

Claudine Pont

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

ENTRER DANS L'ÉCRIT: RECHERCHE MENÉE EN MATERNELLE. LORSQUE LES APPROCHES D'ÉVEIL AUX LANGUES SE CONJUGENT À CELLES DE L'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DE LA LECTURE. QUELQUES RÉSULTATS.

Dans cet article, l'auteure décrit une recherche menée de 2007 à 2009 dans le domaine de la didactique du français. Celle-ci visait à repérer les effets d'approches plurilingues sur l'apprentissage du français, langue de scolarisation, les résultats des travaux PISA sur la lecture ayant incité en effet à développer une réflexion d'ordre didactique sur les premiers apprentissages puisqu'ils ont mis en évidence des résultats très moyens, dans ce domaine, des élèves scolarisés en Suisse.

Menée dans dix classes du niveau pré-scolaire, cette recherche vise à cerner les avantages d'une approche incluant toutes les composantes de l'entrée dans l'écrit conjointe à une perspective d'Éveil aux langues, pour l'apprentissage de la lecture.

Des résultats d'ordre qualitatif, concernant un des dispositifs méthodologiques expérimentés, sont présentés et mis en discussion.

Mots-clés: Enseignement-apprentissage de la lecture, approches plurilingues, enseignement pré-scolaire, relations familles-école

Propos liminaires

La recherche présentée ci-dessous a été menée en étroite collaboration avec Aline Rouèche, professeure-formatrice en didactique du français à la HEP¹, Vaud.

1. Contexte

En Suisse, comme dans la majorité des pays environnants, les enseignants sont appelés à intervenir dans des classes de plus en plus hétéro-

¹ Haute École Pédagogique du canton de Vaud, institut de formation des Professeurs des Ecoles et des Professeurs du secondaire.

gènes, en particulier aux niveaux linguistique et culturel. Ces dix dernières années, dans le canton de Vaud² par exemple, la population scolaire d'origine étrangère a augmenté de 8%, passant de 22,4% en 2000 à 30,1% en 2009 (SCRIS, DGEO, 2009). Les enjeux liés à cette réalité touchent plusieurs champs: social, linguistique (Candelier, 2003), voire éthique (Gieruc, 2007) et institutionnel (Moreau, 2004). Ainsi, des questions aussi diverses que celle de la place accordée par l'école à une part importante - la langue et la culture - de l'identité d'une forte minorité de ses élèves ou celle de l'efficacité du système scolaire ont à trouver réponse.

L'UER (Unité d'enseignement et de recherche) «Didactique du français» de la HEP du canton de Vaud a récemment réalisé deux recherches sur les effets des approches plurilingues dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. Une d'entre elles concerne les élèves de 5-6 ans «L'entrée dans la lecture de tous les élèves» et l'autre les élèves de 8-10 ans «Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues».

En toile de fond de la présente recherche, deux aspects du paysage scolaire sont convoqués, à savoir la prise en compte de la diversité linguistique dans les textes officiels ainsi que les conséquences des résultats de l'étude PISA. Notre pratique de formatrice a constitué la troisième motivation pour la mise en place de cette recherche.

1.1. La prise en compte de la diversité linguistique dans les textes officiels

En 1998, le rapport «Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse» rédigé par un groupe d'experts à la demande de la CDIP - Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique -, a posé les fondements d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues en Suisse. Pour la première fois, les préoccupations liées à l'enseignement de la L1 et des L2 scolaires ainsi qu'à la prise en compte des langues de la migration entraînent en résonance dans un document officiel.

Reprenant les conclusions de ce rapport, la CIIP³, dans sa déclaration du 30 janvier 2003, a arrêté un certain nombre de principes et de thèses d'application promouvant en particulier le développement d'approches plurilingues dans l'apprentissage de la langue de scolarisation aux niveaux préscolaire et primaire. Plus récemment, le document rédigé à l'intention des enseignants de Suisse romande, «Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande» (CIIP 2006) mentionne la

2 La Confédération helvétique comprend vingt-trois cantons; Vaud est un des quatre cantons francophones.

3 Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique.

réalité de la diversité linguistique ainsi que l'importance de la réflexion sur la langue. De même, le PER - Plan d'Etudes Romand - (CIIP 2010) inclut les «Approches interlinguistiques» comme champ d'activité de la discipline du français.

1.2. Les études PISA

Les résultats de la recherche Pisa 2000 ont mis en évidence des résultats très moyens en lecture pour les élèves de Suisse. Ils ont également rappelé la corrélation existant entre des difficultés d'apprentissage des élèves et deux variables, à savoir l'appartenance à une catégorie socio-professionnelle peu élevée et une origine culturelle et linguistique étrangère, le cumul des deux facteurs accroissant bien évidemment les risques (Rosenberg 2003: 7).

Le constat d'une réussite différenciée selon l'origine linguistique des élèves est également pointé par Daepfen et al. (Daepfen et al. 2009) qui relèvent que les élèves francophones sont proportionnellement plus souvent promus en CYP2⁴ que les allophones - selon les années, la proportion des élèves allophones maintenus en CYP1 est jusqu'à trois fois plus élevée que celle des élèves francophones - sans pour autant établir que la langue maternelle constitue l'obstacle majeur à la promotion scolaire des élèves.

2. Cadre théorique: deux domaines concernés

Puisque d'une part, la réussite de l'apprentissage de l'écrit est un prédicteur reconnu du parcours scolaire et les enseignants assurant l'enseignement/apprentissage de la lecture doivent composer avec l'ensemble des facteurs cognitifs, sociaux et culturels convoqués dans cet apprentissage et que, d'autre part l'école a pour mission de prendre en compte la réalité linguistique et culturelle de tous les élèves qui lui sont confiés, notre cadre théorique sera double: Goigoux (Goigoux 1998) principalement pour les composantes de l'apprentissage de la lecture et Candelier (Candelier 2003) ainsi que Perregaux et al. (Perregaux et al. 2004) pour ceux liés aux approches plurilingues.

4 Correspondance structures vaudoises, structures françaises:

CIN (cyclé initial) = MS et GS

CYP 1 (cycle primaire 1) = CP et CE1

CYP 2 (cycle primaire 2) = CE2 et CM1

2.1. Entrer dans l'écrit: travailler plusieurs composantes

La lecture est un processus interactif, ce constat est unanimement reconnu par les chercheurs (Giasson 2000; Goigoux 1998). Il importe donc, pour enseigner la lecture, de connaître les grandes lignes du processus.

2.1.1. Modèle de Roland Goigoux

«Aucune étude comparative des *méthodes* de lecture n'a jamais donné de résultats permettant d'affirmer la supériorité nette de tel dispositif méthodologique sur tel autre. Non pas que toutes les pratiques se valent, bien au contraire, mais parce que la seule variable «méthode», trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente » (Goigoux 1998: 84). Partant d'une analyse des pratiques effectives des maîtres, Goigoux constate que «les modalités d'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique ne constituent qu'une petite partie des caractéristiques permettant d'opposer entre elles diverses approches méthodologiques» (ibid.). Il fonde dès lors son modèle sur quatre composantes issues des principaux contrastes mis en évidence par l'observation des pratiques des enseignants:

- la dynamique d'acculturation à la langue écrite;
- l'acquisition des différentes procédures d'identification des mots;
- la compréhension des textes longs;
- la production de textes.

Les quatre pôles du modèle fonctionnent en synergie, ce qui demande à l'enseignant d'élaborer des séquences d'apprentissage équilibrées et complémentaires concernant les mots, les textes et les œuvres tant au niveau de la lecture que de la production textuelle.

Il n'y a pas de réponse universelle à la question de l'enseignement de la lecture. Chacun des ingrédients de la figure 1 entre dans la composition de cet apprentissage et c'est à l'enseignant de doser le mélange de manière équilibrée. Pour Giasson:

Dans une approche équilibrée, l'enseignant respecte le rythme des enfants, choisit les supports de lecture appropriés, intègre les situations de lecture fonctionnelle et les situations d'enseignement explicite, alterne les situations de communication et les moments de structuration. Pour gérer une approche équilibrée, l'enseignant doit pouvoir compter sur sa compétence professionnelle, qui lui permet de juger de la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves eu égard aux connaissances actuelles en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture. (Giasson 2004: 30)

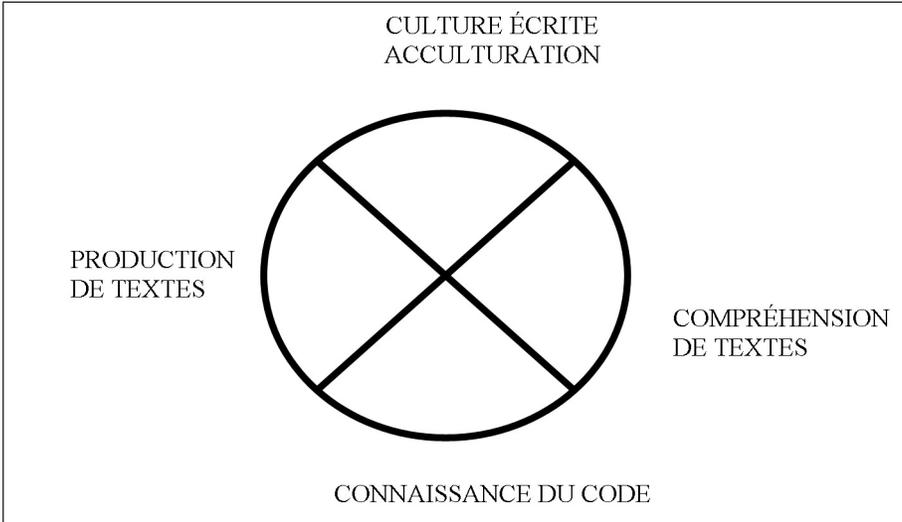


Figure 1. Composantes de l'apprentissage de la lecture selon Goigoux (Goigoux 1998)

2.1.2. Apprentissage de l'écrit en L2

Dans un environnement linguistiquement hétérogène, un facteur additionnel est à considérer: pour de nombreux élèves, l'écrit se décline dans une autre langue que celle de la famille. Perregaux (Perregaux 1994) y décèle un obstacle aux causes essentiellement symboliques et pose la question du coût psychique de cette acculturation. En effet, les apprentissages en relation avec la langue se distinguent de ceux d'autres savoirs en cela qu'ils impliquent fortement des facteurs socio-affectifs et culturels, facteurs qui affecteront de manière déterminante la qualité de cet apprentissage. A ce sujet, Castelloti et Moore (Castelloti et Moore 2002: 12) soulignent l'importance des représentations sociales des langues sur les apprentissages langagiers et n'hésitent pas à reconnaître «un rôle central, dans ces représentations, pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues-cultures seront appréhendées». Dans cette perspective, la légitimation de la L1 des élèves allophones devient un pré-requis pour tout enseignement efficace de la langue scolaire. Cain et De Pietro (Cain et De Pietro 1997) par exemple soulignent l'existence des liens entre les représentations et la motivation de l'apprenant. De son côté, Armand (Armand 2008: 72) relève que la non-reconnaissance de la langue de la L1 de l'élève peut se traduire par une «insécurité linguistique», un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre.

2.1.3. Une double acculturation

Pour Goigoux (Goigoux 2004: 41), l'acculturation définie comme le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales est une des conditions nécessaires à l'apprentissage de la lecture chez tous les enfants. Cependant, pour l'enfant allophone, ce processus se double d'une autre forme d'acculturation, au sens anthropologique: celle de l'entrée dans l'écrit dans une langue autre que celle de sa famille. La transgression symbolique que représente l'acculturation dans une tierce langue n'est pas exempte de risques et peut, dans certains cas, générer sentiments d'infériorité, angoisse, agressivité et désinvestissement scolaire (Abou 1981; Berry 1989). Comme le souligne Nicolet (Nicolet 2003), la responsabilité des enseignants est donc engagée dans le développement de liens entre les apprentissages scolaires et l'histoire personnelle et sociale des élèves. Relevons que cette double acculturation concerne également en partie les élèves francophones dont le milieu est peu familiarisé à la culture de l'écrit.

2.2. *L'Éveil aux langues*

Cette approche est une des quatre entrées des «Approches plurielles des langues et des cultures»⁵ qui toutes mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier 2007). Les approches d'Eveil aux langues qui ont pris leur racine en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingts se déclinent de différentes manières d'un pays à l'autre: EOLE (Éducation et Ouverture aux langues à l'école) en Suisse, EVLANG (Éveil aux langues à l'école primaire) en France, ELODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) au Canada. Elles poursuivent cependant toutes les mêmes objectifs: le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique, la motivation à apprendre les langues, le développement d'aptitudes langagières et métalangagières et l'acquisition de savoirs sur les langues (Candelier 2003). Elles s'adressent à l'ensemble des élèves, que ceux-ci possèdent une ou plusieurs langues autres que celle de l'école et ne se substituent donc pas à l'enseignement des langues mais l'accompagnent. Ces approches peuvent constituer une réponse possible aux caractéristiques particulières liées à l'entrée dans l'écrit pour les élèves allophones (cf. points 2.1.2. et 2.1.3.)

⁵ Les trois autres entrées sont «l'approche interculturelle», «la didactique intégrée des langues» et «l'intercompréhension entre les langues parentes».

2.2.1. Articulation formation/recherche

Dans le cadre de leur formation d'enseignants aux cycles primaires, les étudiants de HEP doivent élaborer et expérimenter dans leur stage des activités incluant les approches d'Eveil aux langues, les objectifs pouvant en être aussi bien d'ordre linguistique que sociolinguistique. Avec constance, depuis plusieurs années, les observations des étudiants soulignent l'apport de ces pratiques en ce qui concerne en particulier:

- l'éveil de l'intérêt pour les langues
 - [...] ils sont attentifs à des points que nous travaillons en français. Nous exerçons les caractéristiques du singulier et du pluriel en français et ce sont des éléments qu'ils remarquent dans les autres langues. Nous observons que les élèves développent une observation plus pointue de leur langue. (Étudiante en stage en CYP1, 2006)
 - Ils ont même apporté des documents bilingues en classe... (Étudiante en stage en CIN - Cycle Initial -, 2007)
- la collaboration avec les parents
 - [...] j'ai pu travailler une collaboration avec deux mamans étrangères (Étudiante en stage en CYP1, 2004)
- la valorisation des langues présentes dans la classe
 - Depuis cette activité, les élèves échangent très souvent des mots dans leur langue d'origine; ils les apprennent à leurs camarades, leur en expliquant le sens et la prononciation. Jusqu'alors, certains élèves, principalement albanophones, refusaient de parler leur langue maternelle à l'école. (Étudiante en stage en CIN, 2004)
- la motivation des élèves pour l'apprentissage
 - J'ai surpris maintes fois les élèves reprendre en chœur la chanson (Frère Jacques en plusieurs langues), notamment sur les trajets que nous avons faits à pied. Dans ces moments, ils enchaînaient les trois versions. Lors de l'apprentissage de la version anglaise, l'élève anglophone a été mis à contribution; il m'a aidée à l'apprendre à ses camarades. (Étudiante en stage en CIN, 2007).

3. Hypothèse de recherche

A notre connaissance, une seule recherche (Armand 2008) a été conduite dans une perspective plurilingue pour l'entrée dans l'écrit, sur une durée de cinq mois. Constatant, d'une part, l'importance de l'effet «durée» (Armand 2008; Candelier 2003) et connaissant, d'autre part, l'état de la recherche en termes de démarches efficaces pour l'entrée dans l'écrit, nous avons choisi de mener cette recherche durant deux ans, dans le cycle des tout premiers apprentissages. Pour l'enseignement/appren-

tissage de la lecture, outre les activités liées aux démarches d'Eveil aux langues, nous nous sommes inspirée partiellement du modèle de Goigoux (Goigoux 1998) tout en traitant les deux volets de l'acculturation (cf. point 2.1.1.)

La question de recherche était la suivante:

Quels sont les effets sur l'apprentissage de la lecture-écriture, de démarches d'Eveil aux langues menées durant deux ans au pré-scolaire lorsqu'elles prennent en compte les dimensions linguistiques et sociolinguistiques?

3.1. Dispositif méthodologique

Cette recherche-action s'est déroulée dans dix classes du CIN du canton de Vaud

Synthèse du dispositif méthodologique (voir ci-dessous le détail du tableau)

Population	CIN/1 – Cinq classes expérimentales (38 élèves) – Cinq classes témoins (42 élèves)
Durée	Août 07- Juin 09
Activités	Huit séquences d'enseignement-apprentissage dans une perspective plurilingue Huit «Sacs d'histoires"
Collecte de données	Elèves: Pré-tests (automne 07); post-tests (juin 09) – Domaines d'investigation: connaissances liées à la lecture et relations aux langues (représentations et savoirs) Enseignantes: – Fiche-bilan au terme de chaque séquence d'enseignement-apprentissage et de chaque passage du «Sac d'histoires» – Entretien semi-dirigé en juin 09 Parents: – Commentaires inscrits dans un «Livre d'Or» lors de chaque passage d'un sac d'histoires – Réunion de parents au terme de l'expérience, dans chacune des classes ayant participé à la recherche

3.1.1. Collecte de données

Pour les pré-tests, à la rentrée scolaire 2007, tous les élèves ont participé à des pré-tests portant notamment sur des aspects métaphonologiques (reconnaissance de la rime, catégorisation de mots et de non-mots), sur la connaissance des lettres et la lecture de mots ainsi que sur la connaissance du lexique (WPPSI)⁶

En juin 2009, une deuxième passation a été réalisée, enrichie d'items concernant d'une part la capacité des élèves à nommer la langue commune scolaire ainsi que celles utilisées dans les familles et d'autre part de questions touchant l'ouverture à la diversité et les représentations sur les langues.

3.1.2. Les activités: des séquences d'enseignement-apprentissage de l'écrit et des sacs d'histoire

3.1.2.1. Séquences d'enseignement/apprentissage

Au nombre de huit, ces séquences ont été conçues pour poursuivre conjointement les objectifs liés aux approches plurilingues et à ceux de l'apprentissage. Elles ont été travaillées en moyenne à raison d'une heure hebdomadaire pendant les deux années du Cycle. Nous choisissons malgré le caractère un peu artificiel de la démarche, de décliner l'ensemble des objectifs séparément, en relation d'une part avec les objectifs visés par les approches d'Eveil aux langues et d'autre part avec ceux assignés aux apprentissages de l'écrit, dans le PER⁷ (CIIP 2010).

Objectifs d'apprentissage poursuivis dans les huit séquences d'enseignement (*axe Entrée dans l'écrit*)

- Mémoriser les prénoms des camarades
- Écrire son prénom
- Chanter un chant ou réciter une comptine
- Classer les images d'une recette dans l'ordre chronologique
- Produire un texte bref à partir des images d'une recette en utilisant le lexique approprié (dictée à l'adulte ou texte de référence)
- Saisir les ressemblances/différences entre des messages pictogrammiques et des messages écrits
- Identifier les rimes et les syllabes d'attaque
- Rédiger des phrases, dans un album, pour légender des illustrations

6 Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence

7 PER: Plan d'étude romand.

- Copier une comptine ou un chant dans sa propre langue.
- Jouer avec des sons dans différentes langues afin de favoriser le développement de la conscience phonologique

Objectifs d'apprentissage poursuivis dans les huit séquences d'enseignement (*axe Éveil aux langues*)

- Se saluer dans différentes langues
- Associer les différentes langues de la classe aux élèves
- Écrire un «bonjour» dans chacune des langues de la classe
- Classer les langues de la classe par famille
- Reconnaître une comptine chantée dans une des langues de la classe
- Reconnaître un énoncé dans une des langues de la classe
- Apparier les énoncés de systèmes graphiques différents
- Représenter graphiquement la multiplicité des familles de langues
- Nommer quelques langues de la famille des langues romanes
- Réciter une comptine en plusieurs langues

3.1.2.2. Huit «Sacs d'histoires»

Les «Sacs d'histoires», projet initié en Grande-Bretagne puis développé par Montréal, encouragent le développement d'activités de littéracie en famille. Ce dispositif dont les objectifs se déclinent en trois points - légitimation des langues présentes en classe, développement de l'axe «acculturation», encouragement des liens école-parents - permet de viser «l'étayage réciproque des apprentissages linguistiques dans des contextes plurilingues» (Perregaux 2006: 27). Dans cette recherche, il se présente sous la forme d'un sac contenant un livre bilingue français/une des treize langues représentées dans les six classes du groupe expérimental et de trois jeux, créés par les enseignantes, en relation avec l'ouvrage⁸. L'album est dans un premier temps lu en français en classe, puis le sac circule de famille en famille.

4. Résultats

Des données qualitatives ont été analysées au terme de la première année puis de la seconde année. Elles concernent le volet «Sacs d'histoires», à partir du corpus des réactions de parents recueillies dans les

⁸ Dans le concept initial, un CD de l'histoire dans les langues de la classe est inséré. Pour des questions de temps et de finances, nous y avons renoncé.

«Livres d'or» ainsi que de celui des fiches-bilan complétées par les enseignantes, après chaque séquence (huit au total). D'autres données quantitatives sont en cours d'analyse et ne feront pas ici, l'objet d'une communication.

4.1 Enseignantes

Pour les premiers «Sacs d'histoires», les réactions des familles ont été contrastées: les milieux familiers de l'écrit ont d'emblée adopté la démarche alors que dans des contextes moins favorisés, l'intérêt a été moindre. Une évolution s'est cependant dessinée dans ces milieux, au fur et à mesure du déroulement de l'expérience et au terme de la seconde année, les «Sacs d'histoires» étaient exploités dans toutes les familles.

Les enseignantes relèvent également une collaboration vivifiée avec les parents qui, pour certains, sont intervenus en classe pour présenter l'univers culturel de leur enfant.

Troisième conséquence, en relation avec les deux volets du dispositif méthodologique, une connaissance accrue, par les enseignantes, du niveau de la L1 de leurs élèves ainsi que des connaissances sur les langues, de la part de tous les élèves: *«J'aimerais le livre en français et en espagnol, la langue de Juan».*

4.2. Parents

De nombreux parents ont complété les «Livres d'or» et plus de deux cents témoignages ont été consignés entre 2007 et 2009. Ce rituel sur deux ans a permis d'installer des habitudes et l'analyse fine de la provenance des commentaires met en évidence un intérêt général des familles, toutes classes sociales et langues confondues. *«Evan est arrivé en courant avec le sac; il est toujours content».* *«Merci, avec l'espoir de recevoir encore une autre histoire!».* *«Nous n'avons pas trouvé le cahier pour les commentaires et Gaspard a demandé: -Est-ce que la maîtresse sait que c'est si chouette?-».*

Les témoignages des parents permettent de documenter des constats dans trois champs distincts que sont

- a) la relation à la L1
- b) l'intérêt pour les langues
- c) le développement de liens de plusieurs ordres.

a) la relation à la L1: du côté de la L1, dès les premiers mois, des parents attestent du développement de compétences dans la langue d'origine *«Kim et moi avons trouvé cette histoire très tendre et ça a été un bon exercice pour elle étant donné que son papa est espagnol et qu'elle entend*

souvent parler espagnol à la maison. Elle a découvert de nouveaux mots qu'elle ne connaissait pas. Merci!». La deuxième année, à la faveur du développement de l'écrit, chez les élèves, apparaissent des témoignages attestant d'écrits dans la langue d'origine: *«Les jeux ont beaucoup plu à Eleonora, surtout celui où il faut reconstituer le titre. Elle a ainsi aussi appris à l'écrire en italien»*. C'est durant la seconde année qu'apparaît implicitement chez les parents la prise de conscience de la légitimité de la L1, y compris dans les échanges avec les enseignantes. Ainsi, plusieurs témoignages bilingues (français/espagnol, français/serbo-croate, français/portugais, français/allemand) sont rédigés.

b) le développement de l'intérêt pour les langues: ce résultat déjà abondamment documenté dans d'autres recherches, n'est pas une surprise: *«C'est avec étonnement que j'ai constaté que Chloé avait choisi l'histoire en italien alors que personne ne parle cette langue chez nous. L'esprit d'ouverture est acquis, je pense!»*, *«Killian aime beaucoup entendre les langues de ses copains de classe»*.

c) le développement de liens: trois genres de liens sont fréquemment évoqués: les liens tissés avec les origines linguistiques familiales *«Un joli moment de jeu avec l'arrière-grand-mère d'origine zurichoise. Merci beaucoup»*, les liens intra-familiaux *«J'ai beaucoup aimé les jeux avec mes deux grandes sœurs»* *«Toute la famille a participé et nous avons bien aimé l'histoire sur la fabrication du pain»* et les liens école-famille *«Nous vous remercions infiniment de pouvoir introduire l'espagnol à l'école»* *«Merci de nous donner à partager des jeux interactifs qui permettent en jouant de travailler un peu avec eux»*.

5. Discussion des premiers résultats d'ordre qualitatif

Les résultats présentés, rappelons-le ne concernent qu'un des volets du dispositif méthodologique les «Sacs d'histoires» en relation principalement avec l'axe «acculturation» ou «projet de lecteur» du modèle de Goigoux. Ils appellent quelques commentaires:

1. Si les liens entre la représentation sociale des langues ainsi que ses conséquences pour l'élève sont en relation avec les apprentissages langagiers (Castelloti et Moore 2002; De Pietro et Cain 1997) on espère, à terme, un effet des approches plurilingues sur l'apprentissage de la lecture.
2. Si l'interdépendance entre L1 et L2 (Cummins 2001) est avérée, le développement des compétences de la L1 relevé par les enseignantes et par les parents bénéficiera à l'apprentissage de la lecture.

3. S'il est difficile d'évaluer l'impact réel d'une relation fructueuse famille/école sur la motivation à l'apprentissage des élèves, on est en droit, par analogie à la relation thérapeutique dans une perspective systémique, d'envisager un effet bénéfique de celle-ci.
4. Si, comme le relèvent Armand et al. (Armand et al. 2008), le statut hiérarchisé des langues et la dévalorisation de certaines d'entre elles peuvent rendre difficile le rapport des élèves entre eux et conséquemment la gestion de la classe par l'enseignant, l'attention portée au pluralisme et la reconnaissance de la langue des élèves - marqueur identitaire majeur - pourraient faciliter les apprentissages.

6. Conclusion

La démarche présentée repose sur l'immersion de l'équipe de recherche dans la réalité éducative et sur un va-et-vient entre approches théoriques et pratiques. Concernant les élèves, les premiers résultats indiquent que la prise en compte des langues de la classe valorisant chacun, est propice aux apprentissages et soutient l'acceptation des différences. En ce qui concerne les parents, la pratique des «Sacs d'histoires» permet de nouer une relation renforcée qui promeut une bonne communication dans le partenariat famille-école.

Le témoignage d'une participante à la recherche, confirme les perspectives propres à la recherche-action dans ses dimensions de production de connaissances et de changements de la réalité par l'action: «J'ai une meilleure vision de ce qui peut être fait après l'avoir vécu et partagé avec d'autres enseignantes et d'avoir plein d'outils pour continuer cette expérience.».

Bibliographie

- Abou 1981: S. Abou, *L'identité culturelle*, Paris: Anthropos.
- Armand 2008: F. Armand, Entrer dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique, in: *The Canadian Modern language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65-1, Toronto: Presses de l'université de Toronto, 61-87.
- Armand et al. 2008: F. Armand, D. Dagenais, L. Nicollin, La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Eveil aux langues à l'éducation plurilingue, in: *Éducation et francophonie*, XXXIV-1, Montreal: ACELF, 177-196.

- Candelier 2003: M. Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck.
- Candelier 2007: M. Candelier (dir.), *CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes.
- Castellotti, Moore 2002: V. Castellotti et D. Moore, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cain, De Pietro 1997: A. Cain, et J.-F. De Pietro, Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage?, in: *Les langues et leurs images*, Neuchâtel: IRDP, 300-307.
- CDIP 1998: *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse*, Bern: CDIP.
- CIIP 2003: *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 03*, Neuchâtel: CIIP.
- CIIP 2006: *Enseignement/apprentissage du français en Suisse Romande, orientations*, Neuchâtel: CIIP.
- CIIP 2010: *Plan d'études romand*, Neuchâtel: CIIP.
- Cummins 2001: J. Cummins, *Language, Power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, New-York: Multilingual Matters.
- Daepfen et al 2009: K. Daepfen, G. Gieruc, P. Ricciardi Joos, *Analyse et évolution des décisions de fin d'année, du CIN au degré 9, en 2005-06 et 2006-07*, Lausanne: URSP.
- Giasson 2000: J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Bruxelles: De Boeck.
- Giasson 2004: J. Giasson, Etat de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté, in: *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. N°1*. Neuchâtel: CDHEP, 27-35.
- Gieruc 2007: G. Gieruc, *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école?*, Lausanne: URSP.
- Goigoux 1998: R. Goigoux, Où il est question de pratiques et de méthodes de lecture, in: *Voies libres N°2*, Paris: Nathan, 48-59.
- Goigoux 2004: R. Goigoux, Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, in: *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. N°1*. Neuchâtel: CDHEP, 37-56.
- Moreau 2004: J. Moreau, *Compétences et facteurs de réussite au terme de la scolarité, analyse des données vaudoises de PISA 2000*, Lausanne: URSP.
- Nicolet 2003: M. Nicolet, Processus en jeu dans la mise en marge scolaire et sociale des élèves migrants, in: *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires*, Berne: CDIP, 34-41.
- Perregaux 1994: C. Perregaux, *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne: Peter Lang S.A.
- Perregaux et al. 2003: C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro, C. Perregaux, *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*, Neuchâtel: CIIP.

Perregaux 2006: C. Perregaux, Les sacs d'histoires: comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille, in: *Interdialogos*, 1/06, La Chaux-de-Fonds: Association Interdialogos, 27-29.

Rosenberg 2003: S. Rosenberg, Un problème qui depuis longtemps attend sa solution, in: *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires*, Berne: CDIP, 7-11.

SCRIS, DGEO. Recensement scolaire (document non publié).

Клодин Пон

**УЧИТИ ПИСАЊЕ: ИСТРАЖИВАЊЕ СПРОВЕДЕНО У
ОБДАНИШТУ. КАДА СЕ ПРИСТУПИ ЈЕЗИЧКОГ БУЂЕЊА
УДРУЖЕ СА ПРИСТУПИМА ПРЕДАВАЊА – УЧЕЊА
ЧИТАЊА. НЕКОЛИКО РЕЗУЛТАТА.**

Резиме

У овом чланку ауторка описује истраживање спроведено 2007-2009. године у домену дидактике француског језика. Оно је имало циљ да одреди учинке вишејезичних приступа на учење француског језика, језика школовања, будући да су резултати радова PISA о читању подстакли, у ствари, да се развије дидактичко размишљање о најранијим учењима, пошто су она показала осредње резултате ученика који се школују у Швајцарској.

Спроведено у десет разреда предшколског узраста, ово истраживање има циљ да покаже предности приступа који укључује све компоненте започињања писања придодатог перспективи језичког буђења ради учења читања.

Квалитативни резултати, који се односе на један од испитиваних методолошких диспозитива, овде су представљени и продискутовани.

Примљено: 09. 02. 2011.