

Les livres pour enfants et les pratiques interculturelles dans l'école primaire d'aujourd'hui

Dimitrios POLITIS (M.A., Ph.D.)

106 81 Athènes
Université de Patras
dpolitis@primedu.uoa.gr

Recibido: noviembre 2005

Aceptado: abril 2006

RÉSUMÉ

Dans cet article, la nécessité du livre pour enfants comme moyen d'établir une réflexion interculturelle dans l'école multiculturelle d'aujourd'hui est examinée d'un point de vue théorique et sont décrits des procédés qui, appliqués dans la réalité scolaire, peuvent faciliter l'acceptation de l'altérité et le respect de l'«autre» dans un esprit de compréhension, d'aide mutuelle et d'amitié vraie. Sont aussi proposés des moyens pratiques pour diminuer les comportements négatifs, liés à la coexistence multiculturelle, qui se déclarent entre les élèves de nations différentes. Ces moyens, basés sur la littérature et en particulier la littérature enfantine, peuvent fonctionner à trois niveaux: celui des relations interindividuelles (entre élèves), celui de l'enrichissement des leçons et celui de la formation d'un autre type de lecteur, le «lecteur interculturel», pour lequel le fait littéraire résulte d'une vision différente des choses et surtout est prétexte à une communication avec le monde, à une compréhension de son environnement immédiat et de lui-même.

Mots clé: littérature enfantine, pratiques interculturelles, école multiculturelle, altérité, compréhension.

Literatura infantil y prácticas interculturales en la escuela primaria de hoy

RESUMEN

En este artículo, la necesidad del libro infantil, como medio de establecer una reflexión intercultural en la escuela multicultural de hoy, es examinada desde un punto de vista teórico y se describen los procedimientos que, aplicados en la realidad escolar, pueden facilitar la aceptación de la alteridad y el respeto del «otro» en un espíritu de comprensión, de ayuda mutua y de amistad verdadera. También se proponen medios prácticos para disminuir los comportamientos negativos, vinculados a la coexistencia multicultural, que surgen entre los alumnos de naciones diferentes. Estos medios, basados en la literatura y en particular la literatura infantil, pueden funcionar a tres niveles: el de las relaciones interindividuales (entre alumnos), el del enriquecimiento de las lecciones y el de la formación de otro tipo de lector, el «lector intercultural», para el que el hecho literario resulta de una visión diferente de las cosas y sobre todo sirve de pretexto para una comunicación con el mundo, para una comprensión de su medio ambiente inmediato y, por ende, de sí mismo.

Palabras clave: literatura infantil, práctica intercultural, escuela multicultural, alteridad, comprensión.

Child's books and intercultural practices in primary schools today

ABSTRACT

In this article, the necessity of the child's books, to establish an intercultural reflection in the today multicultural school, is examined from a theoretical point of view and the procedures are described that, applied in the school reality, can facilitate the acceptance of the alteridad and the respect of the

«other» in a spirit of understanding, mutual aid and true friendship. Also means practical activities to reduce the negative behaviours, linked to the multicultural coexistence, that arise between the students of different nations. These means, based on Literature and individual infantile Literature, can work at three levels: the one of the interindividual relations (between students), the one of the enrichment of the lessons and the one of the formation of another type of reader, the «intercultural reader», for whom the literary fact is from a different vision from the things and mainly it serves as a pretext for a communication with the world, an understanding of his immediate environment and, therefore, of itself.

Key words: Child's books, intercultural practice, multicultural school, alteridad, comprehension.

SUMARIO : 1. Livre et réalité contemporaine. 2. Cadre d'action dans la réalité scolaire. 3. Propositions de procédés-activités pratiques. 4. En conclusion. 5. Bibliographie.

1. LIVRE ET RÉALITÉ CONTEMPORAINE

À l'aube de ce vingt-et-unième siècle, la réalité apparaît aussi contradictoire que complexe. La mondialisation s'accomplit sur le plan économique¹ et, grâce à la Toile qui s'avère le principal moyen de contrôle du pouvoir, on diffuse surtout des signifiés culturels négatifs. Parallèlement, se développe une dynamique universelle dont l'optique humaniste semble être l'enjeu idéologique nécessaire des sociétés multiculturelles contemporaines². Cela signifie qu'il est mondialement très important de mettre en avant une coopération franche et substantielle entre les pays et les sociétés, dans un esprit d'acceptation de l'altérité et de l'existence de l'«autre», dans des conditions pacifiques, interculturelles. Une telle complexité dans l'histoire humaine, même si elle présente des ressemblances avec certaines périodes de bouleversement du passé, est aujourd'hui le résultat de la croissance exponentielle de la technologie mais aussi du changement du contenu, non défini et sans limite, de l'existence humaine à tous les niveaux³. Aussi, de nombreux «bien culturels», dont le livre, subiront les conséquences idéologiques de cette réalité. En effet, les perceptions sociales et politiques dominantes ainsi que les préférences et attitudes personnelles de l'auteur composent une charge idéologique imprégnant, consciemment ou non, les livres (de littérature). Une réflexion a été menée sur ce point, dont les premières conclusions, plutôt pessimistes, ont largement été développées⁴. La présence du lecteur est cependant inhérente à la lecture. Soit en le feuilletant, soit par l'intermédiaire de son ordinateur, le lecteur entrera dans tous les cas en contact avec le livre. Nous croyons possible, par le biais de quelques processus indispensables, de sauver

¹ BECK, U., *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus-Antworten auf Globalisierung*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1997.

² MUCCHIELLI, J. L. *Multinationales et mondialisation*, Paris, Seuil, 1998.

³ CHOMSKY, N., *World Orders Old and New*, New York, Columbia University Press, 1994.

⁴ BIRKERTS, S., *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*, New York, The Ballantine Books 1994.

le premier de ces deux cas, où le livre, «objet» intégré à une gestuelle vivante, autorise au lecteur une relation plus immédiate: esthétique, «d'appropriation», de compagnie, libre, spirituelle.

Compte-tenu de ces réflexions et de la nécessité pour l'école contemporaine d'évoluer et de s'adapter à la nouvelle réalité en devenant interculturelle, il devient évident qu'il faut développer des approches correspondantes mais aussi des changements d'attitudes tant à l'égard des leçons que du livre en général, et du livre de littérature en particulier⁵. C'est-à-dire *que cette adaptation nécessite des moyens dont le but est de promouvoir le livre à travers un processus de changement d'attitudes pour l'élaboration d'un nouveau type de lecteur: stimulé, opérationnel, actif-créatif*. D'un lecteur dans la vie quotidienne duquel le livre, quelle que soit sa forme, constituera une habitude qui, au même titre qu'une nécessité biologique ou sociale, ne sera pas vécue sur le mode de l'obligation.

2. CADRE D'ACTION DANS LA RÉALITÉ SCOLAIRE:

La question de la forme et du contenu de l'école contemporaine a déjà été posée et l'on peut observer les premiers «échantillons» d'une sensibilisation interculturelle: écoles multiculturelles expérimentales⁶, l'«école toute la journée», «zone souple»⁷, divers programmes, en particulier d'éducation à l'environnement, d'éducation à la santé, approche de type pluridisciplinaire du programme, rédaction de livres scolaires. Assurément cela ne suffit pas. Au-delà de leur développement sur un rythme plus soutenu, il est nécessaire de mener des efforts qualitatifs supplémentaires au niveau de la politique de l'éducation, dans un souci plus largement et plus spécialement économique et éducatif, de monter des programmes de type interculturel, d'organiser des manifestations culturelles de fond qui ne se contenteraient pas des éléments exotiques et folkloriques des cultures, de promouvoir la formation continue des enseignants ainsi que la recherche de nouveaux modes et de nouvelles

⁵ Pour ce qui est de réalité grecque, la politique du livre extrascolaire au niveau de l'enseignement primaire est encore déficitaire. L'article de loi relatif à la création de bibliothèques scolaires demeure dans les faits lettre morte.

⁶ La notion polysémique d'«éducation interculturelle» a commencé à se développer dans le domaine de l'éducation à partir des années '70 au niveau international. D'un point de vue pédagogique, elle vise la formation d'un nouveau type d'homme par un processus de socialisation. Dans un modèle d'organisation sociale intégralement aménagé, cet homme nouveau sera inspiré par un esprit d'acceptation de la singularité de l'«autre», le respect de sa race, de son ethnie et de sa culture. Pour des raisons de respect de l'altérité, il nous paraît de plus indispensable que, dans les divers types d'écoles où se trouvent des élèves étrangers, leur langue maternelle soit enseignée.

⁷ Traditionnellement, l'école publique grecque cessait de fonctionner à 13h20 mais, ces cinq dernières années, on applique progressivement le programme de l'«école toute la journée», qui a cours dans le reste de l'Europe depuis des dizaines d'années, en ajoutant ce qu'on appelle la «zone souple» (cours de musique, dessin, etc.).

méthodes relatives à la pratique éducative, pédagogique et didactique⁸. Nous croyons cependant que, même dans les conditions actuelles — et malgré les difficultés que constituent les programmes scolaires, l'horaire et même la nature des leçons — il est possible d'inventer certaines méthodes élémentaires pour promouvoir le livre de littérature. Méthodes qui, par le biais de la leçon de langue où avec pour centre la bibliothèque scolaire, peuvent se déployer sur trois niveaux complémentaires:

1. *Au niveau des relations interpersonnelles*, le livre peut faciliter la socialisation des enfants de manière substantielle, de sorte que les différences entre les enfants de différentes ethnies s'émoussent et que, par la suite, un climat d'acceptation de l'«autre» soit cultivé au travers de relations interculturelles de fond et dans un esprit de collaboration et d'échange au sein d'une classe⁹. Comme le soutient C. Taylor, il existe un dynamisme humaine universelle qui nous assure que chacun a droit au respect et doit avoir la possibilité de constituer et définir son identité soit comme individu, soit comme membre d'une communauté culturelle¹⁰. De même que d'autres chercheurs, Jenkins et Austin rapportent que la «littérature multiculturelle» de qualité, c'est-à-dire les livres mettant en scène des héros de pays différents, parce qu'ils contiennent des modèles positifs et authentiques, aident les enfants à estimer l'idiosyncrasie d'autres groupes culturels, à limiter leur ethnocentrisme culturel et à développer une variété de points de vue¹¹. Il nous paraît nécessaire de souligner ici que l'expression «littérature interculturelle» nous semble plus juste que celle de «littérature multiculturelle». En effet, les livres en question mettent en rapport différentes cultures, le narrateur et les héros (du fait de leur nationalité, religion, tribu, etc.) développant des relations d'interdépendance, avec des signifiés positifs, ou même négatifs qu'il convient alors de discuter avec leurs jeunes lecteurs¹².
2. Le livre peut contribuer à *l'enrichissement des enseignements* en faisant se rencontrer les différentes leçons dans une optique différente. On peut ainsi

⁸ ZOBARI, N. K., *Multicultural literature in the primary curriculum: A survey of themes, values and goals*, Carbondale, Southern Illinois University, 1994.

⁹ Un certain nombre de chercheurs se réfèrent au contenu des livres mettant en scène des héros de cultures différentes. Beilke (1986), Harada (1995, pp. 135-149), Pang (1992, pp. 216-224) ou Zobairi (1994) soutiennent que de tels livres doivent, pour assurer le crédit de l'altérité, proposer des portraits positifs des personnages, des comportements authentiques et réalistes, des thèmes pluralistes, une haute qualité littéraire et être historiquement exacts.

¹⁰ TAYLOR, C., *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, Edited by Amy Gutmann, Princeton N. J., Princeton University Press, 1994.

¹¹ JENKINS, E. C. y M. C. AUSTIN. *Literature for children about Asian and Asian Americans*, New York, Greenwood Press, 1987, p. 6.

¹² La littérature interculturelle comprend tous ces livres qui, indépendamment de leur thématique et de leur «qualité», se rapportent à des héros différents et à leurs relations. Ces livres particuliers se prêtent non seulement à la recherche mais à la lecture par des enfants, ainsi les références négatives s'émoussent-elles pendant que les lecteurs cultivent leur «aptitude» à la lecture.

enrichir leurs domaines cognitif et idéologique et leur donner un contenu interculturel, c'est en particulier vrai pour la leçon de Langue. Le livre de littérature interculturel combiné aux leçons permet d'appliquer un programme spécifique à chaque classe.

3. Le livre participe à *la création d'un autre type de lecteur* en donnant un autre contenu, dynamique, interculturel, au concept de lecteur qui prévaut aujourd'hui.

En ce qui concerne le *premier niveau*, celui *des relations personnelles*, le livre de littérature, en général, peut d'une certaine façon devenir le médiateur des cultures dans une classe actuelle, en particulier à l'école primaire. Aujourd'hui, presque toutes les classes de l'école européenne accueillent des élèves étrangers et il existe des écoles où 20% à 60% de la population scolaire viennent de divers pays. Le livre «national» de chaque pays qui est «représenté» dans une classe, et que les élèves échangent entre eux, peut constituer, indépendamment de sa thématique, un premier pas significatif vers l'acceptation de l'«autre». Parallèlement, ou par la suite, le livre de littérature «interculturelle» qui se réfère à différentes thématiques familières, intimes (exil, expatriation, paix, guerre etc.) et dont les héros sont de pays différents, peuvent constituer un «lieu» de connaissance et d'acceptation de la différence et une chance d'attirer les lecteurs.

I. Dans un premier temps on donne, à tous les élèves de la classe, des livres pour enfants de différents pays, autant que possible. Les élèves en prennent connaissance et en «écoutent» des extraits dans la langue dans laquelle ils ont été écrits. De même ils les échangent entre eux. Certains d'entre eux peuvent même traduire certains extraits. Par de tels procédés, ou d'autres analogues (par exemple en montant une pièce de théâtre à partir d'un choix de tableaux propres à des œuvres théâtrales de tous les pays), le livre de chaque pays devient le nœud de multiples liens entre les élèves. Ce nœud peut fonctionner de façon interactive au niveau des relations et d'une compréhension effective. A propos de la lecture et de l'écoute d'un matériel culturel varié, Dowd note que les jeunes apprennent que, sous la surface — les différences de couleur de peau, de culture ou d'identité — il existe toujours une expérience commune de sentiments universellement humains de confiance et de connaissance de soi¹³.

Ainsi, grâce au livre de littérature, objet «cognitif» et esthétique, les élèves participent à un processus dépassant l'étroite pratique mono-culturelle. Ils deviennent des récepteurs actifs et sont en même temps les créateurs d'une pratique interculturelle mettant en jeu des cultures particulières dans des relations croisées d'échanges, d'interactions, dans un mouvement continu de communication et de réflexion

¹³ DOWD, F. S. «Evaluating children's books portraying Native American and Asian cultures», *Childhood Education*, 68 (4), 1992, pp. 220-221.

comparative. De cette manière, par le biais de différents exercices créatifs de lecture et d'application, le livre et la lecture acquièrent un nouveau contenu, en même temps que, sur le plan des relations interpersonnelles, commence à se construire et à se développer une acceptation de la différence. Et cela est un fait important qui «modernise» le livre, le rend davantage fonctionnel et lui donne une signification autre, plus composite. Simultanément, elle le rend plus résistant et plus viable face aux conditions générées par la Toile et son indubitable force. Au contraire, et là l'ordinateur est indispensable, grâce à elle, le lecteur a accès à des librairies, des bibliothèques, des maisons d'édition etc.

II. Un autre processus, dans la continuité du précédent et qui contribue à l'interculturalité, est le suivant : on demande aux enfants de raconter des contes, des mythes ou des histoires de leur pays d'origine. On peut ensuite «éditer» ces histoires, traduites ou non, dans une brochure. Cette «cohabitation» de différents récits, dont on aura souligné les points communs — entre les contes et les mythes de différents pays il en existe forcément — est un pas important car le livre «provoque» une réelle acceptation de l'«étranger», de l'«autre». Dans la mesure où il contient des archétypes relatifs aux problèmes fondamentaux et aux angoisses de l'homme, à la base commune des différentes cultures, le livre devient le «héraut» de la fraternisation des enfants, en inscrivant en même temps des éléments universels dans les récits des textes populaires et les littératures nationales. Des «chemins» analogues peuvent bien sûr conduire à un mode nouveau de manifestations concernant le livre, tant dans la forme que dans le fond, au sein de l'école ou entre écoles.

Des procédés de communication analogues construisent des relations fondamentales, imprégnées d'un esprit interculturel, entre les enfants-lecteurs. Messenger au départ, producteur d'idéologie par la suite, au sens de la pratique pédagogique qu'il accomplit indirectement, le livre instaure et fonde indirectement les relations interindividuelles et diffuse de manière dialectique la pratique polysémique de ses héros (des messages, etc.) en la projetant, via les lecteurs, dans la pratique quotidienne.

Le *deuxième niveau*, à savoir celui de *l'enrichissement des enseignements*, est relatif à l'imbrication du livre de littérature dans les autres leçons. On peut suivre le même processus que celui décrit au niveau précédent. Dans une classe multiculturelle, le livre de littérature peut communiquer avec les autres leçons (par exemple Langue, Histoire, Etude de l'environnement) et réciproquement. Les moyens sont multiples. L'un d'eux est par définition «*interculturel*»: à partir d'une leçon (par exemple un texte de Langue à propos de l'expatriation ou d'une leçon d'Histoire) il est possible, par le biais d'un livre de littérature portant sur un thème analogue, de provoquer une discussion entre les enfants en ajoutant un objectif à ceux qui ont cours actuellement dans ces leçons : parvenir progressivement à la connaissance mutuelle entre les peuples (par le biais du livre de littérature). Il est évident que le fait de raisonner globalement à propos des différents mythes, instille des éléments intercultu-

rels dans des comportements précis (par exemple des personnages historiques). Nous pensons que cela a pour conséquence le renforcement d'un caractère ethnique par exemple, mais aussi son universalisation. De même, au travers de procédés comme ceux décrits plus haut, on atteint indirectement un autre objectif: attirer de nouveaux lecteurs vers la littérature.

Enfin, le *troisième niveau*, celui de la *création d'un autre type de lecteur*, a trait au lecteur et à sa place dans les pratiques analogues aux précédentes. Ici, le rôle du lecteur se différencie, car en entrant en interaction avec les textes, se mettant lui-même en mouvement, il les met en mouvement¹⁴. En effet, le lecteur intègre le livre et la lecture dans le cadre d'un «écosystème» de notions comme l'interaction, la curiosité, le besoin de comprendre l'autre et sa culture, l'élargissement des relations, l'autonomie dans la dépendance, l'amitié, l'amour, la paix, etc.

Dans une classe où sont appliquées les pratiques décrites plus haut, la lecture est un moyen de prise de conscience de soi pour le lecteur qui n'est plus passif ou circonstanciel mais devient progressivement un lecteur créatif, communicant, opérationnel, productif, un lecteur interculturel enfin. La relation qu'il entretient avec le livre et la lecture acquiert un tel contenu car elle est le résultat d'un processus complet de transformation qui commence par la connaissance d'éléments de base de l'autre culture. Par la suite, il acquiert une autre perception de l'«autre» par l'émotion esthétique qu'apporte le texte littéraire et s'en fait une idée plus juste.

3. PROPOSITIONS DE PROCÉDÉS-ACTIVITÉS PRATIQUES:

Ces dernières années surtout, les livres de littérature enfantine abondent car, proposant des représentations alternatives de la réalité et contenant des intentions interculturelles évidentes, ils ont été traduits dans plusieurs langues, européennes en particulier¹⁵. A titre indicatif, nous proposons les livres suivants: Kathryn Cave, *Something Else*, (London, Penguin, 1994) — Max Velthuijs, *Frog and the stranger*, (London, Andersen Press, 1993) — Kitty Crowther, *Mon ami Jim*, (Paris, L'école des loisirs, 1996) — Ursel Scheffler, *Alle nannten ih Tomate*, (Zürich, Nord-Süd Verlag AG, 1994) — Luis Zuazua, *Boris le petit loup*, Paris, (Gallimard Jeunesse, 1998) — David McKee, *Elmer*, (London, Andersen Press, 1989) — Fernando Alonso, *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*, (Altea, Tauros, Alfaguara, S.A., 1986)

¹⁴ ISER, W., «Interaction between Text and Reader», dans SULEIMAN, S. - CROSMAN, I. *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, pp. 106-119. Princeton N. J., Princeton University Press, 1980, p. 106.

¹⁵ En langue grecque par exemple, de nombreux livres de la littérature enfantine des pays de l'Est européen ont été traduits, ce qui s'explique aisément si l'on songe que la Grèce est le pays d'accueil de nombreux migrants de ces pays.

— Maria Roussakis (Μαρία Ρουσόκη), *Melpo i monadiki* (Μέλλω η μοναδική), (Athènes, Papadopoulos, 2001)¹⁶ — Troyat Henri, *Aliocha*, (Paris, Flammarion, 1991).

A partir de la littérature interculturelle offerte par les livres ci-dessus, nous proposons ici certaines activités pratiques susceptibles de s'intégrer à une réflexion interculturelle et prenant en compte les particularités qui ne peuvent manquer d'exister d'une classe à l'autre du fait des facteurs pédagogiques, didactiques et plus généralement culturels (origine des élèves, niveau de la classe, situation géographique, etc.).

i. Lecture individuelle ou en groupe, en classe, en temps limité, avec comme point de départ une information, une leçon, un événement d'actualité dans la réalité sociale ou scolaire et discussion avec les enfants. La lecture est d'abord une activité individuelle, solitaire. Mais au fond, elle est aussi un processus largement démocratique en ce sens que tous les lecteurs ont accès au même objet, qu'ils approchent sous des angles différents (habileté à la lecture, culture individuelle, origine, etc.). Notre objectif ici est de former une «communauté de lecteurs», où chacun conserve son individualité mais intervient dans un texte groupal imaginaire dans lequel s'intègrent des notions comme la création, l'autonomie ou l'aide mutuelle. On constatera que naît alors une remarquable atmosphère interculturelle où chaque chose est abordée de façon simple et poétique, avec amour, sérénité et compréhension.

ii. Engagement des enfants dans un développement oral de l'histoire avec des scènes et des instantanés pris dans la vie quotidienne scolaire, familiale ou sociale des enfants, ou bien rédaction collective de prolongements ou de variations de l'intrigue. Dans les petites classes, on peut proposer aux enfants de dire ou d'écrire librement, ou bien, sur consigne de l'enseignant, leurs propres histoires, ou bien de prolonger celle qu'ils connaissent déjà. Des questions-activités précises (telles que : *Quelle est le destin du héros ? — Si vous étiez parmi ses copains, qu'est-ce que vous feriez ? — Invitez-le à jouer avec vous à un de vos jeux ou à un jeu de son pays — Mettez-vous à la place d'un des enfants du livre dont nous avons parlé, ou d'un de ses copains, et écrivez une histoire. — Vous devenez vous aussi un membre de la bande des enfants et vous continuez l'histoire à partir d'un certain point ou bien, vous écrivez une histoire avec vous et vos copains d'autres pays ou bien, interviewez, ou discutez avec quelqu'un qui a vécu dans un des pays dont nous avons parlé et écrivez vos impressions, etc.*) créent un climat de confiance mutuelle et de réelle fraternisation interculturelle entre les élèves durant l'activité de créativité écrite. C'est pourquoi il est préférable dans les grandes classes que les questions-activités aient manifestement le caractère d'une histoire vécue. (Ainsi, à partir du livre de Kathryn Cave, *Something Else*, cité plus haut, ils pourraient entreprendre les activi-

¹⁶ Le livre circule au Canada depuis 2003 (sous le titre *Monique Unique* aux éditions Kane Miller, Floride) et en Corée (aux éditions Jiserim Publishing) et depuis 2004 à Taïwan (aux éditions Deerbridge Publishing).

tés suivantes : *Vous êtes les amis de Quelque Chose, que diriez-vous à Quelque Chose d'Autre ? — Vous êtes Quelque Chose d'Autre. Comment accueilleriez-vous Quelque Chose ? — Ecrivez votre propre histoire en vous comptant parmi les personnages, en vous mettant soit du côté de ceux qui ne reçoivent pas Quelque Chose d'Autre, soit du côté du visiteur Quelque Chose. — Et vous, fréquenteriez-vous les deux amis ?*¹⁷).

iii. Différentes représentations, c'est-à-dire une dramatisation, de l'histoire avec comme objectif l'esprit d'équipe et la participation générale de l'«autre», qui est finalement «nous». Représentation par des dessins ou des photographies, d'images ressemblantes, prise à partir des éléments de l'histoire, de l'environnement naturel et construit des pays d'où proviennent les protagonistes.

iv. Travail de recherche par groupes d'élèves lecteurs sur le thème: «Histoire, tradition populaire des pays d'origines des protagonistes». On peut confier aux équipes, (en particulier dans les plus grandes classes) des enquêtes transversales sur le jeu (par exemple, *le jeu chez les peuples méditerranéens, le jeu en Europe occidentale, le jeu dans la Grèce antique, à Byzance, le jeu dans les pays musulmans, le jeu dans les pays des enfants qui suivent la classe*, etc.). On constatera combien les jeux des différents peuples se ressemblent et on découvrira avec les enfants cette ligne invisible qui nous relie au passé et à l'«autre», l'apparemment étranger qui finalement nous est familier.

v. Interview des héros des livres. (Une activité voisine, à caractère communicationnel elle aussi, pourrait consister dans une interview du héros d'un texte étudié en leçon de Langue, l'interview des héros de roman ou l'interview du héros d'un livre par celui d'un autre livre).

vi. On peut imaginer des compétitions entre équipes d'une classe sur la base des livres : une équipe pose des questions à une autre à propos des livres.

vii. Lecture d'autres livres similaires concernant le fait d'être différent et son acceptation. Les enfants peuvent apporter des livres et les échanger entre eux (cela est valable dans toutes les classes).

viii. Correspondance avec d'autres écoles du pays en vue d'une lecture commune des livres choisis et d'échanges d'activités, ou bien avec des écoles étrangères en vue d'échanges de points de vue.

ix. Participation des parents au déroulement de la classe par des conférences, des lectures littéraires communes, etc.

x. Autres activités autour du livre (théâtre, invitation d'écrivains, etc.) ainsi que des expositions de livres provenant des pays d'origine des élèves ou de livres de contenu interculturel.

¹⁷ A propos des nombreuses possibilités et des différentes méthodes de l'écriture créative, voir Rodari, Gianni, *The Grammar of Fantasy: An Introduction to the Art of Inventing Stories*, Translated by Jack Zipes, New York, Herbert R. Kohl, 1996.

4. EN CONCLUSIÓN

La littérature peut constituer le lien, principal médiateur entre les différentes cultures et leurs agents authentiques, les enfants-élèves. Le rôle interculturel du livre de littérature peut être mobilisé et valorisé par les relations entre les élèves et par les leçons du programme scolaire, leur donnant une autre forme et un autre contenu. Mais il représente en particulier la possibilité de former un lecteur véritablement créatif et productif. Il s'agit en effet d'un autre lecteur, le «lecteur interculturel», pour lequel le fait littéraire est un «miroir» de la vie et une «fenêtre» sur la vie, motif et résultat d'une autre vision des choses, d'une autre compréhension de soi, d'une autre communication avec le monde et d'une prise de conscience de la base anthropologique commune de tous les signifiants et signifiés culturels. Au reste, la véritable littérature, voyage magique et délicieux, ne connaît ni «frontières» ni «idiomes», puisque sa langue est celle des sensations, de l'âme, la vision d'un monde meilleur pour tous les hommes.

5. BIBLIOGRAPHIE

- ADDA, J.: *La mondialisation de l'économie*, Paris, Éditions La Découverte, 1998.
- BECK, U.: *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus-Antworten auf Globalisierung*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1997.
- BEILKE, P.: *Selecting materials for and about Hispanic and East Asian children and young people*, Hamden, CT, Library Professional Publications, 1986.
- BERMAN, A.: *L'Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard, 1984.
- BIRKERTS, S.: *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*, New York, The Ballantine Books 1994.
- CHOMSKY, N.: *World Orders Old and New*, New York, Columbia University Press, 1994.
- CLANET, C.: *L'interculturel*, Toulouse, P.U. du Mirail, 1993.
- CULLER, J.: «Beyond Interpretation: The Prospects of Contemporary Criticism», *Comparative Literature* 28, 1976, pp. 244-256.
- DENIS, P.: «L'Inquiétante étrangeté chez l'enfant», *Revue de Psychanalyse* 3, Paris, PUF, 1981.
- DOWD, F. S.: «Evaluating children's books portraying Native American and Asian cultures», *Childhood Education*, 68 (4), 1992, pp. 220-221.
- FEATHERSTONE, M.: *Global Culture, Nationalism, Globalization, Modernity*, London, Sage Publications, 1990.
- HARADA, V. H.: «Issues of ethnicity, authenticity and quality in Asian-American picture books 1983-93», *Journal of Youth Services in Libraries*, 8(2), 1995.
- HARRIS, VIOLET, J. (ed.): *Using Literature in the K-8 Classroom*, Norwood, MA, Christopher-Gordon, 1997.
- ISER, W.: «Interaction between Text and Reader», dans SULEIMAN, S. - CROSMAN, I., *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, pp. 106-119, Princeton N. J., Princeton University Press, 1980.
- JENKINS, E. C. y M. C. AUSTIN.: *Literature for Children about Asian and Asian Americans*, New York, Greenwood Press, 1987, p. 6.

- KRISTEVA, J.: *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1988.
- MUCCHIELLI, J. L.: *Multinationales et mondialisation*, Paris, Seuil, 1998.
- PANG, V. O. y TRAN, M. y R. H. BARBA: «Beyond chopsticks and dragons: Selecting Asian-American literature for children», *The Reading Teacher*, 46(3), 1992.
- RODARI, G.: *The Grammar of Fantasy: An Introduction to the Art of Inventing Stories*, Translated by Jack Zipes, New York, Herbert R. Kohl, 1996.
- STEINER, S.: *Promoting a Global Community through Multicultural Children's Literature*, Colorado, Englewood, Libraries Unlimited, 2001.
- SULEIMAN, S. y I. CROSMAN: *The Reader in the Text; Essays on Audience and Interpretation*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1988.
- TAYLOR, C.: *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, Edited by AMAY GUTMANN, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1994.
- ZOBAIRI, N. K.: *Multicultural Literature in the Primary Curriculum: A Survey of Themes, Values and Goals*, Carbondale, Southern Illinois University, 1994.