

**Éva FEIG**

Université de Strasbourg, Laboratoire EA1339 LiLPa

**« Les livres, c'est comme les brocolis » – quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?**

Article reçu le 09.09.2019 / Modifié le 27.12. 2019 / Accepté le 29.12.2019

**Résumé**

Les crèches bilingues, y compris les structures franco-allemandes du Rhin supérieur, se veulent des berceaux d'interculturalité. Néanmoins, cet objectif et l'engagement pour une bilittératie précoce ne garantissent pas la mise en œuvre d'une approche interdidactique qui intègre les stratégies et principes didactiques qui sont chers à chaque culture. Notre analyse comparative entre quatre structures à politique OPOL montre qu'à l'exception de deux crèches, les équipes procèdent d'une façon assez individualiste permettant à chaque pédagogue de garder sa propre culture d'enseignement. Des pratiques prometteuses indicatrices d'un esprit d'interdidacticité naissant semblent être, en revanche, l'implantation des lectures dialogiques et des lectures du type « mise en scène » en grand groupe qui permettent un enseignement en équipe et – si nécessaire – à double voix.

**Mots-clés :** Bilittératie, littératie émergente, crèche, enseignement en équipe, interdidacticité.

**« Books are like broccolis » - which didactic culture(s) to encourage interest in reading at an early age?****Abstract**

Bilingual day-care centres including the French-German structures at the Upper Rhine want to be cradles of intercultural competence. Nevertheless, this objective and the commitment for early biliteracy don't guarantee the implementation of an inter-didactic approach that integrates the strategies and principles dear to each culture. Our comparative analysis between four structures following the OPOL principle shows that the teams proceed in a rather individualistic way, permitting each pedagogue to keep his or her educational culture. Promising practices indicating a growing spirit of inter-didactic teaching seem to be the implementation of dialogic reading and play-acting reading with the whole group, as they allow for team-teaching and – if necessary – for the simultaneous use of both languages.

**Key words:** Biliteracy, early literacy, daycare centres, team-teaching, interdidacticity.

**Pour citer cet article :**

FEIG Éva (2019). « Les livres, c'est comme les brocolis » – quelle(s) culture(s) didactique(s) pour les crèches bilingues afin de donner le goût de lire en bas âge ? *Action Didactique*, [En ligne], 4, 14-32. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4/Feig.pdf>.

**Pour citer le numéro :**

CORTIER, Claude KADI-KSOURI Latifa et MABROUR Abdelouahed (dirs), (2019). Cultures d'enseignement/apprentissage des langues, cultures éducatives, didactiques et professionnelles [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 4, décembre 2019. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4>.

## Introduction

En général, les crèches bilingues sont considérées comme étant des établissements d'esprit ouvert et tolérants envers l'autre. Par conséquent, le grand public, ainsi que les parents, mais aussi les éducateurs souhaitant y travailler, s'attendent à une approche interculturelle et respectueuse des différences entre les traditions pédagogiques et éducatives de chaque langue-culture impliquée. Si de telles structures ciblent une inculturation double et harmonieuse pour le jeune enfant, dans une crèche franco-allemande « la dimension sociale, éthique et culturelle de l'agir enseignant » (Totozani, 2018, p. 364) français devrait alors être en congruence (ou du moins compatible) avec celle qui caractérise ses collègues allemands. Au vu de la diversité des postures d'étayage qu'on peut distinguer même chez les enseignants qui se sont socialisés et formés dans la même culture (cf. Bucheton et al., 2014, p. 206-208), il s'avère *a priori* invraisemblable de trouver une telle congruence entre des professionnels provenant de deux espaces linguistiques et culturels différents- surtout si nous considérons « que dans les pays européens, l'éducation est ressentie comme < le noyau dur > des identités nationales » (Vaniscotte, 1994, p. 337). Néanmoins, « une telle harmonisation des méthodes d'enseignement est principale pour l'éducation plurilingue [nous traduisons]<sup>1</sup> », selon ce que soulignent Beacco et Byram (2007, p. 86). *Ergo*, la même chose vaudra pour l'éducation bilingue.

Ainsi, et bien qu'il y ait un accord général concernant l'importance d'une initiation précoce à la littératie – surtout après la parution des résultats de l'évaluation PISA 2019 – se pose la question de savoir si cette cohérence d'objectifs entre les professionnels se traduit aussi en cohérence d'action. Si c'est le cas, à l'aide de quelles stratégies ? À la recherche des modèles d'interdidacticité, que nous définissons avec Puren comme « *émergence d'une culture commune d'enseignement-apprentissage* [italique dans l'original] » (Puren 2005 : 491), la présente analyse se propose de localiser les synergies et contradictions latentes et manifestes qui existent entre les pratiques éducatives des éducateurs français et allemands afin d'y trouver des solutions interdidactiques ou transdidactiques prometteuses (cf. Puren, 2005, p. 497). Ceci se fera en se penchant sur les données récoltées dans le cadre d'une enquête de terrain menée en 2018-2019 dans quatre crèches franco-allemandes situées le long de la frontière entre l'Alsace et le Bade-Wurtemberg ; deux d'entre elles situées en France et deux en Allemagne.

---

<sup>1</sup> Le texte original dit : « Such harmonisation of teaching methods is the core of plurilingual education ».

## **1. Culture éducative française – culture éducative allemande : une équipe gagnante ?**

Avant d'entrer dans l'analyse concrète des observables de la recherche ethnographique, il faut prendre en considération quelques traits généraux du binôme franco-allemand. Dans cette comparaison devraient entrer

à la fois des caractéristiques du (macro)-contexte (religion et culture, croyances et us, caractéristiques sociolinguistiques et identitaires, politiques linguistiques, etc.), celles de la salle de la classe (spécificités des enseignants et des apprenants, modes d'enseignement/apprentissage et des interactions, etc.), en passant par celles du système éducatif (finalités et buts, approches didactiques, statuts et rôles des différents acteurs, importance accordée à la formation des enseignants, etc.) et aux outils didactiques suggérés ou imposés. (Ammouden et Ammouden, 2018, p. 7)

Dans le contexte de la présente étude, seule la dimension des buts, approches et rôles des enseignants sera évoquée. Ce faisant, on peut constater que la culture éducative française, d'origine latine, centraliste et sans rupture identitaire au cours de la micro-diachronie des derniers siècles, se caractérise par sa focalisation sur l'acquisition de connaissances (cf. Vaniscotte, 1994, p. 336). En Allemagne, pays fédéraliste et défenseur des innovations pédagogiques, on observe plutôt une préoccupation pour l'acquisition des compétences de vie comme proposé par des nouveaux modèles éducatifs tels que celui de la pédagogie situationnelle qui propage l'épanouissement individuel de l'enfant comme but ultérieur (cf. Vaniscotte, 1994, p. 337). De plus, la culture éducative française est héritière d'une « tradition scriptocentriste » (Chiss, 2010, p. 90), donc consciente de l'importance de la langue pour le futur citoyen (cf. Thomauske, 2015, p. 35). En revanche, la pédagogie précoce allemande se centre davantage sur la participation orale et la construction de liens sociaux en tant que promoteurs de résilience et bien-être de l'enfant (cf. Lange, 2013, p. 80-81, Anaut, 2006, p. 33).

Concernant l'initiation ludique à la culture écrite du jeune enfant, ces données laissent supposer en France une mise en place plus stricte, plus sérieuse peut-être aussi, et probablement plus ciblée d'une initiation à la lecture en grand groupe. Pour les structures gérées en Allemagne ou à forte empreinte allemande, en revanche, on peut s'attendre, grâce à l'approche situationnelle (cf. Fölling-Albers, 2013, p. 40) – très en vogue depuis les réformes des années 1970 (cf. Kammermeyer et Roux, 2013, p. 516) – à une

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

hyper-individualisation des parcours d'apprentissage qui permettrait à l'enfant moins intéressé de garder une résistance relative à la lecture en général ou à la lecture dans sa langue faible. Néanmoins, le fait que la France ainsi que l'Allemagne soient classées comme sociétés individualistes favorisant un ratio éducateur/enfant inférieur à 1/15 (cf. Stamm et Edelmann, 2013b, p. 336) s'avère avantageux pour une approche relativement harmonieuse dans des structures franco-allemandes.

Un autre aspect à ne pas ignorer dans ce contexte est l'image de l'enfant. Ainsi, le nourrisson et le jeune enfant jouissent en Allemagne d'une place privilégiée-protégée qui fait qu'avant leur entrée à l'école primaire, on n'attend pas - jusqu'à un certain point - qu'ils respectent toutes les normes et exigences de la société, tandis qu'en France, l'individu commence son initiation à la société, voire à la culture qui l'entoure avec ses rites et rythmes, dès son premier jour d'existence (cf. Breugnot, 2018, p. 166). Bien que l'on puisse constater depuis quelques années un changement des représentations parmi les professionnels allemands de la petite enfance en faveur d'une *éducation* au lieu de simples soins et d'un accueil sécurisant (cf. Fölling-Albers, 2013, p. 39), il ne va pas de soi que des équipes binationales adoptent des stratégies congruentes et libres de tensions d'origine linguistiques ou culturelles<sup>2</sup>. Tout au contraire, trouver des pratiques d'initiation à la lecture qui satisfassent les attentes et exigences tant des éducateurs français que des éducateurs allemands sera une tâche à négocier soigneusement et de façon continue.

## 2. (Multi)Littératie précoce/émergente

Interrogée sur la relation des tout-petits avec les livres et la lecture, Noémie Kormann, libraire responsable du rayon « Littérature jeunesse » de la librairie Le Failler à Rennes, répond à son intervieweur du média *Les pros de la petite enfance* :

La lecture est une nourriture pour le corps et pour le cœur, il n'y a pas d'obligation. Les livres, c'est comme les brocolis : les enfants les aiment, les aiment moins, les "goûtent" à nouveau et y reviennent ! (Le Goascoz, 2018)

---

<sup>2</sup> Cf. le concept des Dysfonctionnements d'Origine Linguistique et Culturelle (DOLC) défini et introduit dans le discours scientifique par J. Breugnot lors de différentes conférences, entre autres au Colloque Xalapa, 15-17 novembre 2017 (Breugnot, 2017).

A propos des soucis associés à l'âge précoce – qui nous intéressent dans le contexte des crèches bilingues – ici les crèches franco-allemandes –, Kormann assure qu'« entre 0 et 3 ans, rares sont les enfants qui n'apprécient pas une lecture » (*ibid.*). Son explication paraît aussi simple que convaincante :

« L'enfant [...] est ouvert : ce qui l'intéresse, c'est l'interaction avec le lecteur, le conteur, qu'il y ait un support ou non » (*ibid.*). Dominique Rateau, thérapeute du langage, fait la même constatation et indique en outre que « le trio qui compte, c'est l'adulte, le livre et l'enfant » (Alexandre, 2016).

Au contraire de ce qu'inspirent ces citations, l'initiation au monde de la lecture et des livres ne va pas de soi, surtout pas à l'âge de la crèche et dans un contexte bilingue/biculturel. Elle doit plutôt être accompagnée consciemment pour que le jeune enfant puisse s'emparer dûment de cette compétence. Afin de comprendre les enjeux associés à cette tâche de l'éducation précoce, il faut d'abord clarifier le concept de la bi-/multi-littératie précoce ou émergent.

## 2.1. Vers une définition de travail

L'usage à propos de l'école maternelle du terme de littératie peut encore paraître surprenant aux yeux des lecteurs qui ne connaissent pas les travaux anglo-saxons consacrés à l'*emergent literacy*, la littératie émergente (ou *early literacy*, littératie précoce) [italique dans l'original]

écrivent Bastide/Joigneaux (2014, p. 9) et ceci vaut encore plus dans le contexte de la petite enfance. Bien que l'acquisition du langage soit en plein essor à l'âge de la crèche (cf. Bassano, 2003, p. 138–139), le développement des traits les plus importants de la compétence langagière dans le médium de l'oralité ne se terminent pas avant 4 ou 5 ans (cf. Juska-Bacher, 2013, p.486), ce qui paraît faire de la littératie précoce un non-sens. Si le concept de littératie précoce ou émergente se veut, quand même, une approche appropriée et même nécessaire dans le contexte que nous nous proposons d'étudier, il faut d'abord préciser les caractéristiques et les limites de cette notion et présenter une définition qui soit adaptée au champ de recherche de la petite enfance.

Pour commencer, nous écartons toute définition fondée sur « la mise en correspondance des sons et des graphies » (Joigneaux, 2013, p. 119) et nous suivons « [l]a nouvelle appréhension de la lecture et de son apprentissage

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

[qui] tend à mettre davantage en relief sa dimension sémantique ». En reconnaissant ainsi l'importance de la compréhension comme élément fondamental de la participation à la culture scripturale (cf. Stamm et Edelmann, 2013a, p. 18), qu'elle soit représentée sous forme graphique, visuelle ou par une composition mixte qui intègre d'autres médias (cf. Downing, 2005, p. 2), il suffit aux enfants « qu'il y ait quelque chose à lire ou comprendre ce qui leur est lu, sans être capables de le déchiffrer » (Joigneaux, 2013, p. 119) pour pouvoir parler d'un *savoir proto-littéraire* (cf. Juska-Bacher, 2013, p. 487) ou d'une *littératie émergente*<sup>3</sup>. Par conséquent, ici le terme de *littératie émergente* se réfère à la capacité progressive du jeune enfant à manipuler un support textuel et/ou pictographique<sup>4</sup>, souvent un livre ou album de jeunesse, pour qu'il lui serve de point de départ d'une recherche et d'une attribution de sens qu'il met en place seul ou - de préférence - en interaction orale avec un interlocuteur-conteur-lecteur adulte.

## 2.2. Littératie émergente en contexte bi-plurilingue - un obstacle culturel ou un cas exemplaire d'interdidacticité appliquée ?

En vue de la définition de littératie (émergente) choisie ici, qui se prête à une application à l'éducation de la petite enfance de n'importe quelle langue ou culture, se pose, quand même, la question de savoir si un milieu d'apprentissage institutionnel expressément bilingue-biculturel entre sans difficulté aucune dans ce cadre programmatique. Ou, formulé autrement : « Peut-on développer ces compétences en établissant des frontières entre les langues et en essayant, en vain, de les séparer dans le répertoire langagier des usagers ou des apprenants des langues ? » (Ammouden et Ammouden, 2018, p. 9). La réponse des auteurs cités est claire : « Assurément pas » (*ibid.*).

Néanmoins, ce qui complique ici l'adaptation du concept de la littératie au monde du bi-plurilinguisme, c'est le débat entre ceux qui argumentent que la littératie s'adopte une fois pour toutes et ceux qui postulent qu'il faut organiser l'initiation à la littératie dans chaque langue séparément (cf. Nevárez-La Torre, 2014, p. 7). Si le premier postulat est vrai, tout acte de familiarisation avec la lecture nourrit la même compétence et devrait être concerté entre les représentants des différentes langues. Dans ce cas, l'interdidacticité ne serait pas une option mais une condition de réussite. Si, au contraire, la deuxième hypothèse tenait, une culture commune

<sup>3</sup> Pour plus d'informations sur ce concept et son histoire cf. Mason et Allen (1986, p. 3).

<sup>4</sup> « At first, print and pictures are not differentiated and a child will point to the picture when asked where there is something to read. » (Mason et Allen, 1986, p. 18)

d'enseignement-apprentissage n'apporterait pas grand-chose ou serait même nocive à l'initiation dans une culture littéraire particulière.

Du fait de la pertinence des résultats des chercheurs qui ont pu démontrer que le savoir et les compétences acquis(es) dans une langue sont potentiellement disponibles pour le développement d'une autre – ce qui est particulièrement pertinent dans le cas de la littératie (cf. García, Kleifgen et Falchi, 2008, p. 27) –, nous retenons la théorie de la *common underlying proficiency* (cf. Cummins, 1981). Selon cette théorie l'initiation à la littératie dans la langue forte d'un enfant lui sera bénéfique pour son initiation à la littérature dans sa langue faible. Concernant le comportement professionnel des éducateurs de la petite enfance, cela implique que « la transposition, l'adaptation ou l'hybridation d'éléments culturels d'origines diverses, qui aboutissent à de nouvelles *conceptions* du processus d'enseignement-apprentissage, [italique dans l'original] » – bref : une approche *interdidactique* (Puren, 2005, p. 496) – multiplieront les effets positifs d'une initiation précoce. Cela dit, il faut souligner néanmoins que l'usage et la coordination des langues dans une approche de bi-multilittératie sont loin d'être uniformes (cf. Nevárez-La Torre, 2014, p. 7-8) et acceptent bien sûr, entre autres, l'application d'un modèle de bilittératie séparée (*separation biliterate model*) (Nevárez-La Torre, 2014, p. 8). La mise en œuvre des pratiques de plurilittératie (*pluriliteral practices*) (García et al., 2008, p. 28) restent ainsi un idéal souhaitable, mais pas une *conditio sine qua non*. Néanmoins,

pour entrer dans la relation interculturelle, mieux vaut être averti des pièges tendus par les différences culturelles : la générosité et l'ouverture d'esprit sont indispensables, mais elles sont insuffisantes. Un certain savoir-faire est indispensable (Verbunt, 2005, p. 415).

Pour cette raison et afin de contribuer au transfert des connaissances, nous analyserons ici l'état des lieux dans quatre structures franco-allemandes afin de rendre compte de leurs meilleures pratiques et de leurs défis majeurs en matière d'interdidacticité.

### **3. Les pratiques de plurilittératie sur le terrain : entre approche interdidactique et effort doublement solitaire**

Pour mieux comprendre comment les crèches franco-allemandes essaient de mener l'enfant vers une bilittératie durable, nous avons étudié la mise en place des événements littératiés au quotidien. Ce centre d'intérêt correspond à notre focus sur la didactique-action ainsi qu'au fait que l'interdidacticité

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

naît, primordialement<sup>5</sup>, des pratiques très concrètes au sein de l'équipe<sup>6</sup>. La comparabilité des cas étudiés se fonde sur la caractéristique de chaque structure explicitement déclarée « crèche bilingue franco-allemande » et adhérente à la politique « une personne – une langue ». Chaque structure accueille les enfants dans un groupe géré au minimum par deux professionnels de la petite enfance (éducateur de jeunes enfants – EJE ou *ErzieherIn*), dont l'un parle le français comme L1 et l'autre l'allemand. Selon le nombre d'enfants appartenant au groupe, cette équipe peut être complétée par d'autres employés tels que des animateurs de la petite enfance, des auxiliaires de puériculture, des stagiaires, des jeunes gens en année sociale volontaire (FSJ) ou des parents.

### 3.1. Culture éducative française vs culture éducative allemande

L'accompagnement de 23 acteurs adultes (13 Allemands et 10 Français) s'occupant du soin et de l'éducation des jeunes enfants âgés entre 3 mois et 36 mois pendant deux semaines par structure, nous permet de signaler ici quelques tendances didactiques caractéristiques de chaque culture éducative nationale.

Concrètement, les professionnels et stagiaires allemands percevaient la lecture d'albums surtout comme occasion pour encourager la production orale et pour promouvoir le développement langagier du jeune enfant (cf. Vogt et al., 2015, p. 101 ; Kammermeyer et al., 2017, p. 9). Parmi les albums en allemand se trouvait une présence remarquable des dictionnaires d'images qui invitent à apprendre le lexique de la vie quotidienne (à la maison, les animaux de la ferme, à la campagne, les moyens de transport etc.). Ces supports médiatiques s'utilisaient surtout à l'occasion des lectures individuelles initialisées par l'enfant ou en petit groupe, quand d'autres enfants joignaient la dyade éducateur-jeune enfant par intérêt propre. Nous pouvons donc y observer une approche lexico-centrée, individualisante et ciblée aux intérêts de l'enfant.

Du côté des éducateurs et stagiaires français, la dynamique était autre. Ceux-ci préféreraient animer une lecture en grande groupe ou, du moins, en petit groupe, en laissant les lectures individuelles à l'initiative autonome du jeune

---

<sup>5</sup> Une analyse complexe qui prend en considération, entre autres, les types d'albums et sujets traités, le ratio entre les langues et les croyances des professionnels se fait dans le cadre d'une thèse doctorale en cours. Cf. note sur l'auteur.

<sup>6</sup> Cf. Zhihong (2013, p. 25) sur le rôle du savoir-faire comme composant fondamental de la compétence interculturelle.



enfant. De plus, les albums dont les pédagogues pouvaient se servir racontaient presque toujours des petites histoires autour de l'amitié, du courage, de la solidarité ou des aventures enfantines ou de fantaisie. Cette prédilection pour le genre narratif et pour une initiation aux patrons discursifs et argumentatifs de la langue maternelle allait de pair avec une vision de la lecture comme faisant partie de la culture dont on se sentait ambassadeur ou représentant.

Cet écart entre les deux cultures éducatives en jeu qui se sont établies actuellement autour de la littératie confirment partiellement les hypothèses formulées au début de cet article. Par conséquent, nous nous sommes davantage intéressée aux solutions qu'on a trouvées pour orchestrer ces tendances divergentes au sein d'une même équipe.

### **3.2. Stratégies interdidactiques ou pratiques concertées de plurilittératie**

#### **3.2.1. Mise en scène des évènements littératiés**

Avant de pouvoir engager l'enfant dans un événement littératié (*literacy event*)<sup>7</sup>, un des acteurs - adulte ou enfant - doit prendre des mesures pour que l'interaction se réalise. On peut ainsi établir des différences entre les scénarios suivants tous organisés entre un pôle de haut degré de planification et un pôle de flexibilité maximale :

- a) séances de lecture planifiées et fixes vs. lectures spontanées ;
- b) lectures initiées par l'adulte vs. lectures initiées par l'enfant ;
- c) lectures mise en scène dans un endroit réservé à cette activité vs. lectures libres n'importe où ;
- d) lectures en grand groupe vs. lecture en petit groupe vs. lecture individuelle ;
- e) lectures annoncées à plusieurs reprises vs. lectures sans attention particulière

Ce continuum devrait permettre, théoriquement, de trouver une façon de faire qui satisfait tant les préférences de la culture didactique française que celles de son binôme allemand. Néanmoins, la réalité des crèches franco-allemandes visitées démontre qu'une telle concertation ne prend pas place partout ni automatiquement.

---

<sup>7</sup> Ce terme a été forgé par Heath 1982 : 50 et repris par Bastide et Joigneaux (2014, p. 11).

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

Ainsi, deux crèches (C1 du côté allemand et C3 du côté français) ont opté consciemment pour un système paritaire qui garantit un équilibre quantitatif et, partiellement, qualitatif entre les deux langues-cultures. Le fait de réserver une séance de lecture en grand groupe à l'occasion du regroupement du matin (C1) ou de l'après-midi (C3) établit une habitude d'écoute des textes dans les deux langues bien que chaque éducateur ou éducatrice en profite à sa manière en choisissant les albums qui leur correspondent le mieux. Cette approche qui s'inspire de la culture scripto- et culturocentriste de la didactique française pour la combiner avec le regroupement routinier à l'allemande (le *Morgenkreis*) se veut le promoteur d'une compétence discursive élevée dans les deux langues et mérite d'être classifiée comme vraiment interdidactique. De plus, ce setting favorise le « parler bilingue ou le *plurilinguaging* (Lüdi, 2011), [...] les traductions, mais aussi des formes hybrides créées ad hoc par les interlocuteurs à toutes fins pratiques » (Nussbaum, 2014, p. 7, §25) comme garantie d'une « interculturation » du jeune enfant, entendue comme « un croisement d'acculturations réciproques » (Demorgon, 2005, p. 78).

La même chose vaut pour la prise en considération de la prédilection allemande pour la lecture libre entre éducateur et enfant. Ici, les deux structures offrent des opportunités d'une lecture spontanée pendant toute la journée, c'est-à-dire pendant les phases du jeu libre, mais sous condition que l'enfant accepte que l'adulte lui lise uniquement des albums dans sa propre langue. De cette façon, C1 et C3 profitent également de l'approche lexicocentrée ciblée à la promotion du développement langagier (*Sprachförderung*) en l'utilisant comme ouvre-porte idéal pour les enfants qui ne maîtrisent pas encore la langue de l'éducateur<sup>8</sup>.

Ces deux solutions montrent d'un côté qu'une mise en scène standardisée aide à trouver un équilibre entre les deux cultures didactiques impliquées parce que la visibilité et la répétition routinière de la lecture devant le groupe entier invitent à une prise de décision très consciente et – dans le meilleur des cas – bien négociées entre les représentants de chaque langue-culture. De l'autre côté, le fait de s'ouvrir à l'approche individualisante de la pédagogie allemande ne doit pas mener *per se* à une isolation des efforts. Tout au contraire, peut-elle permettre d'augmenter la quantité, mais aussi la qualité des échanges verbaux entre locuteur modèle adulte et enfant bilingue

---

<sup>8</sup> Pour bien comprendre cette tendance on devrait, peut-être, rappeler aussi avec Nevárez-La Torre (2014, p. 6) que l'apprentissage de vocabulaire et la connaissance d'un grand nombre de mots est souvent vu comme indice d'une éducation bilingue réussie.

émergent, menant ainsi à des meilleurs résultats au niveau du développement langagier dans les deux langues.

### 3.2.2. Type de lecture

Un autre aspect à approfondir dans ce contexte c'est le type de lecture qu'on pratique. Ici, et en suivant la terminologie de Bastide et Joigneaux (2014, p. 11-13), on peut distinguer, en général, quatre types :

Dans le cas de la lecture oralisation (*reading oralisations*), « les lectures [...] vont rarement au-delà d'une oralisation, assez linéaire, du texte des albums, dans son intégralité et sa littéralité. Elles donnent très fidèlement à entendre la syntaxe des phrases qui le composent [...] sans que les éléments picturaux ou que le corps des différents acteurs ne soient mobilisés à cette fin » (Bastide et Joigneaux, 2014, p. 11). Ce type de lecture est très fidèle au texte et se trouve davantage chez les pédagogues français et les jeunes stagiaires allemands. La prédilection française pour la lecture oralisation peut s'expliquer, d'un côté, par une vénération plus forte de la littérature comme patrimoine culturel, de l'autre côté elle favorise une discipline majeure entre les enfants parce que le fait de tourner l'album vers les jeunes spectateurs les incite souvent à pousser et à se lever pour pouvoir mieux regarder.

Concernant la lecture mise en scène (*staged readings*), « le langage corporel constitue le mode prépondérant de médiation du sens du texte ; le langage verbal joue davantage le rôle d'auxiliaire comme s'il illustrait ce qui est ainsi montré » (Bastide et Joigneaux, 2014, p. 12). Ici, l'album n'est pas le protagoniste, mais la source d'inspiration du lecteur-acteur qui constitue le pont vers la scripturalité. Elle est utilisée tant par les éducateurs français que par les éducateurs quand le public est très jeune et quand sa capacité de compréhension est soupçonnée d'être faible ou inexistante (p.ex. quand un grand nombre d'enfants ne parlent pas la langue de l'album).

La lecture dialogique (*dialogic reading*) utilise des arrêts, des ralentis ou des accélérations, mais aussi la modulation de la voix « afin de faire entendre la polyphonie des voix engagées dans le texte » (Bastide et Joigneaux, 2014, p. 13). L'album est tourné vers les enfants, mais il est intégré dans le dialogue comme objet de pointage pour orienter l'attention et expliquer des aspects compliqués ou plutôt implicites de l'histoire. C'est une façon de lire qui demande de l'éducateur une sûreté de soi et une qualité d'acteur du théâtre

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

qui est rare entre les personnes très jeunes ou sans formation (comme le sont les stagiaires ou volontaires).

La lecture enquête (*reading surveys*) fait recours à tous les moyens de transmission (voix, corps, regards, pauses, etc.) afin d'inciter l'enfant à participer à l'enquête interprétative du sens.

L'album est ici utilisé comme support d'entrée non seulement dans l'écrit mais aussi la littérature, au moyen d'un système de mise en relations internes (entre des éléments présents sur des pages différentes ou entre le texte et l'image) et externes (à d'autres histoires ou personnages [...]) [...]. (Bastide et Joigneaux, 2014, p. 14)

Ce type se prête alors tant à une intégration dans la culture didactique française avec son focus sur la littérature comme univers de sens à connaître qu'à la didactique allemande qui cherche à fomentier la pensée partagée soutenue (*sustained shared thinking*) avec les enfants.

Dans la pratique des professionnels travaillant dans les quatre crèches franco-allemandes visitées on peut observer que les événements littéraires quotidiens se déroulant devant le grand groupe et souvent aussi devant les collègues de l'autre espace linguistique et culturel, favorisent les lectures du type mise en scène ou dialogique dans les deux langues également. C'est probablement le positionnement du lecteur adulte devant un public assemblé devant ou autour de lui ce qui encourage aussi les personnes plus timides ou préférant être fidèle à l'auteur à assumer le rôle de l'acteur, diminuant ainsi les différences entre la culture didactique française et allemande. Ici, la mise en scène commune aide à trouver une culture d'enseignement-apprentissage partagée par tout le monde souhaitant prendre le rôle du lecteur-animateur<sup>9</sup>.

L'implémentation de la lecture libre, en revanche, stipule la naissance de deux types de lecture pas encore décrits dans la littérature scientifique : Ce sont la « lecture de découverte » et la « lecture inventée ».

La lecture de découverte implique que c'est l'enfant qui guide la lecture en pointant, nommant et « racontant » ce qu'il voit ou ce qui l'intéresse (répétitions incluses) ; ce mode de lecture observable surtout chez les tout-petits incite primordialement à l'apprentissage de vocabulaire. Elle est pratiquée dans crèche C1 et C2 par les professionnels français et allemands

---

<sup>9</sup> Comme règle générale, les stagiaires ou jeunes volontiers n'animent pas ces séances de lecture.

également, mais au lieu de rester enfermés dans un apprentissage de vocabulaire, les éducateurs profitent de cet échange très intensif pour raconter des anecdotes, pour encourager l'enfant à s'exprimer ou pour inviter les enfants à des réflexions partagées (principe du *sustained shared thinking*).

La lecture que nous avons nommée « inventée », finalement, est le fruit le plus beau de ces pratiques interdidactiques au niveau des éducateurs car elle implique l'imitation du comportement adulte de la part des enfants. Ainsi, dans ce type de lecture, les enfants s'assoient avec l'adulte ou avec leurs copains et lui/leur racontent ce qu'ils savent/ce dont ils se souviennent du livre ou discutent entre eux. Ces dialogues se déroulent souvent sous forme de *code-switching* intraphrastique et interphrastique d'un locuteur à l'autre et les enfants y développent une capacité de lecteur autonome qui sera bénéfique à une culture de lecteur multiple. Cet effet est alors une des manifestations rares du co-culturel, c'est-à-dire des « valeurs communes qui vont se créer par et pour l'action commune » (Puren, 2005, p. 498). Ce type de lecture est pratiqué uniquement dans une crèche (à savoir la crèche C3 du côté français), ce qui démontre la difficulté de créer et établir une culture didactique commune.

### 3.3. Stratégies de bilittératie séparée ou efforts doublement solitaires ?

Parfois, les solutions à envisager se cristallisent aussi *ex negativo* en analysant les défis et les pratiques moins réussies. Ainsi, ce qui interpelle dans le cas des deux crèches où le monde français et le monde allemand se déroulent de façon assez séparée, c'est qu'une ritualisation de la lecture n'équivaut pas forcément à l'implémentation d'une culture de lecture congruente. Concrètement, le rituel de la lecture libre et autonome de l'enfant est bien ancré dans les crèches C2 (après le repas de midi comme préparation de la sieste) et C4 (pendant l'accueil du matin) sans que la fréquence des lectures animées par un adulte, l'équilibre entre les deux langues ou le choix des albums soient comparables du tout. Des facteurs comme la personnalité du pédagogue, sa disponibilité, le nombre d'enfants à superviser et les albums mis à disposition y sont décisifs et abandonnent le résultat des efforts didactiques au hasard.

Ainsi, et bien que la crèche C2 puisse se vanter d'une offre optimale et équilibrée de supports médiatiques dans les deux langues, ce cadre structurel ne garantit pas du tout que les enfants soient exposés aux mêmes types d'évènements de littératie tant en français qu'en allemand. Comme c'est une structure gérée en France, les lectures en allemand se limitent plutôt à des rares moments de disponibilité d'une des jeunes gens faisant leur service volontaire social (*FSJ*) quand ceux-ci possèdent le charisme pour attirer les enfants et sous condition qu'il y ait des enfants germanophones

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

natifs intéressés. L'offre littéraire en français, au contraire, est garantie par toute l'équipe française et varie en fonction de la personnalité de l'éducateur. L'offre ne régule donc pas la demande et les efforts d'achever une bilittératie séparée<sup>10</sup> n'arrivent pas à satisfaire les critères d'une approche interdidactique.

La crèche allemande C4, de sa part, préconise uniquement le modèle allemand des lectures individualisées en dyade ou en petit groupe à la demande de l'enfant sans offrir ni du support médiatique ni des créneaux temporels pour une initiation à la lecture en français<sup>11</sup>. Néanmoins, comme dans cette structure, le pédagogue est libre de verbaliser n'importe quel album dans n'importe quelle langue, ce modèle ne s'avère pas *a priori* nuisible à des événements littératiés en français. Dans la pratique, c'est l'éducatrice française qui s'est chargée d'y trouver une approche harmonieuse qui ne décourage pas les enfants non francophones à cause d'une combinaison défavorable de langue et méthode inconnues. La solution se voulant au maximum compatible avec les attentes des enfants non francophones, est une technique apprise en France, à savoir le recours à des jeux de doigts et des chansons à gestes qui sont introduits à l'occasion du regroupement animé en français. De cette façon, l'éducatrice profite de la familiarité des interactions musicales dans le cadre du regroupement et elle se sert du langage non verbal pour transmettre quand même des petits micro-textes appartenant à sa culture littéraire. Si nous prenons au sérieux la recommandation de Puren (2005 : 506) que « respecter au moins dans un premier temps les exigences institutionnelles et les attentes des apprenants est une condition première *sine qua non*, même et surtout si l'on veut s'en libérer ou plus simplement les faire évoluer », nous pouvons constater que cette éducatrice, bien qu'assez isolée dans son équipe, a bien compris l'essence même de l'interdidacticité.

#### 4. En guise de conclusion provisoire

Les observations que nous venons de présenter laissent entendre que l'objectif d'une interdidacticité mise en œuvre dans le contexte de l'initiation à la bilittératie à l'âge de la crèche est une tâche complexe. La manière de réussir dans le contexte d'une structure donnée sera alors à préciser au sein de chaque équipe - et cela chaque année, parce que les configurations des groupes changent constamment. Néanmoins, il est frappant de constater

---

<sup>10</sup> Nous utilisons ici le concept du *separation biliterate model* de Nevárez-La Torre (2014, p. 8).

<sup>11</sup> Cf. la conclusion de Puren (2005, p. 503) que « ce n'est pas la nationalité des enseignants [...] qui semble déterminer leurs pratiques, mais le pays où ils enseignent ».

qu'il y a des équipes qui arrivent à implanter une approche assez congruente où tous les acteurs impliqués coopèrent de façon harmonieuse, pendant que d'autres équipes attendent que la politique OPOL et l'adhérence à des valeurs ou principes didactiques similaires<sup>12</sup> soit la recette magique qui garantira une inculturation réussie dans les deux langues, *ergo* dans les deux littératures/littératies également. Sans vouloir ni pouvoir formuler ici des contre-recettes, il y a quelques facteurs qui paraissent être fondamentaux pour que des lectures alternantes en français et allemand se transforment en approche interdidactique authentique capable de stimuler une bilittératie émergente.

Premièrement, le fait d'insister sur une exposition obligatoire et régulière à des petites histoires au sein du groupe pourrait être un modèle motivant pour que l'enfant accepte de s'habituer à une deuxième variante de littératie, si l'on suit notre description. De plus, une telle mise en scène est une synthèse constructive de la culture didactique française, ciblée à l'acquisition de connaissances – ici discursives – et de sa préoccupation pour l'initiation au patrimoine culturel – ici littéraire – et, d'un autre côté, du focus de la didactique allemande qui se concentre sur le philosopher et discuter ensemble (*sustained shared thinking*). Deuxièmement, une stratégie qui favorise « l'occasion exceptionnelle de produire ensemble de nouvelles réponses culturelles » (Demorgon, 2005, p. 15) est la co-présence de deux professionnels représentant les deux L1 différentes durant la séance de lecture. Cet arrangement entre collègues n'ouvre pas seulement la voie à une sorte de *team-teaching* avantageux pour ceux qui ont du mal à comprendre leur L2 (cf. Haddad, 2018, p. 91), mais l'attitude positive envers la langue faible que les enfants peuvent percevoir chez les adultes leur servira également de modèle d'une culture d'apprentissage qui ne différenciera plus entre les différentes langues-cultures. Finalement, le fait de travailler avec des éducateurs bilingues dans des séances de lecture permet d'enchaîner des dialogues doublement monolingues entre éducateur-lecteur et enfant en faveur d'une lecture plus riche du type *flexible multiple model* (Nevárez-La Torre 2014 : 8) qui promeut une compréhension intégrative de la littératie et de ses compétences associées de la part de l'enfant.

Toutes les structures ne pourront pas suivre ces pistes, et tous les enfants ne seront pas également ouverts ou aptes à s'ouvrir à deux langues/littératies

---

<sup>12</sup> Cette conclusion rassemble l'observation suivante de l'enquêtrice estonienne citée dans l'article de Puren (2005, p. 503) : « Les similitudes au niveau de l'idéal sont particulièrement intéressantes si l'on prend en considération le fait que les personnes interrogées ont toutes une formation et une expérience très différentes. »

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

en même temps. Si le groupe comporte beaucoup d'enfants en bas âge ou fortement monolingues, des lectures individuelles, lexico-centrées et de découverte dans les deux langues séparément peuvent être plus stimulantes que des belles mises en scènes en grand groupe. Mais même si c'est le cas, ce qui paraît fondamental, c'est que cette approche soit concertée entre tous les membres de l'équipe binationale. Pour que l'interculturalité souhaitée par des crèches bilingues se traduise également en interdidacticité, il faut que tout le monde fasse un pas vers l'autre. C'est-à-dire que les représentants des deux langues/cultures se parlent et s'écoutent et qu'ils montrent un respect visible et authentique envers les événements littéraires de leurs collègues. Sinon, comment voudrions-nous que les enfants apprennent à savourer les brocolis littéraires français avec le même plaisir que les brocolis allemands, ou vice versa ?

### Références bibliographiques

- Alexandre, C. (2016). Dominique Rateau, thérapeute du langage : « Le trio qui compte c'est l'adulte, le livre et l'enfant ». Lien : <https://lesprosdela petiteenfance.fr > litterature-jeunesse>.
- Ammouden A. et Ammouden, M. (2018). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie : de la complexité de l'enseignement du français, [En ligne], 2, 6-15. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/AmmoudenAmmouden.pdf>
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ?. *Empan*, 63 : 3, 30-39.
- Bassano, D. (2003). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans* (p. 137-168). Paris : Presses universitaires de France.
- Bastide, I. et Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53 :1, 9-19.
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg. Language Policy Division, Council of Europe. Disponible à l'adresse : [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Breugnot, J. (2018). Dépasser les tensions d'origine culturelle : le défi des crèches franco-allemandes. Dans J. Breugnot, T. Dudreuilh et G. Schlemminger (dir.), *Communication, tensions, conflits. Disciplines, contextes, éducation*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, 161-168.



- Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Chiss, J.-L. (2010). Cultures éducatives et linguistiques. *Synergies Brésil*, n° spécial 1, 89-92.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. Auckland: University of Auckland.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism & minority language children*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Demorgon, J. 2005. Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie, Paris, Éd. Economica-Anthropos.
- Downing, J. E. (2005) *Teaching literacy to students with significant disabilities: Strategies for the K-12 Inclusive Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fölling-Albers, M. (2013). Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung. Dans M. Stamm et D. Edelmann (dir.) (2013), 37-49.
- García, O., Kleifgen, J. A. et Falchi, L. (2008). *From English Language Learners to Emergent Bilinguals*. Lien : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf>.
- Haddad, M. (2018). La production écrite en classe de français en 3e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue. [En ligne], 2, 85-104. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf>.
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 185, 117-161.
- Juska-Bacher, B. (2013). Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung. Dans M. Stamm et D. Edelmann (dir.) (2013), 485-500.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S., Metz, A., Lämmerhirt, A., Papillion-Piller, A. et Goebel, P. (2017). Mit Kindern im Gespräch (U3): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. 2. Donauwörth : Auer Verlag. Kindergarten.
- Kammermeyer, G. et Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. Dans M. Stamm et D. Edelmann (dir.) (2013), 515-528.
- Lange, A. (2013). Frühkindliche Bildung: Soziologische Theorien und Ansätze. Dans M. Stamm et D. Edelmann (dir.) (2013), 71-84.
- Le Goascoz, M. (2018). Noémie Kormann, libraire : « Les livres, c'est comme les brocolis ! » Lien : <https://lesprosdela petiteenfance.fr > litterature-jeunesse>.

Quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ?

- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, 47-64.
- Mason J. M. et Allen, J. (1986). A Review of Emergent Literacy with Implications for Research and Practice in Reading. *Review of Research in Education*, 13, 3-38.
- Nevárez-La Torre, A. A. (2014). Necessary Paradigm Shifts in Bilingual Education: Rethinking Multilingual Literacy. *Journal of Multilingual Education Research*, 5, 5-10.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140, 491-512.
- Stamm, M. et Edelmann, D. (2013a). Einleitung ins Handbuch. Dans M. Stamm et D. Edelmann (dir.) (2013), pp. 13-21.
- (2013b) Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. Dans M. Stamm et D. Edelmann (dir.) (2013) 325-341.
- Stamm, M. et Edelmann, D. (dir.) (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden : Springer VS.
- Thomasske, N. (2015). *Des constructions de speechlessness*. Bielefeld : Universität Bielefeld, Université de Paris 13/Nord.
- Teale, W. N. et Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ : Ablex.
- Totozani, M. (2018). Enseigner entre les langues : pluralité linguistique et posture de l'enseignant(e), *Socles 5* : 11, 357-377.
- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 : 2, 331-350.
- Verbunt, G. (2005). Les obstacles culturels aux apprentissages. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140, pp. 409-420.
- Vogt F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M., Zumwald, B. et Reichmann, E. (2015). Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 : 1, 93-111.
- Zhihong, P. (2013). Formation à une compétence interculturelle dans le contexte chinois. *Synergies Chine*, 8, 25-34.

**AUTEUR**

**Éva FEIG** est doctorante en sciences du langage à l'Université de Strasbourg et à l'Université de Coblenz-Landau. Elle est rattachée à l'unité de recherche Linguistique Langue Parole (LiLPA), EA 1339 à l'Université de Strasbourg et membre du Collège doctoral trinational - Communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel (CDRS). Ses travaux portent sur le bilinguisme/biculturalisme institutionnel précoce, sur le rôle des émotions et des phénomènes paraverbaux et non verbaux dans l'enseignement-acquisition de plusieurs langues et sur les champs de tensions dans les équipes plurinationales. Sa thèse est intitulée *Transmission de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur : une approche comparée*.