox"/> exercer une écoute sensible et attentive
rôle de l'enseignant/intervenant	intervention pour favoriser la coopération	
	Enseignant : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Intervenant : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	intervention pour aider à accomplir la tâche	

	<p>Enseignant :</p> <p><input type="checkbox"/> oui</p> <p><input type="checkbox"/> non</p> <p>Intervenant :</p> <p><input type="checkbox"/> oui</p> <p><input type="checkbox"/> non</p>
--	--

Annexe 6

Chanson "l'ours" de Christophe Maé

Tu as visionné la vidéo de la chanson de l'ours sans le son ; maintenant tu dois chercher à compléter le tableau ci-dessous. Selon toi, de quoi cette chanson parle-t-elle ? Écris les thématiques, puis vérifie-les avec le son et le texte.

De quoi cette chanson parle-t-elle ?	Thématique présente	Thématique pas présente	Je ne suis pas sûr
			
			
			
			
			

Annexe 7

L'OURS, Christophe Maé et Youssou Ndour

Laisse-moi seul, j'suis pas d'humeur
 Je suis bouillant comme l'équateur
 Posé sur quelques mètres carré
 J'ai beau hurler mais
 Y'a personne pour m'aider

Laisse-moi seul, j'te dis, j'ai pas le cœur
 La saison des amours se meurt
 Je suis qu'un taulard à ciel ouvert
 Regarde, on dirait un clochard en mer

Ça devient chaud
 J'en perds le Nord, j'en perds l'Arctique
 J'entends des voix, des fois venues d'Afrique

Refrain en wolof (x2)
 Adouna mom sedenna (la vie est ainsi faite)
 Africa djoglenn bolô (Afrique, levez-vous pour vous rassembler)
 Wayleen ci kaw gnow deeg seen baat (Chantez haut pour que l'on entende vos voix)
 Gnougn gnougn nio far (On est ensemble)

Laisse-moi seul sous ma Grande Ourse
 Aujourd'hui, je donne pas cher de ma peau à la Bourse
 Je me traîne une drôle d'allure
 Je fais de la peine à voir
 Dans ma fourrure

C'est plus le grand froid chez moi, même plus d'hiver
 Et elle s'enlève pas ma polaire
 Un jour, les seuls ours blancs
 Seront les peluches de vos enfants

Je crève de chaud
 J'en perds le Nord, j'en perds l'Arctique
 J'entends des voix des fois venues d'Afrique

Refrain en wolof

Je meurs de chaud dans ma fourrure
 Je l'enlève pas moi, ma polaire
 (Africa djoglenn bolô, wayleen)
 Je meurs de faim, j'te le jure
 Sur la vie de ma mère
 (Africa djoglenn bolô, wayleen)

Refrain en wolof

Laisse-moi seul, de toute façon
 Y'a plus la place sur mon glaçon

Annexe 8

L'OURS

J'INVENTE: imagine un message de l'ours.



Annexe 9

La fonte des glaces



L'ours blanc aide Willy et Scarlett à rejoindre la terre.

Vrai Faux

Quel animal aide les deux protagonistes à chercher du poisson ?

l'ours blanc le phoque la baleine

Pourquoi la banquise a régressé ?

Les baleines mangent du plancton.

Vrai Faux

Les phoques doivent nager toujours plus loin et plus longtemps pour se nourrir.

Vrai Faux

Annexe 10

Questionnaire final

10/05/23, 14:13

Questionnaire final

Je te demande de remplir ce questionnaire final. Si tu as des doutes tu peux demander l'aide de ton enseignant.e ou bien utiliser le dictionnaire.

1. Grâce aux travaux en groupe: (plusieurs réponses sont possibles)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- J'ai appris à collaborer avec les autres
- Je me suis senti.e responsable du résultat
- J'ai eu l'impression que mes idées étaient prises en considération
- J'ai appris à être à l'écoute des idées des autres
- J'ai appris à négocier quand nous avons des points de vue différents
- J'ai participé activement à la réalisation de la tâche

2. Quelle activité as-tu préféré? (plusieurs réponses sont possibles)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- la compréhension écrite de la BD Les petites natures
- la construction des boîtes avec les conseils sauve-planète
- la construction du jeu de l'oie
- l'écoute de la chanson L'ours et le message de l'animal
- la lecture du livre La fonte des glaces et la compréhension écrite
- la construction de la ligne du temps sur les changements climatiques

3. Les activités m'ont permis de: (plusieurs réponses sont possibles)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- mieux connaître mes copains et les enfants des autres classes
- être plus créatif
- mieux comprendre la langue française (à l'écrit et à l'oral)
- m'entraîner sur la lecture en langue française
- m'exprimer à l'écrit en langue française
- m'exprimer à l'oral en langue française
- découvrir une nouvelle langue (wolof) et une autre culture
- apprendre de nouveaux mots français
- découvrir de nouveaux types de livres (par exemple la bande dessinée, l'album documentaire etc.)
- réfléchir au problème du réchauffement climatique
- réfléchir à mes comportements en faveur de la planète
- apprendre de nouveaux comportements en faveur de la planète

4. Grazie alla partecipazione al progetto, pensi di cambiare qualche tua abitudine per salvaguardare il pianeta?

5. Cosa cambieresti del progetto?

6. Che cosa ti è piaciuto di questo progetto?

Je te remercie de ta collaboration

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Annexe 11

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DA PARTE DEL TEAM DOCENTI

Anagrafica
Scuola:
Docenti accoglienti:
Periodo di svolgimento del progetto

Esperienza didattica osservata
Titolo esperienza
Sintetica descrizione

Descrittori relativi allo svolgimento dell'attività didattica (segnare una x nella colonna corrispondente)		S I	N O	Non osservabile
1. Definiresti come <u>innovativo</u> il modello didattico osservato?				
2. È un modello di insegnamento:				
	partecipativo?			
	che favorisce l'esperienza attiva?			
	interdisciplinare?			
	trasversale?			
	laboratoriale?			
	che prevede attività strutturate in fasi e graduate secondo un livello di difficoltà crescente?			
3. Il <i>setting</i> della classe (disposizione banchi, materiali) è predisposto in modo adeguato al lavoro?				
4. L'obiettivo e lo scopo dell'attività sono comunicati in modo chiaro?				
5. Nell'attività proposta è stimolato l'interesse degli alunni?				
6. Gli stimoli e gli aiuti sono differenziati in relazione alle esigenze di apprendimento degli alunni?				
7. L'attività didattica è differenziata e consente lo svolgimento contemporaneo di attività diverse?				
8. È sollecitata la partecipazione attiva di tutti gli alunni?				
9. Il tesista:				
	dà indicazioni su come si gestisce un lavoro di gruppo (ruoli, compiti, tempi, ecc.)?			
	incoraggia al reciproco aiuto, creando situazioni di confronto e collaborazione?			
	incoraggia il recupero di procedure note (<i>con domande, immagini, musiche, filmati..</i>)?			
	prevede spazi per domande e/o interventi degli alunni?			
	fornisce <i>feedback</i> agli alunni in relazione alle loro <i>performance</i> ?			
	si muove all'interno della classe e si avvicina a tutti gli alunni?			
	accompagna la comunicazione con gestualità ed espressioni che favoriscono l'attenzione?			

	prende in considerazione le rappresentazioni degli alunni?			
	fa puntualizzare agli alunni, al termine della lezione, ciò che hanno appreso?			
	considera e valorizza l'errore come opportunità di apprendimento?			
	utilizza le tecnologie in modo funzionale all'apprendimento?			
	guida il processo di autovalutazione del singolo alunno e/o del gruppo di lavoro e fornisce loro dei <i>feedback</i> ?			
	guida all'espressione di emozioni?			
	ripensa a cosa accaduto e ne fa parlare gli alunni?			
	cura la gestione del tempo nello svolgimento delle lezioni?			
	apporta modifiche alle attività iniziali sulla base delle esigenze emerse in itinere?			
	prevede dei supporti pedagogici diversificati e dei materiali adattati agli obiettivi da raggiungere?			
Spazio per ulteriori elementi osservati				