

Et si la classe faisait circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même ?¹

Carole-Anne Deschoux et Christiane Perregaux

Résumé

Les réflexions développées dans l'article publié ici proposent de promouvoir des activités langagières plurilingues qui pourraient contribuer à dépasser le monolinguisme inhérent à la forme scolaire.

Les enfants bilingues ou plurilingues qui fréquentent l'école vivent aussi dans d'autres lieux de médiation comme la famille et les bibliothèques. Ces lieux entretiennent un rapport variable à la langue, à l'écrit et aux livres. Ils véhiculent des valeurs et des pratiques différentes. Les conséquences de ces variations peuvent être lourdes pour les apprentissages et l'intégration scolaire. La perspective développée ici est de proposer dès le début de l'école des activités langagières plurilingues afin de favoriser les échanges entre les lieux de médiations qui sont l'école, la famille et la bibliothèque et de prévoir des espaces permettant d'explicitier ce qui se fait dans ces lieux.

Mots-clés

littératie, écrits bilingues et plurilingues, éveil aux langues, premier apprentissage scolaire

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Carole-Anne Deschoux, carole-anne.deschoux@hepl.ch
Christiane Perregaux, christiane.perregaux@unige.ch

¹ Ce texte reprend celui qui a été écrit dans la revue Langage et pratiques (2007). Il l'actualise en fonction de l'avancée de la réflexion dans le domaine des didactiques et de nouveaux projets.

Et si la classe faisait circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même ?²

Carole-Anne Deschoux et Christiane Perregaux

«J'étais là bien plus que spectateur. Relié de force, je me sentais sur les lieux avec eux. Je ne l'avais jamais été autant. Je manquais seulement du pouvoir de les toucher, et encore. Par moments, j'avais du recul, tant je sentais réel leur mouvement.»

H. Michaux

I. Introduction

Que peut-on dire de l'apprentissage de la langue écrite chez des élèves bilingues³ ou apprentis bilingues? Que faire de leurs langues premières minoritaires dans des contextes socialement plurilingues mais politiquement et institutionnellement monolingues? Comment concevoir la circulation des pratiques langagières, les réflexions sur les choix langagiers et les valeurs accordées à l'écrit?

Dans cet article, nous reprenons une réflexion partant de trois lieux sociaux d'enseignement, d'apprentissage et d'appropriation de la langue écrite qui sont ceux de la famille, de l'école et des bibliothèques⁴ (Perregaux & Deschoux, 2007). Agir sur ces trois lieux nous apparaît comme tout à fait central pour les premiers apprentissages de l'écrit des élèves. Les expériences que nous évoquerons ici concernent précisément les jeunes élèves. Les travaux de certains sociologues montrent que plus l'écart est grand entre la langue familiale et la langue scolaire, plus le risque d'échec scolaire est important. Il paraît donc important d'agir dès l'entrée à l'école. Nous présumons que l'institution scolaire et le projet éducatif dans lequel les langues sont abordées jouent un rôle crucial pour la compréhension de l'écrit et pour l'agir de l'élève (Deschoux & Brauchli, 2010). Notre hypothèse forte est que ces trois lieux de vie de l'apprenti lecteur bilingue offrent des espaces à des médiations socioculturelles particulières, constituent des lieux de questionnement des conditions de leur fonctionnement et proposent des instruments d'étayage (Bruner 1983/1998). La socialisation aux mondes de l'écrit s'y construit en particulier dans des interactions dialogiques entre l'apprenant et soit les enseignants, ou les bibliothécaires ou encore ses parents. Dans ces trois espaces, des pratiques de l'écrit s'observent. Ces pratiques qui comportent des valeurs différentes pour l'appropriation de la langue écrite.

Nous sommes amenées à nous questionner sur l'accompagnement de l'élève. Pour la mise en relation des trois espaces de médiation, nous postulons que le processus d'étayage se déroule dans un premier temps avec l'enseignant. Il va permettre ensuite à l'apprenti lecteur bilingue de se poursuivre par des activités langagières qui l'inviteront à questionner ce qui se fait, se pense, se dit en famille et à la bibliothèque. Ces trois lieux peuvent ainsi former une trame porteuse de significations qui peut à son tour être sémiotisée permettant à l'ensemble de ces trois lieux de fonctionner de façon systémique. Par sa médiation, l'adulte prend en charge certains éléments du contenu permettant ainsi à l'enfant-élève de se concentrer sur des aspects sociaux et cognitifs des pratiques langagières. Cette prise en charge poursuit la visée d'un travail réflexif sur le langage et l'écrit dans ce qui peut se faire dans l'environnement de l'élève via des écrits plurilingues et des pratiques langagières. Elle permet à l'élève de se rendre compte de l'importance de l'écrit et de la nécessité de se positionner activement en s'investissant face à ce qui est proposé. Pour atteindre ce but, il nous semble indispensable de mettre en lien trois lieux prioritaires d'apprentissage de l'écrit.

² Ce texte reprend celui qui a été écrit dans la revue *Langage et pratiques* (2007). Il l'actualise en fonction de l'avancée de la réflexion dans le domaine des didactiques et de nouveaux projets.

³ Nous utilisons ici le terme *bilingue* pour toutes les personnes qui connaissent plus d'une langue – elles peuvent en connaître plus de deux.

⁴ La famille, espace privé ; l'école, espace de transition semi-public et les bibliothèques, espaces publics. La famille et l'école sont des institutions imposées à l'enfant ; la première étant en tension culturo-identitaire dans son rapport à l'école et notamment dans les choix langagiers qu'elle définit ; la seconde a une fonction développementale à partir notamment de l'apprentissage de la langue écrite ; la bibliothèque se présente comme un lieu plus distant qui veut répondre aux besoins culturels des usagers.

II. Trois lieux prioritaires de l'apprentissage de l'écrit

Les interactions se déroulent dans différents lieux auxquels nous donnons le statut de lieux de médiations. Ces médiations aident l'enfant-élève à établir son rapport au monde et à l'écrit. Les échanges qui s'y produisent sont porteurs d'enjeux culturels propres à la lecture. À travers l'écrit se travaillent des aspects sociaux spécifiques du rapport aux langues, aux pratiques scripturales et à des objets très concrets comme les livres et d'autres supports de l'écrit. Tenant compte des contextes précis et différenciés dans lesquels se déroulent des situations d'enseignement-apprentissage, nous explorons ci-dessous la circulation d'activités langagières réalisées sous trois formes de médiations. Même si ces médiations se donnent un objectif identique qui est celui d'accompagner l'apprenti lecteur bilingue dans son apprentissage de la langue écrite, leurs dominantes affectives, cognitives et culturelles varient. Ces lieux sont caractérisés par le rôle social qui leur est attribué et par les interactions particulières des personnes en présence (enfants-parents-famille / élèves-enseignants / bibliothécaires-familles-écoles).

Dans les trois lieux, la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) se déroule le dialogue entre l'adulte et l'enfant-élève, l'engagement des interlocuteurs dans les activités, leurs représentations de l'autre et de ses savoirs, leur rapport à la langue écrite, les supports écrits à disposition et leurs connaissances encyclopédiques influencent les activités langagières et le rapport à l'écrit construit dans ces activités.

Pour que l'étayage soit complémentaire, certains paramètres doivent être communs aux différents lieux et personnes et d'autres doivent être plus spécifiques. Cette exigence de complémentarité nous a amenées à catégoriser les médiations en fonction de dominantes présentes dans chacun de ces trois lieux:

- la médiation socio affective du cadre familial

Dans la famille, les moments privilégiés entre l'adulte et l'enfant autour d'un livre ou d'un support écrit restent des pratiques socioculturellement marquées et ne sont pas universelles. El Atrachi (2003) montre qu'une jeune maman marocaine peine à s'inventer un rôle de maman liseuse sans modèle, ses parents étant analphabètes. Selon Yanez (2005), dans de nombreuses familles originaires de Galice (Espagne), les échanges familiaux ont lieu en galego, en castillan et également en français selon le moment de la migration. Moore (2006) montre que l'écrit «joue un rôle important dans le maintien des liens entre les membres de communautés transplantées, à la fois sur le plan local, national et international» (p. 118). Elle souligne que des personnes qui n'ont pas appris à lire et à écrire ont pourtant un rapport à l'écrit qui garde certaines spécificités propre à leur groupe: un locuteur arabophone saura, par exemple, suivre un texte de droite à gauche sans avoir été alphabétisé. La lecture de l'ouvrage de Moore donne à voir des rapports extrêmement différenciés que peuvent avoir certains groupes par rapport à la langue écrite. Nous constatons que les situations langagières familiales dépendent de plusieurs variables comme la scolarisation des parents, les milieux et collègues de travail, le réseau social de la famille, le lieu d'habitation et le projet migratoire. Les différences socioculturelles ne sont pas anodines et montrent le danger qu'il y aurait à plaquer trop rapidement des clichés ou des valeurs sur des pratiques ou des comportements qui seraient mal compris.

- La médiation sociocognitive du cadre scolaire

L'école, par sa forme scolaire d'organisation des apprentissages, attribue à l'écrit et notamment au rapport construit à l'écrit un rôle capital de sélection des élèves (Lahire, 2008; Thévenaz, 2008; Thévenaz-Christen & Tröhler, 2008; Vincent, Lahire, & Thin, 1994). Ce lieu a pour mission historique l'apprentissage formel de la langue écrite qui privilégie le monolinguisme et la variété standard de la langue majoritaire de la société dans laquelle elle s'insère. Dans un contexte monolingue, la conscience du rôle que peut jouer la non-reconnaissance du bilinguisme (donc de la langue familiale) dans les difficultés d'apprentissage de certains enfants est encore trop peu présente parmi les professionnels de l'éducation. Cette occultation de la langue familiale est paradoxale dans une période où certains travaux de didacticiens montrent l'importance de la construction des apprentissages sur le déjà là acquis hors de la vie scolaire. Dans l'espace scolaire, l'apprentissage de la langue écrite se déroule selon un programme qui se réfère, entre autres, à certains modèles d'apprentissage de la lecture (Rieben & Perfetti, 1995), à la connaissance des lettres, à la mise en rapport des graphèmes et phonèmes, à la recherche de compréhension et à la familiarisation avec des supports écrits présentant divers genres textuels. Moore (2006) cite l'étude de Kenner (2000) qui (dans une école maternelle du sud de Londres) a pu «appréhender l'étendue des compétences des très jeunes

enfants plurilingues dans les différents systèmes d'écriture avec lesquels ils sont en contact» (p. 127), alors que très souvent ces ressources sont ignorées. Enfin, l'entrée à l'école de l'ainé-e de la famille et donc le début de l'apprentissage formel de la langue écrite met en évidence les savoirs (les langues notamment) et les comportements acceptés ou non par l'institution scolaire (Perregaux & al., 2006). Les paroles prononcées et les activités proposées par l'enseignant représentant l'institution scolaire sont capitales pour que les familles se sentent plus ou moins reconnues dans les choix linguistiques qu'elles font et pour qu'elles puissent se positionner comme acteurs face à l'école.

- La médiation socioculturelle des bibliothèques

La bibliothèque⁵ s'inscrit sur un territoire particulier. Son objectif est notamment de répondre aux besoins des usagers qui s'intéressent à la vie locale, nationale et internationale. Elle propose des écrits divers (des romans, des documents, des bandes dessinées, des journaux, etc.). La visibilité donnée aux langues choisies (qu'elles soient dominantes ou minoritaires) dans un tel lieu leur donne à chacune une forte valeur symbolique, du fait même qu'elles sont rendues accessibles à chacun⁶ et qu'elles représentent le patrimoine culturel légitimé par la société tout en suivant l'actualité des parutions. Les médiations que les usagers vivent ne sont pas exactement du même ordre que dans les deux autres lieux. Pour Petit (2004), les bibliothèques publiques ont une grande fonction dans la lutte contre l'exclusion. Elle souligne que, lorsqu'on a été bercé dans une langue et une culture puis tenu de grandir dans une autre langue, éloignée de la première, on peut se retrouver marginalisé. La capacité à symboliser peut être plus difficile aussi. La bibliothèque peut être le lieu d'excellence où retrouver du passé pour qu'il puisse y avoir un avenir (vivre deux ou plusieurs présents simultanément ou en alternance). L'élaboration de telles perspectives est facilitée quand la bibliothèque apparaît comme le lieu de la multiplicité des voix, où l'on peut se saisir de médiations fictionnelles et symboliques plurielles. Petit décrit aussi cet espace physique où les enfants peuvent déambuler, toucher les livres, les feuilleter et trouver celui ou ceux qui leur ouvrira les portes de nouvelles compréhensions du monde. Un lieu où le livre n'est pas perçu «comme quelque chose que l'on vous impose et sur quoi on aurait à rendre des comptes » ce qui le différencie de l'école (p. 9).

Mais quelles pratiques développer pour favoriser les passages entre ces trois lieux et que des liens se tissent ?

Deux exemples, deux expériences...

III.1. L'imagier plurilingue⁷ : choisir, se concerter et institutionnaliser des objets emblématiques de la classe

Trois classes de l'école enfantine d'un quartier socioculturellement fortement métissé se sont lancées dans l'élaboration d'un imagier plurilingue. Sans se concerter, dans un premier temps, chaque classe avait pour consigne de choisir 12 objets caractérisant leur classe. Une fois le choix effectué par les élèves, les trois classes ont discuté des objets sélectionnés et ont retenu 12 objets en tout et pour tout. Ces 12 objets représentent donc à la fois leur classe dans sa singularité et dans ses caractéristiques génériques. Ces objets rappellent à la fois les trois classes tout en étant aussi représentatifs de toute classe d'une école. Ces objets ont ensuite été photographiés par les élèves et puis chaque enfant a demandé à ses parents de traduire ces mots dans les langues qu'ils connaissaient. 17 langues ont ainsi pu être répertoriées: le français bien sûr, l'albanais, l'allemand, l'anglais, l'arabe moderne, l'espagnol, l'italien, le kurde (kurmandji et sorani), le mooré, le polonais, le portugais, le serbe, le somali, le tagalog, le thaï et le turc. Pour vérifier les appellations données aux objets, d'autres adultes que les parents et les enseignants ont été mobilisés: des bénévoles de la bibliothèque interculturelle de Genève, des membres d'associations et diverses connaissances. Malgré les discussions et la confrontation des uns et des autres, certaines traductions n'ont pas pu obtenir l'approbation de toutes les personnes concernées. Ainsi pour la réalisation de l'imagier, l'option a été prise

⁵ Il est surtout question ici des bibliothèques publiques, mais la réflexion concerne également les bibliothèques de classe, les bibliothèques d'école et les bibliothèques associatives.

⁶ L'expérience montre que, dans la bibliothèque interculturelle de Genève qui accueille des livres dans plus de 200 langues, les livres en français sont les plus empruntés.

⁷ Nous n'exposons pas l'ensemble de la démarche. Pour d'autres compléments, l'imagier peut être commandé aux éditions Migriludes.

de ne pas taire ces différences, mais de les signaler par des marques distinctives. L'idée de la variation de la langue peut ainsi se montrer précocement.

Ces différences de désignation ont été l'occasion de discussions en classe : le caractère conventionnel et les spécificités de désignations locales ont pu être explicités sur la base de l'expérience vécue. La réalisation de l'imagier a également donné lieu à l'observation des mots écrits dans différentes langues et a donné l'occasion de s'arrêter sur les spécificités des caractères des différents alphabets.

Les parents ont ensuite été mobilisés une seconde fois : ils ont enregistré les mots pour effectuer un cd audio. Des activités d'écoute et de comparaisons des sonorités des différentes langues ont pu se réaliser.

Avec cet imagier, les élèves ont aussi pu travailler les groupes nominaux des collections d'objets sériées (un tableau, deux chaises, trois gommes, etc.) et apprendre ainsi du lexique portant sur leur environnement scolaire.

Ils ont également pu constater que des mots n'existent pas. Trois mots «règle», «ciseaux» et «pinceau» n'existent pas en mooré⁸. Ou encore que deux mots se disent de la même façon: pour crayon et stylos, le mot « raada » signifie bâton. Ce mot se retrouve aussi dans le bâton de colle (colle-raada).

Par la présentation brève de ce projet, nous avons voulu montrer qu'une attention portée aux objets scolaires ordinaires par la création d'une situation qui invite aux échanges pour justifier un choix limité d'objets et qui contraint à s'intéresser à la manière de les nommer dans différentes langues peut agir sur le rapport aux langues et à l'écrit. Mais au-delà du travail effectué en classe, nous avons aussi vu l'intérêt qu'il y a de faire circuler des objets ordinaires et de se centrer sur la manière de les désigner dans différents lieux de médiation afin de permettre la mise en réseau de connaissances langagières entre les adultes et les enfants.

III.II. Le sac d'histoires⁹ : découvrir des récits en famille

Ce projet initié en Angleterre s'est développé à Montréal (Boucher & Roy, 2006; Perregaux, 2006) et est entré relativement récemment en Suisse romande. Son point fort est de promouvoir une collaboration entre des parents et des enseignants dont le projet commun est de favoriser les interactions familiales autour de l'écrit. Le sac d'histoires comprend: un livre d'histoires monolingue ou bilingue selon la famille, un CD avec l'histoire lue dans de nombreuses langues, du matériel ludique en lien avec l'histoire. Depuis l'école, le sac passe de famille en famille. Les traductions offrent aux parents et aux enfants la possibilité de découvrir l'histoire dans la langue qu'ils connaissent le mieux, tout en faisant des comparaisons entre les deux langues présentées dans le livre. Le CD peut ouvrir l'intérêt de chaque famille à d'autres langues, mais il est aussi un soutien pour les parents qui sont moins à l'aise avec l'écrit et qui pourraient avoir peur de ne pas pouvoir lire le livre à leurs enfants.

Par le « sac d'histoires », il n'y a pas d'objets langagiers spécifiques qui sont travaillés mais ce sont les connaissances des récits, la découverte et la manipulation de livres en famille qui rendent plus familiers des supports souvent considérés comme scolaires. Du côté de l'école, des attitudes de réceptivité à la pluralité des langues développées dans la famille peuvent se construire. Il s'agit d'y développer une posture réflexive, une reconnaissance identitaire liée aux langues tout en travaillant les connaissances sur les langues.

IV. Que retenir de ces deux expériences?

Sans décrire ici la complexité de ce qui s'est passé, nous retiendrons quelques axes forts qui peuvent modifier la posture de l'enfant-élève:

Par ces situations inédites, chaque enfant est invité à généraliser les activités langagières qu'il vit dans la confrontation de ce qui se fait et se dit à l'école, à la maison et dans les bibliothèques. Par la pratique des traductions (de l'imagier et des récits), il travaille son rapport aux langues. Il questionne les valeurs sociales et culturelles mobilisées dans ces trois lieux. Par la confrontation aux décisions ou aux discussions au sein du groupe classe, il peut se situer. Il peut se définir dans ce qu'il a lui-même élaboré tout en comprenant et

⁸ Le mooré est une langue africaine appartenant au groupe voltaïque qui se parle au Bourkina Faso comme langue nationale.

⁹ Pour plus d'informations sur ce projet (guide et DVD), s'adresser à Christiane.Perregaux@unige.ch

en pouvant se reconnaître dans les choix effectués en classe. Cette acceptation est la condition pour aller plus loin et questionner les spécificités des lieux qui encouragent, provoquent des activités langagières (ici celles des trois institutions) en mettant à disposition des ressources socioculturelles.

Dans ces trois lieux peuvent se développer des pratiques littéraciques bilingues qui poussent l'élève à se questionner. En prenant appui sur l'école et sur des apprentissages formels, il peut ainsi circuler dans ces différents lieux dont les synergies sont favorables à l'apprentissage. L'élève peut aussi différencier les éléments convergents de ceux qui ne le sont pas. Ainsi, un modèle insulaire qui rend difficile le travail d'articulation entre les lieux dans lesquels circule l'apprenti lecteur est abandonné sans toutefois gommer les différences qui caractérisent ces trois lieux de médiation. Les trois lieux s'ouvrent ainsi au plurilinguisme des apprenants et de leurs familles, favorisent le développement de savoirs plurilingues dans le domaine de l'écrit et la construction de représentations ouvertes aux langues dont celles qui sont connues des élèves.

IV. Bibliographie

- Baker, C. (Dir.) (1995). *Building bridges: multilingual resources for children*. Clevedon Philadelphia – Adelaïde: Multilingual Matters.
- Boucher, M. & Roy, S. (Dir.), (2006). *Guide pour la confection, la promotion et la diffusion des sacs d'histoires*. Montréal : programme de soutien à l'école montréalaise. Direction régionale de Montréal, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. & Rebière, M. (2005). Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires. *Repères*, 31, 189-210.
- Bruner, J. S. (1983/1998). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bukiet, S. (2007). Entretien. *CREOLE*, 14, 2-3.
- EL Atachi, M. (2003). *Les pratiques littéraciques dans des familles marocaines: étude exploratoire*. Mémoire de DEA, Bibliothèque FAPSE, Université de Genève.
- Deschoux, C.-A. & Brauchli, B. (2010). Arrêt sur la traduction d'albums pour enfants en contexte scolaire. *forumlecture.ch*, consulté le 14 septembre 2011.
- Feuerweger, G. (1994). A multilingual literacy intervention for minority language students. *Language and Education*, vol. 8, 3, 123-146.
- Gumperz, J.-J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Hornberger, N. (Dir.), (2003). *Continua of Biliteracy. An ecological framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon Philadelphia – Adelaïde : Multilingual Matters.
- Kenner, C. (2000). Children Writing in a Multilingual Nursery. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacy* (pp. 127-144). Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- Perregaux, C. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-29.
- Perregaux, C., de Goumoens, C., Jeannot, D. & de Pietro J.-F. (Dir.) (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE)*, vol. 1 et 2. CIIP: Neuchâtel.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. & Lecomteandrade, G. (2006). *Quels changements la scolarisation de l'ainé-e peut-elle provoquer dans une famille migrante? L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations intergénérationnelles*, 8-16. Berne: FNRS, PNR 52.
- Perregaux, Ch. & Deschoux, C.-A. (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans un écrit plurilingue. *Langage & pratiques*, 40, 9-20.
- Petit, M. (2004). Lire et relier les cultures à la bibliothèque. *CREOLE*, 10, 4-12.
- Rieben, L. & Perfetti, C. (1989). *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Thévenaz-Christen, T. & Tröhler, D. (2008). Editorial : gros plan sur la forme scolaire. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 30(2), 207-228.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. *L'exemple du français parlé*. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 30(2), 299-342.
- Un, deux, trois, l'école, imagier plurilingue. (2011). Porrentruy: Migrilude.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Yanez, K. (2005). *Les répertoires linguistiques de familles espagnoles en Suisse*. Mémoire de licence. Bibliothèque de la FAPSE. Genève.

Auteures

Carole-Anne DESCHOUX travaille comme professeure formatrice à la haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) sur les questions de plurilinguisme dans l'unité de la didactique du français. Son travail de thèse porte sur la construction de l'actorialité de l'élève et notamment sur le rôle des préconstruits socioculturels dans cette construction.

Christiane PERREGAUX est professeure honoraire de l'Université de Genève en Sciences de l'Education. Depuis de longues années, elle s'intéresse à l'apprentissage de la langue écrite, au bi/plurilinguisme et à la mobilité due aux migrations.

Einsatz von mehrsprachigen Texten im Unterricht und darüber hinaus

Carole-Anne Deschoux et Christiane Perregaux

Abstract

Was wissen wir über den Erwerb von Schriftlichkeit bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern? Welche Rollen spielen ihre minoritären Erstsprachen in sozialen Kontexten, die de facto vielsprachig sind, organisatorisch und politisch aber als einsprachig behandelt werden? Wie lassen sich die Verbreitung sprachlicher Praktiken, Überlegungen bei der Sprachenwahl und Bedeutungen von Schriftlichkeit erfassen? Die Autorinnen Carole-Anne Deschoux und Christiane Perregaux diskutieren diese Fragen und schlagen Handlungsansätze an drei sozialen Orten der Vermittlung und Aneignung von Schriftlichkeit vor: in der Familie, in der Schule und in den Bibliotheken.

Schlüsselwörter

Literalität, zwei- und mehrsprachige Texte, Begegnung mit Sprache, erstes schulisches Lernen

Cet article a été publié dans le numéro 3/2011 de forumlecture.ch