



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Lire l'image

Le rôle des albums illustrés dans le développement des enfants sourds

Relatore

Ch. Prof. Carmela Bertone

Correlatore

Ch. Prof. Marie Christine Jamet

Laureanda

Sarah Vangelista
Matricola 815620

Anno Accademico

2012 / 2013

Remerciements

À la fin de ce travail de recherche, et surtout à la fin de ces années d'étude, je souhaite remercier tous ceux qui m'ont apporté leur soutien et leur aide.

En premier lieu les professeurs, Madame Carmela Bertone, directrice de recherche de ce mémoire et Madame Marie Christine Jamet en tant que corrélatrice, pour leur aide et pour le temps qu'elles ont su me consacrer.

En deuxième lieu, je remercie les spécialistes en littérature d'enfance et de jeunesse Silvia Blezza Picherle et Luca Ganzerla, tout comme Beatrice Vitali, éducatrice à la Fondazione Gualandi à Bologne, pour les précieux conseils et références qu'ils m'ont donnés.

Un merci particulier à toutes les personnes, entendantes et sourdes, que j'ai contactées lors des recherches que j'ai conduites et qui ont très cordialement accepté de répondre à mes interrogations.

Enfin j'exprime ma gratitude à ma famille, à tous mes proches, à Federica et à mes amis qui m'ont toujours encouragée et soutenue.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIERES	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
LA VALEUR DE LA PROPOSITION DANS LE PANORAMA EDUCATIF DES SOURDS	11
CHAPITRE 1.....	13
LA COMPRÉHENSION DE LA LANGUE DE LA PART DES SOURDS	13
1.1 INTRODUCTION	13
1.2 TESTS EMPLOYES	15
1.2.1 TEST PEABODY.....	15
1.2.2 TCGB	18
1.2.3 TEST DES STRUCTURES PASSIVES	23
1.3 CONCLUSION	28
CHAPITRE 2.....	29
LIVRES POUR ENFANTS, LIVRES « EN COULEURS »	29
2.1 INTRODUCTION	29
2.2 CARACTERISTIQUES DE L'ALBUM DE JEUNESSE.....	31
2.3 CARACTERISTIQUES DES ALBUMS SANS TEXTE	41
2.4 LIVRES ILLUSTRÉS.....	42
2.5 AUTRES TYPOLOGIES DE LIVRES ADRESSES AUX ENFANTS	43
2.5.1 LIVRES APPARTENANT A LA CATEGORIE DES « LIVRES A JOUER »	44
2.5.2 LIVRES APPARTENANT A LA CATEGORIE DES « LIVRES POUR CONNAITRE »:	46
2.6 DEUX AUTRES PROPRIETES	48
2.7 VALEUR D'UN CHOIX DE QUALITE	48
2.8 À CHAQUE LECTEUR SON LIVRE.....	50
2.9 CONCLUSION	57
CHAPITRE 3.....	59
LIVRES, LECTURE ET ENFANTS QUI NE SAVENT PAS LIRE.....	59
3.1 INTRODUCTION	59
3.2 LES POTENTIALITES DU LIVRE D'IMAGES	61

3.2.1 LA MOTIVATION.....	61
3.2.2 LA POSSIBILITE DE JOUISSANCE	62
3.2.3 NIVEAU COGNITIF	63
3.2.4 NIVEAU COMMUNICATIF ET EXPRESSIF.....	65
3.2.5 NIVEAU LINGUISTIQUE	65
3.2.6 NIVEAU EMOTIF-RELATIONNEL.....	65
3.3 POURQUOI PROMOUVOIR L'EMPLOI DE L'ALBUM?	66
3.3.1 NIVEAU COGNITIF	67
3.3.2 NIVEAU LINGUISTIQUE	74
3.3.3 NIVEAU PERCEPTIF ET ATTENTIF	78
3.3.4 NIVEAU AFFECTIF-EMOTIONNEL.....	79
3.3.5 NIVEAU EXPRESSIF ET COMMUNICATIF.....	80
3.3.6 NIVEAU DE LA MOTIVATION.....	80
3.4 L'ADJECTIF "PRECOCE" SE REMPLIT DE SENS.....	80
3.5 CONCLUSION	81
CHAPITRE 4	83
RELATION ENTRE LES SOURDS ET LES LIVRES.....	83
4.1 INTRODUCTION	83
4.2 LES SOURDS ET LA LECTURE.....	85
4.2.1 PARTICIPANTS	85
4.2.2 MATERIAUX.....	86
4.2.3ANALYSE QUANTITATIVE	87
4.2.4 DISCUSSION.....	90
4.3 L'ALPHABETISATION VISUELLE	94
4.4 L'ALBUM DE JEUNESSE: UN INSTRUMENT UTILE POUR LES ENFANTS SOURDS	99
4.4.1 NIVEAU COGNITIF	101
4.4.2 NIVEAU PERCEPTIF ET ATTENTIF	104
4.4.3 NIVEAU AFFECTIF-EMOTIONNEL.....	105
4.4.4. NIVEAU EXPRESSIF ET COMMUNICATIF.....	106
4.4.5 MOTIVATION	108
4.5 CONCLUSION	109
CHAPITRE 5	111
LECTURE D'IMAGES ET LECTURE D'ÉCRITS	111
5.1 INTRODUCTION	111
5.2 LIRE LES IMAGES ET LIRE LES TEXTES: ANALOGIES.....	111
5.3 LIRE LES IMAGES ET LIRE LES TEXTES: DIFFERENCES.....	113
5.4 DU TEXTE ILLUSTRÉ AU TEXTE ÉCRIT	114
5.5 CONCLUSION	115

CHAPITRE 6.....	117
STRATÉGIES DE CONTACT AVEC L'ALBUM.....	117
6.1 INTRODUCTION	117
6.2 ORGANISER UN BON PARCOURS.....	117
6.3 TRAVAILLER AVEC L'ALBUM	122
6.3.1 LE JEU COMME MODALITE OPERATIVE	130
6.4 CONCLUSION	131
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	133
ANNEXES	135
BIBLIOGRAPHIE	139
SITOGRAFIE.....	144
TABLE DES FIGURES	145

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La surdité en tant qu'affaiblissement ou perte complète de l'ouïe n'empêche pas le développement des capacités langagières mais, limitant la quantité et la qualité des inputs linguistiques présents dans l'environnement, elle influence le processus d'acquisition du langage. Autrement, le manque de réception de stimulus dû au déficit auditif, amène à un endommagement en termes de compétence linguistique dans la langue orale. En effet, de nombreuses recherches montrent que tous les domaines de la langue, que ce soit le lexique, la morphologie, la syntaxe, la pragmatique, présentent une évolution atypique dans la compétence linguistique des sourds. Cela amène les personnes malentendantes à disposer de moins de possibilités de communiquer et d'accéder aux informations véhiculées par la langue même, non seulement dans le contexte d'apprentissage scolaire, mais aussi dans le contexte affectif et social. Ensuite, faute de compétence linguistique les sourds ont du mal à construire un système de connaissances encyclopédiques, car la langue, en tant que code communicatif partagé, est un des outils par lesquels l'enfant connaît, analyse et interprète la réalité.

De plus, du moment que c'est aussi au moyen du langage que l'on parvient à développer des compétences cognitives comme par exemple l'abstraction, la catégorisation et la mémorisation, l'absence d'un système linguistique a des conséquences à de nombreux niveaux outre que sur le plan communicatif, ou bien sur le développement global, cognitif et psychologique. Cela influe ensuite sur le plan socio-relationnel parce que le fait de ne pas connaître une langue ne permet que marginalement de participer à la vie sociale. L'isolement de l'individu est alors très proche.

La langue se constitue donc comme un élément nécessaire dans la formation d'une personne. Les entendants acquièrent de façon spontanée et naturelle la langue à laquelle ils sont exposés et ils l'emploient de manière automatique. Par contre, pour les sourds le contact avec le langage n'est pas continu et ils doivent apprendre la langue orale au cours des programmes de réhabilitation et grâce au travail des spécialistes. De là, un retard supplémentaire dans la réception des inputs linguistiques, ce qui rend plus difficile le développement linguistique des sourds.

La question qui se pose est donc comment l'on peut opérer afin d'empêcher des situations pareilles, non seulement en ce qui concerne la compétence linguistique très

réduite, mais aussi à l'égard des difficultés dans le rapprochement de la langue même.

Si un des problème est le retard dans la réception des inputs, il est fort sensé de commencer le plus tôt possible à fournir des stimulus nécessaires au développement de l'enfant. De quelle façon? Et surtout, quel type de stimulus?

Des inputs significatifs et utiles nous sont offerts par les albums de jeunesse. Le livre, notamment les images, leur rapport avec le texte écrit et la charge communicative qu'elles créent, sont des éléments activant de nombreuses capacités qui servent à la formation globale d'une personne. Ces compétences concernent les niveaux communicatif, cognitif, affectif et socio-relationnel et, en plus, elles permettent un passage graduel vers la lecture au sens strict. Le livre pour enfants devient donc un outil éducatif, d'où l'importance d'organiser des parcours appropriés lesquels prévoient un contact précoce avec le livre et se donnent pour but le développement d'une relation facile avec lui, l'objectif dernier étant l'emploi autonome des livres et de la lecture, en tant que véhicules fondamentaux de connaissance.

Afin de souligner les potentialités des albums et de mettre en valeur la nécessité d'un contact précoce avec les livres pour les enfants sourds, j'ai commencé un parcours interdisciplinaire d'analyse de l'album de jeunesse. Un voyage à travers les pages en couleurs des livres et de leurs histoires, selon un processus visant à étudier la réception de l'album chez les enfants entendants pour relever ce que l'on peut décliner pour les enfants sourds.

Ainsi, après une première partie entièrement dédiée à la présentation et à la discussion des données sur la compréhension linguistique d'un groupe de personnes sourdes adultes, le deuxième chapitre propose l'analyse des typologies et des caractéristiques des livres pour enfants, notamment albums de jeunesse et albums sans texte, en plus d'une réflexion à propos de l'importance d'utiliser des livres qui soient appropriés à leurs lecteurs. Le troisième chapitre aborde la question autour des grandes potentialités de l'album en vue du développement global de l'enfant et de la création d'une relation précoce avec les livres et la lecture. Le chapitre qui suit approfondit par contre l'utilité de l'album illustré pour les enfants sourds et vise à mettre en valeur la compétence visuelle nécessaire pour lire les images. Le cinquième chapitre concerne la réflexion autour de la relation qui existe entre la lecture d'un texte d'image et la lecture d'un texte écrit et en analyse les analogies et les différences, alors que le dernier chapitre est dédié

à la proposition des méthodologies et des stratégies à suivre pour créer un parcours éducatif basé sur l'emploi précoce des livres.

La valeur de la proposition dans le panorama éducatif des sourds

Avant tout, il ne s'agit pas d'employer le code écrit comme la seule méthode pour accéder au langage, du moment que la lecto-écriture est le point final dans le processus d'acquisition de la langue et non le point de départ. La proposition objet du mémoire consiste en revanche à exploiter les images présentes dans les pages des albums pour encourager les moments de narration, de jeu, d'observation et de relation avec ses pairs et avec l'adulte. Ainsi, le livre devient-il une sorte de salle de gym où entraîner les compétences utiles pour la réalisation d'une performance communicative, cognitive et relationnelle qui soit meilleure.

Ensuite, il ne s'agit pas d'un itinéraire bis, mais d'un parcours parallèle à tous les autres programmes de développement qui s'adressent aux sourds.

En outre, le projet n'est pas pensé que pour les sourds. C'est plutôt un parcours qui fait de l'intégration un de ces buts. Rentrer en rapport avec les autres et créer des relations authentiques basées sur l'acceptation et le respect mutuel est important pour le développement des personnes sourdes tout comme pour celui des personnes bien entendant.

Pour conclure, vu que la tranche d'âge dont nous allons nous occuper est très précoce, il vaut mieux ne pas oublier qu'avant d'être sourds, les destinataires sont des enfants. Il faut alors toujours considérer leurs besoins, y compris celui de jouer et de s'amuser, de découvrir, d'interagir, de faire des expériences pour parvenir à un certain degré d'autonomie.

CHAPITRE 1

LA COMPRÉHENSION DE LA LANGUE DE LA PART DES SOURDS

1.1 Introduction

Le chapitre suivant propose une analyse du développement linguistique des enfants sourds de façon à comprendre leur degré d'autonomie au niveau de la compréhension.

Les difficultés manifestées par les sourds dans l'usage de la langue ont été étudiées par plusieurs professionnels du secteur. Les recherches de Bertone, Cardinaletti, Grosselle, Volpato (2011), les études faites par Rinaldi et Caselli (2009), celles de Chesi (2006), de Tuller (2000) et enfin les recherches de de Villiers, de Villiers et Colledge (1994) sont à cet égard intéressantes.

Il s'agit d'études ayant impliqué des participants sourds différents par âge, typologie de surdité, période d'apparition du déficit, méthode éducative suivie et tests de performance employés.¹ Aussi s'agit-il des recherches conduites sur plusieurs langues: l'italien, le français, l'anglais. L'importance de citer ces travaux malgré la diversité qui les caractérise est représentée par les résultats auxquels ils sont parvenus. En effet, ils ont tous mis en évidence le même type de difficulté dans l'usage de la langue orale de la part des personnes sourdes, tout en considérant, bien entendu, la diversité des sujets et les variables qui ont influencé le développement et la formation de chaque participant.

La donnée qui relie entre elles les études citées est la difficulté rencontrée par cette population envers les éléments fonctionnels. Par cette expression, les spécialistes du langage désignent les mots qui acquièrent un sens à l'intérieur du contexte linguistique où ils sont insérés et au moyen desquels le contexte linguistique même acquiert du sens

¹ Pour prendre connaissance des études et des résultats, l'on vous renvoie aux textes cités dessus.

à son tour. Ce sont en effet des éléments qui servent à relier les différentes parties d'une proposition, comme les déterminants, les pronoms, les verbes auxiliaires, les prépositions et les conjonctions. Ils n'ont pas de sens visible, concret et ne trouvent donc pas leur correspondant dans le monde réel.

Les problèmes dans l'emploi de ces éléments sont assez gros. Le manque de maîtrise de ces mots amène en effet à ne pas être en mesure d'interpréter correctement la phrase qui les contient. La compréhension est alors bien compromise.

Ces difficultés dans l'usage de la langue j'ai pu les observer moi-même à l'occasion d'un stage que je décrirai au cours des pages suivantes. Toutefois, afin de préserver l'intimité des sujets testés, les informations personnelles des participants au stage seront omises. En fait, il suffit de savoir qu'il s'agit de personnes sourdes, mais qu'en même temps, elles étaient très différentes les unes des autres. Il y avait de personnes d'origine étrangère, de personnes qui connaissaient et employaient la langue des signes, d'autres qui portaient une prothèse auditive et d'autres des implants cochléaires.

Lorsque l'on fait des études et que l'on recueille des données, il est important que les participants soient un groupe homogène. Ce n'est pas tout à fait mon cas, cependant je discuterai le travail croyant que l'homogénéité des résultats dans une condition de diversité des participants, est une preuve supplémentaire que les difficultés linguistiques viennent avant tout de la quantité et de la qualité de l'input reçu.

Le but du stage était de créer un laboratoire de langue italienne qui s'adressait à des personnes sourdes ayant des difficultés à l'égard de cette langue. Vue la forte diversité des sujets participants il a été indispensable de les tester, afin d'avoir une vision détaillée de leur compétence linguistique et de pouvoir travailler ainsi de façon plus précise. L'analyse des résultats sera ensuite significative pour ce travail, puisqu'elle nous offre un panorama de la compétence de compréhension du langage oral des sourds.

1.2 Tests employés

Les recherches sur les compétences lexicales, grammaticales et syntaxiques ont été menées au moyen de trois épreuves de performance: le PEABODY, le TCGB et un test créé pour analyser la production et la compréhension des phrases passives.

1.2.1 Test Peabody²

Le Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT) est un test qui étudie la quantité de lexique réceptif auditif d'un individu en ce qui concerne le niveau standard d'une langue.

Son déroulement consiste à montrer au participant une série de tables illustrées de quatre images. L'examineur doit lire un mot, à partir d'une liste, qui correspond à une seule image parmi les quatre, tandis que le sujet doit indiquer le dessin qu'il croit correct. Il y a 175 tables au total. On commence à partir d'un niveau établi selon l'âge du participant et il faut tout d'abord trouver le niveau appelé en anglais *basal* (basique), ou bien les huit premières réponses correctes consécutives. Ensuite, l'on continue jusqu'à parvenir au niveau dit *ceiling*, que l'on obtient lorsque le participant donne six réponses fausses dans huit réponses consécutives. Il faut alors trouver le score brut, en calculant la différence entre le score dit *ceiling* et le nombre total d'erreurs faites, afin de pouvoir comparer la performance de chaque participant avec les niveaux standard dans l'échelle nationale.

Du moment que les mots doivent être lus, il a été nécessaire de changer certaines règles concernant la réalisation du test pour l'adapter à la condition de surdité. Premièrement, les mots ont été écrits au milieu de chaque table, à la même distance de quatre images. Le sujet devait alors lire le mot tout seul et indiquer l'illustration correspondante au sens du terme. Deuxièmement, j'ai commencé mon étude à partir de la table numéro 1, alors

² Stella, G., Pizzoli, C., Tressoldi, P.E., (2000).

que les instructions obligeaient à partir de la table correspondant à l'âge du sujet. Il faut, en effet, toujours rappeler qu'il s'agit de personnes sourdes et donc il n'est pas indiqué de considérer leur compétence dans une langue orale comme compétence de langue maternelle.

Résultats

ID ³	BASAL	CEILING	ERREURS	SCORE BRUT
S1	3	41	20	21
S2	13	64	22	42
S3	3	11	6	5
S4	12	65	16	49
S7	4	13	7	6
S8	12	65	23	32

Figure 1 Résultats du test Peabody

Pour calculer le niveau de compétence lexicale et le comparer aux niveaux standard établis selon les groupes d'âge, il faut mettre en relation le score brut obtenu par chaque participant et la tranche d'âge à laquelle il appartient. Pour que l'individu puisse être considéré dans la norme, le croisement entre les deux données devra s'insérer entre 85 et 115.

Des éclaircissements sont nécessaires. Tous les sourds soumis au test étaient plus âgés que les destinataires habituels de l'épreuve. C'est-à-dire que le test PEABODY s'adresse généralement à des enfants plus jeunes. De là, la prévision logique que tous les participants, devraient obtenir un score élevé. Cependant, les données nous montrent une situation bien différente.

³ La première colonne de la grille est réservée aux sujets participants, identifiés par S suivi d'un numéro progressif de 1 à 6.

S1: PG. 21 = de 3.9 à 4.2 ans (76)	→	inférieur à la norme ⁴
S2: PG. 42 = de 3.9 à 4.2 ans (89)	→	dans la norme
S3: PG. 5 = de 3.9 à 4.4 ans (66)	→	inférieur à la norme
S4: PG. 49 = de 3.9 à 4.2 ans (94)	→	dans la norme
S7: PG. 6 = de 3.9 à 4.2 ans (67)	→	inférieur à la norme
S8: PG. 32 = de 3.9 à 4.2 ans (8)	→	inférieur à la norme

Contre toute attente, les données nous disent clairement que deux personnes sur six rentrent dans le niveau typique des enfants âgés de 3 ans et 9 mois à 4 ans et 2 mois, alors que tous les autres se situent à un niveau inférieur. Il est évident que la connaissance du lexique de la part des sourds est fortement réduite, au point qu'elle est comparable à celle des enfants très jeunes. Pourquoi? Il arrive souvent que les enfants sourds ne parviennent pas à nommer de façon correcte les différents objets de la réalité, bien qu'il s'agisse d'objets familiers. En fait, le processus qui permet d'assigner une étiquette linguistique à son référent dans la réalité est beaucoup plus naturel pour les entendants. Grâce à l'immersion dans l'environnement linguistique, ils reçoivent directement et indirectement des stimuli lexicaux dont ils font expérience. Ainsi commence-t-il un processus de mémorisation orale du vocabulaire propre à une langue. Seulement après l'expérience auditive, les enfants entrent en contact avec la forme écrite des mots et commencent à l'apprendre. Les enfants sourds, au contraire, rencontrent tout de suite un input écrit et non sa forme orale. Par conséquent, souvent ils ne sont pas en mesure d'associer le sens du signe écrit à son référent réel.

La pauvreté lexicale est un problème qui menace la compréhension de la langue et elle est donc un symptôme très clair soulignant la difficulté d'accès non seulement à la lecture, mais aussi de façon plus générale, à la langue orale.

Le lexique n'est pas la seule composante linguistique à être fortement endommagée dans

⁴ Pour calculer le niveau j'ai comparé le score brut de chaque participant avec l'âge auquel il devrait correspondre dans la norme.

la compétence des sourds. La grammaire et la syntaxe sont aussi deux domaines cruciaux dans la connaissance linguistique mais qui posent de gros problèmes à la population sourde.

Le paragraphe suivant se développe autour de cette question.

1.2.2 TCGB⁵

Le test de compréhension grammaticale pour enfants (TCGB) permet d'évaluer la compréhension verbale chez les enfants à QI moyen et chez ceux ayant des problèmes dans leur développement, tout en suivant une perspective qui vise à l'analyse des processus et des stratégies qui sous-tendent l'acquisition de certains éléments de la compétence linguistique. Il permet de vérifier la performance des participants dans huit typologies différentes de structures: propositions locatives (LOC), flexionnelles (FLEX), actives affirmatives (AA), actives négatives (AN), passives affirmatives (PA), passives négatives (PN), relatives (REL) et datives (DAT). Les phrases proposées sont au total 76.

Comme il se passait pour le test dont nous venons d'analyser les résultats, le TCGB aussi s'adresse généralement à des enfants âgés de 3 ans et 6 mois jusqu'à 8 ans. Cependant, à cause de la particulière condition sensorielle caractérisant les sourds et ses effets, le test a été effectué bien que les participants soient plus âgés.

L'épreuve se compose de 76 tables ayant quatre images chacune. L'examineur doit prononcer une phrase, tandis que le sujet doit choisir et indiquer la seule image correspondante. Si la première réponse est correcte, le participant gagne 0 point. Si au contraire la réponse est fausse, le sujet a une seconde chance. Dans le cas où la deuxième réponse est correcte il obtient 0,5 points, alors que si elle est encore fausse on lui assigne 1,5 points.

Le TCGB aussi a été proposé de manière écrite, du moment que les sujets étaient tous

⁵ Chilosi, A.M., Cipriani, P., Giorgi, A., Fazzi, B, Pfanner, L., (2006)

sourds. La phrase étant recopiée au début de chaque table, les participants devaient la lire tous seuls⁶.

Résultats

Score d'erreur

	LOC	FLEX	AA	AN	PA	PN	R	D	TOT
S1	2	3,5	2,5	1	1,5	1,5	1	1,5	14,5
S2	6	2,5	0,5	2,5	6,5	3,5	3,5	0,5	25,5
S3	8,5	8	2,5	1	2	0	2	2,5	26,5
S4	2,5	2,5	2	2	5	2,5	1,5	2	20
S5	3,5	1,5	2,5	1,5	6,5	3	0	0,5	19
S6	1	6	2	3	7	2,5	3	1,5	26
S7	11	6	6,5	1,5	3,5	6,5	2,5	3	40,5
TOT	37	33,5	20	12,5	36	21	14	12	

Figure 2 Score d'erreur (TCGB)

Nombre de réponses correctes

	LOC	FLEX	AA	AN	PA	PN	R	D	TOT
S1	14/14	16/16	10/10	6/6	10/10	6/6	8/8	6/6	76/76
S2	11/14	15/16	10/10	5/6	7/10	4/6	7/8	6/6	65/76
S3	10/14	13/16	10/10	6/6	10/10	6/6	8/8	5/6	68/76
S4	14/14	15/16	9/10	5/6	8/10	5/6	7/8	5/6	68/76
S5	13/14	16/16	9/10	5/6	7/10	4/6	8/8	6/6	69/76
S6	14/14	14/16	9/10	4/6	7/10	5/6	7/8	5/6	65/76
S7	8/14	14/16	7/10	6/6	10/10	2/6	8/8	5/6	60/76

Figure 3 Nombre de réponses correctes (TGCB)

⁶ Vu qu'ils présentaient un vocabulaire réduit, les mots qu'ils ne connaissaient pas leur étaient expliqués à chaque fois qu'ils le demandaient.

Le calcul du score final étant fait selon les instructions du test même, la lecture des résultats semble nous dire qu'il n'existe pas de gros problèmes de compréhension. En fait, la situation n'est pas si bonne. En effet, il aurait été préférable de ne pas compter comme correctes les réponses qui avaient obtenu 0,5 points. Les auteurs du test avaient proposé ce type de comptage puisqu'ils considéraient une marge de distraction, l'épreuve s'adressant aux enfants. Toutefois moi, l'ayant administrée à des personnes bien plus âgées, je crois qu'il ne s'agit pas d'erreurs de distraction, mais plutôt de choix conscients et qu'au moment où la réponse était fautive ils cherchaient une autre solution possible. La majorité des réponses considérées correctes sont données au deuxième essai.

Pourcentage des réponses correctes

	LOC	FLEX	AA	AN	PA	PN	R	D	TOT
S1	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
S2	79%	94%	100%	83%	70%	67%	77%	100%	85%
S3	71%	81%	100%	100%	100%	100%	100%	83%	89%
S4	100%	94%	90%	83%	80%	83%	77%	83%	89%
S5	93%	100%	90%	83%	70%	67%	100%	100%	92%
S6	100%	88%	90%	67%	70%	83%	88%	83%	86%
S7	57%	88%	70%	100%	100%	33%	100%	83%	79%
MOYENNE	85%	92%	91%	88%	84%	76%	92%	90%	88%

Figure 4 Pourcentage des réponses correctes (TCGB)

Les pourcentages de réponses correctes nous montrent le degré de compréhension outre les structures les plus difficiles pour le groupe de participants.

Les phrases qui ont obtenu le pourcentage plus élevé de réponses correctes sont les flexionnelles et les relatives. Les structures datives et actives semblent au contraire plus

difficiles ainsi que les locatives, les actives négatives et les passives négatives. La typologie de phrase la plus complexe semble être la phrase passive négative.

Discussion

Les données venant d'épreuves similaires sont objectives, par conséquent elles n'ont pas besoin d'être interprétées. À présent, par contre, je crois qu'il est nécessaire de lire les données recueillies à la lumière d'un événement important: le test a été fait par des personnes beaucoup plus âgées par rapport à la tranche d'âge pour laquelle il avait été créé. Cet écart amène à considérer dans l'évaluation des résultats la présence, tout à fait probable, d'une série de stratégies non linguistiques employées pour répondre au test. Des stratégies qui ne sont pas développées chez les destinataires plus jeunes.

Afin de bien comprendre le niveau de compétence propre aux participants, on peut comparer les données présentées ci-dessus à celles discutées par Bertone, Cardinaletti, Grosselle, Volpato (2011) à propos de la performance d'un groupe de sourds.⁷

Il vaut mieux donc mentionner les données objet des recherches citées.

Participants sourds

ID	ÂGE	SCORE
S1	15;9	16
S2	16;1	15,5
S3	16;11	15,5
S4	15;5	11,5
S5	16;5	6,5
S6	17;6	4

Figure 5 Participants sourds à l'étude de Bertone, Cardinaletti, Grosselle, Volpato (2011).

⁷ L'étude "Le abilità di comprensione dell'italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS" auquel nous faisons référence se proposait de comparer les données recueillies de six adolescents sourds à celles de douze enfants entendants âgés de 4 ans et 10 mois à 7 ans et 5 mois.

Nombre de réponses correctes des sourds

	LOC	FLEX	AA	AN	PA	PN	R	D	TOT
S1	14/14	11/16	7/10	5/6	6/10	6/6	7/8	4/6	60/76
S2	12/14	14/16	7/10	6/6	5/10	3/6	7/8	5/6	59/76
S3	10/14	15/16	8/10	6/6	6/10	5/6	6/8	5/6	61/76
S4	14/14	14/16	6/10	5/6	6/10	4/6	8/8	6/6	63/76
S5	12/14	16/16	10/10	6/6	8/10	4/6	7/8	6/6	69/76
S6	13/14	15/16	10/10	5/6	9/10	4/6	8/8	6/6	70/76

Figure 6 Nombre de réponses correctes (Bertone, Cardinaletti, Grosselle, Volpato (2011)).

Pourcentage des réponses correctes des sourds

prof	LOC	FLEX	AA	AN	PA	PN	R	D	TOT
S1	100%	69%	70%	83%	60%	100%	88%	67%	92%
S2	86%	88%	70%	100%	50%	50%	88%	83%	78%
S3	71%	94%	80%	100%	60%	83%	88%	83%	80%
S4	100%	88%	60%	83%	60%	67%	100%	100%	83%
S5	86%	100%	100%	100%	80%	67%	88%	100%	91%
S6	93%	94%	100%	83%	90%	67%	100%	100%	92%
MOYENNE	89%	89%	80%	92%	67%	72%	92%	89%	86%

Figure 7 Pourcentage des réponses correctes des sourds (Bertone, Cardinaletti, Grosselle, Volpato (2011)).

Les données sont claires et montrent que la majorité d'erreurs faites par le groupe de sourds étudié en Bertone, Cardinaletti, Grosselle, Volpato (2011) concerne les phrases passives, actives et négatives. Si l'on compare ce groupe avec les participants à mon étude, nous remarquons un résultat semblable: les structures passives ont gagné un score de précision inférieur par rapport aux autres typologies de phrase. Sur la base des données discutées dans l'étude de 2011, venant de la comparaison entre le groupe de

sourds analysé à l'époque et un groupe d'enfants entendants, l'on peut affirmer que les participants à l'étude courante montrent un retard dans le développement de la langue orale.

1.2.3 Test des structures passives⁸

Le test concernant les propositions passives permet d'étudier les compétences de production et de compréhension des phrases passives. L'épreuve se compose de deux parties: la première vérifie les capacités de production, la deuxième analyse la compréhension.

Test de production de phrases passives

Le test de production, qui doit être administré avant celui de compréhension, commence par une phase d'adaptation aux personnages (qui sont présentés au moyen de photos sur l'écran de l'ordinateur) et de connaissance des verbes employés au cours des 36 phrases à produire.

Après le temps dédié à la prise de connaissance des matériaux, il est possible de commencer l'épreuve qui se compose de 24 phrases expérimentales, ou bien passives, et de 12 phrases dites *filler*, ou bien actives. L'examineur décrit les images servant à produire une structure passive, comme dans l'exemple suivant concernant la première instance du test: « Nella prima foto Sara spinge Marco. Nella seconda la mamma spinge Marco ». Ensuite il pose une question au participant: « Cosa succede a Marco nella prima foto? ». Par contre, dans les images qui encouragent à la production d'une phrase *filler* la question posée est la suivante: « Cosa fa X nella prima/seconda/terza foto ? ».

Il est nécessaire de remarquer qu'à cause du déficit auditif les descriptions des phrases ont été faites sous forme écrite et non sous forme orale. De la phrase numéro 1 à la phrase numéro 20 la description des photos était encore sous les yeux du participant au

⁸ Verin, L., (2010).

moment de la réponse, alors que de la phrase 21 à la phrase 36 la description a été enlevée quand le sujet devait écrire la réponse. Cette mesure a été obligatoire parce que la modalité de réponse était celle de recopier la description donnée par l'examineur.

Test de compréhension de phrases passives

L'épreuve de compréhension des phrases passives, qui est faite après le test de production, commence par la phase d'adaptation aux personnages et de connaissance des verbes employés. Ensuite, l'épreuve, composée de 40 phrases expérimentales et de 10 phrases *filler*, commence. Le participant voit sur l'écran de l'ordinateur trois photos en même temps. L'examineur lit une phrase, par exemple « In quale foto Marco è spinto da Sara? » (input numéro 1 du test) et le participant doit indiquer la photo à laquelle la phrase est accouplée.

Résultats

Les grilles qui suivent montrent les résultats des épreuves de production et de compréhension des phrases passives et indiquent le nombre de phrases passives produites ou comprises correctement.

ID	Production phrases 1-20	Production phrases 21-36	Compréhension
S1	0	⁹	28 su 50
S2	0	0	12 su 50

Figure 8 Résultats des épreuves de production et de compréhension des phrases passives.

La grille suivante nous montre les pourcentages des réponses correctes.

⁹ Le symbole “/” indique que le participant identifié comme S4 a arrêté l'épreuve à la phrase numéro 20.

	Production phrases 1-20	Production phrases 21-36	Compréhension
S4	0%	/	56%
S6	0%	0%	24%

Figure 9 Pourcentages des réponses correctes (épreuve de production et compréhension des phrases passives)

Discussion

Les structures passives sont très difficiles à produire et à comprendre pour les personnes soumises à l'épreuve.

Dans le test de production, toutes les réponses ont été formulées en écrivant la forme active de la même phrase. La stratégie de réponse employée par les deux participants consistait à trouver dans la question qui était posée un détail leur permettant de comprendre l'image correspondante. Négligeant les phrases *filler*, les questions posées étaient de deux types: dans le premier cas le patient/bénéficiaire sur lequel portait la question était présent dans toute les deux photos montrées, en plus la proposition donnée contenait une indication explicite du numéro de la photo concernée. Considérons l'exemple suivant:

Input numéro 1

(Description de la photo) *Nella prima foto Sara spinge Marco. Nella seconda la mamma spinge Marco.*

(Question) *Cosa succede a Marco nella **prima** foto?*

Le sujet lit « Marco » et le voit représenté dans les deux photos, mais le fait que la question indique « nella prima foto (dans la première photo) » fait de sorte qu'il choisit l'image numéro 1. Toutes les réponses données aux questions de ce même type sont la copie de la phrase de description unie à la question. Notamment, en ce qui concerne

l'exemple cité, la réponse a été « Sara spinge Marco (Sara pousse Marco) ». La typologie de phrase produite, et surtout la stratégie employée, soulignent que la morphologie passive n'est pas considérée par les sourds et que les repères linguistiques utilisées pour interpréter les propositions sont des éléments lexicaux plutôt que grammaticaux ou syntaxiques.

Le deuxième type de questions, au contraire, ne contenait pas l'indice du numéro de la photo à considérer, mais l'élément sur lequel portait la question n'était représenté que dans une des deux photos. Par conséquent, le choix de l'image à regarder pour donner la réponse était univoque. Regardons l'exemple qui suit:

Input numéro 2

(Description de la photo) *Nella prima foto Sara imbocca la mamma. Nella seconda foto Sara imbocca Marco.*

(Domanda) *Cosa succede a Marco?*

Toutes les propositions produites par les deux participants ont été construites comme si elles étaient des phrases actives. Cette donnée montre d'une part que les participants ont recopié la description à la forma active, de l'autre elle nous montre que la structure passive, ou mieux sa morphologie, n'a pas de sens pour eux ne faisant confiance qu'aux éléments lexicaux pour interpréter les phrases. À prouver tout cela le fait que le participant S4, malgré la complexité de l'épreuve, n'a pas voulu terminer le test puisqu'il le croyait trop facile. En ne tenant pas compte de la morphologie passive, en effet, il pensait avoir découvert la stratégie pour résoudre le devoir, qui à son avis consistait à recopier la phrase descriptive.

À l'égard de l'épreuve de compréhension, les structures plus difficiles étaient celles où le patient/bénéficiaire sur lequel portait la question était représenté dans les deux photos montrées. Par exemple:

Input numéro 2

Photo 1: *Sara imbocca la mamma (lettura attiva)/La mamma è imboccata da Sara (lettura passiva)*

Photo 2: *Marco imbocca Sara (lettura attiva)/Sara è imboccata da Marco (lettura passiva)*

Photo 3: *Sara imbocca Marco (lettura attiva)/Marco è imboccato da Sara (lettura passiva)*

Question: *In quale foto Sara è imboccata?*

La réponse correcte à la question de l'épreuve est la photo numéro 2. Cependant, il ne s'agit pas de la réponse donnée par les participants. La cause de la fausseté de leur performance est assez simple et semble être la conséquence du manque d'interprétation de la morphologie passive. En effet, le patient/bénéficiaire inclus dans la question est considéré comme l'agent de l'action. De là, la difficulté qui caractérisait le choix entre les deux photos, où le même agent était occupé dans la même action. En ce qui concerne l'exemple proposé avant, le participant, après avoir écarté la photo numéro 2, ne savait plus choisir entre les photos numéro 1 et 3.

Lorsque la question ne présentait pas d'ambigüité, le choix tombait sur l'image où le patient/bénéficiaire de la question était l'agent de l'action. Considérons l'exemple suivant:

Input numéro 4

Photo 1: *Sara vede Marco/Marco è visto da Sara.*

Photo 2: *Marco vede Sara/Sara è vista da Marco*

Photo 3: *Il papà vede Marco/Marco è visto dal papà.*

Question: *In quale foto Marco è visto da Sara?*

La réponse donnée par les deux participants a été la photo numéro 2, alors que la réponse correcte aurait été la photo numéro 1. Grâce à cette dernière donnée, nous pouvons confirmer les observations faites au cours de l'analyse: l'interprétation d'une phrase passive, au moins en ce qui concerne les sourds examinés, ne fait appel ni à la structure syntaxique ni à la morphologie, de sorte que les verbes à la forme passives sont considérés comme des verbes actifs. L'interprétation ne se base, enfin, que sur les éléments lexicaux et sur l'ordre selon lequel ils sont disposés dans la proposition.

Phrase passive:	Marco _{patient} est vu _{forme passive} par Sara _{agent}
Interprétation des participants:	Marco _{agent} voit _{forma active} par Sara _{thème}

Figure 10 Schéma qui résume l'interprétation d'une phrase passive faite par les sourds testés

1.3 Conclusion

Les données recueillies au moyen des trois épreuves de performance sont en ligne avec les études citées au début du chapitre et elles confirment, donc, le défaut de compétence linguistique chez les participants sourds. En effet, la première épreuve souligne que le lexique est fortement réduit, la deuxième indique que la compétence dans différentes structures de la langue italienne est fortement compromise, alors que la dernière épreuve témoigne d'un manque de compétence dans les structures plus complexes comme les phrases passives. Pour conclure, nous pouvons dire que le groupe de sourds examiné partage les problèmes linguistiques rencontrés d'habitude dans l'usage de la langue de la population sourde.

CHAPITRE 2

LIVRES POUR ENFANTS, LIVRES « EN COULEURS »

2.1 Introduction

Ce chapitre vise à décrire, au sein de la littérature de jeunesse, les caractéristiques principales de deux typologies de livres pour les enfants, qui pourraient être exploités pour des enfants sourds. Avant tout, l'expression *littérature d'enfance et de jeunesse* a un double sens: d'une part elle indique un domaine de la littérature du reste en pleine expansion, de l'autre elle désigne un secteur de la production éditoriale qui tient compte des différentes tranches d'âge : enfants, adolescents, voire jeunes adultes, de 0 à 16-18 ans.

À présent nous dirigeons notre attention sur un secteur tout particulier de la littérature d'enfance: la littérature en couleurs selon le terme qu'utilise Blezza Picherle (n.20/2004).

Par ce dernier nous indiquons une série de productions éditoriales très diversifiées où images et texte écrit interagissent. Le poids accordé à l'un ou à l'autre donne lieu à des produits différents. Si le texte prédomine sur les images, c'est-à-dire que la partie iconique est un surplus visant à enrichir le texte, alors il faut parler de *livre illustré*. Les images, qui pourtant parfois, sont nombreuses, ne servent donc pas à structurer le récit.

Lorsque les images construisent le sens de l'histoire au fur et à mesure que le texte se développe, il vaut mieux employer l'expression *album de jeunesse* ou simplement *album*. Dans ce cas, la partie iconique est une partie intégrante, et non pas divisible, du récit. Mots et images interagissent et, comme dans un dialogue, les uns ont besoin des autres pour que l'échange communicatif et narratif puisse avancer. Toutefois, il est vrai que les contenus de l'histoire passent en prévalence à travers le langage iconique qui est

autonome par rapport à l'écrit et qui demande, donc, une interprétation et un code de lecture différents.

Enfin, les livres où les mots sont absents et où l'histoire n'est construite que par des images, sont appelés *albums sans texte*. Il s'agit souvent de livres caractérisés par un certain degré de difficulté (et donc pour les enfants de 5 ou 6 ans), puisque le lecteur doit parvenir au sens complet de l'œuvre en s'appuyant sur les images, naturellement, et développer d'autres capacités d'ordre cognitif, logique, narratif.¹⁰

La littérature à couleurs peut donc être divisée en trois catégories, chacune desquelles a des caractéristiques propres. Toutefois, dans le langage commun il est fort probable de relever un emploi moins précis des termes. Ainsi arrive-t-il de parler de *livre d'images* pour se référer à l'*album*, ou de *livre pour enfants* au lieu de *livre illustré*.

Après avoir mis un peu d'ordre en ce qui concerne la terminologie, il faut opérer un rétrécissement de notre champ d'étude.

En vue du présent mémoire, ce sont en effet les albums et les albums sans texte qui constituent l'objet de la recherche. Le fait que l'histoire est transmise de manière principale, sinon entièrement, par le biais des images constitue un premier point en faveur de l'usage de ces sortes de livres avec les enfants sourds. L'importance du rôle assigné à l'aspect iconique, vu comme langage autonome, bien que complémentaire, par rapport au code verbal qui peut être quand même présent, permet au lecteur de développer des parcours de décodage du message en s'appuyant aussi sur la compréhension des éléments iconographiques et pas seulement sur la compréhension des mots et des phrases.

¹⁰ Il est important de rappeler les termes anglais équivalents aux différentes typologies de livres que nous venons de définir. Cela en raison de deux réflexions. D'une part le fait que dans les pays anglo-saxons les recherches concernant la littérature d'enfance et de jeunesse sont beaucoup plus développées par rapport à la situation italienne. De l'autre part, puisque l'anglais est devenu la langue internationale, il est important de connaître la traduction des termes en Anglais. Le correspondant de *livre illustré* est donc *illustrated book*, celui d'*album* ou *album de jeunesse* est *picturebook*, alors que celui pour *album sans texte* est *wordless book* (Blezza Picherle, S., Ganzerla, L., *La narrativa illustrata : albi e libri illustrati. Definizioni e classificazioni*, tiré du site Internet <http://www.raccontareancora.org/index.php/albi-e-libri-illustrati.html>).

Essayons donc de souligner les caractéristiques des albums de jeunesse d'abord et des albums sans texte après.

2.2 Caractéristiques de l'album de jeunesse

L'album est une forme d'expression qui a une organisation interne bien précise qui devient la ligne de démarcation entre les différents livres de jeunesse qui se basent sur le langage illustré.

Images

Malgré la simplicité des représentations, les albums devraient arriver à frapper l'attention du petit lecteur. Ainsi, devraient-ils montrer des images qui le touchent de sorte d'activer ses capacités d'attention et les processus d'interprétation. Le rôle des illustrations est en premier lieu celui de rendre possible une réception active du livre qui se réalise en tant qu'action émotive, interprétative, attentive. C'est dans ce sens-là que Silvia Blezza Picherle parle de «fonction interprétative» de l'illustration, pour indiquer le fait que les dessins devraient communiquer des sensations, des émotions, des sentiments et donc les différents sens cachés du texte (Blezza Picherle, S., n. 20/2004).

Du point de vue de leur composition, les images devraient être originales, intéressantes et de qualité artistique. Les illustrateurs se basent sur les courants d'art d'autrefois et d'aujourd'hui, sur le graphisme publicitaire, sur le langage du cinéma et sur celui des bandes dessinées, le but étant d'employer des techniques qui parlent au lecteur. Le résultat qui s'ensuit est l'affinement du goût esthétique de l'enfant et une lecture active, ou bien interprétative, des stimuli afin de trouver les signaux de sens sous-entendus dans les illustrations.

Or, la littérature d'enfance et de jeunesse s'est beaucoup développée au cours des dernières décennies et cela a amené à une hyperproduction de livres. Toutefois, à la

quantité de produits ne correspond pas toujours leur qualité. Lorsque l'on choisit des livres il faut faire attention à ne pas prendre des ouvrages qui répondent aux exigences du commerce mais non à celles bien plus importantes du lecteur-enfant. Il arrive souvent de voir des illustrations stéréotypées en ce qui concerne les styles employés, les personnages et les thèmes abordés qui frappent les adultes plutôt que les enfants et qui demandent une évolution cognitive pour être comprises pas encore atteinte par les petits lecteurs. La qualité artistique ne doit absolument pas empêcher la compréhension du texte et de l'image. De là, l'importance de suivre un parcours qui, en termes d'illustration, commence par la présentation d'images d'objets simples et connus, qui continue par la présentation de scènes familières et, seulement après par la présentation d'histoires d'abord liées aux faits du quotidien et ensuite fantastiques.

Texte verbal et langage

La partie textuelle devrait être assez compacte de manière à ce que l'interprétation puisse se faire. Toutefois, le fait que dans les albums, la partie verbale, bien qu'intégrante, joue un rôle moins évident par rapport à la partie iconique n'est absolument pas synonyme de manque de qualité en ce qui concerne l'écriture. Contrairement à ce que nous pourrions penser, en effet, les enfants sont souvent frappés par le langage employé. Ils sont sensibles aux mots utilisés, à leurs significations, aux termes peu habituels. Le petit lecteur, malgré sa jeunesse, est très exigeant et il demande que le texte écrit ait le marque de la qualité aussi que le texte iconique. En effet, la simplification forcée du vocabulaire, fait de mots banals, se répétant et approximatifs, amène le lecteur à s'ennuyer.

Interaction de textes et d'images

L'on a vu que l'album est marqué par une combinaison particulière de texte et image, puisque l'illustration occupe une prépondérance spatiale par rapport au texte. Toutefois, le support iconique est aussi important au niveau quantitatif que qualitatif. Les illustrations en effet ne sont pas adjointes au texte. Elles n'ont pas le simple rôle d'embellir la page du livre, mais plutôt d'enrichir le texte contribuant à la construction de son sens. Il ne s'agit donc pas de co-présence de deux instances, mais de leur interaction. Le résultat d'une semblable combinaison s'exerce directement sur le destinataire. La lecture d'un album nécessite en effet le développement des deux compétences, du moment que seulement à travers la mise en relation des deux typologies de messages, illustré et écrit, l'on arrive à la compréhension globale de l'œuvre.

Malgré le rapport mutuel entre code verbal et code iconique, il n'est pas possible d'établir une fonction fixe du texte par rapport à l'image et vice-versa, pourtant l'intervention d'une expression sur l'autre se vérifie toujours. Le rapport entre langue écrite et langage illustré s'exerce de manière différent: le premier, à travers la narration, alors que le deuxième, à travers son emplacement sur la page, peuvent se renforcer ou se démentir mutuellement, se confirmer ou se contredire, se renforcer ou s'amoinrir.

Organisation par rapport au support

L'interaction entre texte et image se matérialise dans un support, c'est à dire l'ensemble constitué par le format, le matériau, couverture, pages de garde et pages de titre, dont la diversité donne vie à une grande variété d'albums. Les choix de réalisation ne sont pas laissés au hasard mais répondent plutôt à des exigences qui concernent l'amplitude des usages et du public. Ainsi, certains formats et matériaux, comme les livres en étoffe par exemple, sont plus appropriés pour les enfants très petits puisqu'ils offrent une stimulation plurisensorielle.

La différence de support répond aussi à une précise exigence précise d'expression. Le livre *Il piccolo bruco Maisazio* de Eric Carle (Mondadori, 1989) en est un exemple. L'album illustre la transformation d'une petite chenille qui, à la fin du livre, devient un papillon. Ce qui est intéressant, est l'intuition de l'auteur et de l'illustrateur de modifier les dimensions des pages, lesquelles augmentent progressivement au fur et à mesure que la chenille mange: une pomme, deux poires, trois prunes, des gâteaux, du fromage, etc., si bien que les faits racontés sont mis en relation avec le format de l'album.

Un élément important faisant partie du support est sans doute le paratexte, qui inclue à



Figure 11 Carle, E., *Il piccolo Bruco Maisazio*, Milano, Mondadori, 1989



Figure 12 Carle, E., *Il piccolo Bruco Maisazio*, Milano, Mondadori, 1989



Figure 13 Carle, E., *Il piccolo Bruco Maisazio*, Milano, Mondadori, 1989

son tour la couverture, les pages de garde et les pages de titre. Dans l'album toutes ces composantes peuvent constituer chacune une partie de l'histoire de sorte qu'elles s'insèrent dans l'ensemble des pages internes. Le paratexte devient donc un élément actif de l'album, loin d'être seulement un surplus, puisqu'il est lieu de narration. *C'est pas moi* de Emmanuelle Robert et Ronan Badel (Seuil Jeunesse, 2002) est un album qui met en évidence la fonction clé du paratexte, puisqu'il lui est assigné le rôle de relier les différentes séquences du récit ce qui devient ainsi, d'une certaine manière, l'élément qui crée la cohérence à l'intérieur de l'histoire. Par conséquent, il ne peut pas être laissé sans

interprétation et, au contraire, il nécessite une observation attentive, et en même temps amusée, du lecteur. Voilà un deuxième aspect en faveur de l'emploi des albums: la participation active mais non lourde du public en tant qu'aspect fondamental de la motivation.

La diversité dans la réalisation du format répond enfin à une fonction communicative. La forme choisie, les matériaux employés, les détails du paratexte sont en effet à l'origine des prévisions, des attentes, des réflexions que le lecteur matérialise grâce aux possibilités narratives et d'exploration données par le livre. Un petit format crée par exemple une sensation d'intimité, alors qu'une taille plus grande produit la participation plus immédiate dans les événements.

Les caractères d'imprimerie

Le caractère typographique a aussi de l'importance à l'intérieur de l'album puisqu'il répond à des exigences communicatives et provoque des réactions précises chez le lecteur. C'est ainsi que les mots ayant une importance particulière peuvent être écrits en italique ou en gras de façon à frapper le regard du lecteur. Autrement, ce sont les dimensions des caractères qui varient en attirant son attention. À cet égard joue un rôle important l'adulte qui lit lequel peut souligner les effets typographiques par un emploi différent de la voix et de l'intonation, de manière à stimuler davantage la curiosité et l'observation du destinataire.

La mise en pages

Il n'y a pas de normes figées pour la mise en page: la forme des messages, leur taille, leur inscription sur le fond ne se réalisent pas à chaque fois de la même façon. Il suffit de penser que le langage de l'album évolue continuellement, même en intégrant des techniques propres à d'autres codes d'expression, comme le cinéma et les bandes dessinées, pour comprendre la variété des mises en pages.

Il faut souligner également le fait que dans l'album l'organisation des messages ne respecte pas forcément le cloisonnement par page. Il arrive en effet que l'image et le texte s'inscrivent à l'intérieur de l'espace plus ample de la double page. Il s'agit encore d'une réponse à des besoins d'ordre expressif. Dans l'album sans texte¹¹ *Il regalo* de Sylvia Van Ommen (Lemniscaat, 2006) le lecteur, habitué à des représentations qui suivent les marges de la page, se trouve tout d'un coup devant une image beaucoup plus étendue. L'agrandissement soudain de la scène insère le public dans une unité spatio-temporelle plus ample. Cette dilatation graphique correspond au passage du récit qui la contient. Le personnage doit en effet choisir la couleur d'un cadeau, et comme chacun sait, il est nécessaire d'avoir du temps au moment où il faut faire des choix. L'emploi de la double page pour illustrer une scène unique est donc une stratégie utile pour produire un ralentissement de l'histoire.

Ensuite, la mise en pages peut se dérouler en présentant le texte et l'image de façon séparée ou non.

Dans le premier cas, où il y a une image par page et le texte sur la page à côté, il se crée une alternance entre texte et image qui demande à l'enfant une sorte de lecture linéaire, c'est-à-dire le texte et ensuite l'image à droite, ou bien l'observation de l'image et la lecture du texte. (Eric Battut, *Lupo Baldo*). De cette façon les deux codes acquièrent de l'importance: le texte est mis en évidence et la place réservée à l'image souligne sa fonction.

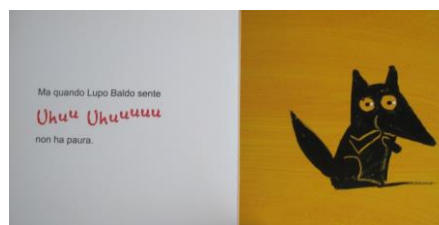


Figure 13 Battut, E., *Lupo Baldo*, Trieste, Bohem Press Italia, 2010.
Exemple d'album construit sur l'alternance de page de texte écrit et page illustrée.

¹¹ Le fait de discuter des exemples tirés d'un album sans mots, alors que d'un album est dû au fait que le discours concernant la mise en pages est valable pour les deux typologies de livres, comme l'on verra plus en bas. En effet, aussi l'exemple tiré de *Nel paese dei mostri selvaggi* de Sendak qui sera traité ensuite, colle parfaitement dans ce cas-là.

Dans le deuxième cas, la mise en pages ne suit pas la séparation entre pages de texte et pages d'illustration, mais propose la co-présence à l'intérieur de la même page du message verbal et iconique.

Cette connivence entre écriture et illustration se réalise à travers différentes solutions au niveau graphique, de sorte que le texte verbal peut suivre l'image, être inséré dans l'image même où se trouver à son côté. L'image n'est donc pas isolée, comme elle l'est dans les albums d'Eric Battut, ni séquentielle, comme elle l'est dans les bandes dessinées. C'est une image « associée »¹². Le lien entre les images peut alors se réaliser au moyen de leur enchaînement dans l'espace ou à travers le texte,

ou encore à travers la cohérence interne concernant la composition, l'unité narrative, impliquant par exemple la répétition d'un motif.



Figure 14 Steig, W., *Pietro Pizza*, Milano, Salani Editore 2001. Exemple d'album construit sur la co-présence du texte verbal et illustré dans la même page

« Tout l'art consiste à faire jouer le lien d'image à image dans la manière de représenter l'espace, le temps, le mouvement, d'organiser la cohérence des cadrages ou des angles de vue ou encore d'établir des correspondances ou des ruptures entre chacune, notamment en fonction de leur position sur le support et de leur lien avec le ou le texte(s) » (Van der Linden, S., 2003, p. 65).

Il est possible, en outre, d'insérer des pages qui s'ouvrent au milieu du livre et qui changent la scène où se déroule l'histoire tout en attirant l'attention du lecteur qui, à travers cet effet, est catapulté à l'intérieur du récit, juste à côté des personnages et de leurs aventures.

Finalement, il est important de remarquer que les modalités de mise en pages ne sont pas rigides à l'intérieur d'un même album, au contraire elles peuvent subir des

¹² Expression tirée de Van der Linden, S., *L'album entre texte, image et support*, p.64.

évolutions selon les nécessités de la narration. C'est par exemple le cas de l'album *Nel paese dei mostri selvaggi* de Maurice Sendak (Babalibri, 1999). L'auteur emploie les images de manière dynamique de sorte qu'elles changent au fur et à mesure que les événements de l'histoire et les émotions éprouvées d'abord par le héros, mais ensuite aussi par le lecteur, évoluent. Le rapport qui existe entre les espaces de la page parvient donc à des buts de communication expressive, c'est-à-dire qu'il sert à communiquer les émotions non à travers les mots mais à travers des solutions d'ordre iconographique. Les images suivantes en sont un exemple:

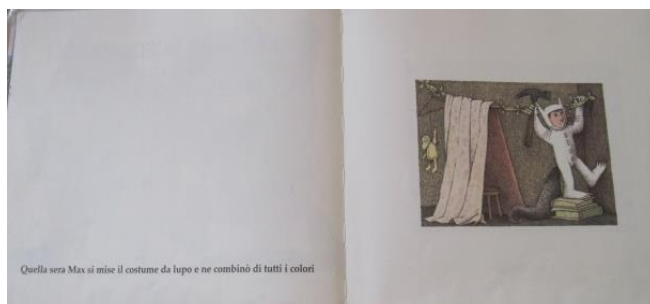


Figure 15 Sendak, M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999 [p. 1-2]

La première page est presque vide, sauf une phrase en bas. La deuxième page contient l'image au milieu. Le héros est tranquille. Le fait que Max n'éprouve pas encore de sentiments particulièrement forts est exprimé par le texte, qui dit: « Quella sera Max si mise il costume da lupo e ne combinò di tutti i colori », mais aussi par l'impact visuel avec l'image laquelle est petite, immobile, assez distante.



Figure 16 Sendak, M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999 [p. 15-16]

La première page présente une phrase en bas et aussi une partie de l'image suivante qui, en débordant les limites de la page, s'étend progressivement en proportion de l'augmentation du sentiment de colère qui touche le petit héros et de son imagination.



Figure 17 Sendak, M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999 [p. 21-22]

L'image occupe presque entièrement les deux pages. Seulement une petite tranche blanche est laissée en bas pour abriter deux phrases courtes: « e lo fecero re di tutti i mostri selvaggi ». « E adesso » urlò Max « attacchiamo la ridda selvaggia!». C'est le moment le plus élevé de tension émotionnelle dans le récit.



**Figure 18 Sendak, M., *Nel paese dei mostri selvaggi*,
Milano, Babalibri, 1999 [p. 35-36]**

Tout comme au début, une page est entièrement consacrée à l'illustration, alors que celle à côté est réservée au texte écrit. Le voyage fantastique de Max est terminé et toutes ses émotions se sont apaisées.

Pour conclure, la mise en pages influence le message de l'album car la position des messages (images ou textes) sur le support a une incidence sur l'expression et par conséquent sur le sens. C'est encore le cas de l'album *Il piccolo bruco Maisazio* de Eric Carle où les dimensions de la chenille sont soulignées par le biais de sa position dans la page. Au début il paraît très petit puisqu'il est le élément sur un fond vaste et tout blanc. À la fin, il paraît de dimensions bien plus grandes puisque son image occupe la place de la page entière.

Les personnages

Les personnages des récits sont authentiques, doués de réalisme psychologique et bien caractérisés afin que l'enfant puisse s'identifier. Les héros, sous-forme de personnes, d'animaux ou d'objets personnifiés, incarnent l'enfant tout comme il est dans la réalité quotidienne. Il ne s'agit donc pas d'un enfant modèle, comme cela se faisait dans les récits d'autrefois, mais au contraire d'un enfant « vrai » avec tous ses façons d'être et de se conduire, caractérisé par des besoins, des pensées, une vie intérieure, des doutes et

des questions. En quelques mots, ce ne sont pas des personnages unidimensionnels, mais des héros en ronde-bosse, comme les définit Silvia Blezza Picherle (n. 33-34/2007).

Thèmes abordés

Il n'est pas nécessaire de s'étendre beaucoup sur la nature des thèmes à traiter dans les albums. Ce n'est pas que la question ne soit pas importante, mais l'on peut la résumer à travers quelques mots, brefs et en même temps exhaustifs. « Ai bambini si può parlare di tutto, l'importante è farlo con garbo, rispettando il loro tempo e il loro pensiero » (Blezza, Picherle. S., n. 10/2001:27).

2.3 Caractéristiques des albums sans texte

Il peut sembler bizarre de se référer à un album sans texte par l'étiquette « livre », en l'absence de mots qui d'habitude construisent, ou prennent part, à la construction de l'histoire racontée. Toutefois ces produits éditoriaux contiennent une histoire, qui est même caractérisée par un début, un déroulement et une fin et dont la narration est confiée au langage iconique au lieu du verbal. Le fait que les mots manquent a amené souvent à considérer ces livres comme des ouvrages simples et pour les enfants très petits ne sachant pas lire. Mais il s'agit d'une conviction fautive. En effet l'absence de mots oblige le lecteur à construire l'interprétation de l'histoire seulement au moyen des images, sans pouvoir s'appuyer sur les informations venant du code écrit qui, en plus de fournir des connaissances en référence au déroulement de l'histoire, servent aussi à décoder les illustrations ambiguës.

Les albums sans texte sont difficiles à comprendre du moment que, juste à cause du fait que la compréhension ne doit se baser que sur un code unique, les capacités d'interprétation requises doivent être très subtiles.

Pourtant les processus d'interprétation ne sont pas suffisants et d'autres compétences sont nécessaires afin de comprendre le sens global de l'histoire. À ce propos il est intéressant de savoir ce que Rita Valentino Merletti écrit: « [les livres sans texte] costituiscono un ottimo esercizio di lettura attenta dell'immagine, perché inducono a notare i dettagli, unirli insieme in una sequenza, tenerli a mente per collegarli a quelli che si scoprono a mano a mano che la storia procede. Questo esercizio [...] è utilissimo per lo sviluppo del linguaggio e per la precisazione delle caratteristiche strutturali di una storia » (Fochesato, W., 2000:54). Ce passage est centré sur l'utilité des livres sans texte, mais en même temps il souligne que ces produits se fondent sur des compétences précises: le fait de regarder les images et d'y découvrir les détails se lie à la capacité d'observation et d'attention; les rapprocher dans une séquence implique le développement des liens logiques; les enchaîner aux autres illustrations présentes dans l'histoire implique la capacité de mémorisation et celle de faire des inférences. C'est pourquoi les livres sans mots sont d'habitude destinés à des lecteurs âgés de cinq ans environ.

Cette catégorie d'œuvres est définie elle aussi par des caractéristiques concernant l'organisation par rapport au support, la mise en pages, les personnages, les thèmes abordés et les images. Toutefois il s'agit de propriétés qui sont aussi valables pour les albums sans texte que pour les albums. C'est la raison pour laquelle l'on doit faire référence au paragraphe précédent pour les connaître.

2.4 Livres illustrés

Quelques mots à propos des livres illustrés. Bien qu'ils ne soient pas l'objet spécifique de la recherche, ils sont quand même insérés à l'intérieur de la littérature en couleurs.

Les ouvrages qui rentrent dans cette catégorie sont caractérisés par le fait que le texte prédomine sur l'illustration. Contrairement à ce qui se passe dans les albums, les images

ne prennent pas part à la construction du sens de l'histoire, mais ont la fonction d'enrichir la page, de la décorer. Par conséquent, les images sont tout à fait proches du texte écrit et elles n'ont pas de sens caché à interpréter. L'histoire écrite et celle illustrée correspondent parfaitement.

Le choix de ne pas insérer les livres illustrés dans le focus de la recherche et de nous concentrer sur les albums et sur les livres sans texte vient de l'analyse du langage employé par ces typologies de produits. Sans rien enlever à la lecture des livres illustrés, le langage iconique dans les deux autres typologies de livres est bien différent. Il est porteur de sens de manière plus ample par rapport à ce qui se passe dans le livre illustré. De ce fait, vu que les destinataires sont les enfants sourds qui ont moins de possibilités de faire référence à la langue verbale, l'on pense que les albums et les albums sans texte, où les illustrations ont un rôle autonome par rapport à l'écrit, aient des potentialités en plus à offrir aux lecteurs sourds.

2.5 Autres typologies de livres adressés aux enfants

Albums de jeunesse, albums sans texte et livres illustrés n'épuisent pas les typologies de livres d'enfance.

Il y a quelques mois j'ai visité une exposition consacrée aux livres de jeunesse intitulée *Un libro, un gioco*, à la Casina de Raffaello, qui est la ludothèque de Villa Borghese, à Rome. Il s'agissait d'un parcours parmi les livres destinés à un public âgé de 3 à 10 ans. L'initiative était très intéressante puisqu'elle s'encadrait dans l'optique de l'interactivité. Les jeunes lecteurs avaient, en effet, la possibilité d'observer et de jouer avec les ouvrages. Les très jolies pièces de la Casina abritaient une riche variété de livres lesquels ne demandaient pas une lecture habituelle, mais plutôt d'être découverts, décomposés, feuilletés.

C'était un parcours original ayant le but de montrer et d'expérimenter l'importance des

livres en tant qu'objets capables de solliciter les facultés sensorielles, les capacités d'observation et de réflexion, de créer des émotions positives, d'apprendre des contenus au moyen de l'expérience ludique.

L'exposition *Un libro, un gioco* a été donc le prétexte d'une recherche concernant les typologies des livres dédiés aux enfants qui seront présentées dans la suite.

Étant la production de livres de jeunesse très vaste et variée, il est difficile de faire une catégorisation exhaustive qui comprenne toute sorte de livre. Il serait alors nécessaire de choisir un critère de classification: selon les tranches d'âge, selon le but, selon leur organisation picturo-graphique. En tout cas, loin des exigences de rigueur scientifique, à présent l'on propose une énumération des typologies de livres sur la base de leur type d'interaction avec le lecteur, puisque c'est l'aspect qui a m'a frappé le plus. Je crois, en effet, que la relation qui se crée entre livre et lecteur est un élément fondamental pour stimuler la curiosité envers les livres et pour soutenir la construction du plaisir de lire. Il est en outre important de présenter ces produits au cours du présent travail parce qu'ils offrent, eux aussi, au destinataire des stimuli significatifs pour le développement de compétences spécifiques.

2.5.1 Livres appartenant à la catégorie des « livres à jouer »

Il s'agit avant tout de livres qui ne sont pas simplement à feuilleter, à regarder et à lire, mais plutôt à toucher, à manipuler, à jouer. Ce sont des ouvrages où l'expérience faite à travers les sens acquiert de l'importance et où le héros, au lieu d'être un personnage, est le lecteur même lequel a un rôle actif et concret dans la création de l'histoire.

Les livres à jouer constituent une catégorie très vaste, comprenant plusieurs activités qui se différencient selon la tranche d'âge à laquelle elles s'adressent. À l'intérieur de ce groupe l'on trouve:

-*les premiers livres*¹³, c'est-à-dire des livres de formes variées, façonnés, faits de différents matériaux (carton, étoffe, bois, plastique...) pouvant être employés dans n'importe quelle situation, dont le but est aussi d'approcher l'enfant à l'objet livre à travers la stimulation des facultés sensorielles. Des exemples très connus de ce type de livres sont les *Prelibri* de Bruno Munari (Corraini, 2011);

-*les livres avec des trous* ou bien des livres dont les pages, d'habitude en carton, ont des trous pour que les enfants puissent mettre leurs doigts ou pour stimuler la curiosité du lecteur appelé à prévoir ce qui se cache derrière. Il s'agit de livres qui amusent les enfants puisqu'ils provoquent un effet de surprise du moment que la réalité qu'ils découvrent en tournant la page est bien différente de celle à laquelle ils pourraient s'attendre;

-*livres avec de petites fenêtres*: il s'agit de livres qui ont de petites ailes à tirer, à soulever pour découvrir ce qui se cache derrière. Un exemple d'ouvrage de cette catégorie est *Dov'è Spotty?* de Eric Hill;

-*livres de combinaisons*, comme par exemple *Il libro matto* de Eléonore Zuber. Ce sont des livres ou des albums composés de beaucoup d'ailes unies à une spirale centrale, qui se combinent de façon différente, par hasard ou selon la créativité du lecteur, en créant toujours des situations nouvelles;

-*livres puzzle*, c'est par exemple le cas de *I tre porcellini* de Codignola Nicoletta, publié par Fatatrac (2011). Des morceaux de carton illustrés constituent les séquences de l'histoire. L'enfant doit les rapprocher selon l'ordre logique et chronologique du récit, en créant une image unique qui représente l'histoire par entier;

-*livres d'animation* c'est-à-dire livres basés sur la technique d'animation, empruntée au cinéma d'autrefois, de « l'ombro-cinéma » et qui permettent ainsi une lecture animée faite par des images qui bougent. *Lunaparc en Pyjamarama* de Michaël Leblond et

¹³ Il ne s'agit pas d'une classification officielle. La division en catégorie et leur nom je les ai écrits moi-même.

illustré par Frédérique Bertrand (éditions Rouergue, 2012) en est un exemple;

-livres d'observation: livres qui demandent aux lecteurs de bien observer l'image afin de trouver des éléments qui se cachent dedans. La série de livres intitulée *Where's Wally?* de l'auteur Anglais Handford Martin est un exemple très connu de livre d'observation. Vu la remarquable capacité d'attention qu'ils demandent, ces ouvrages sont destinées à un public âgé au moins de 6 ans.

-livres pop-up: il s'agit de livres dont les pages ne se tournent pas seulement, mais elles s'ouvrent en trois dimensions. Il arrive souvent qu'il y ait aussi des objets à faire bouger.

-livres tactiles comme par exemple *Giorgetto l'animale che cambia aspetto* de Claudette Kraemer (Les doigts qui rêvent, 2009). Ce seraient des livres projetés pour des enfants aveugles ou malvoyants mais qui, en fait, s'adressent à tout le monde de l'enfance. Ils font appel à la perception tactile et aux sensations qui en viennent. C'est pourquoi, ils sont faits par des matériaux, des textures et des formes très diversifiés et sont souvent accompagnés du texte en braille.

La liste des livres qui demandent l'interaction du lecteur est encore longue, surtout si l'on pense que toute sorte de livre, pour les enfants ou pour les adultes, illustré ou non, devraient se baser sur l'interaction avec le lecteur. Néanmoins, les typologies qui restent à décrire sont moins liées aux buts du présent travail. De ce fait nous concluons à ce point-là notre énumération.

2.5.2 Livres appartenant à la catégorie des « livres pour connaître »:

Il s'agit d'ouvrages qui apprennent aux enfants des connaissances concernant différentes facettes de la réalité, notamment les aspects qui intéressent le jeune destinataire. Les métiers, les animaux, mais aussi la jalousie pour l'arrivée d'un petit frère en sont des exemples.

L'emploi exclusivement didactique des livres risque d'aller au détriment de la motivation qui soutient le plaisir de lire, c'est la raison pour laquelle ces livres ne se

limitent pas à expliquer, mais ils communiquent des connaissances en demandant la participation de l'enfant à différents degrés.

À l'intérieur de ce groupe d'ouvrages une place importante est occupée par les contes classiques.

Comme l'explique Enzo Catarsi (Catarsi, 2007), les contes de fées sont importants pour le développement de l'enfant. En effet, ils proposent des modèles de comportement typiques de la société qui entoure le lecteur, de sorte qu'il est soutenu dans son processus de socialisation. À ce propos, il existe de nombreuses études concernant la valeur psychologique des contes de fées, puisqu'ils cachent les archétypes culturels d'une communauté. Il ne faut pas oublier, en effet, que les contes de fées sont des histoires naissant du besoin de donner des réponses aux interrogations de l'homme; des histoires dont l'origine est populaire et qui ont été transmises oralement. Par conséquent, ils montrent des personnages, des événements, des formules figées qui sont constamment employées dans la routine quotidienne et auxquelles l'on fait très souvent allusion. Ainsi, la connaissance des contes classiques faisant partie de la tradition populaire devient une marque de l'appartenance à un peuple.

Ensuite, le conte est une espèce de réservoir des émotions, positives mais aussi négatives, éprouvées par l'enfant qui arrive donc à les connaître et à en prendre conscience. En même temps, les contes sont des projections des besoins et des désirs des enfants, qui souvent sont encore trop jeunes pour parvenir à bien les exprimer. De ce fait, ils facilitent l'élaboration personnelle du monde de notre inconscient.

Finalement, les contes sollicitent et entraînent la fantaisie du lecteur qui se trouve plongé dans un monde différent mais en même temps familier car il est si proche de ses expériences et de ses émotions.

2.6 Deux autres propriétés

Il est bien de conclure le chapitre centré sur l'analyse des livres pour l'enfance en citant deux autres qualités. Il s'agit de caractéristiques qui sont valables pour toute sorte de livre, mais qu'il vaut mieux rappeler puisqu'elles acquièrent un sens très important dans le cas des livres pour les lecteurs les plus jeunes.

La première propriété est la *permanence* (Vitali, 2010). Par ce terme nous nous référons à la nature du livre en tant qu'objet durable dans le temps. Il reste non seulement dans le sens qu'il existe constamment, mais il reste à disposition de l'enfant, toujours.

La deuxième caractéristique est strictement liée au concept de permanence et il s'agit de la *possibilité d'itération* (Vitali, 2010). C'est-à-dire qu'étant toujours présent, l'enfant peut prendre le livre chaque fois qu'il en a envie, le lire, le regarder, le feuilleter en alimentant le plaisir de connaissance. Le fait de disposer d'un stimulus qui dure et qui se répète sans que des changements interviennent, est un facteur très important pour la formation de l'enfant, comme lecteur et surtout comme personne. En effet l'enfant nécessite de plus de temps pour arriver à comprendre et à interpréter les stimulus reçus, vu qu'il ne possède encore ni les capacités de mémorisation ni l'ensemble des connaissances précédentes qui appartiennent, au contraire, aux personnes plus âgées.

L'enfant doit retourner sur les mêmes stimuli afin de pouvoir leur donner un sens, sans toutefois perdre le plaisir et la curiosité envers le stimulus même.

Comme nous le verrons, permanence et possibilité d'itération sont deux concepts qui acquièrent de l'importance notamment pour les enfants sourds.

2.7 Valeur d'un choix de qualité

Le secteur éditorial de la littérature d'enfance est tellement vaste qu'au moment d'acheter ou emprunter un livre il faut faire un choix. Les livres en commerce ne répondent pas

toujours aux besoins réels du public, puisqu'ils répondent plus souvent aux lois du marché. Ce sont alors les livres les plus publicisés, les livres en série des personnages connus, les livres qui –pour ainsi dire- sont à la mode, à s'imposer. De ce fait, la sélection faite par l'adulte court le risque de suivre la demande du marché au lieu des besoins du destinataire.

En effet, lorsque l'on doit choisir un livre il faut premièrement considérer le destinataire de l'œuvre qui a des intérêts, des exigences et des capacités précis. Ainsi, il vaut mieux sélectionner les livres qui se mettent du côté de l'enfant et reflètent sa façon de penser, de regarder à la réalité qui l'entoure voire des livres en mesure de stimuler des réflexions, le jeu, l'envie de lire. Deuxièmement il faut montrer du respect à l'égard de l'enfant-lecteur en ce qui concerne sa richesse cognitive et d'expérience. En d'autres mots, il faut avoir du respect à l'égard de l'enfant en tant que lecteur. Cela amène à chercher des produits culturels qui enrichissent son expérience. Il ne suffit pas de prêter attention au contenu, au texte et aux images, mais il faut donner de l'attention aussi à la qualité artistique. Il est nécessaire donc de sélectionner des livres significatifs sans aller au détriment d'illustrations amusantes et attirantes, car les deux aspects ne sont pas antagonistes.

Enfin, il faut s'interroger sur le but auquel le livre doit parvenir.

Au moment où la littérature d'enfance se développait en Europe, c'est-à-dire entre le XVIIe et le XVIIIe siècle, le but du livre était celui de présenter aux enfants des modèles de personnages et des comportements à suivre, mais aussi des valeurs et des idées en accord avec la période historique. Le livre était source d'enseignements et il avait donc une fonction éducative¹⁴. Cependant à notre époque la situation a changé. Le but est en premier lieu d'être une source de stimuli pour l'enfant en ce qui concerne son développement global: de la connaissance générale à la langue, du plan émotif au plan

¹⁴ Debora, A., *Libri che odiano le donne. La rappresentazione della figura femminile nella narrativa per l'infanzia contemporanea*, 2012, tiré du site Internet <http://www.raccontareancora.org/index.php/caratteristiche.html>

social et relationnel tout en passant par le plan psychologique.

En résumé, que signifie choix de qualité?

Se mettre de la part du lecteur-enfant en tant que destinataire du livre et donc suivre le développement de ses compétences cognitives, linguistiques, perceptives, affectives et relationnelles. Pour arriver à cela il faut choisir, sélectionner, sans s'adapter de manière acritique aux modes. Seulement ainsi l'on offre au petit lecteur des stimuli importants pour son développement.

2.8 À chaque lecteur son livre

L'introduction de l'activité de lecture dans la routine quotidienne peut être précoce. L'emploi des livres en effet est important déjà pendant les premiers mois de vie, mais il ne faut pas oublier que ces ouvrages ne sont pas tous égaux et que leur usage est conforme à l'âge du destinataire.

S'il est vrai que le but est d'encourager la relation avec le livre, ou bien de construire une attitude de curiosité et d'attention envers cet objet, alors le choix des livres devient un élément fondamental. En effet, pas tous les ouvrages attirent tous les enfants. Un lecteur, pour petit qu'il soit, est frappé par les livres qu'il comprend, qui ont du sens pour lui, qui ont des éléments nouveaux mais qui en même temps représentent des scènes dans lesquelles il peut s'identifier, des lieux et des objets proches de ses expériences, qui stimulent sa curiosité et son intérêt. C'est pourquoi, il faut que les livres soient sélectionnés tout en considérant les capacités de compréhension du jeune destinataire.

Si l'on tient compte de la période comprise entre la naissance et le début du parcours scolaire, c'est de 0 à 6 ans, l'on voit que le développement des compétences chez l'enfant suit des étapes fixes.

Au cours des premiers mois d'existence, par exemple, les facultés perceptives et cognitives ne sont pas aussi développées qu'elles ne le sont à 4 ans et plus. De la même

façon, plus l'enfant grandit, plus il collectionne des expériences utiles à son développement, qui deviennent un point d'ancrage pour les connaissances futures. Toutes les habilités ne sont donc pas à la disposition de l'enfant qui commence à établir une relation avec l'objet livre. Et c'est juste ce produit, le livre, qui doit répondre à l'état évolutif de son lecteur. De là, la nécessité de proposer les livres aux enfants selon un parcours bien précis.

Essayons alors de comprendre, même si c'est de manière assez schématique, le développement des compétences des enfants en nous référant aux différentes tranches d'âge, notamment à l'intérieur de la période préscolaire qui sera divisée en cinq parties. Pour chaque groupe nous préciserons d'abord les compétences atteintes, ensuite les besoins auxquels il faudrait répondre et enfin les livres à employer avec les destinataires considérés¹⁵.

0-1 an

Compétences: le bébé perçoit et connaît la réalité par les cinq sens. Sa connaissance se crée donc à partir des expériences concrètes.

L'enfant entre en contact direct avec l'objet livre et commence à observer les images imprimées sur les pages, toutefois il n'a pas encore développé le mécanisme de symbolisation de sorte qu'il ne pense qu'aux objets réellement présents.

Besoins: les nécessités qui touchent les bébés pendant cette période sont surtout à caractère affectif. Il est question pour l'enfant d'établir des relations avec les adultes-parents.

Livres: il faut introduire des livres faits de matériaux différents: étoffe, carton, papier, etc. pour stimuler les facultés perceptives (en ce qui concerne par exemple la forme, la consistance, le poids, les couleurs) mais aussi d'exploration (emploi de matériaux à manipuler).

¹⁵ Les indications pour la subdivision en tranches d'âge, compétences, besoins et livres à employer ont été tirées de Valentino Merletti, 2001.

1-2 ans

Compétences: cette période est marquée par l'amorce de différents processus. En premier lieu, l'association entre l'image d'un objet et son référent concret. Il s'agit du début de la capacité de symbolisation et de conceptualisation lui permettant d'identifier des objets connus sous forme d'image, selon un parcours qui, à partir d'un objet réel comme par exemple une maison, amène à la représentation de la maison sur la page du livre. Il s'agit bien sûr d'une maison qu'il a déjà vue, mais ce n'est pas la maison qu'il connaît directement.

Deuxièmement, a lieu le développement des premiers, quoique rudimentaires, liens logiques qui servent à enchaîner les événements, comme par exemple la relation cause-conséquence.

Enfin, l'enfant montre qu'il reconnaît non seulement l'objet mais aussi sa fonction.

Besoins: du moment que le système attentif n'est pas encore développé, le lecteur est attiré par les activités qui le font participer physiquement, à travers la manipulation, le jeu et le mouvement.

Livres: introduction de produits significatifs et originels du point de vue sensoriel, puisqu'ils doivent amener le petit lecteur à les explorer au niveau tactile, auditif, visuel.

Il faut proposer aussi des livres donnant la possibilité de reconnaître sur la page des objets familiers et de les indiquer une fois nommés par l'adulte.

Les livres qui stimulent les premières interactions entre enfant et adulte, tout comme les livres de contes en rime, sont très aimés.

En ce qui concerne l'aspect visuel, les pages des livres devraient représenter des objets reconnaissables par le jeune lecteur et donc illustrer des éléments faisant partie de la routine quotidienne du destinataire. En plus, il faut considérer d'abord que les images illustrant l'objet en entier sont identifiées plus facilement, ensuite qu'il vaut mieux qu'il y ait un seul objet sur la page puisque le mélange des plusieurs signes menace la compréhension. En revanche, il faut des images simplifiées des choses, avec peu de

détails mis bien en évidence, afin d'empêcher une représentation ambiguë et de parvenir au contraire à une reconnaissance immédiate. La simplicité et la clarté des dessins sont nécessaires aussi du point de vue de leur composition: peu de couleurs qui ressortent sur le fond aux teintes uniformes, absence de nuances pour rendre les illustrations plus nettes.

Si le réalisme est nécessaire en ce qui concerne le sujet illustré, cela ne revient pas au même à l'égard des techniques de représentation. Il faut se rappeler, en effet, que le lecteur appartenant à cette tranche d'âge n'est qu'au début du processus d'interprétation des signes. Il arrive à donner de l'attention aux détails ou à la scène globale, n'étant pas en mesure de les intégrer dans une image unique douée de sens. Donc les techniques d'illustration, comme par exemple la perspective, l'emploi des couleurs naturalistes ou la minutie des détails, loin d'aider la compréhension, peuvent l'empêcher ou la déformer.

Il est possible d'introduire des livres représentant des séries d'images d'objets liés entre eux par un sens logique, par exemple les objets concernant les repas, les jeux, les vêtements, voire des livres basés sur la transformation d'un même objet (Mari, I., *Il palloncino rosso*, Milano, Babalibri, 2004).

Les livres qui représentent des objets d'abord hors de contexte et ensuite insérés dans une situation typique d'utilisation sont très importants pour apprendre à se détacher du contexte et donc pour développer des facultés d'abstraction.

Enfin, les compétences atteintes par l'enfant permettent de lui proposer des livres qui racontent des protohistoires. Il ne s'agit pas de vraies histoires, mais plutôt de séquences d'évènements ayant un début et une fin. Elle sont caractérisées aussi par la présence d'un seul personnage ou élément qui est représenté plusieurs fois dans des situations semblables mais diversifiées (cf. *Dov'è Spotty?* de Eric Hill). Les images sont souvent associées à une phrase très courte et non plus à un seul mot.

2-3 ans

Compétences: l'acquisition du langage évolue très rapidement. L'enfant commence à développer un sens de l'histoire grâce au renforcement des liens entre les événements et les séquences d'un récit.

La compréhension des conventions artistiques augmente et s'améliore.

Besoins: cette période est encore marquée par la nécessité de diriger l'attention vers les objets qui ont de l'importance au niveau perceptif, comme le rythme, le mouvement, les couleurs.

En même temps l'enfant est en train d'expérimenter sa présence dans la réalité qui l'entoure. L'environnement qui le concerne directement constitue son centre d'attention.

La nécessité de développer l'imagination d'un côté, les capacités de perception de l'autre, tout comme le besoin d'établir un lien entre les situations expérimentées pendant la lecture du livre et celles vécues dans la réalité, sont cruciales au cours de cette période.

Livres: l'on peut employer des livres qui racontent des histoires très simples et courtes où les événements puissent être compris et reconnus par l'enfant.

Il est sensé de commencer à utiliser des albums dont le niveau devrait se situer entre les compétences possédées par l'enfant et celles auxquelles il peut parvenir à travers un petit effort.

En ce qui concerne l'aspect de l'illustration, il vaut mieux faire référence aux caractéristiques décrites pour la tranche d'âge précédente, 1-2 ans, et exemplifiées au moyen des images suivantes.



Figure 200 Battut, E., *Balena Serena*, Trieste, Bohem Press Italia, 2011

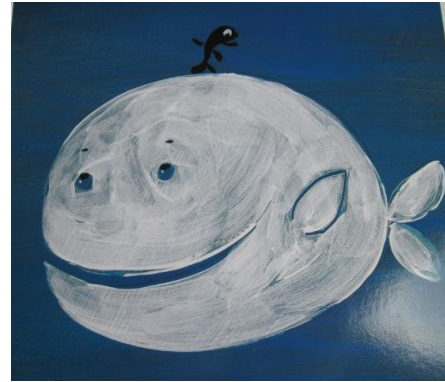


Figure 19 Battut, E., *Balena Serena*, Trieste, Bohem Press Italia, 2011

Ainsi comme les compétences concernant l'âge le demandent, ce récit est court et centré sur peu de personnages. Les images sont très simples et se distinguent nettement du fond. Les couleurs, présentes avec quelques tonalités seulement, sont étalées de façon uniforme.

Les émotions éprouvées par la baleine sont représentées par des détails minimaux mais significatifs, qui font partie des conventions artistiques: la tristesse de la solitude correspond à une bouche courbée vers le bas, alors que le bonheur à une bouche souriante, donc vers le haut.

3-4 ans

Compétences: les capacités d'interpréter les images sont désormais assez développées. Il ne s'agit plus seulement d'identifier les objets, mais de reconnaître ce qui se passe dans les illustrations. Ainsi, l'enfant commence-t-il à développer des réactions en regardant les images concernant la réalité et surtout à les partager avec l'adulte.

Les mécanismes de mémorisation se renforcent de sorte que l'enfant essaie souvent de répéter les séquences des histoires. Ce processus se développe au fur et à mesure que les compétences linguistiques orales augmentent et grâce à la capacité de rappeler les pages précédentes aussi.

L'on peut remarquer enfin, une meilleure capacité d'élaboration des expériences vécues, des capacités d'observation plus subtiles et un système d'imagination moins rigide.

Besoins: l'enfant manifeste la nécessité de se rapprocher des modèles dans lesquels s'identifier. Cela se reflète aussi au niveau de la représentation des personnages et à ce propos les mots de Sendak sont exemplaires: «Io conosco le proporzioni del corpo di un bambino. Ma sto provando a disegnarle nel modo in cui il bambino sente di *essere* – o piuttosto nel modo in cui io credo che si senta» (Tucker, 1996:56).

Livres: il est possible alors d'introduire des livres qui racontent des histoires basées sur des séquences qui se répètent, afin de renforcer les mécanismes de mémorisation. Il s'agit quand même d'histoires simples du point de vue du déroulement des événements de façon à ce que l'enfant développe sa capacité de prévoir les faits d'une histoire.

Autrement, il est possible de proposer des histoires qui répondent aux besoins de curiosité montrés par le jeune public et encore des livres qui traitent des situations émotives proches des enfants, afin qu'ils puissent s'y reconnaître.

Cette période est importante même pour l'usage des albums, vu les croissantes compétences cognitives, linguistiques et relationnelles des lecteurs.

Il se passe toutefois un changement dans le domaine des éléments représentés. Des objets statiques et fidèles à la réalité, l'on passe à des objets animés. Voilà qu'une petite voiture ou un petit train deviennent les héros agissants et parlants de l'histoire.

4-5 ans

Compétences: période marquée par un développement continu de toutes les compétences déjà décrites mais aussi par la naissance de capacités nouvelles en ce qui concerne l'interprétation du langage et de différentes situations. L'enfant arrive donc à comprendre certaines formes d'esprit comme l'humour et l'ironie.

Besoins: l'enfant manifeste la nécessité d'être soutenu dans la compréhension des émotions, surtout celles associées à la peur.

Livres: emploi de livres où le nombre des personnages augmente, tout comme les séquences de l'histoire dans laquelle ils agissent. Maintenant le lecteur a développé les capacités nécessaires à comprendre les histoires où paraissent des éléments liés au domaine de l'imaginaire, comme des objets magiques ou des animaux parlants. Il s'agit d'histoires qui donnent voix aux différentes émotions éprouvées par le jeune public et qui doivent se conclure par un dénouement heureux, puisqu'elles doivent rassurer et non effrayer le lecteur. L'on commence, enfin, à employer une gamme vaste d'images: amusantes pour faire rire le lecteur mais aussi plus épouvantables pour donner de la visibilité aux peurs encore inexprimées.

2.9 Conclusion

Albums et livres sans texte, mais en général tous les livres d'enfance et de jeunesse, s'adressent à un public très vaste. Ce qui différencie la production n'est pas le thème abordé, mais le niveau d'approfondissement par lequel le thème est traité. Il est alors fondamental de tenir compte du public avec lequel nous employons le livre. Il faut tout d'abord réussir à se mettre dans la peau des enfants et découvrir leurs besoins, en tenant compte du degré de développement. Si l'on veut donner des stimuli de qualité, il faut alors faire une sélection attentive.

Or, il est difficile de lire sur la couverture du livre les tranches d'âge précises, telles que nous les avons vues, auxquelles ils s'adressent. En effet, nous avons opéré une subdivision assez nette, mais l'on sait que le développement des compétences est un processus graduel et continu. En plus l'on sait que chaque enfant est différent des autres et que les rythmes de croissance peuvent être différents, selon aussi les expériences vécues par l'enfant même. De ce fait la classification à laquelle les indications dans les livres nous ont habitués est 0-3 ans et 3-6 ans (en ce qui concerne la période préscolaire qui nous intéresse).

Deux éclaircissements sont alors nécessaires: premièrement, la catégorisation des livres par âge ne correspond pas toujours aux effectives compétences atteintes par les enfants; deuxièmement, il faudrait que l'adulte, qui a le devoir de choisir le livre, fasse son choix en pensant au destinataire et à ses capacités. Donc, même si les livres de Spotty (de l'auteur Eric Hill) appartiennent à la tranche 0-3, l'on ne peut pas les proposer à un bébé de 10 mois, mais il faudra attendre qu'il ait deux ans environ. Qualité dans le choix du livre et donc du stimulus, est en conclusion le mot d'ordre.

CHAPITRE 3

LIVRES, LECTURE ET ENFANTS QUI NE SAVENT PAS LIRE

3.1 Introduction

Lorsque l'on parle de livres, l'idée la plus immédiate qui vient à l'esprit est l'action de lire. Mais il peut sembler assez bizarre d'associer la lecture à des personnes qui ne savent pas lire, comme les enfants âgés de 0 à 6 ans.

Le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (2008) nous renseigne de la façon suivante à propos du verbe *lire*: « déchiffrer ce qui est écrit », autrement il ajoute « déchiffrer un autre code que l'écriture » et encore « déchiffrer ce qui est caché ». À partir de la dernière signification l'on comprend que l'action de lire est étroitement liée à une recherche, notamment à une recherche de sens. Si le terme *lire* est considéré selon cette acception, alors nous sommes plus à l'aise lorsque nous parlons de lecture en référence à la première enfance. Non seulement les parents, mais tous ceux qui ont eu l'occasion d'interagir avec les enfants peuvent confirmer l'esprit d'observation qui caractérise la population enfantine. Il est alors possible de considérer leur habilité de petits observateurs comme une typologie de lecture, faite avant tout de découverte du milieu environnant et ensuite de recherche et assignation de sens. En calquant les mots de Rita Valentino Merletti (2001), les bébés commencent à lire bien avant de manipuler un livre ou un objet lui rassemblant. En effet ils lisent les sons et les voix, les bruits, les rythmes de la langue. Ils lisent aussi les émotions qui passent à travers une voix chantante et narrante.

Les enfants donc lisent continuellement puisque lire, dans le nouveau sens, est une nécessité. Observer, découvrir, expérimenter, interpréter et comprendre le sens de la

réalité sont des exigences fondamentales surtout pour les plus jeunes, qui se montrent pour les premières fois à la réalité qui les entoure.

Pourquoi alors promouvoir l'emploi du livre si précocément? La réponse est très simple: parce que les albums de jeunesse peuvent être un des moyens à travers lesquels répondre à leurs besoins de connaissance, de découverte, de recherche, d'élaboration et de construction de sens. Ces outils en effet donnent la possibilité, ou bien demandent, à être observés, découverts et interprétés, de leur donner un sens. Ainsi le livre interpelle-t-il son interlocuteur l'amenant vers une lecture active qui est nécessaire pour la compréhension du sens de l'histoire, racontée ou illustrée.

Le fait que les images des albums sollicitent de manière efficace la participation du lecteur est le résultat d'une recherche menée par Lumbelli et Salvadori (1977) qui ont analysé l'usage et la compréhension des récits illustrés dans l'école maternelle.

Les deux chercheuses avaient remarqué que les images constituent un stimulus important pour les enfants d'âge préscolaire. Elles étaient en effet en mesure d'amorcer un processus de lecture et de compréhension des illustrations qui amenait le petit lecteur à sélectionner, décoder et relier entre eux les inputs visuels de l'image et à en extraire le sens. Lumbelli et Salvadori affirment donc que la compréhension du texte commence en premier lieu par le décodage du texte iconographique et seulement après l'on parvient à celui du texte écrit: le lecteur, surtout s'il est très petit, commence par l'exploration des images. Empêcher ou réduire ce processus signifie d'une part enlever des pierres essentielles pour le développement de la capacité de communiquer, de l'autre assoupir le besoin de connaître mis en évidence par l'attitude curieuse des enfants.

Outre le fait qu'une réponse aux besoins des enfants, la lecture précoce est à soutenir parce qu'elle amène à employer un tas de processus cognitifs indispensables pour analyser et interpréter non seulement l'histoire, mais la réalité sous toutes ses facettes. C'est à ce moment que l'utilité des livres d'images devient plus explicite. En effet, les compétences d'un enfant, qui ne sont pas complètement développées à la naissance, se

forment au fur et à mesure qu'elles reçoivent des stimuli. Or, le livre est une source riche en inputs qui servent pour différents processus cognitifs, linguistiques, psychologiques et relationnels, qui parviennent à maturation pendant les années, grâce surtout aux stimuli reçus. En fait, il s'agit d'un parcours qui demande un effort à l'enfant et qui n'est donc pas toujours spontané, en particulier si l'on pense aux cas d'enfants socioculturellement et cognitivement défavorisés. Il faut alors que l'enfant soit mis dans les conditions de profiter des stimuli et qu'il soit amorcé et encouragé à cet effort.

3.2 Les potentialités du livre d'images

«L'image ne se borne pas à informer les yeux et l'intelligence: elle touche la sensibilité et l'imagination. Fille du mouvement, elle incite au mouvement et à l'action; fille de l'observation, elle incite à l'observation et à la réflexion: elle stimule la pensée. Il faut donc s'ingénier à employer l'image dans la plénitude de ses pouvoirs, et à tirer les plus grand avantages possibles de ses relations avec les mots» (François Faucher)¹⁶

Les images jouent un rôle de première importance dans le déclenchement de ces processus et connaissances. Dans le paragraphe qui suit nous essayerons de comprendre pourquoi.

3.2.1 La motivation

Charme est le mot clé. Les images attirent l'attention par leurs couleurs, claires ou vives, par les scènes qu'elles représentent, familières ou fantastiques, par les émotions qu'elles

¹⁶ François Faucher est le fondateur de l'association des *Amis du Père Castor*. La citation est tirée de [Le livre de jeunesse: un patrimoine pour l'avenir](http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/fileadmin/templates/sdll/res/telecharger/images_2008/Cahiers_CLPCF_12.pdf) - Actes de la journée d'étude du 21 octobre 2005 à Namur (2006) site Internet http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/fileadmin/templates/sdll/res/telecharger/images_2008/Cahiers_CLPCF_12.pdf

suscitent.

Regarder une image de qualité est une forme de plaisir:

-sensoriel parce qu'elle satisfait l'œil;

-émotif parce qu'elle implique une participation émotive du lecteur;

-cognitif parce qu'elle offre des stimuli compréhensibles à intercepter et à interpréter.

Donc la puissance des images se dévoile avant tout au niveau de la motivation, qui soutient à son tour l'action de lire. Cela est un aspect très important dans tous les contextes d'acquisition et d'apprentissage puisque la motivation est le moteur qui met en branle et garde vivants ces processus.

Les études de didactique des langues nous parlent de trois raisons qui sont à la source des actions humaines: le plaisir, le besoin, le devoir.¹⁷ La deuxième et la troisième raisons sont toutefois moins efficaces que la première. La motivation basée sur le besoin, en effet, dure seulement jusqu'à ce que l'enfant décide qu'il a satisfait ses exigences, alors que celle se fondant sur le devoir a du mal à s'activer car elle prive l'individu de sa liberté. Par conséquent, la motivation qui soutient davantage l'effort est le plaisir, considéré sous toutes ses formes: le plaisir d'apprendre, de la variété/nouveauté/originalité des stimuli, du défi, de la découverte et de la compréhension, de la relation/interaction, du jeu. Voilà la force des images à cet égard.

3.2.2 La possibilité de jouissance

Les images, et par conséquent les albums qui les contiennent, ont une possibilité de jouissance majeure par rapport aux livres riches en histoires écrites. Les enfants ne doivent pas s'attendre à acquérir la capacité de lire la langue et peuvent construire une relation avec ces objets bien avant leur entrée à l'école.

¹⁷ Il s'agit de l'explication de la motivation à partir du modèle basé sur trois aspects: plaisir, besoin, devoir, lequel conçoit la motivation différemment par rapport au modèle dit *egodynamique*. (cf. Balboni, 2008, pp. 33-37).

3.2.3 Niveau cognitif

En ce qui concerne le niveau cognitif les images jouent un rôle important dans plusieurs contextes.

En premier lieu, elles ont une fonction interprétative puisqu'elles invitent le lecteur à extraire un sens à partir des signes graphiques, des couleurs, de leur disposition dans l'espace, de leur composition graphique. Les images en effet sous-tendent des sens, communiquent des émotions et des sensations que l'enfant doit percevoir et interpréter. Le non-dit des illustrations est la propriété qui est en mesure de réveiller la curiosité et le désir de découvrir, se constituant implicitement comme une espèce de défi cognitif. L'enfant doit ainsi mettre en action une série de processus d'ordre cognitif, d'analyse et de nouvelle élaboration, qui ne sont pas à disposition mais dont l'activation, ainsi fatigante qu'elle soit, est soutenue par le charme et l'effet de plaisir produit par les images (Blezza Picherle, n.20/2004).

Étant caractérisées par la non explicitation des significations, les illustrations ont plusieurs niveaux de lecture, de là la possibilité de formuler des sens nouveaux à chaque relecture. Le plaisir de la découverte qui en est associé, devient ainsi l'étincelle qui allume l'envie de lire, de relire, d'interpréter et d'observer (Blezza Picherle, n.11-12, 2002).

Cette fonction de lecture, que l'on peut définir *active*, est requise aussi par les albums: non le décodage des lettres, mais la recherche et l'assignation de sens aux signes.

En deuxième lieu, à travers les images le lecteur commence à se rapprocher du processus de représentation symbolique. C'est-à-dire qu'il commence à comprendre que les symboles, écrits ou dessinés sur la page du livre, ne sont pas les objets de la réalité, mais leur représentation et de cette façon ils doivent être interprétés. Ils commencent par conséquent à établir des liens entre les illustrations bidimensionnelles et leurs référents à trois dimensions.

En troisième lieu, les illustrations sont fonctionnelles au développement des temps et de

la qualité de l'attention. Les enfants, tout petits qu'ils soient, saisissent les messages cachés derrière les lignes et les couleurs des images et ils veulent les explorer: d'abord ils les regardent assez vite, mais après ils les scrutent pour en retenir toutes les informations possibles. Ainsi prêtent-ils attention à tous les détails. De ce fait les images deviennent un lieu où entraîner les facultés de perception visuelle qui permettent de faire un scanning de toutes les parties des illustrations et, ensuite, de les relier dans un tableau complet et doué de sens. Toutefois il vaut mieux remarquer que si le lecteur est jeune, il a besoin de l'intervention de l'adulte, qui conduit de façon consciente son observation afin que l'enfant arrive à comprendre le sens sans ennui ou frustration (Blezza Picherle, 2002, n.11-12).

Enfin, les images ont un potentiel unique par leur force et leur qualité sur le développement des processus d'imagination. Une image est à l'origine de beaucoup de phénomènes différentes, comme par exemple l'identification avec un personnage, la création d'un monde parallèle et les réponses émotives telles que la peur ou un éclat de rire, néanmoins toutes les images ont en commun le fait de se baser sur une intense activité mentale qui, à partir du hic et nunc, amène l'individu à s'en détacher et à aboutir à un univers *autre*.

Les images s'enchaînent page après page. Elles montrent la situation initiale et finale, mais pas tout ce qui se passe au milieu. C'est pourquoi, il est possible de voir un enfant qui mange une glace et, à la page suivante, l'enfant pleurant et la glace par terre. Qu'est-ce qui est arrivé? À la fantaisie du lecteur la réponse.

Les indices tirés du texte, de l'illustration, de la couleur sont quand même à retenir car ils sont le collant de toutes les parties de l'histoire, mais c'est le lecteur qui doit reconstruire et donner un sens aux événements, aux personnages qui ne sont montrés que par morceaux. Et cela demande des opérations logiques, d'analyse, de synthèse et d'imagination aussi.

3.2.4 Niveau communicatif et expressif

La création d'un rapport de communication entre l'adulte et l'enfant, mais entre l'enfant et les enfants de son âge aussi, tire avantage de l'observation des images. La caractéristique propre aux illustrations de ne pas représenter des significations explicites et de donner, au contraire, des significations qui doivent être construites, est à la base des relations communicatives telles que les échanges d'opinion, le fait de poser des questions, l'explication des doutes, le fait de partager des idées ou des sentiments. En outre, les images exercent une grande attraction. Constituant l'objet de l'intérêt des enfants, elles amènent à stimuler la communication.

3.2.5 Niveau linguistique

La relation communicative qui s'instaure entre les lecteurs des images a des répercussions positives sur le développement de la langue. En effet, il s'agit pour l'enfant d'une occasion d'écouter des mots et des structures linguistiques diversifiées qui contribueront à l'augmentation de son vocabulaire et qui renforceront le degré d'autonomie dans l'usage des expressions grammaticales et syntaxiques.

3.2.6 Niveau émotif-relationnel

Tout comme le niveau linguistique aussi celui émotif-relationnel tire avantage des illustrations. Le fait de parler à partir d'une image est un moment de forte émotion pour les enfants. La proximité corporelle, et en même temps mentale, avec l'adulte renforce son lien avec l'enfant qui perçoit donc la lecture des images comme un moment agréable et sécurisant, et de ce fait un moment à répéter.

Ensuite, comme nous l'avons vu au cours du deuxième chapitre, si les illustrations sont de qualité, elles offrent au jeune lecteur plusieurs occasions d'identification. D'où la possibilité pour les enfants de créer une histoire personnelle à travers les renvois et les liens entre les faits représentés et leurs expériences.

En outre les images sont stables, immobiles parce qu'imprimées sur la page du livre. Elles constituent donc une espèce d'expérience du quotidien au ralenti, de sorte que leur réception est plus simple et immédiate. La voyant de façon statique et pas en mouvement continu comme elle est réellement, l'enfant arrive à mieux comprendre la réalité.

Finalement, comme l'écrit Walter Fochesato « L'illustrazione diventa un momento *slow*, necessariamente lento. Un mondo in cui è bello sostare, fermarsi per riflettere e/o sognare. Una parentesi civile ». (Fochesato, 2000:37)

3.3 Pourquoi promouvoir l'emploi de l'album?

Outre le potentiel des images en soi, l'ensemble du livre a du potentiel, notamment l'album et l'album sans mots. Les relations qui lient mutuellement les illustrations dans un livre amènent à déclencher chez le lecteur des processus dont l'utilité s'ajoute à celle des illustrations prises singulièrement. C'est pourquoi, après avoir souligné les propriétés des images il est sensé de remarquer aussi les potentialités des albums toujours en pensant au développement global de l'enfant, le but étant de clarifier la raison pour laquelle l'emploi de cette typologie de livres est une habitude à cultiver et à renforcer pendant les premières années d'enfance.¹⁸

L'idée sur laquelle se fondent les actions de promotion précoce de la lecture est que lire est une expérience formative. Si les moments consacrés à cette activité sont des moments de qualité (qui est définie par le choix des livres et par l'organisation du moment même), la force éducative se répand dans tous les niveaux qui définissent le développement global de l'enfant.

¹⁸ La discussion concerne l'emploi des albums et des albums sans texte avec des enfants «normaux» en ce qui concerne le développement sensoriel. On ne tient pas compte dans ce paragraphe des distinctions qu'il est nécessaire de faire au moment où les destinataires des livres montrent des exigences toutes particulières, comme dans le cas des sourds.

3.3.1 Niveau cognitif

L'emploi des albums rapproche les enfants des mécanismes d'extrapolation du sens à partir d'un texte lu, raconté ou vu, de sorte qu'ils développent une idée de lecture qui ne se base pas sur le décodage des lettres, mais sur l'assignation de sens aux signes et aux symboles linguistiques et iconiques. Il s'agit d'un aspect très important qui est à l'origine de la présente proposition, dont il est aussi le présupposé. En effet, l'assignation d'un sens aux symboles n'est pas à tenir pour sûre, néanmoins c'est une compétence que tout le monde apprend et qui est particulièrement importante pour l'acquisition linguistique et des facultés de lecture et d'écriture. Le rapport qui unit un signe linguistique à une signification précise n'est ni logique ni par conséquent prévisible, car la langue, qu'elle soit parlée ou écrite, est un système conventionnel des signes et des significations arbitraires. De même qu'il n'existe aucune raison logique qui fait de sorte que l'animal domestique avec quatre pattes qui aboie s'appelle *chien*, de même il n'y a pas de raison pour laquelle le son [a] soit représenté par le graphème A. Il est alors nécessaire d'acquérir les mécanismes qui nous amènent à assigner une étiquette, linguistique et de sens, aux signes. Les albums de jeunesse entament ces processus du moment qu'ils demandent à l'enfant d'extraire un sens aussi important dans les symboles illustrés que dans ceux écrits et de l'attacher ensuite au récit.

L'emploi des albums engage aussi la compétence de faire des.

Formuler des inférences, c'est-à-dire tirer des conclusions à partir d'une situation réelle, orale, écrite, visuelle, est un processus assez complexe puisqu'il se base sur un système solide de connaissances possédées par l'individu. Ainsi, au moment où par exemple l'on parle ou l'on voit des maisons avec des toits plats comme ceux des habitations israéliennes, bien que l'on ne sache rien du Pays, l'on peut déduire l'information qu'en Israël d'habitude il ne neige pas. Toutefois, pour parvenir à cette conclusion il faut savoir que la typologie des toits varie selon les conditions de la météorologie. De la même façon la caractéristique propre aux albums de ne pas expliciter toutes les

informations amène le lecteur à réfléchir sur les stimuli qui lui sont offerts et à en tirer des déductions.

L'input visuel est utile à ce propos parce que l'image imprimée ne peut pas échapper à l'observation du lecteur. Elle donne donc la possibilité de mieux décoder les informations, comme par exemple la perspective qui fait de sorte qu'un bébé mis au premier plan est plus grand qu'un homme mis au second plan. Autrement, elle amène à réfléchir davantage sur les émotions des personnages, ce qui est aussi un exercice de déduction. Naturellement au début il s'agit d'une déduction rudimentaire, dérivée d'une vision globale, mais ensuite plus le lecteur grandit et plus ses capacités attentives et d'élaboration lui permettent d'interpréter même des situations qui pourraient sembler ambiguës.

L'album est donc utile aussi pour la compréhension des aspects tels que l'ironie, les blagues, les phrases à double sens et tous les langages qui se basent sur une déviation par rapport à l'habitude. Ainsi, le jeune lecteur de *Abbaia, George* (Feiffer, J., Salani) reconnaît-il comme bizarre la situation d'un chien qui miaule, court ça et là en jacassant, grogne sans jamais parvenir à aboyer.

De la même façon, seulement en reconnaissant l'incohérence dans une image qui représente un enfant souriant et un médecin en train de lui faire une piqûre, le lecteur comprend qu'il s'agit d'une blague et parvient donc à la correcte interprétation de l'illustration.¹⁹

L'observation des images et leur enchaînement à travers les processus d'inférence permettent de développer la capacité de prévision qui, comme dit Beatrice Vitali, est fondamentale car elle entraîne à la création d'images mentales et à l'attente d'une dimension nouvelle. Dans ce cas-là, la voix narrante joue un rôle important. Les variations du rythme, de l'intonation, des pauses faites à voix haute, ou en langue des signes, par le lecteur constituent, en effet, des indices qui amènent le public à formuler

¹⁹ Exemple tiré de Tucker, N., (1996), p. 57.

des prévisions qui seront confirmées ou démenties au moment où l'on tourne la page.

Dov'è Spotty? de Eric Hill nous offre un exemple de prévision à partir de l'album. L'histoire est simple: le petit chien nommé Spotty est sorti et son père le cherche d'abord sous l'escalier, ensuite sous le lit, dans le piano et ainsi de suite. Chaque page présente un lieu différent et pose la question pour savoir si Spotty se cache dans l'endroit illustré. Le lecteur est alors invité à formuler son hypothèse, qui est très simple puisque la réponse ne peut être que *oui* ou *non*, et ensuite à la vérifier en soulevant les ailes du dessin tridimensionnel. Ces sont des prévisions simples au début mais elles deviendront plus complexes au cours des années suivantes.



Figure 22 Hill, E., *Dov'è Spotty?*, Milano, Fabbri Editore, 1996



Figure 21 Hill, E., *Dov'è Spotty?*, Milano, Fabbri Editore, 1996

La capacité de prévision est étroitement liée à la faculté d'imaginer les événements, les actions, les objets ou les personnages qui constitueront la suite de l'histoire. Imaginer consiste à évoquer ou à produire des images mentales sans que l'objet dont on a créé la représentation soit effectivement présent dans la réalité.

Piccolo blu e piccolo giallo (Leo Lionni, Babalibri) est l'histoire d'une amitié dont les héros sont des taches de couleur. Au cours du récit l'on nomme les parents. Mais quelle tache représente la mère et quelle tache est le père? L'on nomme aussi les amis et du coup les petites taches colorées acquièrent une identité. Et le lecteur? Est-il une des

taches?

Tout comme les personnages, même le contexte doit être créé dans la tête de l'enfant. Sur la page, la maison, le parc, les jeux ne sont que de simples taches de couleur. Le lecteur doit mettre en marche son imagination, si que l'on peut dire que les albums sont utiles aussi pour le déclenchement des parcours du fantastique.



Figure 244 Lionni, L., *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Bbabilibri, 1999 [p. 3]

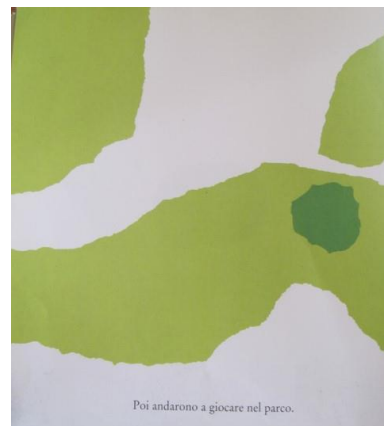


Figure 23 Lionni, L., *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Bbabilibri, 1999 [p. 20]

Cet exemple nous fait rentrer dans le monde du jeu symbolique qui se lie au concept de *faire semblant de*.

Gianni Rodari dit que s'éloigner, dans le sens de se tenir à l'écart de quelque chose, est un des principes fondamentaux de la création artistique. Qu'est-ce qu'une table pour un enfant d'un an, indépendamment des usages faits par les adultes? C'est un toit – continue l'écrivain. On peut s'accroupir là-dessous.

Les objets les plus banals, quotidiens, constituent une ressource à explorer pour l'enfant qui les analyse à travers l'expérience, à travers ses capacités imaginatives, au moyen de ses connaissances tout comme au moyen de processus de symbolisation. Pendant qu'il les explore et apprend à le connaître, l'enfant joue, fait des hypothèses sur les objets

mêmes. Et tout ce qu'il en tire il l'emploie continuellement de manière fantastique (Rodari, 2010).

Les images que l'on rencontre parmi les pages des albums deviennent alors une sorte de scène où le lecteur assiste aux transformations subies par un objet en pouvant ensuite les expérimenter ou bien en inventer de nouvelles.



Figure 25 Boujon, C.,
La sedia blu, Milano,
Babalibri, 2011 [p. 9-10]

« É molto semplice » dichiarò
Boscolo. « Una sedia è qualcosa
di magico. Si può trasformare in una
slitta, in un camion dei pompieri,
in un'ambulanza, in un'automobile
da corsa, in un elicottero, in un aereo,
in qualsiasi cosa si muova o voli...



Figure 26 Boujon, C.,
La sedia blu, Milano,
Babalibri, 2011 [p. 11-12]

... e anche in qualsiasi cosa galleggi. »
« Allora attenzione agli squali
che ci circondano! » aggiunse Botolo
che si stava appassionando al gioco.

Encore, l'emploi des albums fait du bien à la capacité de créer des liens logiques. La fonction des images, qui ne servent ni à embellir la page ni à répéter selon un code

différent ce que dit le texte écrit, conduit l'enfant à établir des relations de sens entre les images et le texte et entre les premières et les faits de la réalité. Non seulement, la particulière organisation des albums amène le lecteur à établir des liens aussi avec la langue écrite du récit, d'où il tire les informations à intégrer avec l'analyse perceptive du dessin.

En plus, l'album sert à apprendre des concepts comme les oppositions, par exemple heureux-triste (cf. Battut, E., *Balena Serena*, Bohem Press Italia), crainte-confiance (cf. Battut, E., *Lupo Baldo*, Bohem Press Italia), grand-petit, long-court. S'il est vrai que la connaissance marche par opposition, ainsi qu'il existe le noir parce qu'il existe le blanc, il est vrai aussi que certaines de ces relations sont « relatives ». Le problème est juste là. Grand ou petit? Un éléphant est grand et un moineau est petit. Pourtant un éléphant petit est plus grand qu'un moineau grand. Dans ces cas-là la présence des images sur la page et la possibilité de comparer plusieurs illustrations appartenant à d'autres récits, permet d'apprendre le nouveau concept de manière moins rigide.

En plus de la flexibilité des concepts « relatifs » les livres servent à promouvoir la construction de concepts nouveaux et abstraits, comme par exemple les liens logiques de *avant-après* ou de *cause-conséquence*.

De la même façon le récit et l'observation des albums de jeunesse sont utiles parce qu'ils aident le lecteur à comprendre qu'une histoire est formée par une série d'évènements qui suivent une séquence précise. Le lien entre une scène et l'autre n'est pas de compréhension immédiate, toutefois celle-ci est supportée de l'organisation par pages. Dans *Pajarita de papel* (Rubio, A., Villan, O., Kalandraka), par exemple, le personnage qui est en train de mettre la table ajoute à chaque page un élément (la nappe, la carafe, l'eau dans la carafe), de façon qu'à chaque page un élément nouveau fait son apparition. Le processus d'enchaînement temporel des évènements, qui est aussi à construire chez les enfants, est donc favorisé. Des histoires de ce type sont d'autant plus significatives qu'elles proposent des situations qui, grâce à leur simplicité et à leur caractère concret,

peuvent être expérimentées dans la réalité par l'enfant qui arrive plus facilement à s'en approprier.

L'emploi des albums est important aussi pour le déclenchement des processus d'abstraction, ou bien les mécanismes qui permettent de détacher une propriété à partir d'un ou plus objets concrets. Il y a différentes typologies d'abstraction: la première permet d'isoler une propriété commune à plusieurs phénomènes. L'on parle alors de généralisation. De là, un enfant qui lit *Nuota pesciolino!* (Altan, Edizioni EL) lorsqu'il entend « poi torna a casa » (cf. illustrations suivantes) doit mettre en marche les processus qui l'amènent à généraliser le mot « casa ». En effet il ne s'agit plus de sa maison, mais du coquillage en tant qu'habitation du petit poisson.



Figure 27 Altan, *Nuota, pesciolino!*, Maniago (Pn), Edizioni EL, 2010, [p. 15-16]



Figure 28 Altan, *Nuota, pesciolino!*, Maniago (Pn), Edizioni EL, 2010, [p. 17-18]

La capacité de généraliser est liée à la capacité de créer des classes sémantiques. Il s'agit dans ce cas-là du phénomène de classification. Ainsi, si un album emploie le mot «fruits» et l'image illustre des pommes, des bananes, du raisin, le lecteur peut regrouper tous les éléments dans la même catégorie sémantique.

Le concept de classification n'est pas toujours si évident. Par exemple il est sous-entendu même dans le conte de fées *Le vilain petit canard* de Andersen où le petit canard est continuellement rejeté par tous à cause de son aspect, jusqu'à ce qu'il rentre dans le groupe des cygnes lui ressemblant.

La troisième typologie d'abstraction est, enfin, l'agrégation à travers laquelle on regroupe les éléments qui appartiennent à un même objet. Par exemple les racines, les feuilles et les fruits sont rassemblés autour du concept *arbre*.

3.3.2 Niveau linguistique

La lecture d'un album se matérialise souvent dans un échange communicatif avec l'adulte qui lit ou avec les autres enfants d'un groupe. Les moments de dialogue qui se créent influencent en profondeur le développement linguistique du lecteur puisqu'ils sont une source d'inputs lexicaux, grammaticaux, syntaxiques et pragmatiques qui entraînent petit à petit à la création d'un système linguistique de plus en plus complexe et complet.

Par exemple, le domaine de la langue tire avantage de l'emploi des albums en ce qui concerne l'usage des figures de rhétorique. La relation qui s'instaure entre illustrations et écriture, qui sont présentes de manière simultanée, permet en effet de rapprocher l'enfant de la compréhension et de la production des figures de style. Considérons la phrase « Antoine est un renard ». Pour s'en tenir à la langue écrite/orale un enfant pourrait penser que Antoine est le nom d'un renard. Mais du moment que l'image représente un garçon au lieu d'un animal, le lecteur dispose d'un instrument en plus pour comprendre qu'il y a un lien entre le personnage et l'animal. Il met alors en marche ses

connaissances et les processus d'interprétation.

Quoique à l'intérieur du niveau linguistique, il soit préférable de faire une digression d'ordre cognitif. Les figures de rhétorique, en effet ne sont pas l'apanage des poètes ou des écrivains pour les adultes, elles sont de tous. Formuler une figure de rhétorique, loin d'être uniquement un rapprochement de mots pour créer un effet particulier et original, signifie exprimer une vision du monde qui ne s'arrête pas à la réalité comme elle est connue, mais qui déborde les limites et s'étend jusqu'à une vision subjective, flexible et nouvelle.

S'éloignant du parler ordinaire, les figures de style jouent un rôle important en ce qui concerne la naissance du plaisir de lire puisqu'elles conduisent le lecteur vers un monde proche mais en même temps différent et par conséquent intrigant.

Les figures de style sont essentielles aussi car elles aident l'enfant dans le processus de construction du raisonnement. En effet elles associent des aspects de la réalité qui apparemment n'ont rien en commun mais qui, en fait, se rapprochent grâce à des liens moins évidents que le lecteur doit découvrir à travers l'intégration de ses connaissances et de plusieurs processus cognitifs. La métaphore, par exemple, est souvent employée. Toutefois pour être comprise elle nécessite une élaboration sophistiquée du message puisqu'elle réalise une vision nouvelle et subjective du monde.

Ciel ou mer? Eau ou air? Les oreilles écoutent et les yeux regardent:



Figure 29 Altan, *Nuota, pesciolino!*, Maniago (Pn), Edizioni EL, 2010, [p. 23-24]

La métaphore, et toutes les figures de rhétorique en général, étant la source de connaissances nouvelles, deviennent des instruments de développement cognitif.

« Se il bambino e il ragazzo si abituano a fruire di un linguaggio figurato, impareranno a guardare e a pensare al mondo, agli altri e a se stessi con maggiore apertura, flessibilità e disponibilità alla ricerca e all'accettazione del nuovo e del diverso. Infatti il pensiero metaforico procede in modo creativo e divergente, nel senso che si discosta dalla norma, inventa associazioni inusuali e impensabili, stabilisce nessi anche azzardati, pensa per analogie, combina e ricombina le idee in modo nuovo » (Blezza Picherle, S., n.26/2005:11).

En ce qui concerne l'aspect linguistique il faut souligner que les figures de rhétorique font partie d'une langue soignée et recherchée, qui est différente du langage employé dans le langage plus simple et ordinaire. De là leur potentialité éducative comme stimuli pour découvrir le charme et la richesse de sens des mots. Les enfants d'aujourd'hui sont par contre habitués à employer une langue stéréotypée, riche en formules figées reprises de la publicité mais pauvre en ce qui concerne le lexique, les structures grammaticales et syntaxiques. L'expression des pensées, des idées, des émotions en est par conséquent endommagée si l'on pense qu'elles ont généralement une forme linguistique. La rencontre entre les figures de style et l'enfant au moyen des livres est alors une occasion pour que le lecteur commence à les employer de façon. Ainsi peut-il choisir le moyen le plus approprié de s'exprimer selon ses buts communicatifs et le contexte d'interaction.

Enfin, la composition des albums de jeunesse en ce qui concerne le rapport entre texte verbal et texte iconique aide l'enfant à se mettre en contact avec la langue écrite. En effet, le dialogue qui se crée à partir de deux codes, amène le destinataire à s'arrêter sur le texte, sur certaines expressions ou bien sur des mots qui sont utiles pour la compréhension complète de l'œuvre. L'attention du lecteur se déplace donc continuellement d'une image à l'autre tout comme d'une image au texte écrit, de sorte qu'à travers l'intégration de l'information iconique et de l'information verbale, l'histoire prend sa forme. De la même façon, du moment où les illustrations comblent les trous

laissés vides par l'information écrite, ou s'en détachent, ou encore proposent un écart, le lecteur est invité à revenir sur le texte, sur les mots, sur la séquence des évènements. Le besoin de comprendre est si fort que l'enfant manifestera le désir de relire ou de réécouter l'histoire afin de capter les expressions porteuses de sens et de les lier aux informations cueillies à partir de la représentation illustrée.

L'intervention de l'adulte-lecteur devient alors nécessaire car il devrait empêcher une compréhension superficielle et amener le lecteur à accorder la juste attention, en termes de qualité et de temps, non seulement aux images, mais aussi au texte écrit.

Or, il vaut mieux rappeler que dans l'emploi des albums de jeunesse la compréhension des deux codes n'est presque jamais simultanée. Il se passe toujours qu'un des deux messages est découvert en premier. En référence aux enfants plus jeunes, il est fort probable que c'est la partie iconique qui attirera tout de suite leur attention, toutefois pour arriver ensuite au sens global ils sont appelés à diriger leur attention aussi vers le texte écrit. Le niveau linguistique tire donc avantage de l'emploi des albums parce que l'intégration équilibrée entre texte et image amène à accorder autant d'importance au texte illustré (qui pourrait toucher davantage le lecteur jeune), qu'au texte écrit, de façon à ce que l'enfant comprenne que même la lecture des mots est agréable. L'album de jeunesse facilite ainsi le passage de la lecture iconique au décodage verbal symbolique.

3.3.3 Niveau perceptif et attentif

L'emploi des albums est utile parce que, grâce à l'intégration des deux codes qui se complètent mutuellement, le lecteur est amené à écouter l'histoire ou à regarder les images bien attentivement, quitte à ne pas comprendre le récit.

Autant les enfants sont attirés par un objet, autant ils regardent vite les scènes. En fait, la force du charme exercée par les illustrations et par la langue écrite interprétée par l'adulte arrive à susciter, et progressivement augmenter, le degré d'attention des enfants. Aussi la faculté de percevoir des détails, les différences, les inconséquences sera-t-elle

donnent la possibilité au lecteur d'être confronté et de s'affronter avec d'autres réalités. De là l'importance de l'emploi des albums au niveau affectif-émotionnel en tant que moyen d'étendre les expériences et l'imaginaire des enfants au-delà de la réalité telle qu'ils la connaissent.

3.3.5 Niveau expressif et communicatif

Comme nous l'avons déjà expliqué au cours des chapitres précédents, l'emploi précoce du livre permet de créer un espace de relation authentique. En effet l'enfant, ne sachant pas lire, a besoin du support d'un adulte qui lise pour lui le texte ou qui le conduise dans l'observation des images.

Au cas où le livre est l'objet d'un travail de groupe, comme par exemple à l'école maternelle, il devient le moyen à travers lequel stimuler aussi le rapport de communication entre les enfants eux-mêmes.

3.3.6 Niveau de la motivation

Avant *charme* était le mot clé, maintenant ce sont *plaisir* et *gratification*. Un livre en effet est agréable et gratifiant, puisque découvrir c'est sûrement un besoin, mais c'est aussi un plaisir. *Stupéfaction* c'est aussi un mot à souligner, puisque l'attention des enfants est toujours dirigée vers les objets qui les attirent. Stupéfaction alors vers les images, qui doivent être expressives et évocatrices. Seulement de cette façon elles deviennent charmantes aux yeux de leur public et le sollicitent à se mettre en jeu dans la recherche de sens et dans la construction de connaissances nouvelles.

3.4 L'adjectif “précoce” se remplit de sens

Dans le contexte ici étudié, la lecture des albums ou des albums sans texte devient importante si elle est proposée à partir des premiers mois de vie de l'enfant. Quelle est la

relation entre l'activité de lecture ou écoute/observation et la dimension temporelle?
Deux réflexions servent à répondre à la question.

Tout d'abord, plus l'enfant reçoit des inputs visuels ou oraux de qualité et plus il est stimulé à observer/écouter les images/histoires, en apprenant les moyens pour continuer à le faire de façon de plus en plus précise. De plus, bien d'autres capacités se renforcent: l'attention, l'interprétation, l'imagination, etc.

Ensuite, plus tôt l'on commence à proposer des livres et plus tôt le lecteur sera motivé à continuer ses expériences de lecture.

3.5 Conclusion

Certainement le livre d'images offre à ses lecteurs beaucoup d'autres stimuli. À présent, nous n'avons considéré que ceux se liant au développement des aspects qui nous intéressent pour notre projet, sans avoir ni la présomption ni la volonté d'épuiser le sujet.

Le but auquel nous atteignons est réfléchir sur le fait que:

- 1) les enfants nécessitent très précocement des inputs diversifiés, originaux et significatifs;
- 2) ces derniers sont utiles à l'activation d'une série de processus de nature différente mais qui sont tous fondamentaux pour le développement complet d'une personne;
- 3) il ne suffit pas de recevoir les stimuli, mais il faut cultiver les capacités consacrées à les élaborer;
- 4) seulement de cette manière l'enfant arrive à les employer de façon naturelle et spontanée aussi dans d'autres contextes.

Les projets qui encouragent l'emploi des livres et de la lecture en tant qu'instruments de

développement pour les enfants sont assez nombreux (par exemple *Born To Read* aux États-Unis, *Nati Per Leggere* en Italie). Il s'agit de projets valables, certes, pour le travail qu'ils font et pour les buts auxquels ils atteignent, mais ils ne sont pas appropriés aux personnes avec un déficit auditif. Or, il n'est pas question de mettre tout dans le même sac, dans le sens que les sourds ne sont pas tous égaux. Il y a des sourds profonds, des sourds qui ont un résidu auditif et qui portent des prothèses, d'autres qui portent l'implant cochléaire. Pourtant, si ces projets s'adressent aux sourds qui d'une façon ou de l'autre arrivent à entendre, ils ne sont pas pour les sourds qui ont une surdité grave, pour lesquels l'écoute de la lecture à voix haute est barrée.

C'est juste à partir de cette réflexion, unie aux évidences concernant la compétence linguistique de certaines sourds (cf. chapitre 1), qu'il est important d'observer, d'analyser et d'interroger l'objet *livre pour enfants* afin de découvrir les potentialités qu'il a à offrir aussi, et surtout, aux enfants sourds.

CHAPITRE 4

RELATION ENTRE LES SOURDS ET LES LIVRES

4.1 Introduction

Lorsque nous parlons d'albums et de sourds il vient de soi de s'interroger sur la question de l'accessibilité, car les livres sont des produits étroitement liés à la langue. Il suffit de réfléchir un peu sur le binôme livre-lecture, pour comprendre le rôle joué par le langage verbale.

Dans le chapitre précédent nous avons expliqué l'importance de l'emploi du livre à partir des premiers mois de vie. En effet, nous avons dit que même les enfants qui ne savent pas lire jouissent de la lecture. Il s'agit de lecture dans le sens de recherche de sens voire de lecture dans la signification plus commune du terme, c'est-à-dire adulte qui lit à voix haute. L'enfant entendant peut toujours jouir de ce type d'activité. Feuilletter un livre, observer les images, leur donner un sens tout en écoutant la voix amicale et rassurante de l'adulte qui lit le récit sont des moments plaisants. Et quand bien même l'enfant-lecteur lisera tout seul, sans l'adulte qui le fasse pour lui, il continuerait à éprouver du plaisir puisque lire est une habilité qui, après avoir été acquise, devient naturelle.

Des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive démontrent que la lecture est une activité spontanée qui se passe, parfois, même involontairement. Il s'agit d'un résultat auquel l'on est parvenu à travers l'analyse des réponses au test Stroop. L'épreuve consiste à présenter des mots écrits chacun dans de couleurs différentes et à demander au sujet de dire le nom de la couleur employée pour écrire le mot, pas le terme écrit. Les résultats obtenus en mettant en relation les temps de réponse des stimuli pertinents, par exemple le mot *vert* écrit en vert, avec les temps de réponse des stimuli non pertinents, par exemple le mot *rouge* écrit en bleu, parlent en faveur d'une élaboration du sens des

mots bien que cela ne soit pas demandé. Les temps employés pour répondre aux stimuli non pertinents sont en effet plus longs parce que le système attentif rencontre un obstacle, justement l'interférence, qui engendre un ralentissement dans l'opération d'élaboration. L'effet Stroop, ainsi est-il nommé ce processus, indique que l'élaboration de l'input est indépendante de la volonté du sujet et, par conséquent, il démontre le caractère d'automatisme de l'activité de lecture.

Lire donc ne signifie pas simplement opérer le décodage graphème-phonème, mais aussi comprendre le sens du décodage et lui assigner de la valeur sémantique. De ce fait, la lecture devient une tâche cognitive demandant de l'effort à l'enfant. Le fait de savoir que la suite de lettres P-O-M-M-E se lit [pɔm]²⁰ est bien différent de savoir que le mot *pomme* identifie un fruit précis.

De même, la lecture d'une phrase ou d'un texte est bien différente de la lecture des mots pris singulièrement. La lecture d'un énoncé, n'est pas si involontaire que celle d'un mot, puisqu'il faut mettre en marche d'autres processus outre que le décodage graphème-phonème. Il faut avoir des compétences syntaxiques, pragmatiques, grammaticales, lexicales. En bref, il faut savoir une langue. Seulement ainsi, la lecture sera plus spontanée et demandera moins d'effort.

Par conséquent, si lire est d'habitude à la portée de la majorité, cela ne revient pas au même dans le cas de tous ceux qui ont du mal à comprendre la langue, lesquels risquent de penser à la lecture comme à une activité fatigante, difficile et surtout tout à fait pas agréable. C'est aussi le cas des personnes sourdes²¹ qui n'arrivent pas, souvent, à jouir de la lecture de la même façon que les enfants entendants.

En plus des compétences linguistiques nécessaires pour lire un texte, le rapport entre aspects cognitifs et aspects de la motivation acquiert une fonction fondamentale

²⁰ Transcription phonétique du mot "pomme", selon l'alphabet phonétique international (API).

²¹ Il n'est pas question de mettre tout dans le même sac. Il y a des personnes sourdes qui possèdent un très bon niveau de compétence linguistique, pour lesquels la lecture n'est donc pas si difficile. Cependant, le présent travail s'occupe principalement des sourds qui n'arrivent pas à ce degré de développement linguistique, de sorte que l'accessibilité à la langue et à la lecture est fortement limitée.

puisque'il joue en faveur ou au détriment de la lecture. En effet, les personnes qui ont des empêchements à caractère cognitif-linguistique sont exclues de la possibilité de jouir des stimuli agréables et sensés du moment que, pour elles, la lecture (à considérer comme compréhension et non seulement en tant que décodage) est une activité difficile et par conséquent même frustrante. À plus forte raison parce que l'on ne doit pas oublier qu'il s'agit souvent de jeunes qui vivent le rapport avec le livre comme strictement lié à la période scolaire pendant laquelle les activités sont imposées et structurées, ce qui influence de manière négative la motivation.

4.2 Les sourds et la lecture

Afin de mieux comprendre la relation qui existe entre la population sourde et la lecture, j'ai essayé de faire parler directement les personnes concernées à l'aide d'un questionnaire formulé exprès pour la présente recherche (cf. Appendice).

4.2.1 Participants

L'étude se base sur les réponses données par huit personnes sourdes âgées de 25 à 64 ans qui se différencient par l'expérience de surdité. Les variables intervenant sont tout d'abord la diversité de la période d'apparition du déficit: pour la plupart d'elles il s'agit de surdité congénitale, mais trois sujets témoignent d'une apparition tardive, bien qu'avant l'entrée à l'école. Ensuite, le type de surdité et le degré de résidu auditif manifesté par chacun, tout comme l'emploi et la typologie de prothèse auditives: certains portent l'implant cochléaire, d'autres les appareils auditifs, d'autres encore ne portent rien. Les participants se différencient aussi par l'emploi de la langue des signes. En effet elle est connue par la majorité, mais certains affirment de la connaître de façon limitée, tandis qu'un sourd ne l'emploie pas. Enfin, la méthode de réhabilitation qu'ils

ont suivi, principalement la méthode orale, la logopédie, et l'*ISE*²² influence également les différentes expériences tout comme le fait d'avoir les parents entendants ou sourds.

4.2.2 Matériaux

Le questionnaire était composé de deux parties. La première visait à recueillir des informations concernant la condition de surdité de chaque participant (cf. paragraphe 4.2.1) de façon à parvenir à une analyse des données plus précise et plus consciente. En particulier, il était question de connaître:

- l'âge du sujet;
- la période de l'apparition du déficit;
- le degré de surdité;
- l'éventuel emploi des prothèses auditives ou de l'implant cochléaire;
- la connaissance et l'emploi de la langue des signes;
- la méthode de réhabilitation suivie;
- l'état auditif des parents, c'est-à-dire s'ils étaient sourds ou entendants.

La deuxième partie par contre contenait les questions concernant le rapport avec le livre et la lecture. Il y avait 18 questions au total, et elles comprenaient des questions à réponse fermée et des questions à réponse ouverte.

En particulier, les questions numérotées de 1 à 3 cherchaient à découvrir si l'emploi des livres commença quand les sujets étaient tous petits, c'est-à-dire jusqu'à 6 ans, ou après. Les stimuli de 4 à 13, dont le but était de comprendre le type et la qualité des expériences de lecture, faisaient au contraire référence à la période de l'école. Les questions suivantes, de 14 à 18 concernaient l'expérience du présent.

Une petite remarque en ce qui concerne la modalité de collecte de données: la pratique d'administration des questionnaires s'est passée exclusivement par e-mail.

²² Acronyme qui remplace l'expression "italiano segnato esatto".

4.2.3 Analyse quantitative

Questions 1-3: expérience préscolaire

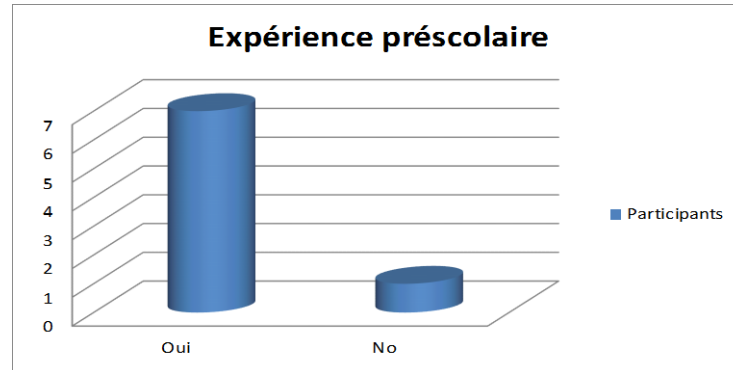


Figure 31 *Question n. 1 – Quando eri piccolo (fino ai 6 anni circa) avevi dei libri?*

Le graphique montre que la plupart des participants ont commencé leurs expériences dans le monde des livres avant la période scolaire. À partir de l'analyse des réponses aux questions 2 et 3 (cf. le questionnaire placé en annexe) nous remarquons que les livres étaient des objets qui attiraient leur attention (100% de réponses affirmatives) et qu'ils étaient surtout caractérisés par la présence simultanée d'images et de texte (100%). Seulement un sujet sur huit affirme d'avoir eu des livres de seules histoires écrites.

Questions 4-13: expérience pendant les années d'école

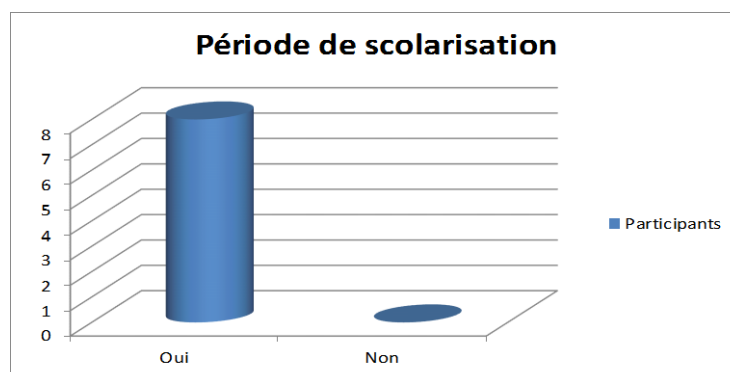


Figure 32 *Question n. 4 – Dai 6 ai 15 anni leggevi altro oltre i libri di scuola?*

Comme nous pouvons voir, 100% des participants témoignent de la continuité des expériences de lecture hors du contexte scolaire. En particulier, en ce qui concerne la typologie des lectures, les sourds préféraient les bandes dessinées et les journaux (respectivement sept et six réponses sur huit participants), ensuite les récits (cinq réponses sur huit participants), les romans et les poèmes (trois réponses) et finalement deux sujets sur huit ont choisi la réponse « autre » (cf. question n. 5).

Quant à la modalité de lecture, nous remarquons qu'il s'agissait d'une expérience individuelle (sept réponses sur huit) mais aussi d'un moment à partager avec d'autres personnes (deux réponses sur huit) telles que la famille ou les spécialistes en logopédie (cf. questions n. 6,7,8).

Ce qui résulte de l'analyse des réponses c'est la tendance à feuilleter les livres et à regarder les images (dans le deux cas quatre réponses sur huit participants), alors que seulement deux sujets ont affirmé de les lire (cf. question n. 9).

De plus, l'on peut relever que les aspects les plus charmants des livres étaient les images (sept réponses sur huit participants), les mots et l'histoire (respectivement trois et quatre réponses), tandis qu'un sujet seulement a affirmé d'avoir été attiré par les couleurs (cf. question 10).

La question n. 11 approfondissait l'aspect de la compréhension des textes. Les données mettent en évidence que six sourds sur huit comprenaient bien le contenu lu, alors que deux participants affirment qu'ils ne parvenaient pas facilement à la compréhension des messages. Les images (quatre réponses) et l'explication en langue des signes (une réponse) étaient des moyens qui aidaient la compréhension. D'autres participants ont par contre répondu qu'ils se basaient sur d'autres outils, parmi lesquels le dictionnaire, pour parvenir à la jouissance du livre (cf. question 12).

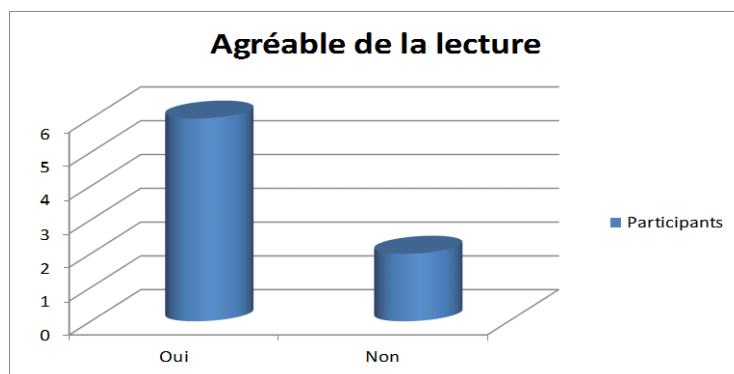


Figure 33 *Question n. 13 – Associ il libro e la sua lettura ad un'esperienza piacevole?*

La question n. 13 du questionnaire, dont les réponses sont rapportées dans le graphique ci-dessus, est significative puisqu'elle cherche à pénétrer l'aspect émotif de la recherche, notamment la jouissance positive ou négative des livres: 75% des sujets rappellent les expériences de lecture comme des moments plaisant, alors que 25% ont répondu de façon contraire.

Questions 14-18: expérience du présent

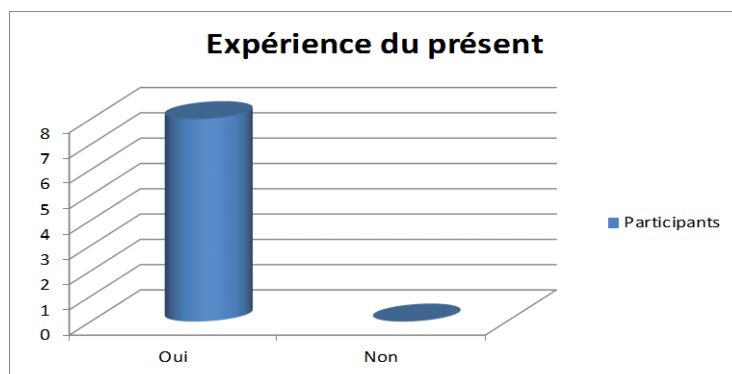


Figure 34 *Question 14 – Leggi ancora?*

La réponse à la question concernant l'activité de lecture à présent (cf. question n. 14) montre que 100% des participants continuent à lire. En ce qui concerne les genres préférés l'on trouve en première position les journaux et les livres d'informations (huit

réponses sur huit participants), ensuite les romans (sept réponses), finalement les bandes dessinées et d'autres produits, comme les magazines (quatre réponses) (cf. question n. 15).

La question n. 16 par contre met en évidence la fréquence des expériences de lecture: deux sourds affirment de lire plus d'un livre par mois, quatre sourds en lisent d'un à cinq par an, tandis que deux sujets lisent plus de cinq livres chaque année (cf. question n. 16).

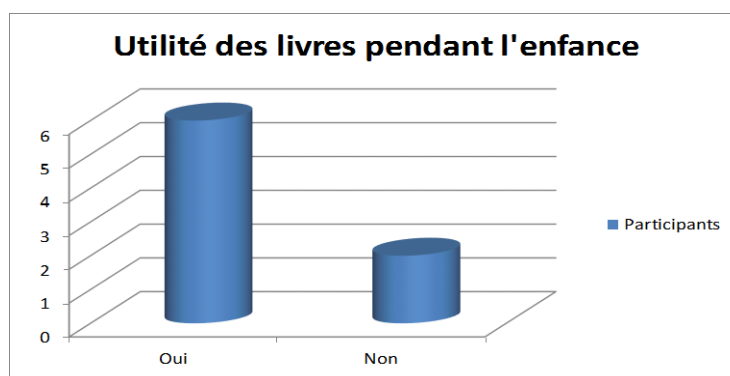


Figure 35 *Question n. 17 –Credi che sia utile leggere/sfogliare libri durante l'infanzia?*

Le graphique ci-dessus, lié à la question n. 17, nous montre les réponses des participants à propos de l'importance des expériences de lecture: 75% des participants croient que l'emploi des livres pendant l'enfance est une expérience utile, alors que 25% pensent que non. Les raisons de ces jugements constituent l'objet de la question n.18 qui sera discutée au cours du paragraphe suivant, qui vise à donner une discussion des données quantitatives présentées.

4.2.4 Discussion

Les données recueillies permettent de tracer des tendances en ce qui concerne la relation que les sourds interpellés ont établie avec les livres. Premièrement, l'objet livre est un

outil qui semble être présent constamment dans la vie des sourds, à partir de la première enfance jusqu'à l'âge adulte. La typologie des livres ou des lectures est assez variable: pendant l'enfance il existe une prédominance des albums, alors qu'au cours des années suivantes le choix des livres est très vaste et semble répondre aux goûts personnels. À cet égard, il ne semble pas qu'il existe un lien entre les variables concernant la surdité et la jouissance de certaines typologies de livres (cf. questions 5 et 15).

Deuxièmement, l'on peut relever que la lecture se déroulait surtout comme une activité solitaire, pendant laquelle les sourds tendaient à feuilleter les livres en regardant les images, en tant qu'éléments qui frappaient le plus leur attention.

Troisièmement, sur la bases des réponses reçues, nous pouvons affirmer que l'emploi du livre et la lecture sont des activités importantes pendant l'enfance puisqu'ils sont conçus comme un moyen de:

- éduquer et transmettre des connaissances;
- parvenir à la maîtrise de la langue;
- stimuler la créativité et la fantaisie, ce qui fait du bien à l'évolution pédagogique et socio-culturelle;
- éprouver une forme de plaisir dans le processus d'apprentissage de l'enfant;
- intégrer les connaissances passées par l'école.

Outre qu'à mieux comprendre les expériences de lecture des sourds au cours de leur formation, le but du questionnaire était de relever des éventuelles corrélations entre la différente expérience personnelle de surdité et le rapport avec le livre. Les données nous permettent alors de formuler une réflexion: il semble que la façon de concevoir la lecture dans le présent se ressent des expériences vécues pendant l'enfance. Celles-ci opèrent dans deux directions: d'une part l'influence des choix des parents, de l'autre le degré de difficulté du devoir. En effet, l'on remarque une division entre les participants ayant des parents entendants, qui manifestent une relation meilleure avec le livre (duquel ils reconnaissent l'importance) et le participant avec des parents sourds, qui au

contraire montre d'avoir développé un intérêt moins fort envers les livres. Par conséquent, tout en reconnaissant l'utilité de la lecture, ce sujet affirme de préférer et de considérer plus importants d'autres instruments de communication, tels que les systèmes vidéo. En même temps, les réponses mettent en évidence que si l'activité était perçue comme trop difficile, il y a peu de possibilités de s'en souvenir de façon agréable et d'en reconnaître la valeur. C'est pourquoi, dans ce dernier cas la proposition de la lecture pendant l'enfance est vue comme peu utile à cause de sa complexité.

En conclusion, l'analyse des réponses du questionnaire nous permet d'affirmer qu'en comparant les variables liées à la surdité et les expériences enfantines de jouissance des livres, les deuxièmes semblent avoir une plus grande influence sur la création d'un bon rapport avec le livre et la lecture. Que cette conscience soit un stimulus pour la proposition précoce du contact avec les livres.

Il est donc sensé de se demander: est-il possible de s'engager afin que les difficultés linguistiques ne deviennent pas un handicap? Est-il possible de créer une poussée de motivation afin que les difficultés dans l'usage de la langue n'empêchent pas le développement du plaisir de l'apprentissage?

Puisque les conséquences qui viennent de l'absence de compétence linguistique sont nombreuses, la nécessité d'intervenir en faveur des sourds pendant la période préscolaire se renforce.

En particulier, il est possible de faire avec les enfants des activités qui visent à compenser ce qu'ils n'ont pas reçu à cause du déficit, toujours en considérant leurs intérêts, leurs capacités et leurs motivations. Ces activités trouvent un moyen efficace de se réaliser dans les albums de jeunesse.

La tâche des adultes est donc d'organiser des projets qui stimulent des sensations positives envers le livre de sorte à préparer le terrain où faire naître les facultés cognitives sur lesquelles se fondera la capacité de *lire*. Cela implique l'organisation

d'interventions qui soient en mesure de créer les bases cognitives et de motivation pour l'expérience de lecture, de façon à permettre les conditions d'apprentissage les plus adaptées au cours de la formation de l'enfant.

Il est alors nécessaire de réfléchir sur les choix et sur les modalités par lesquels proposer les livres, afin qu'ils puissent être des objets agréables dont l'enfant peut jouir.

Ce n'est pas en créant des livres exprès, c'est-à-dire spécifiques, que l'on résout le problème. Il faut toutefois savoir sélectionner des livres de qualité cohérents aux capacités et aux exigences du destinataire, dont le bagage des mots, des connaissances ou des compétences aptes à connaître la réalité est d'habitude encore mince, mais qui est quand même tout prêt à accueillir de nouveaux stimuli.

Voilà la raison pour laquelle, outre qu'à considérer les caractéristiques perceptives et les compétences qui se développent selon les tranches d'âge, il vaut mieux préférer des livres ayant des propriétés précises, le fait d'être un album de jeunesse ou un album sans texte, en premier. Les images créent l'histoire et supportent le récit, elle sont charmantes et apparemment moins complexes à comprendre pour ceux qui manifestent des difficultés dans le décodage et dans l'emploi du langage verbal, le dialogue qu'elles instaurent avec le texte écrit est linéaire et propose des scènes/événements proches de la réalité tangible dont on a expérience.

À ce propos, la composante *expérience* ne doit pas être sous-évaluée parce qu'elle acquiert la fonction d'être à la charnière du livre et de la vie: l'illustration rentre dans la routine quotidienne tout comme les faits du quotidien sont imprimés sur la page. Revivre les expériences dans les albums ou vice-versa ré-expérimenter les scènes du livre dans le quotidien équivaut à explorer la réalité (Bertoncello, 2012).

Ensuite, la narration doit s'appuyer sur peu d'éléments afin de ne pas provoquer des difficultés de décodage supplémentaires. Cependant, elle ne doit pas être banale, prévue ou stéréotypée sinon elle influencerait de façon négative la motivation et le plaisir venant de l'emploi du livre.

Enfin, l'album devrait toujours se situer dans une zone dite de «développement proximal». En tirant la métaphore des études de psychologie l'on imagine un escalier. Le stimulus, ou bien l'album, devrait se trouver une marche au-dessus de celle déjà atteinte pour que l'enfant puisse continuer son développement évolutif. Il ne faut pas qu'il soit sur la marche inférieure car ce serait raison de démotivation, et sur celle supérieure non plus, car ce serait cause de frustration et de perte d'auto-estime.

La proposition d'un album dont le contenu est accessible à la compréhension est le premier pas à faire pour réaliser une rencontre plaisante et durable entre l'enfant et la lecture. Le livre devrait être tellement agréable qu'il devrait faire naître chez son lecteur le désir de feuilleter les pages et de continuer à lire le texte et les images. Si l'enfant sourd parvient à cela (but qui pour les enfants entendants peut être atteint plus facilement vu que la langue pour eux est naturelle et spontanée), il arrivera plus facilement à aimer les livres et leurs histoires. Seulement ainsi, pourra-t-il découvrir la puissance de ces objets. Et cette union ne pourra qu'engendrer de nouvelles compétences qui seront à ajouter au mosaïque de la formation globale d'une personne.

Avant de nous consacrer à l'analyse des potentialités que l'album offre aux enfants sourds, il est nécessaire d'approfondir la question à propos de la faculté d'observation. En effet, en ce qui concerne le sujet du mémoire, cet aspect ne peut pas être sous-évalué car il est la voie d'accès aux livres et à leurs potentialités.

4.3 L'alphabétisation visuelle

Après avoir expliqué les potentialités des images (cf. chapitre 3), il est important de comprendre pourquoi il est nécessaire de savoir les lire.

Pour bénéficier de leurs propriétés de développement, il ne suffit pas de les regarder. Il faut savoir les regarder. Les informations véhiculées par les illustrations, en effet, sont

complexes et les enfants doivent acquérir les outils pour apprendre à les lire consciemment et à les comprendre .

Les capacités de lecture d'un texte, écrit ou illustré, ne sont pas innées. Il est vrai que l'image permet une jouissance majeure, en ce qui concerne les temps et les moyens, mais sa lecture en profondeur se base sur des processus de compréhension et d'interprétation qui nécessitent la participation active et globale du lecteur. Ce qui lui est demandé est de se mettre en jeu totalement pour interpréter les objets, les actions et les événements à partir de ses expériences, le but étant de leur donner un sens à l'intérieur du contexte où l'image est située. Le lecteur parvient ainsi à observer l'objet/événement en profondeur, il en perçoit des aspects cachés et nouveaux, il crée des liens avec d'autres objets/événements. Il arrive enfin à le connaître objectivement. De ce fait, toutes les perceptions et connaissances sont renforcées et avantagées. Les informations perçues décantent et par conséquent, toutes les compétences s'enrichissent et participent à la construction des expériences à venir. En somme, une espèce de métaphore de l'iceberg de Cummins (Balboni, 2000:161) revue laquelle, au lieu d'expliquer le principe d'interdépendance linguistique, explique l'interdépendance des expériences en générale. L'ensemble des expériences que nous faisons, les réflexions, les raisonnements, les hypothèses qui les concernent, contribuent à la formation de la partie submergée de l'iceberg qui grandit au fur et à mesure que des stimuli et des processus cognitifs nouveaux sont ajoutés. Le résultat qui en suit est l'élévation de la partie hors de l'eau, se constituant d'un ou plusieurs pics, qui représentent les compétences et qui remontent à la surface grâce au volume au-dessous.

« Imparare a vedere qualcosa bene è impresa difficile. Richiede l'attività dell'intera personalità. Imparare a percepire richiede l'interazione della personalità intera con le cose che la circondano. E ciò è vero sia per chi guarda una pittura che per chi dipinge, per chi è abile nel gioco del golf, per chi costruisce un nuovo tipo di ponte o per chi legge l'opera poetica di Keats »²³.

²³ Citation de Dewey, J., *Educazione e arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1977 [p. 6-7], dans Campagnaro,

Nous pouvons ajouter que c'est vrai aussi pour les enfants qui se présentent aux albums. Pour que l'enfant parvienne à la capacité de lire, d'écouter, d'observer, en éprouvant du plaisir, il lui faut des compétences qui sont à développer au moyen de l'exercice. Cela implique son inclusion dans un parcours d'éducation mené par l'adulte et basé sur la force de la motivation qui vient de la participation émotive. Les découvertes, la création des relations, la formulation d'hypothèses et de liens logiques, pourront alors devenir des habitudes et l'apprentissage pourra être perçu de manière positive et constructive.

Comme l'explique Campagnaro (2012), toutes les compétences, celle visuelle aussi, sont le résultat d'un processus d'acquisition. Dans notre cas l'on peut parler de *alphabétisation visuelle*. Cette expression indique la capacité de lire les images et soutient le développement des compétences visuelles pour que le lecteur-observateur soit attentif et adopte un point de vue critique. Pour parvenir à cela, le lecteur doit être en mesure de décoder tous les éléments représentés, d'analyser les images et en traire le sens à travers des processus cognitifs complexes comme établir des liens, des renvois, des inférences.

Comme le développement de l'alphabétisation visuelle n'est pas spontané, les enfants ont besoins d'être stimulés à observer en profondeur la réalité qui les entoure, à la décrire et à l'insérer dans leurs discours, à chercher les significations cachées sous leur surface iconique.

L'échange communicatif qui se crée entre enfant et adulte et dont l'objet sont les réflexions, les hypothèses, les idées du jeune lecteur à l'égard du sujet observé, augmente les capacités du lecteur dans ce domaine. Et un niveau plus haut de maîtrise conduit plus facilement le lecteur à activer ces compétences pour faire face à d'autres expériences.

La capacité de lire des images, ou bien l'alphabétisation visuelle, amène l'individu à être

M., 2012.

en mesure de:

- reconnaître et interpréter les images (objets, personnages, actions, symboles);
- employer les connaissances qu'il en tire dans les différentes situations de communication et pour la compréhension et l'interprétation critique des textes iconiques;
- les employer de façon créative, c'est-à-dire flexible.

L'album répond et soutient ces compétences si importantes dans le processus de développement des enfants. En effet l'album de jeunesse permet d'activer des compétences qui à leur tour amènent l'enfant à:

- renforcer les processus cognitifs et d'apprentissage, parce que l'enfant devient conscient de la présence simultanée de plusieurs niveaux de lecture, analyse et interprétation d'un texte. L'album agit donc en faveur du développement de la compétence critique, le but étant aussi de former un individu « pensant »;
- renforcer et enrichir la compétence narrative, parce que l'enfant apprend à inférer le sens de l'histoire à travers la mise en place d'une lecture bien attentive et à activer différents parcours d'élaboration personnelle. Il opère donc dans le domaine de l'imagination;
- développer des idées d'ordre esthétique et artistique qui servent à l'enfant pour l'élaboration visuelle. C'est le champ de l'alphabétisation visuelle;
- stimuler la participation active-émotive, parce que l'enfant prend part au déroulement émotif des événements de l'histoire. Il est donc un outil de promotion de la lecture.

La communication visuelle des images répond à une série de règles que l'on pourrait définir une grammaire. L'idée est qu'il existe des normes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui servent à structurer et interpréter un texte linguistique, tout comme il existe des normes concernant le code iconique. Il faut alors maîtriser tous les éléments de cette grammaire visuelle afin de produire et de comprendre un texte illustré. Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, nous faisons une comparaison avec la grammaire

des langues. Les deux grammaires sont représentées dans la grille suivante²⁴:

	GRAMMAIRE DE LA LANGUE	GRAMMAIRE VISUELLE
LEXIQUE	Ensemble indéterminé des éléments signifiants stables d'une langue, considéré abstraitement comme une des composantes qui forment le code de cette langue*.	
	Mots (lexicaux et fonctionnels), locutions	Texte, signes, lignes, surface, volume, style
MORPHOLOGIE	Étude des variations de forme des mots dans la phrase et des rapports qui s'établissent entre eux.	
	Morphèmes, ou bien les éléments grammaticaux d'un mot. Ils peuvent être libres ou liés	Forme, dimension, couleur, texture, lumière-ombre
SYNTAXE	Relations qui existent entre les unités linguistiques, considérées abstraitement (dans la langue) ou concrètement (dans la parole, le discours).	
	Mots, syntagmes, propositions, période, texte.	Composition, impact visuel, perspective
SÉMANTIQUE	Étude générale des relations de sens entre les signes et leurs référents.	
	Signes, signifiants et signifiés	Processus narratifs, symbolisme visuel, iconologie et iconographie, intertextualité
PRAGMATIQUE	Étude des signes en situation.	
	Signes et situation communicative: sujet traité, locuteurs, niveau de langue, etc.	Relation entre image et texte, destinataire, style iconographique

Figure 36 Comparaison entre la grammaire qui définit les langues et la grammaire visuelle qui définit le système d'analyse et d'interprétation des stimuli iconiques

²⁴ La grille est tirée du schéma présenté dans Campagnaro, 2012:139. Les contenus ont toutefois été élaborés et développés au moyen d'autres réflexions.

* Les définitions de *lexique*, *morphologie*, *syntaxe*, *sémantique* et *pragmatique* ont été tirées du *Nouveau Petit Robert 2008*.

En conclusion, il vaut mieux remarquer que les images sont des instruments importants pour le développement des capacités d'attention et d'observation qui constituent, à leur tour, des bases des processus de lecture et d'apprentissage. Il faudrait donc investir dans la création de moments où les enfants puissent réfléchir sur les images pour développer les capacités cognitives, logiques et d'imagination, d'association entre image et sens, entre image et réalité. Mais aussi de moments où l'enfant puisse développer une attitude d'observation critique qui l'amène à lire la réalité en tant que son représentation et interprétation sous de différents points de vue. De plus, des moments où il parvienne à comprendre que les images sont des véhicules de sens, de même que les mots. Des occasions, enfin, où il puisse construire la capacité de regarder, avec attention, selon un but, avec plaisir, de façon critique²⁵.

Tout cela sert d'autant plus aux personnes pour lesquelles la vue doit combler le manque d'informations venant de l'ouï. Le pas suivant est donc se demander comment l'on peut décliner l'emploi des albums de jeunesse ou des albums sans texte et les capacités d'alphabetisation visuelle en vue du développement de l'enfant sourd.

4.4 L'album de jeunesse: un instrument utile pour les enfants sourds

Nous avons déjà eu l'occasion d'expliquer que les personnes que l'on appelle *sourdes* se différencient par plusieurs aspects: la période d'apparition de la surdité, le degré de surdité et sa typologie, l'âge auquel le diagnostic a été formulé, le fait de porter ou de ne pas porter de prothèses, le type d'aide dont ils disposent, la méthode de réhabilitation suivie.

De même, nous avons eu la possibilité de remarquer que le déficit auditif n'empêche pas l'acquisition d'une langue, soit-elle visuelle-gestuelle (la langue des signes) ou verbale.

²⁵ Nous nous occuperons de ce sujet au cours du cinquième chapitre où nous aborderons le rapport qui lie la lecture des images et la lecture d'un texte écrit.

En effet il n'est pas impossible de rencontrer des personnes malentendantes qui ont un aussi bon niveau de compétence linguistique que les personnes entendantes. Toutefois, il arrive que malgré le développement des techniques de diagnostic précoce et les interventions telles que les prothèses auditives et les implants cochléaires, il y ait de cas de sourds qui ne parviennent pas à l'acquisition d'une langue. Ce sont juste ces cas qui constituent les destinataires principaux de cette proposition. Ce que j'ai relevé pendant mes années d'étude et de stage c'est une façon fautive de se rapprocher et d'intervenir dans des cas semblables. En effet, souvent le parcours de développement linguistique est associé aux années de l'école. À cause d'évidentes difficultés de communication et de compréhension manifestées par les sourds, on a la tendance à détourner le problème sans lui faire face réellement avant le début du parcours scolaire. Dommage, car cela ne conduit à aucun résultat, sinon à la perte de temps utile.

Il arrive donc qu'au moment de l'entrée à l'école les enfants sourds, au lieu d'approfondir les connaissances linguistiques possédées et de suivre un parcours semblable à celui des enfants entendants, doivent combler les lacunes au niveau linguistique à travers un tas d'activités longues, imposées sans pourtant parvenir à des résultats satisfaisants. De plus, ce sont des activités qui vont au détriment de la motivation à l'apprentissage de la langue, car il manque les conditions de libre initiative qui en sont à la base. Cela ne signifie pas que le travail conduit par les professionnels de la didactique spécialisée est inutile. Il est par contre nécessaire de continuer à travailler sur la langue à travers des activités créées exprès pour les sourds, en considérant toujours les variables qui interviennent, les mécanismes de l'apprentissage et le fonctionnement des langues. Mais il est également important de faire de sorte que ces enfants arrivent au début de leur parcours scolaire avec le moindre écart possible par rapport aux autres, ou au moins avec des instruments qu'ils puissent employer dans le long et ardu parcours de développement linguistique.

À qui faut-il proposer donc ce type d'intervention? Vu qu'il est impossible de savoir dès

le début le degré de développement linguistique d'un élève sourd, l'emploi des albums peut se mettre en action avec tout type de personne malentendante. Chacun en tirera ce qui lui est nécessaire. Après tout, il est mieux des stimuli en plus que des inputs en moins.

Puisque je suis convaincue que l'emploi de l'album développe et renforce les domaines les plus faibles, voyons-les un par un.

4.4.1 Niveau cognitif

Lorsque l'on parle de niveau cognitif, l'on fait référence à plusieurs processus que nous avons rappelés au cours du troisième chapitre. Nous avons parlé des capacités d'abstraction, où l'on comprend la symbolisation, la classification et l'agrégation, les capacités de construire des concepts, comme par exemple les liens temporels ou logiques, mais aussi la capacité de gérer la relativité propre à certains concepts. La compétence de prévoir ce qui se passera est aussi concernée, tout comme la capacité de formuler des inférences. Enfin, l'imagination et la fantaisie en tant que voies d'accès à la construction du sens du récit rentrent dans le domaine cognitif, de même que la reconnaissance des situations apparemment ambiguës car elles se fondent sur un écart entre ce que l'on perçoit et ce qui est attendu.

L'image ci-dessous est une page tirée d'une bande dessinée que j'ai employée pendant mon stage, duquel j'ai parlé au début de ce travail (cf. chapitre 1). L'activité que j'avais proposée aux élèves consistait à reconstruire la suite de la scène à partir des morceaux d'histoire coupés et mélangés.

Le devoir se présentait alors de la manière suivante:



Figure 38 Morceau 1



Figure 37 Morceau 2



Figure 40 Morceau 3



Figure 39 Morceau 4

Malgré le nombre limité des morceaux avec lesquels reconstruire la séquence, les jeunes sourds ont eu du mal à exécuter la tâche. Pourquoi?

Si l'on essaie de reconstruire l'ordre de l'histoire, il semble qu'il n'existe pas beaucoup de possibilités et que la suite soit claire. Le devoir aurait donc dû être assez immédiat.

Pour comprendre les causes de la difficulté rencontrée par les sourds, il est intéressant d'examiner les raisonnements à activer pour résoudre la tâche.

Avant tout il faudrait regarder sommairement tous les morceaux afin d'avoir une vision globale des éléments à placer. Une lecture de ce type permet, par exemple, de reconnaître le morceau qui conclut la bande dessinée puisqu'il porte le mot « fine (fin) » (cf. morceau 2).

Ensuite, l'on lit chaque morceau pris singulièrement pour en retenir les informations écrites et illustrées.

Au fur et à mesure qu'on lit les dessins un travail synergique entre différents processus

commence. En premier, les capacités de mémorisation à court terme qui permettent de garder les informations jusqu'à ce que les autres mécanismes explicitent leur fonction. L'élève doit ainsi retrouver dans son bagage encyclopédique les informations qui lui permettent de comprendre que roues, pédales, chaîne, freins sont des éléments faisant partie du vélo (cf. respectivement morceau 3 et morceau 2). Mais il doit chercher aussi les informations pragmatiques qui lui permettent d'interpréter de façon correcte par exemple l'exclamation « Hei, Paperino! » en tant que formule employée pour attirer l'attention de quelqu'un et donc à placer au début (cf. morceau 4).

Pendant qu'il élabore ce type d'informations il doit aussi interpréter et donner un sens aux expressions du visage de Donald lesquelles changent dans chaque scène. Il doit alors mettre en relation les informations qui viennent du code verbal et du code iconique.

Il doit ensuite arriver à relier, à travers une inférence, non seulement l'expression de Donald dans le morceau numéro 2 avec la phrase qu'il prononce et les onomatopées présentes, mais aussi le fait que l'expression « senza freni » (cf. morceau 2) implique le fait de ne pas pouvoir s'arrêter et donc la probabilité de faire des accidents. Pour conclure, il y a du travail aussi pour les compétences d'imagination et de prévision qui sont toujours en marche et qui sont continuellement confirmées ou démenties.

Le travail cognitif nécessaire pour répondre au devoir est donc assez complexe, surtout si l'on considère que la propriété des bandes dessinées de se construire autour de la langue orale au lieu de la langue écrite, est un élément supplémentaire de difficulté. C'est pourquoi, les sourds concernés ont démontré d'avoir du mal à le résoudre. L'emploi des albums, en tant qu'instruments qui développent les compétences qui étaient nécessaires, fait donc du bien à la maturation cognitive. Certes, la reconstruction des bandes dessinées n'est qu'un exemple très simple du domaine d'application de l'utilité des albums. C'est quand même un exemple qui démontre son utilité.

4.4.2 Niveau perceptif et attentif

La perception est l'élaboration des sensations recueillies par les organes sensoriels qui sont décodées, reconnues et interprétées alors que l'attention est la sélection des stimuli qui viennent de l'environnement et qui touchent les sens afin de relever et d'élaborer seulement les informations qui nous intéressent. La perception est donc une activité faite par nos sens sans qu'il y ait la volonté de l'individu. Au contraire, pour donner de l'attention à ce que l'on perçoit il faut l'intention du sujet.

En fait, l'élaboration des stimuli se vérifie parfois indépendamment de la mise en marche des processus attentifs. Les caractéristiques les plus simples et les plus saillantes des objets qui sont dans le champ perceptif sont relevées de façon très rapide grâce à un processus qui s'appelle *attention pré-attentive*; seulement après cette phase initiale les propriétés perçues sont intégrées jusqu'à atteindre la reconnaissance complète des objets. C'est l'*attention focalisée*.

Les deux passages se basent sur des activités mentales différentes: le premier est le résultat d'un processus automatique et d'une vision simultanée, le deuxième est fondé sur l'analyse séquentielle des inputs.

Or, tout le monde est capable de donner de l'attention à des stimulus. Ce qui influence l'attitude de certains sourds, en particulier ceux qui constituent les destinataires de ce travail, c'est le but de l'attention et par conséquent sa qualité.

Donner de l'attention à quelque chose réponde en effet à l'exigence de relever des informations qui concernent le stimulus observé. Prêter de l'attention ne signifie donc pas simplement regarder, mais plutôt regarder pour retenir des informations. Ce processus est spontané à l'égard des inputs qui nous intéressent les plus, mais c'est plus difficile à activer lorsque l'importance des informations que l'on peut retenir n'est pas si évidente. Cela pourrait être la raison pour laquelle les sourds que j'ai connus décrivaient de manière très précise des scènes, des objets mais ils n'ont pas fait de même dans l'analyse des morceaux des bandes dessinées précédentes lors du déroulement du devoir.

Le fait de reconnaître l'importance du stimulus pour soi-même est fondamental pour l'activation des processus attentifs de qualité.

En ce qui concerne la perception, l'emploi des albums est utile pour un autre aspect qui est assez particulier si l'on considère la condition de surdité. Il s'agit de l'apprentissage des sons onomatopéiques. Les enfants sourds ne peuvent pas les entendre, toutefois ils peuvent apprendre à les reconnaître et à les imaginer. En effet les enfants sourds, même les sourds profonds, perçoivent les vibrations et ils sont en mesure de reproduire des bruits. Il est possible que ceux-ci soient différents des sons de l'italien, mais d'ailleurs la variation à travers les langues est une caractéristique des sons onomatopéiques. C'est pourquoi, les albums qui présentent des onomatopées sont très importants pour le développement de l'enfant.

4.4.3 Niveau affectif-émotionnel

L'emploi des albums agit sur les enfants sourds de la même façon qu'il agit sur les enfants entendants. L'expressivité du langage iconique donne naissance à une série d'émotions et de sentiments que l'enfant reconnaît comme appartenant à ses expériences, en arrivant ainsi à en prendre conscience et à les gérer.

La maîtrise des sentiments est un aspect important, surtout si l'on considère que le fait de leur donner voix est fondamental. Les enfants d'habitude expriment continuellement leurs émotions, leurs sentiments à travers des gestes, des réactions plus ou moins contrôlées comme les larmes ou le rire, mais aussi à travers les mots. Le fait de parler est un moyen d'exprimer les sentiments méchants, de partager ceux positifs, d'interroger à propos de doutes. Le fait de parler est important aussi au niveau émotif. Et alors, au moment où le langage est faible il vaut mieux avoir des interlocuteurs qui, même si silencieux, savent toujours écouter et comprendre. Des personnages qui deviennent des amis de l'enfant-lecteur puisqu'ils s'amuse, jouent, pleurent et se fâchent exactement comme l'enfant.

4.4.4. Niveau expressif et communicatif

La communication avec les personnes sourdes est différente de la communication avec les personnes entendantes. En effet, bien qu'elles emploient le même code, elles ne l'utilisent pas de la même façon à cause de la nature verbale-orale des langues parlées par la majorité. Il suffit de penser aux interactions qui ont lieu entre des personnes étrangères qui ne partagent pas la langue: la communication est difficile. La même chose se vérifie au cours des interactions avec des personnes sourdes. Il arrive donc que les interactions entre sourds et entendants soient simples, courtes et sur des sujet «faciles», c'est-à-dire concrets, tangibles, évidents. Cependant cela ne revient pas au même si la personne malentendante a un bon degré de compétence linguistique dans la langue parlée. Autrement, il existe la possibilité que la personne sourde communique en langue des signes et que le locuteur entendant la connaisse aussi. Alors, il est plus facile de construire des échanges communicatifs qui ressemblent aux interactions qui s'établissent au cours des conversations entre entendants.

La langue des signes est la langue la plus naturelle pour les sourds puisqu'elle se fonde sur l'emploi d'un moyen de transmission intact, justement celui visuel-gestuel. Les études qui la concernent démontrent qu'elle est une véritable langue et qu'elle a une grammaire, une syntaxe, une phonologie, une sémantique et une pragmatique qui lui sont propres. L'acquisition de la langue des signes est donc fondamentale pour le processus de développement linguistique des sourds puisqu'elle empêche que les circuits d'acquisition linguistique ne s'atrophient. En plus, la compétence dans la langue des signes peut être fonctionnelle à l'apprentissage de la langue vocale, de la même façon que lorsqu'on apprend une langue étrangère on se base sur les compétences de la langue maternelle.

Comment l'emploi des albums est-il utile au niveau communicatif et expressif?

Le destinataire des albums est l'enfant sourd ou entendant. L'importance d'employer des livres qui ne sont pas faits exprès pour une catégorie de lecteurs, sauf bien entendu

selon les tranches d'âge, vient du naturel des stimuli. On n'assiste pas à l'appauvrissement du stimulus auquel les sourds sont trop souvent soumis. Richesse et variété des inputs en ce qui concerne la langue, les thèmes, les réflexions suscitées, les raisonnements, les opérations logiques, sont des éléments nécessaires. Et ils sont d'autant plus nécessaires qu'ils augmentent de manière exponentielle les possibilités de communication avec l'adulte et avec les autres enfants.

Donc, l'album est important pour les enfants sourds non seulement parce qu'il leur donne des stimuli nécessaires au développement du système expressif et communicatif, mais parce qu'il leur donne les mêmes stimuli des enfants entendants.

Le niveau expressif-communicatif influence aussi les capacités socio-relationnelles. L'école donne une occasion de développement qui se réalise lorsque le groupe des entendants se confronte avec les élèves sourds. Il s'agit d'une expérience très importante parce que ce sont surtout les entendants qui devraient activer des stratégies d'intégration. Il est fondamental que les deux prennent conscience des limites et des possibilités de l'autre en vue de la promotion de chacun, car seulement celui qui grandit à contact avec un handicap peut comprendre ses limites et ses potentialités.

Ensuite, l'on conclue par remarquer le caractère social de la langue. Étant donné que les enfants avec des difficultés dans l'usage de la langue parlée peuvent profiter davantage des images, celles-ci deviennent un instrument qui rend possible l'accès aux informations. Un développement dans ce sens-là éloigne les possibilités de frustration et augmente les probabilités d'intégration qui amènent de plus en plus à partager les expériences. La possibilité de partager de manière active des morceaux de vie permet à son tour la formation de la zone de développement proximal. Les enfants sont ainsi encouragés à exprimer la variété de leurs idées et à les enrichir sur la base des interventions des enfants du même âge ou des adultes.

Le système linguistique peut tirer de gros avantages du plan socio-relationnel et en effet les capacités de s'exprimer et les capacités affectives-relationnelles interviennent sur le

développement de la langue des enfants sourds. À travers la description des états émotifs des autres, à travers l'identification avec un personnage, non seulement l'enfant parvient à l'explication des émotions, mais il arrive à leur donner le nom approprié. De cette façon la solitude, la colère, la déception ou la peur sont des émotions qui n'appartiennent pas exclusivement à la vie personnelle, mais qui peuvent être partagées, communiquées et donc être reconnues.

4.4.5 Motivation

Les albums déversent leur force aussi sur le niveau psychologique-motivationnel. Le charme des images et le plaisir, fruit de l'observation et de l'attention manifestée par l'adulte qui passe du temps avec l'enfant, sont des éléments essentiels pour la naissance du plaisir de la lecture. Lire est important parce qu'il s'agit d'une activité de connaissance non seulement linguistique et narrative mais générale. Lire un roman classique signifie se rapprocher de l'histoire littéraire d'un Pays, lire un journal signifie se mettre au jour sur les événements sociaux, culturels, religieux, signifie être informé sur le Pays où l'on vit et sur les Pays étrangères, lire un livre d'histoire signifie connaître le passé. Mais l'on peut lire aussi d'autres choses également importantes: des recettes, des manuels d'instruction, un essai scientifique, une loi et ainsi disant. Lire devient ainsi un instrument de connaissance. Alors il est d'autant plus important que les sourds développent du plaisir envers cette activité, de façon à ce que leur vue devienne l'ouï des entendants et que la lecture remplace les informations écoutées.

Parmi les caractéristiques des livres, qui ont été expliquées au cours du deuxième chapitre, nous avons souligné la permanence et la possibilité d'itération. Ces propriétés se traduisent directement en permanence et possibilité d'itération du stimulus. Il s'agit d'un aspect fondamental lorsque nous nous référons aux enfants sourds. En effet, ils ne sont pas continuellement plongés dans des stimuli linguistiques significatifs, comme il arrive au contraire aux enfants entendants. Il est donc nécessaire pour eux de revenir

plusieurs fois sur un même stimulus, d'avoir le temps de l'observer et de l'analyser. Il faut du temps pour qu'ils parviennent à lui attribuer un sens et à l'intérioriser, de là le fait de ne pas être des stimuli brefs et fugitifs acquiert de l'importance.

4.5 Conclusion

En conclusion, une approche qui se base sur l'emploi des albums pour stimuler les facultés cognitives nécessaires, est utile pour l'avenir de l'enfant en tant que lecteur.

La lecture des albums illustrés se constitue comme un moyen de croissance sur différents niveaux (linguistique, émotif, psychologique, etc.). Lire donne la possibilité de rencontrer des stimuli, de connaître de nouvelles réalités, de s'identifier avec un personnage et de revivre des émotions. Lire amène à réfléchir et à penser, à voir les choses sous angles différents. À étendre l'horizon des connaissances.

La lecture précoce et intensive est importante pour accéder aux informations linguistiques et grammaticales, mais elle demande aussi la présence et la maîtrise de beaucoup de compétences, comme inférer le sens des mots sur la base du contexte où ils sont insérés, établir des liens sémantiques, suivre et interpréter la structure syntaxique de la phrase, percevoir les écarts et formuler des hypothèses, saisir le sens littéral de la phrase ou de l'expression et savoir le modifier, le traduire par le biais de paraphrases.

Ces compétences se développent après l'exposition à la langue et après sa conséquente acquisition (sous forme de langue orale ou de langue des signes).

Pourtant, le but de l'approche proposée est de donner des stimuli afin que ces capacités soient prêtes et *réchauffées* au moment du contact avec l'apprentissage linguistique formel. Le but n'est donc pas d'apprendre à lire, mais la promotion de l'emploi de l'album, c'est-à-dire l'ensemble des images, du texte, de l'adulte médiateur. Le but est

loin d'être purement et seulement linguistique²⁶.

Vu que cette proposition offre beaucoup de stimuli indispensables, elle peut s'adresser à toute la population sourde, non seulement aux sourds profonds congénitaux qui rencontrent des difficultés dans le développement linguistique.

²⁶ Le but n'est pas la véritable lecture parce qu'elle se fonde sur le développement biologique de certaines parties du cerveau qui parviennent à maturation au cours des années qui suivent la tranche d'âge considérée. De plus, la lecture se base sur le principe de *conscience phonologique* que nous n'avons pas approfondi. Le but est la proposition d'expériences qui pourraient faire du bien à l'apprentissage de la lecture et au parcours scolaire.

CHAPITRE 5

LECTURE D'IMAGES ET LECTURE D'ÉCRITS

“La lettura di un testo iconico riproduce, sotto altre forme, gli stessi problemi di comprensione che vengono richiamati dalla lettura di un testo verbale” (Cardarello, 2001:42)

5.1 Introduction

La raison pour laquelle il faut soutenir l'emploi précoce des livres est aussi donner à l'enfant des stimuli en plus pour apprendre la langue, étant donné que la jouissance de l'album partage des propriétés avec la lecture des textes écrits. L'idée est donc d'activer certains processus cognitifs à travers l'emploi de l'album, de sa lecture et de ses illustrations, de façon à empêcher que l'enfant commence son parcours d'apprentissage linguistique dépourvu des instruments qui lui sont nécessaires en particulier dans le développement des facultés de lecture.

5.2 Lire les images et lire les textes: analogies²⁷

Contrairement à ce que nous pourrions penser, la lecture d'une histoire faite d'images et la lecture d'un récit écrit au moyen du langage verbal ont plusieurs aspects en commun, qui se matérialisent dans les processus cognitifs demandés à l'enfant au cours de la lecture d'un texte. Un de ces processus est l'intégration des informations (Catarsi, 2007) que l'enfant doit réaliser au moment où il lit un texte écrit ou illustré. Il s'agit d'une

²⁷ Les paragraphes 5.2, 5.3 et 5.4 qui abordent la thématique concernant la relation entre la lecture d'image et la lecture au sens strict, s'inspirent de la discussion proposée par Catarsi dans son livre *Leggere le figure* (2007:81-90).

opération importante parce qu'elle permet le passage du décodage des icônes/signes à la compréhension de la sémantique du texte, tout en se basant sur l'exploitation des informations du contexte et de l'encyclopédie personnelle.

Le mécanisme d'intégration des données se fonde sur d'autres microprocessus cognitifs qui sont activés par la lecture d'images et qui, en même temps, sont essentiels pour lire un texte écrit. Il s'agit des mécanismes suivants:

1. la reconnaissance de tous les éléments présents dans le texte, verbal ou iconique. C'est un processus qui comporte la décomposition du message et son analyse de façon analytique, c'est-à-dire en référence à toutes les parties qui le composent;
2. la création des liens cognitifs entre le signifiant, icône ou signe linguistique, et son référent réel;
3. la formulation d'inférences qui permettent de relier les différentes parties du texte entre elles et de créer des liens avec les autres connaissances déposées dans le bagage de l'expérience de chacun. C'est une opération de synthèse à partir des informations relevées précédemment.

En réalité, tous les processus se mettent en marche de manière automatique après avoir été acquis, mais pour leur activation initiale il faut exercice et entraînement. C'est la raison pour laquelle il est important de proposer aux enfants sourds un contact précoce avec les albums. En effet, si l'on tient compte des capacités et des besoins typiques de l'enfance il est possible d'exploiter la période la plus utile en termes de plasticité cérébrale pour le développement de l'enfant sourd. Vu que les processus cités constituent les tâches qui sont demandées au lecteur lors de la lecture d'un album et qu'elles servent aussi dans la lecture de textes, le fait d'entraîner l'enfant à ces capacités permettrait de faciliter le développement de la compétence de lire.

5.3 Lire les images et lire les textes: différences

Malgré les analogies qui rapprochent la lecture des albums de la lecture des messages écrits, il s'agit quand même de deux activités différentes.

Le premier aspect à considérer est la diversité des signifiants employés et le rapport qu'ils entretiennent avec la réalité. En effet, bien que les mots et les images ne soient pas les référents réels de l'objet ou du concept qu'ils signifient (et par conséquent ils demandent un passage à travers le processus de symbolisation), la relation qui lie la langue à la réalité est plus abstraite que celle qui lie les images à leur référents. En effet, puisque les signes linguistiques sont arbitraires ils n'ont pas de liens avec le référent, alors que les signes iconographiques se basent sur une analogie effective avec la réalité. De ce fait, le processus de compréhension est plus immédiat pendant la lecture d'images.

Le deuxième aspect à considérer se réfère à l'impact visuel du message. En effet, la façon dans laquelle se vérifie la rencontre entre lecteur et texte est non seulement différente dans les deux contextes, mais opposée. L'image se présente de manière globale aux yeux de l'observateur, alors que la langue se présente sous forme séquentielle. Par conséquent, la lecture de deux textes se réalise forcément de façon différente. Dans le premier cas l'on a avant tout une vision globale de la scène et ensuite l'on met en marche un processus d'analyse analytique et séquentielle du message. Au contraire, dans le deuxième cas l'on commence par un processus d'analyse séquentielle, c'est-à-dire par le décodage des signes pris singulièrement, et seulement lorsque ce processus sera achevé l'on parvient au sens global du message.

L'activation des processus différents dans les contextes analysés influe directement sur les capacités et sur le degré d'attention nécessaires pour atteindre la lecture des textes: en vertu d'une approche holistique, les illustrations demandent, tout au début, un degré d'attention moins complexe. Le niveau attentif est le troisième aspect qui contribue à

différencier les deux activités de lecture.

Du point de vue de l'enfant sourd, les différences ne s'arrêtent pas là puisqu'il faut ajouter les difficultés qui viennent du défaut d'accès aux sons et les effets que cela comporte au niveau du développement de toute sorte de compétence. N'oublions pas en effet que l'écoute la langue orale est fondamentale pour le contact avec le livre et pour le développement linguistique. Donc si pour un enfant entendant, malgré les différences dans les deux processus de lecture, le rapprochement du texte écrit peut se fonder sur l'accès à la langue orale, pour l'enfant sourd cela est plus difficile. Il est vrai que l'enfant sourd peut profiter du récit en langue des signes, qui est très utile afin du contact avec le livre, mais il est quand même nécessaire de revenir sur le livre, sur la langue écrite et sur la lecture. En bref, il est nécessaire d'opérer un premier contact avec le texte écrit.

Néanmoins, l'aspect à ne pas oublier est que les images ont une grande puissance: la capacité d'attirer l'attention du lecteur, sourd ou entendant. Et c'est juste cet aspect qu'il faut exploiter et considérer comme le point de départ pour la construction d'un rapport précoce, durable et agréable avec toute sorte de livre, qui pourra ensuite, lors de l'entrée à l'école, déboucher dans une meilleure compétence dans la lecture.

5.4 Du texte illustré au texte écrit

L'analyse des analogies et des différences entre la lecture d'un texte d'image et la lecture au sens strict répond à l'exigence de mieux comprendre les processus qui lient les deux activités apparemment si différentes, afin de créer chez les enfants sourds l'habitude à employer les livres.

L'usage de l'album permet le développement d'habilités qui sont nécessaires pour la véritable lecture, comme par exemple la capacité d'explorer qui va de pair avec la capacité de donner attention. En effet, comme nous l'avons expliqué, lire des albums favorise tout cela parce que pour parvenir à la construction de nouvelles

connaissances/compétences, il faut *savoir regarder*. Donc, entraîner l'attention avec les images permet de disposer d'un bon système attentif pendant les phases de lecture.

L'emploi des albums permet aussi de développer la faculté d'élaborer les informations afin d'atteindre l'interprétation des stimuli et de renforcer l'attitude d'interaction avec le livre, où *interaction* signifie parvenir à connaître le contenu exprimé par les illustrations et développer, à partir de cela, d'autres connaissances.

Or, explorer, donner attention, élaborer, interagir, sont des compétences qui même au moment de la lecture d'un texte sont nécessaires. C'est pourquoi, nous tirons de Catarsi (2007) la conception de l'album comme un médiateur entre ces deux moments si importants du développement infantin. En particulier, l'auteur parle de «situations intermédiaires», c'est-à-dire de tâches de difficulté moyenne auxquelles l'enfant peut répondre sans frustration. Les différences que nous avons analysées dans le paragraphe précédent sont, en effet, des aspects qui rendent plus complexe la lecture au sens strict. L'album se constitue donc comme une situation *pont* entre la lecture du texte d'images et la lecture du texte écrit. En plus, il permet d'exploiter, lors du contact avec le texte écrit, la sensation sécurisante éprouvée par le jeune lecteur jusqu'à ce moment en face du livre d'images.

5.5 Conclusion

Il existe de nombreuses recherches qui soutiennent l'existence d'un lien entre la capacité de lire les images et la capacité de lire un texte. Les études démontrent aussi que la lecture précoce des images est une condition importante qui amène d'abord au développement d'une habitude à lire et ensuite à une meilleure acquisition de la compétence de lire (Catarsi, 2007). Celle-ci, selon les études de Mantovani (dans Catarsi, 2007) est une compétence à laquelle l'on parvient à travers le développement du processus de symbolisation qui de la lecture des images et des histoires illustrées

conduit vers la lecture de la langue écrite. Rappelons-nous donc, au moyen des mots de Catarsi (2007), que la question n'est pas le décodage des sons en graphèmes, mais plutôt « l'enracinement de la lecture comme motivation et comme habitude active ». Et il vaut mieux ajouter que cela acquiert du sens surtout pour les enfants sourds.

En conclusion, tout en considérant que les destinataires sont des enfants d'âge préscolaire, nous pouvons dire qu'un des buts qui sous-tendent la proposition de l'emploi précoce des albums n'est pas le développement de la capacité de lire, mais le développement d'une attitude qui considère la nécessité d'un passage à travers la langue écrite en tant que moment essentiel dans le parcours qui de la pré-lecture amène à la véritable lecture, surtout si l'on a affaire avec les enfants sourds qui n'ont pas accès à la langue orale.

CHAPITRE 6

STRATÉGIES DE CONTACT AVEC L'ALBUM

6.1 Introduction

Ce chapitre s'ouvre sur une question: comment faut-il introduire les livres aux enfants pour qu'ils soient un outil important pour leur développement? Et comment faut-il faire pour qu'ils puissent être attirés, dès le début, par ces objets à tel point qu'ils deviennent des copains dans leur chemin de formation?

Puisque le but est de construire un parcours éducatif, il faut penser avant tout à l'enfant qui *lit*, à ses intérêts et à ses besoins. L'adulte qui organise le parcours doit donc s'éloigner de sa perspective d'adulte et se mettre dans la peau des jeunes lecteurs. Le premier paragraphe du chapitre vise donc à souligner les propriétés d'un bon parcours éducatif, le deuxième et le troisième proposeront des possibilités de travail dans un contexte de lecture.

6.2 Organiser un bon parcours

Avant tout un projet éducatif bien soigné qui se base sur l'emploi des albums ne peut pas sous-évaluer le choix des livres. La sélection des albums selon les différents destinataires est un aspect impératif à l'intérieur du contexte considéré. Le choix doit tenir compte en premier du caractère de bonne qualité du langage qui doit être soigné, des illustrations, stylistiquement adéquates, du contenu de l'histoire, des besoins et des capacités du lecteur, de ses goûts personnels et de son degré d'interaction avec l'enfant. Toutefois, la sélection doit considérer aussi l'importance du caractère de variété dans la proposition des livres aux enfants. La diversité des typologies des livres et aussi des histoires racontées, des styles graphiques et picturaux permet, en effet, d'un côté de

rencontrer davantage les goûts des lecteurs, de l'autre d'amplifier l'horizon des leurs expériences.

Le deuxième et le troisième concepts qui se constituent comme des ingrédients indispensables à la création d'une relation fructueuse entre enfants et livres sont l'agrément et la gratuité. Il s'agit de deux aspects qui sont étroitement liés entre eux. En effet, la lecture doit être présentée et vécue par l'enfant comme une activité plaisant. De plus, elle doit être à l'origine d'un moment de dialogue où l'échange communicatif vise à partager les réflexions qui naissent de la lecture. La lecture doit être gratuite, c'est-à-dire que l'adulte ne doit pas exiger quelque chose du lecteur: pas de questions pour vérifier la compréhension et pour évaluer la performance de l'enfant. Pas de projets précédemment fixés par l'adulte pour conduire l'enfant vers des chemins qui l'amènent à s'éloigner de son parcours personnel de lecture. La lecture doit être accompagnée, bien sûr, mais en même temps libre. Elle doit viser à l'écoute de l'enfant et à la communication avec lui plutôt qu'à son évaluation (Blezza Picherle, n.37/2009).

Le concept suivant, le quatrième, est aussi important que les précédents. Il s'agit de la constance. La continuité dans la proposition des albums et des moments de lecture est fondamentale pour la construction d'une relation durable entre les enfants et les livres. Ces derniers ne devraient pas être conçus comme un bouche-trou, mais comme une présence constante. Pour parvenir à cela il faudrait calibrer les moments dédiés à cette activité de sorte à empêcher l'alternance entre des périodes de forte exposition et interaction et des périodes d'absence de lecture. De cette façon, lire devient une habitude qui recouvre son juste rôle à l'intérieure de l'organisation quotidienne des activités du lecteur.

Pour que la lecture soit vue non seulement comme un devoir scolaire, mais au contraire pour qu'elle soit conçue comme indispensable même en dehors de l'école, il est bien de proposer cette expérience aussi à l'extérieur du milieu scolaire. La continuité est donc un autre concept qui se dévoile dans toute son importance. Continuité à la maison,

naturellement, où la famille joue un rôle essentiel. Les parents, les frères, la famille en générale ne doivent pas s'arrêter en face aux difficultés de communication de l'enfant sourd puisque seulement si l'on est en mesure de communiquer spontanément avec l'enfant, sans se faire continuellement des soucis à propos de son effective compréhension, l'on parvient à établir un échange communicatif naturel. Certes, il ne s'agit pas de mettre de côté la compréhension et de continuer la lecture sans tenir compte des difficultés. Il faut toujours évaluer les façons selon lesquelles proposer la lecture, mais en même temps il ne faut pas faire de sorte que les moments où l'on lit soient trop artificiels, construits, s'accompagnant d'une atmosphère qui se ressent des préoccupations de l'adulte pour la réception de l'enfant. La famille a un fort poids sur la formation de l'attitude de l'enfant envers la lecture. En effet, des parents qui racontent ou lisent des contes de fées, en feuilletant un album de jeunesse avec leur enfant, finissent par susciter l'intérêt de l'enfant et par stimuler son attention envers le texte illustré et écrit. En plus, ils parviennent à augmenter la possibilité que le petit associe l'activité de lire à un moment agréable qui lui offre non seulement des connaissances, mais aussi des émotions (Maragna, 2000).

L'adulte se situe donc à la charnière du contexte scolaire et contexte familial et, créant les conditions adaptées au passage et à l'assimilation des stimuli proposés, il devient le médiateur entre l'enfant et le livre. Le rôle de l'adulte n'est tout à fait pas simple et il devrait se caractériser par:

- la manifestation d'intérêt et de soin envers les livres et les récits. Il est donc question de valoriser ces activités en dédiant constamment du temps à la lecture des albums et à l'interaction avec l'enfant. L'adulte doit savoir trouver des moments à lui dans sa routine quotidienne pour cultiver avec son enfant ou ses élèves une relation de qualité avec les objets livres;

- la fonction de guide pendant les moments de lecture et d'observation des images, le but étant de conduire l'attention de l'enfant vers des détails importants, significatifs et de

l'aider à suivre le fil du récit. Puisque ces derniers ne se constituent pas comme des cours mais comme des moments d'auto-formation, tout enseignement explicite devrait être banni;

-un abaissement au niveau de l'enfant: il est faux de demander ou d'exiger que le jeune lecteur s'élève au plan d'élaboration atteint par sa guide;

-le manque de jugement et d'évaluation. En revanche, l'adulte doit agir de sorte que l'enfant se rapproche du livre spontanément, sans anxiété.

En plus de cela, il y a d'autres remarques qui sont liées à des aspects plus concrets, notamment à l'environnement où se déroule l'activité de lecture.

L'espace et le temps acquièrent de l'importance à ce propos puisqu'ils influencent la réception de la lecture. Pendant les tous premiers contacts avec le livre l'espace est simplement les bras de l'adulte qui soutiennent le bébé, mais au fur et à mesure que l'enfant grandit, il est important de modifier l'espace selon les besoins du jeune lecteur. Il est donc question de créer un espace à mesure de lecture, ou bien un lieu consacré à cette activité qui sache réveiller la curiosité et les perceptions sensorielles de l'enfant. Il devrait être confortable, invitante, tranquille. D'abord donc l'on pourrait penser organiser un petit angle avec des oreillers ou des tapis où l'enfant puisse s'asseoir ou se déplacer librement. Les objets, comme les jouets, peuvent exister mais il vaut mieux qu'ils soient en quantité très limitée, autrement ils risquent de détourner l'attention de l'enfant. Lorsque le petit grandit et ses capacités d'interaction, de curiosité et d'attention augmentent, l'on peut enrichir le lieu de lecture par des livres ou par d'autres objets. À l'intérieur de cet angle-lecture il sera alors important de bien différencier l'objet livre d'autres objets présents (Valentino Merletti, 2001). Cela peut sembler insensé, mais en réalité à cette division matérielle de l'espace correspond la préparation d'un espace mentale, c'est-à-dire l'attitude de celui qui est prêt à s'éloigner du hic et nunc pour rentrer dans la réalité du récit.

Créer un environnement adéquat signifie aussi donner attention à la disposition des

albums. En effet, ayant pour but le développement d'une attitude de plaisir et en même temps d'autonomie envers la lecture, il pourrait être utile de disposer les livres de façon qu'ils soient vus par les enfants qui peuvent les prendre tous seuls. De plus, il vaut mieux les disposer de front, de sorte que les enfants puissent voir la couverture plutôt que le dos, du moment que même la couverture sert à attirer le jeune lecteur.

Les coordonnées temporelles sont aussi importantes que celles spatiales. Vu que la lecture est une activité qui demande du temps, il est bien de l'organiser aussi à la lumière de certaines considérations. Afin d'éviter tout type d'inconvénient et le possible regret de la lecture, il est nécessaire de proposer de lire un album lorsque l'enfant est tranquille. Seulement si le lecteur se trouve dans de bonnes conditions émotives et attentives l'activité arrivera à bon port. Au contraire, si l'enfant montre des raisons d'agitation, dues par exemple à la proximité du moment du repas, il est bien de ne pas le forcer ou de l'obliger (Valentino Merletti, 2001).

Un aspect supplémentaire qui doit être considéré pour organiser un parcours éducatif est l'éclaircissement du but à atteindre. Souvent l'on propose des livres aux enfants parce que l'on sait que lire est une pratique qui fait grandir. Toutefois l'on pense qu'il suffit de prendre un livre, n'importe lequel, et le lire ou le faire lire. Cette conviction est fautive. Chaque action doit avoir un but qui façonne et dirige nos actions. En effet, à chaque but correspondent des choix différents non seulement des albums à employer, mais aussi des modalités d'interaction et de lecture.

Comme le but dernier du parcours éducatif en question est la formation de lecteurs authentiques et autonomes, il faut toujours tenir compte que l'adulte doit proposer au lieu d'imposer, qu'il ne doit pas poser des questions pour évaluer mais stimuler la communication, qu'il doit conduire le lecteur vers un parcours personnel de recherche de sens sans donner des leçons « de confection » (Blezza Picherle, n.39/2009).

Le dernier concept à considérer pour arriver à organiser un parcours éducatif basé sur l'emploi du livre d'images, est la collaboration. Toutes les figures impliquées dans le

processus de développement de l'enfant devraient rentrer dans son parcours: à partir de la famille, comme nous l'avons vu, en passant pour les institutions telles que l'école, et tout autre type de collaborateurs qui sont concernés par les politiques de développement de la culture et de la personne, tels que les bibliothécaires et les opérateurs de ce genre. Il vaut mieux souligner que pour que la collaboration soit fructueuse il est nécessaire de pivoter sur une équipe qualifiée, ou bien adéquatement formée. La formation des enseignants, des opérateurs et aussi de la famille ne peut pas être mise de côté de la réussite du parcours éducatif.

6.3 Travailler avec l'album

Après avoir défini les aspects utiles pour la réussite d'un bon parcours éducatif, il faut réfléchir sur les moyens selon lesquels proposer la lecture de l'album afin qu'elle soit utile aux enfants²⁸.

Dans le paragraphe précédent nous avons fait référence au concept de continuité. Cela implique que l'activité de lecture se déroule dans différents endroits, notamment l'école maternelle, puisque l'on parle d'enfants âgés jusqu'à 6 ans, et la maison. Donc, lorsque nous réfléchissons sur comment employer les livres, il faut que nous considérons deux typologies de contextes: d'un côté un groupe d'enfants présent à l'école maternelle, de l'autre l'enfant tout seul. Les observations proposées dans la suite sont valables dans les deux cas. Par conséquent, seulement dans la dernière partie du paragraphe, où il est nécessaire de faire une distinction, les deux contextes seront explicitement divisés.

²⁸ La proposition concerne les enfants sourds qui portent des prothèses ou des implants tout comme ceux qui ne les portent pas, les enfants sourds qui sont en train d'apprendre la langue des signes et les enfants qui ne l'emploient pas. Donc la lecture du livre peut se baser sur la langue orale (lecture à voix haute) ou sur le récit en langue des signes (qui est essentielle pour l'acquisition d'une langue qui pourrait servir comme base pour le développement de la langue parlée). Ce dont il faut tenir compte est qu'il est toujours nécessaire de passer à travers le texte écrit. La langue écrite est, en effet, fondamentale pour le développement de la langue orale, toutefois son apprentissage n'est pas toujours facile pour les sourds. C'est la raison pour laquelle il faut viser à la création précoce d'une relation avec le livre.

La question que nous posons lors de l'organisation d'un projet est: comment faut-il proposer les albums aux enfants et comment faut-il construire les moments consacrés à la lecture? Comment faut-il lire pour que cela attire l'attention et la curiosité du lecteur? En premier lieu, la lecture peut se matérialiser dans deux actions bien distinctes dans lesquelles les rôles des adultes et des enfants sont très différents. Tout en adoptant le point de vue de l'enfant, l'on distingue d'un côté la lecture *passive*, c'est-à-dire que l'adulte lit et l'enfant ne doit qu'écouter et suivre l'histoire, de l'autre côté la lecture *active* où l'enfant est lui-même le constructeur de l'histoire, car il participe activement à travers un élan interprétatif des textes, des images et des objets. Les deux typologies de lecture sont importantes et donc elles devraient toujours être insérées dans le parcours, de façon indépendante l'une de l'autre ou bien en intégrant les deux types d'expériences²⁹.

Or, la lecture *passive* consiste à lire à voix haute le récit. Toutefois cette opération est possible si les enfants entendent, mais si les enfants sont sourds et il ne portent pas des prothèses la lecture passive se manifeste sous une autre forme: le récit en langue des signes. En tous cas il s'agit quand même d'une lecture *passive* puisque l'enfant est un simple écouteur-spectateur.

Lire est une activité plaisant, mais il est vrai aussi que l'agréable de la lecture doit être construit. Pour parvenir à cela, puisque les enfants n'ont pas de capacités d'attention très développées, il faut viser à souligner l'aspect ludique de la lecture et des livres. Autrement il faut proposer les moments de lecture de façon toujours originale et amusante. L'on ne peut pas penser organiser les activités de lecture toujours de la même manière, selon l'alternance des moments de lecture passive et des moments de lecture active. De cette manière le projet risquerait d'échouer et l'enfant finirait par associer la lecture à un sentiment d'ennui.

De là, la nécessité d'animer la lecture. L'animation de la lecture n'est pas synonyme

²⁹ Intervention du professeur Guido Petter au congrès *Da un'idea alle buone pratiche*, le 3 décembre 2008 à Verona.

d'une activité banale, peu sérieuse seulement parce qu'elle se base sur une façon différente de promouvoir le contact avec le livre. Au contraire, le fait d'animer un livre implique le fait d'agir selon un projet précis, dont le but est la création d'un lien affectif et intellectuel avec l'album, qui débouchera à son tour dans une relation affective et intellectuelle avec le livre en général. Comment l'animation de la lecture parvient-elle à ce résultat?

En valorisant l'aspect ludique et conversationnel que le mot *animation* porte intrinsèquement, à travers l'action concrète de l'adulte qui conduit l'enfant vers une participation active de réception du livre, l'animation du livre permet: d'abord de rapprocher un enfant qui ne connaît pas le livre de cet objet, ensuite de glisser lentement d'une lecture passive à une lecture active, enfin de stimuler la curiosité et le plaisir d'établir une relation, que l'on a vu être communicative, ludique, affective, avec l'album³⁰.

Puisque *animer* signifie *douer de vie*, le fait d'animer la lecture comporte une sorte de dramatisation. Afin de rendre la lecture originale, différente, stimulante et attirante, l'adulte (nous rappelons qu'il s'agit des opérateurs mais aussi des parents), pourrait jouer et interpréter les héros du récit avec l'enfant. Le fait de jouer les différents rôles, de faire parler les personnages, de les faire bouger et de reconstruire la scène permet non seulement la participation du lecteur, mais aussi la compréhension et l'assimilation de l'histoire même. En outre, la dramatisation provoque le passage du plan de la lecture au plan de la narration, qui porte des avantages au niveau des compétences d'interaction et de communication de l'enfant.

La participation émotive du lecteur à la lecture est un élément fondamental pour la formation du rapport entre le livre et l'enfant. C'est pourquoi, cet aspect est constamment pris en considération lors de l'analyse des stratégies à travers lesquelles réaliser le projet éducatif basé sur l'emploi des albums.

³⁰ Blezza Picherle, S., *L'animazione alla lettura: riflettiamo assieme a Maria Montserrat Sarto, 1984*, tiré du site Internet <http://www.raccontareancora.org/index.php/promozione-e-animazione.html>

L'enfant doit toujours être impliqué dans un parcours actif puisqu'il est le protagoniste de son développement. De ce fait il doit être le protagoniste du parcours, non le spectateur. Et rôle actif signifie participation émotive, qui à son tour implique plus de liberté interprétative et donc, finalement, plus de motivation.

Un autre moyen à travers lequel travailler sur les albums avec les enfants est la valorisation de l'expérience. Cela est fondamental dans le processus de développement d'une personne, car l'expérience est à la base du système des connaissances créé par chaque enfant. En outre, l'on sait que les enfants apprécient davantage les expériences concrètes que celles abstraites. C'est pourquoi, il est bien qu'après la lecture d'un album l'on reproduise réellement les actions de l'histoire. Par exemple supposons que l'on lit *Rosalina gioca fuori casa* (Bie, L., Bolzano, Aer, 2007). Le livre présente les jeux que la petite Rosalina fait dans son jardin. Alors, rien n'empêche à l'adulte de faire expérimenter au lecteur, qui est à peu près du même âge que Rosalina, les mêmes actions et les mêmes jeux. Rosalina arrose-t-elle les fleurs? Prenons un arrosoir, de l'eau et arrosons nos fleurs avec les enfants. Rosalina joue-t-elle sur la sable? Sortons nous aussi et jouons sur la sable. De cette façon, non seulement nous encourageons la lecture active du livre et l'identification avec le personnage, mais nous donnons une valeur d'expérience à la lecture. Et nous donnons davantage la possibilité au livre de devenir un véhicule qui lie nous-mêmes avec la réalité qui nous entoure³¹.

La création d'expériences concrètes à partir de la lecture d'un album permet ensuite de faciliter le processus de reconnaissance des objets et des actions, ce qui fait du bien aux compétences de nominalisation et d'expression linguistique. En effet, les concepts nouveaux sont plus faciles à comprendre, à apprendre et à rappeler s'ils ont été expérimentés personnellement.

À ce propos il est important de souligner la valeur de l'expérience non seulement en tant que reproduction des actions, mais aussi comme corrélation des informations auditives

³¹ Bertoncello, L., *Albo e vita: un infinito girotondo*, 2012, tiré du site Internet <http://www.raccontareancora.org/index.php/esperienze-e-riflessioni.html>

et visuelles avec les informations qui viennent d'autres sens, toujours en référence aux éléments, aux actions ou aux objets, qui apparaissent sur les pages et au cours de l'histoire. Il s'agit donc d'exploiter le plus possible les potentialités des sens. L'album *Rosalina gioca fuori casa* nous offre encore un exemple à cet égard. En effet, sur une page au milieu du livre l'on lit « Rosalina è seduta sul prato morbido. I fili d'erba le fanno il solletico ». Il s'agit d'une phrase écrite au-dessous d'une image qui représente Rosalina souriante assise sur l'herbe. Cette image peut donc être le prétexte pour faire sentir aux enfants la sensation de chatouillement éprouvée par l'enfant. Ainsi faisant, la sensation qui touche le lecteur se gravera davantage et plus facilement dans sa tête. D'autres moyens pour promouvoir la corrélation de différentes perceptions sensorielles amènent à disposer l'enfant des objets cités dans le récit, par exemple des peluches ou de petites voitures.

À ce propos il pourrait être utile d'organiser des moments interactifs faits d'activités qui se basent sur le mouvement, sur des sons, sur des chansons afin d'offrir à l'enfant le plus grand nombre de modalités d'expression.

De plus, lorsque nous travaillons avec des enfants sur les albums, il est important de revenir sur les histoires que nous avons déjà lues, et donc sur des événements, des personnages, des images que les lecteurs connaissent déjà. En d'autres mots, il s'agit de relire plusieurs fois un même récit. L'action de relire, toutefois, n'est pas simple car relire ne signifie pas répéter, mais signifie donner plus d'occasions de découvrir (Blezza Picherle, dans Catarsi, 2001).

Par conséquent, l'activité de relecture, qui en fait doit se réaliser après un laps de temps qui la sépare des lectures précédentes, implique l'emploi de différentes modalités de travail. Il est alors possible de revenir sur le récit à travers des activités qui demandent de reconstruire l'histoire, par exemple en mettant en séquence les morceaux du livre « refait » sous forme d'un puzzle. Ou bien, il est possible de revoir l'histoire en jouant dans un petit théâtre, à l'aide si possible des pupazzi ou des poupées. Ensuite, l'on peut

attacher des tableaux sur le mur à l'entrée de l'école de sorte que la suite des événements soit claire et que, au cours des activités, l'on puisse recréer des histoires personnelles et de groupe.³² Il y a plein de méthodes pour revenir sur des livres connus et de ce point de vue la créativité des professionnels joue un rôle importante pour proposer chaque fois des activités toujours diversifiées. Mais il faut faire attention parce que le caractère de variété ne doit pas aller au détriment de l'adaptation aux destinataires. Les activités proposées doivent certainement être originales et intéressantes, mais elles ne doivent pas oublier de considérer leurs destinataires.

Contrairement à ce que nous pourrions croire, le fait de relire est tellement important que ce type d'activité devrait toujours être insérée dans l'organisation des parcours éducatifs. En effet, si d'un côté revenir sur un texte connu permet de focaliser l'attention sur des détails et sur des sens que l'on n'avait pas remarqués au cours de la lecture précédente, en alimentant ainsi le plaisir de la découverte, de l'autre revenir sur des choses connues donne à l'enfant une sensation de sécurité, ce qui empêche la naissance du sentiment d'anxiété qui croit d'habitude en face aux expériences nouvelles. En bref, le jeune lecteur sait ce à quoi il s'expose et fait face à la tâche de façon tranquille et sereine.

En plus des méthodes à travers lesquelles proposer les albums, il est utile de considérer deux autres aspects qui sont fondamentaux lorsque l'on travaille avec les enfants et les livres. Le premier est le temps. Les enfants ont besoin de temps. Temps pour écouter, pour regarder, pour comprendre, pour interpréter. Temps pour élaborer et pour réfléchir. Donc, lorsqu'on lit des albums il est nécessaire de laisser du temps à l'enfant. Il ne faut pas exiger qu'il comprenne tout et tout de suite, aussi comme il ne faut pas l'amener à une lecture hâtive et peu approfondie.

Le deuxième aspect fait référence au milieu scolaire et il concerne la possibilité de travailler avec un groupe d'enfants comprenant en même temps entendants et sourds.

³² L'idée d'imprimer les séquences d'une histoire et de fixer les morceaux sur le murs de l'école vient d'une expérience de travail faite à la Fondazione Gualandi de Bologne (cf. Vitali, 2008).

La co-présence de ces deux réalités est très importante pour l'intégration des enfants sourds dans la communauté des entendants et aussi pour l'acceptation des sourds de la part des autres.

En fait, la coexistence entre ces réalités ne fait pas du bien exclusivement à l'aspect socio-relationnel, mais touche un éventail plus ample de niveaux. D'abord le niveau linguistique et expressif, car les sourds ont l'occasion de rentrer en contact avec un langage et des expressions qui, puisqu'ils sont produits par des enfants, sont plus proches de leurs compétences. Ensuite, ils profitent de plus de possibilités d'échanges communicatifs. De là, le renforcement aussi sur le plan émotif. Enfin, les plusieurs occasions de contacts font du bien au niveau des expériences qui croissent en nombre et en qualité.

En résumé, créer un groupe de travail qui se base sur l'intégration des enfants sourds et entendants offre des stimuli positifs pour le développement des enfants, sourds avant tout, mais entendants aussi. L'optique selon laquelle cette croissance se réalise est en effet une espèce d'apprentissage coopératif selon lequel le fait d'apprendre de ceux qui sont plus proches de nous, dans un contexte de travail collectif et à travers la comparaison ou l'imitation des expériences, est bien plus productif que le fait d'apprendre des connaissances qui nous sont données.

Pour conclure, vu que nous avons fait référence à l'intégration des sourds et des entendants, il vaut mieux faire une petite remarque à propos de la langue à employer pour la proposition des albums. Les effets de la lecture à voix haute dans le développement du langage et de la compétence linguistique ont été soulignés par beaucoup d'études (cf. les études menées par les professionnels du projet *Nati per leggere*)³³. Comme nos destinataires sont en premier lieu les enfants malentendants, il est alors sensé d'affirmer que l'emploi de la langue des signes, qui est la langue naturelle des sourds, leur permet d'atteindre également un développement complet de la

³³ <http://www.natiperleggere.it/>

compétence linguistique. Du moment que nous avons souligné l'importance de la mixité de deux réalités dans le groupe de travail, il est utile d'utiliser une méthode qui se base sur la présence de la langue orale et de la langue signée. Un contexte de ce type fait du bien à l'enfant sourd non seulement parce que l'emploi de deux codes réduit l'écart dans la compétence linguistique, qui est défavorisée à cause du défaut d'accès aux sons, mais aussi parce qu'il arrive à mieux socialiser.³⁴

³⁴ Nous n'avons pas décrit les modalités de se rapprocher du livre au moyen de la lecture à voix haute, puisque nos destinataires sont les enfants sourds. Cependant cela n'empêche pas que lire à voix haute porte des avantages au niveau du développement linguistique des futurs lecteurs. Pour un approfondissement l'on renvoie aux études conduites par le groupe de recherche du projet *Nati per leggere* (<http://www.natiperleggere.it/>).

6.3.1 Le jeu comme modalité opérative

Parmi les modalités opératives qui visent à établir un lien significatif entre l'enfant et le livre, il faut citer le jeu. La modalité ludique a en effet une grande qualité: le fait de faire parvenir à un haut degré d'apprentissage et de participation par le moindre effort.

Le jeu est une façon alternative de se rapprocher des livres et des leurs histoires et il est même indispensable si l'on a affaire à des enfants d'âge préscolaire.

Le fait de jouer est si important en vue du contact avec les livres en premier lieu parce que le jeu permet d'assimiler le récit en prenant directement contact avec lui, avec ses personnages et avec ses évènements. En deuxième lieu, le fait de recourir au jeu permet de développer la créativité de l'enfant, car en revivant les évènements du récit, celui-ci participe activement tout en créant une situation imaginaire. Ensuite, étant donné que le jeu est caractérisé par une dimension sociale, il devient un outil pour stimuler les rapports de socialisation: le fait de jouer avec une histoire conduit à négocier les rôles, à les interpréter, à en discuter. De plus, le contexte ludique favorise l'intégration. En effet, il ne faut pas oublier que le jeu se constitue comme une réalité qui réunit tous ses participants. Le jeu devient de cette façon un moment pendant lequel l'esprit de groupe fait glisser au second plan les différences dans les habilités et dans les caractéristiques physiques. En somme, le jeu permet à l'enfant de se former, de communiquer ses pensées, ses modes d'être, ses émotions et d'établir des relations authentiques avec une communauté plus ample.

Finalement, il est utile de jouer sur le livre puisque cela devient la source de nouvelles expériences à ajouter au réservoir personnel de chacun. L'enfant parvient ainsi à édifier une structure de connaissances de plus en plus solide, lesquelles viennent des découvertes, des efforts, des élaborations faites par l'enfant.

Donc, le fait de travailler sur un livre, de proposer un album à travers la méthodologie ludique ne signifie pas perte de temps mais signifie investir dans des activités et dans

des modalités qui permettent d'apprendre par le moindre effort beaucoup de compétences, qui influencent le développement global de la personne.

En particulier, pour les enfants sourds le jeu est une occasion de connaissance très significative parce que:

-premièrement tous les sens sont impliqués et cela aide l'enfant dépourvu de l'information auditive ;

-deuxièmement les expériences faites ensemble aux autres enfants, proches par intérêts et compétences des enfants sourds, amènent à un besoin et à un désir plus intenses de communiquer, de partager les nouvelles expériences en adoptant des modalités de communication variées selon les différentes potentialités des enfants.

6.4 Conclusion

Ce chapitre ne veut pas épuiser la thématique concernant les stratégies à adopter lors de l'organisation d'un parcours basé sur l'emploi des livres et sur le rapprochement précoce de la lecture. Le but était, en effet, de stimuler la réflexion à l'égard de la méthodologie à travers la proposition de certains renseignements. Le fait de ne pas donner toutes les indications possibles est dû à la conscience qu'il est impossible de pré-confectionner des projets et de les mettre en pratique tout comme ils sont, sans aucune distinction ou changement. Un bon parcours demande que l'on n'omet jamais de considérer certaines variables, en premier lieu les destinataires avec leurs besoins, leurs capacités, leurs goûts et leurs intérêts. Et comme le mot *variables* fait remarquer, il est nécessaire de formuler un parcours exprès tout en adoptant des prises de contact et des stratégies toujours calibrées et adéquates.

Je voudrais alors conclure au moyen d'une réflexion de Anita Frontini. Le fait de répandre le plaisir de la lecture avant que l'enfant ne développe les capacités pour lire est essentiel. Pour parvenir à cela il peut être utile de proposer le plus ample nombre

d'expériences de lecture que l'on est en mesure d'offrir. Le fait de disposer d'un tas de lecteurs qui lisent des récits, regardent des images, racontent des histoires précocement dans le processus de croissance du lecteur est, pour l'enfant, une occasion qui l'amène à accumuler des années d'expériences de lecture qui peut être aimée avant l'entrée à l'école. Et cela est très important pour les enfants les plus défavorisés (Cardarello, Chiantera, 1989).

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'emploi précoce de l'album de jeunesse permet d'offrir des stimuli importants pour le développement de l'enfant sourd, indépendamment du type de surdité, du degré du déficit, de la méthode de réhabilitation suivie.

L'analyse des données qui viennent d'un groupe de sujets sourds a mis en évidence le fait que les personnes malentendantes ont du mal à accéder à la lecture et à la langue. Étant donné qu'au moment où des cas semblables se présentent il est trop tard pour intervenir, il est nécessaire de se demander ce que l'on pourrait faire au cours des années précédentes. En focalisant l'attention sur une tranche d'âge bien précise, c'est-à-dire de 0 à 6 ans, nous avons découvert que l'album peut répondre à cette exigence. En effet, le développement des capacités d'observation des images, demandées de la structure de l'album même tout comme leur force évocatrice et attirante, sont à la base de l'activation d'une série de mécanismes qui sont impliqués dans la formation globale de l'enfant. Ceux-ci concernent le niveau cognitif, grâce au développement de processus tels que l'abstraction, la construction des liens logiques, l'imagination, le niveau communicatif, qui tire avantage des échanges qui s'instaurent autour de la lecture d'une histoire illustrée, le domaine perceptif-attentif, affectif-émotionnel et le plan socio-relationnel, car l'emploi du livre favorise l'intégration de l'enfant sourd dans le groupe d'entendants. Le fait de commencer dès les premiers mois de vie par le contact avec les albums permet de fournir aux enfants d'âge préscolaire des instruments qui leur seront utiles pendant les programmes scolaires. Il suffit en effet de rappeler l'utilité de savoir lire les histoires illustrées afin de la véritable lecture.

En plus, le fait de proposer précocément l'emploi des livres en couleurs permet d'un côté la découverte, par les enfants-lecteurs, de la portée du livre et de sa lecture en tant que sources de connaissance, de l'autre de profiter des expériences personnelles de lecture qui les conduisent à la naissance du plaisir de lire, qui est un aspect fondamental de la motivation. Il vaut mieux aussi remarquer l'importance du livre en tant que stimulus égale pour tout le monde. Pas de produits créés exprès pour les sourds, mais des outils valables pour les entendants et pour les sourds. Ou mieux, tout type de sourd, portant des prothèses ou pas, connaissant la langue des signes ou pas, pourrait tirer des avantages de l'emploi précoce de l'album, puisqu'il offre des stimuli à tous. Toutefois,

bien que le livre se constitue comme fondamental, l'organisation d'un bon parcours éducatif ne peut pas se détacher du choix qualitativement adéquat du livre, d'une programmation efficace du parcours et de l'intervention consciente de l'adulte dans le rôle de médiateur entre le livre et son jeune lecteur.

En conclusion, il vaut mieux souligner qu'il ne s'agit pas d'interventions visant à l'enseignement linguistique, mais d'interventions-stimulus qui pourraient favoriser le l'apprentissage de la langue chez les enfants sourds.

Pourtant, malgré les analogies qui existent entre la lecture des livres d'images et la lecture au sens strict, le contact même précoce avec l'album n'implique pas l'accès complet au livre, car il faut que l'enfant parvienne à la compréhension linguistique.

L'emploi précoce des albums ne se constitue donc pas comme une solution aux difficultés dans l'usage de la langue de la part des sourds, mais plutôt comme proposition opérative qui vise à stimuler dès que possible le développement de l'enfant, tout en évitant de perdre du temps précieux. Et, certainement, dans l'attente d'idées nouvelles et d'approfondissements qui permettent de regarder leur développement comme un but qui peut être de plus en plus atteint.

Annexes

Questionnaire concernant la relation qui existe entre les sourds adultes et la lecture.

Età:
Periodo insorgenza sordità:
Grado di sordità:
Uso protesi o impianto: sì (indicare quale) no
Uso LIS: sì no
Metodo riabilitativo seguito:
Figlio/a di genitori: entrambi sordi entrambi udenti uno sordo e uno udente
1) Quando eri piccolo (fino ai 6 anni circa) avevi dei libri?
Sì No
2) Se sì, erano oggetti che attiravano la tua attenzione?
Sì No
3) Che tipo di libri erano?
con solo immagini con solo testo con immagini e testo insieme
4) Dai 6 ai 15 anni leggevi altro oltre i libri di scuola?
Sì No
5) Se sì, cosa?

Fumetti Giornali Racconti Romanzi Poesie Altro
6) Li leggevi/sfogliavi da solo?
Sì No
7) Li leggevi con qualcuno?
Sì No
8) Se sì, con chi li leggevi?
9) In che modo li usavi?
Li sfogliavi velocemente Guardavi solo le figure Qualcuno leggeva per te e tu ascoltavi Qualcuno segnava la storia in LIS Altro
10) Che cosa ti colpiva dei libri?
Le immagini Le parole La storia La forma del libro I colori Altro
11) Capivi bene quello che ti veniva letto?
Sì No
12) Per capire ti serviva:
figure fumetto spiegazione in LIS altro

13) Associ il libro e la sua lettura ad un'esperienza piacevole?
Sì No
14) Leggi ancora?
Sì No
15) Se sì, che cosa leggi?
giornali fumetti romanzi libri di informazione altro
16) Quanti libri leggi?
più di 1 al mese a 1 a 5 all'anno più di 5 all'anno
17) Credi che sia utile leggere/sfogliare libri durante l'infanzia?
Sì No
18) Perché?

Bibliographie

Balboni, P. E., *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio, 2008.

Balboni, P.E. *La sfida di Babele*, Torino, Utet Libreria, 2002.

Bertone, C., Cardinaletti, A., Grosselle, S., Volpato, F., “Le abilità di comprensione dell'italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS”, dans Franchi E., Musola D. (a cura di), *Acquisizione dell'italiano e sordità*, Venezia, Cafoscarina, p. 87-105. (2011)

Bertone, C., Volpato, F., “Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici”, dans ELLE Educazione linguistica. Language education, 2, Michele Daloiso (a cura di) "GLOBES – Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali", 2012.

Bigoni, A., Piccolo, B., Tavano, A., Csillaghy, A.L., Fabbro, F., “Sviluppo del linguaggio in bambini sordi trattati con il metodo orale”, dans *Sordità: aspetti riabilitativi, educativi e linguistici*. Saggi - Child Development & Disabilities, XXIX/1, p. 25-40, 2003.

Bleza Picherle, S., “Una Casa Editrice in primo piano/C'era una volta. Un ritmo da cantastorie”, dans *Il Pepeverde*, 10, 2001, p. 22-27.

Bleza Picherle, S., “Di fronte alle figure”, dans *Il Pepeverde*, 11-12, 2002, p. 34-42.

Bleza Picherle, S., “Il fascino della narrativa a colori”, dans *Il Pepeverde*, 19, 2004, p. 34-43.

Bleza Picherle, S., “L'albo illustrato. Immagini, significati e sensi”, dans *Il Pepeverde*, 20/2004. p. 66-69.

Bleza Picherle, S., “Il fascino della parola. I nuovi ritmi narrativi”, dans *Il Pepeverde*, 26, 2005, p. 8-12.

Blezza Picherle, S., “Tra rimpianti e perplessità. Che ne sarà della letteratura per ragazzi?”, dans *Il Pepeverde*, 27, 2006, p. 21-24.

Blezza Picherle, S., “Tutte le rivoluzioni di Astrid Lindgren”, dans *Il Pepeverde*, 33-34, 2007, p. 4-5.

Blezza Picherle, S., “Rileggendo “Come un romanzo”. Pennac banalizzato”, dans *Il Pepeverde*, 37, 2009, p. 13-17.

Blezza Picherle, S., “Nuovi orizzonti per la promozione delle lettura”, dans *Il Pepeverde*, 39, 2009, p. 24-26.

Blezza Picherle, S., “Quando la letteratura cambia la vita”, dans *Il Pepeverde*, 53, 2012, p.23-25.

Campagnaro, M., *Narrare per immagini: uno strumento per l'indagine critica*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2012.

Campagnaro, M., Dallari, M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*, Trento, Edizioni Erickson, 2013.

Cardarello, R., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2004.

Cardarello, R., Chiantera, A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1989.

Catarsi, E. (a cura di), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2001.

Catarsi, E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2007.

Chesi, C., *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*, Roma, EUR, 2006.

Chilosi, A.M., Cipriani, P., Giorgi, A., Fazzi, B., Pfanner, L., *TCGB. Test di comprensione grammaticale per bambini*, Pisa, Del Cerro (I ed. 1995), 2006.

Denti, R., *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi Tascabili, 1999.

De Villiers, J., de Villiers, P., Hoban, E., "The central problem of functional categories in English syntax of oral deaf children", dans H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition: studies of atypical children*, pp. 9-47, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

Fabbretti, D., Volterra, V., Pontecorvo, C., "Written language abilities in Deaf Italians", dans *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, p. 231-244, 1998.

Faucher, F., "La maison du Père Castor", dans *Les Cahiers du C.L.P.C.F.* 12, p. 12-15, actes de la journée d'étude (Namur, le 21 octobre 2005).

Fochesato, W., *Libri illustrati: come sceglierli?*, Milano, Mondadori, 2000.

Franchi, E., Musola, D., *Percorsi di Logogenia/1. Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*, Venezia, Cafoscarina, 2012.

Franchi, E., Musola, D. (a cura di), *Acquisizione dell'italiano e sordità*, Venezia, Cafoscarina, 2011.

Handler Spitz, H., *Libri con le figure. un viaggio tra parole e immagini*, Milano, Mondadori, 2001.

Lumbelli, L., Salvadori M., *Capire le storie*, Milano, Emme, 1997.

Maragna, S., *La sordità: educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Hoepli, Milano, 2000.

Mazzetti, M., *La crescita psicologica dei bambini stranieri*, XVIII Congresso ACP, atti del convegno (Asolo, 19-21 ottobre 2006), quaderni ACP, 2007, 14(2), p. 61-63.

Petter, G., *Lezione magistrale sull'importanza della lettura per lo sviluppo sociale e relazionale del bambino, Da un'idea alle buone pratiche*, atti del convegno (Verona, 3 dicembre 2008).

Pranzini, V., “Tanti buoni motivi per giocare seriamente”, dans *Effeta*, 2, 2008, p. 4-9.

Pranzini, V., “Dalla dipendenza all'autonomia: un percorso educativo indispensabile per diventare grandi”, dans *Effeta*, 4, 2008, p. 4-11.

Rinaldi, P., Caselli, C., “Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The role of Duration of Formal Language Experience”, dans *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, p. 63-75, 2009.

Robert, P., *Le nouveau Petit Robert*, nouvelle édition 2008.

Rodari, G., *Grammatica della fantasia*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, 2010.

Savio, P., Succo, L., Blezza Picherle, S. (in collaborazione con), “La lettura come emozione. La storia di Michela”, dans *Il Pepeverde*, 7, 2001, p. 32-35.

Sola, S., Terrusi, M. (a cura di), *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Aversa, Lapis Edizioni, 2009.

Stella, G., Pizzoli, C., Tressoldi, P. E., *Peabody: Test di vocabolario recettivo*, Torino, Omega, 2000.

Tucker, N., *Il bambino e il libro. Una esplorazione psicologica e letteraria*, Roma, Armando Editore, 1996.

Tuller, L., “Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds”, dans *Recherches linguistiques de Vincennes*, 29, p.143-156, 2000.

Valentino Merletti, R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori, 2001.

Van der Linden, S., “L'album, entre texte, image et support”, dans *La Revue des Livres pour Enfants – L'analyse des livres d'images*, 214, 2003, p. 59-68.

Verin, L., *Le frasi passive in età prescolare. Un test di comprensione e un'esperienza di lettura ad alta voce*, Tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari di Venezia, 2010.

Vitali, B., “Come è bello perdersi tra i libri”, dans *Effeta*, 2, 2010, p. 7-13.

Wolf, M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2009, p.91-120.

Livres pour enfants:

Altan, F.T., *Nuota, pesciolino!*, Maniago (PN), Edizioni EL, 2010.

Bartlett, T.C., Felix, M., *Lezioni di tuba*, Trieste, Edizioni C'era una volta..., 1997.

Battut, E., *Balena Serena*, Trieste, Bohem Press Italia, 2011.

Battut, E., *Lupo Baldo*, Trieste, Bohem Press Italia, 2010.

Battut, E., *Rosso Micione*, Padova, Bohem Press Italia, 2001.

Bie, L., *Rosalina gioca fuori casa*, Bolzano, AER, 2009.

Boujon, C., *La sedia blu*, Milano, Babalibri, 2011.

Bussolati, E., Orecchia, G., Pizzochero, F., *Perché l'orso si è perso?*, Zerotre, Modena, Franco Cosimo Panini Editore, 2009.

Carle, E., *Il piccolo Bruco Maisazio*, Milano, Mondadori, 1989.

Codignola, N., *I tre porcellini*, Fatatrac, 2011.

Gill, B., *Il regalo*, Mantova, Maurizio Corraini, 2010.

Hill, E., *Apri e scopri con Spotty*, Fabbri Editori, 2001.

Hill, E., *Spotty va a spasso*, Milano, Fabbri Editori, 1991.

Hill, E., *Dov'è Spotty?*, Milano, Fabbri Editori, 1996.

Kraemer, C., *Giorgetto l'animale che cambia aspetto*, Les doigts qui rêvent, 2009.

Leblond, M., Bertraand, F., *Lunaparc en Pyjama*, Rouergue, 2012.

Lionni, L., *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri, 1999.

Mari, I., *Il palloncino rosso*, Milano, Babalibri, 2004.

McGuire, R., *Cosa non va in questo libro?*, Viadana (Mn), Corraini, 2011.

Munari, B., *I prelibri*, Corraini, 2011.

Ommen (van), S., *Il regalo*, Trezzano sul Naviglio (MI), Lemniscaat, 2006.

Oxembury, H., Rosen, M., *A caccia dell'orso*, Milano, Mondadori, 2013.

Robert, E., Ronan, B., *C'est pas moi*, Seuil Jeunesse, 2002.

Sendak, M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999.

Stead, E.E., Stead, P.C., *Il raffreddore di Amos Perbacco*, Milano, Babalibri, 2011.

Steig, W., *Pietro Pizza*, Milano, Salani Editore, 2001.

Zuber, É., *Il libro matto*, EDT-Giralangolo, 2012.

Sitographie

<http://www.borntoread.org/> [consulté le 28 août 2013]

<http://www.fondazionequalandi.it/> [consulté le 26 juillet 2013]

http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/fileadmin/templates/sgll/res/telecharger/images_2008/Cahiers_CLPCF_12.pdf [consulté le 4 août 2013]

<http://www.natiperleggere.it/> [consulté le 20 septembre 2013]

<http://www.raccontareancora.org/> [consulté le 15 septembre 2013]

Table des figures

FIGURE 1 RESULTATS DU TEST PEABODY.....	166
FIGURE 2 SCORE D'ERREUR (TCGB)	199
FIGURE 3 NOMBRE DE REPONSES CORRECTES (TCGB).....	19
FIGURE 4 POURCENTAGE DES REPONSES CORRECTES (TCGB).....	20
FIGURE 5 PARTICIPANTS SOURDS A L'ETUDE DE BERTONE, CARDINALETTI, GROSSELLE, VOLPATO (2011).....	21
FIGURE 6 NOMBRE DE REPONSES CORRECTES (BERTONE, CARDINALETTI, GROSSELLE, VOLPATO (2011).	22
FIGURE 7 POURCENTAGE DES REPONSES CORRECTES DES SOURDS (BERTONE, CARDINALETTI, GROSSELLE, VOLPATO (2011)	22
FIGURE 8 RESULTATS DES EPROUVES DE PRODUCTION ET DE COMPREHENSION DES PHRASES PASSIVES.	24
FIGURE 9 POURCENTAGES DES REPONSES CORRECTES (EPREUVE DE PRODUCTION ET COMPREHENSION DES PHRASES PASSIVES)	25
FIGURE 10 SCHEMA QUI RESUME L'INTERPRETATION D'UNE PHRASE PASSIVE FAITE PAR LES SOURDS TESTES	28
FIGURE 11 CARLE, E., <i>IL PICCOLO BRUCO MAISAZIO</i> , MILANO, MONDADORI, 1989	344
FIGURE 12 CARLE, E., <i>IL PICCOLO BRUCO MAISAZIO</i> , MILANO, MONDADORI, 1989	34
FIGURE 13 CARLE, E., <i>IL PICCOLO BRUCO MAISAZIO</i> , MILANO, MONDADORI, 1989	34
FIGURE 14 BATTUT, E., <i>LUPO BALDO</i> , TRIESTE, BOHEM PRESS ITALIA, 2010. EXEMPLE D'ALBUM CONSTRUIT SUR L'ALTERNANCE DE PAGE DE TEXTE ECRIT ET PAGE ILLUSTRÉE.....	366
FIGURE 15 STEIG, W., <i>PIETRO PIZZA</i> , MILANO, SALANI EDITORE 2001. EXEMPLE D'ALBUM CONSTRUIT SUR LA CO-PRESENCE DU TEXTE VERBAL ET ILLUSTRE DANS LA MEME PAGE	37
FIGURE 16 SENDAK, M., <i>NEL PAESE DEI MOSTRI SELVAGGI</i> , MILANO, BABALIBRI, 1999 [p. 1-2]	38
FIGURE 17 SENDAK, M., <i>NEL PAESE DEI MOSTRI SELVAGGI</i> , MILANO, BABALIBRI, 1999 [p. 15-16]	39
FIGURE 18 SENDAK, M., <i>NEL PAESE DEI MOSTRI SELVAGGI</i> , MILANO, BABALIBRI, 1999 [p. 21-22]	39
FIGURE 19 SENDAK, M., <i>NEL PAESE DEI MOSTRI SELVAGGI</i> , MILANO, BABALIBRI, 1999 [p. 35-36]	40
FIGURE 20 BATTUT, E., <i>BALENA SERENA</i> , TRIESTE, BOHEM PRESS ITALIA, 2011	55
FIGURE 21 BATTUT, E., <i>BALENA SERENA</i> , TRIESTE, BOHEM PRESS ITALIA, 2011	55
FIGURE 22 HILL, E., <i>DOV'È SPOTTY?</i> , MILANO, FABBRI EDITORE, 1996.....	69
FIGURE 23 HILL, E., <i>DOV'È SPOTTY?</i> , MILANO, FABBRI EDITORE, 1996.....	69
FIGURE 24 LIONNI, L., <i>PICCOLO BLU E PICCOLO GIALLO</i> , MILANO, BABALIBRI, 1999 [p. 3]	70
FIGURE 25 LIONNI, L., <i>PICCOLO BLU E PICCOLO GIALLO</i> , MILANO, BABALIBRI, 1999 [p.20]	70
FIGURE 26 BOUJON, C., <i>LA SEDIA BLU</i> , MILANO, BABALIBRI, 2011 [p. 9-10]	71
FIGURE 27 BOUJON, C., <i>LA SEDIA BLU</i> , MILANO, BABALIBRI, 2011 [p. 11-12]	71
FIGURE 28 ALTAN, <i>NUOTA, PESCIOLINO!</i> , MANIAGO (PN), EDIZIONI EL, 2010, [p. 15-16]	73
FIGURE 29 ALTAN, <i>NUOTA, PESCIOLINO!</i> , MANIAGO (PN), EDIZIONI EL, 2010, [p. 17-18]	73
FIGURE 30 ALTAN, <i>NUOTA, PESCIOLINO!</i> , MANIAGO (PN), EDIZIONI EL, 2010, [p. 23-24]	75
FIGURE 31 MCGUIRE, R., <i>COSA NON VA IN QUESTO LIBRO?</i> ,	79
FIGURE 32 <i>QUESTION N. 1 – QUANDO ERI PICCOLO (FINO AI 6 ANNI CIRCA) AVEVI DEI LIBRI?</i>	87
FIGURE 33 <i>QUESTION N. 4 – DAI 6 AI 15 ANNI LEGGEVI ALTRO OLTRE I LIBRI DI SCUOLA?</i>	87
FIGURE 34 <i>QUESTION N. 13 – ASSOCI IL LIBRO E LA SUA LETTURA AD UN'ESPERIENZA PIACEVOLE?</i>	89
FIGURE 35 <i>QUESTION 14 – LEGGI ANCORA?</i>	89
FIGURE 36 <i>QUESTION N. 17 –CREDI CHE SIA UTILE LEGGERE/SFOGLIARE LIBRI DURANTE L'INFANZIA?</i>	90
FIGURE 37 COMPARAISON ENTRE LA GRAMMAIRE DEFINISSANT LES LANGUES ET LA GRAMMAIRE VISUELLE DEFINISSANT LE SYSTEME D'ANALYSE ET D'INTERPRETATION DE STIMULUS ICONIQUES	98
FIGURE 38 MORCEAU 1.....	102
FIGURE 39 MORCEAU 2.....	102
FIGURE 40 MORCEAU 3.....	102
FIGURE 41 MORCEAU 4.....	102

