



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

EST-CE QUE CE N'EST PAS TROP DUR ? ENJEUX ET EXPERIENCES DE L'ALPHABETISATION DANS UN PROJET DE DOUBLE IMMERSION

Gabriele BUDACH et Helen BARDTENSCHLAGER

Université de Frankfurt am Main (Allemagne)

Los niños tienen la mala costumbre
de no pedir permiso para empezar a aprender.
(Ferreiro, 2003)

Introduction

L'alphabétisation constitue un terrain éducatif à la fois sacré et controversé. Depuis l'introduction de l'instruction obligatoire vers la fin du XIX^e siècle, elle est devenue un enjeu central des préoccupations de l'éducation nationale et un sujet d'investissement idéologique majeur : apprendre à lire et à écrire est dès lors considéré comme une étape essentielle de socialisation dans « la » langue / culture nationale du pays, vision partagée par plusieurs sociétés occidentales en Europe et en Amérique du Nord. Conséquemment, l'alphabétisation, telle qu'elle est conçue par les systèmes éducatifs nationaux, doit se faire d'abord dans la langue nationale respective, tout apprentissage d'autres langues étant considéré comme « secondaire » et « consécutif ». Cette logique apparaît aussi à travers la terminologie linguistique (voir des termes comme *langue maternelle*, *langue étrangère*, *langue seconde* et respectivement *Muttersprache*, *Fremdsprache*, *Zweitsprache* en allemand). Fondé sur la notion d'Etat-nation monolingue, dont le modèle s'est répandu à partir de l'époque romantique au XIX^e siècle, cet héritage idéologique s'est profondément enraciné dans les structures des systèmes éducatifs en Europe et en Amérique du Nord, notamment par le développement de méthodes d'enseignement de langues visant la construction d'univers monolingues (telle que la méthode directe, voir Castellotti, 2008) et considérant toute forme de plurilinguisme, y compris le bilinguisme, comme « des monolinguisms dédoublés » (Heller, 1999, Castellotti & Moore, 2005). C'est cette idée de la langue comme système homogène qui a façonné également les théories de l'acquisition du langage, notamment les approches descriptives et normatives d'alphabétisation. La valorisation du monolinguisme comme « normalité » et voie « naturelle » d'apprentissage des langues suggérait non seulement que ce cheminement serait « le bon », mais sous-entendait également qu'il serait *plus facile* que d'autres. La valorisation du monolinguisme par l'école a donc entraîné une

dévalorisation d'autres formes d'apprentissage qui se pratiquent hors de l'école, telles que le bilinguisme « spontané » ou la bilittéracie émergente, vus comme « peu structurés » et comportant un risque de *confusion*. Dans une telle optique, tout écart par rapport au principe monolingue est perçu comme une entrave possible à l'acquisition et à la maîtrise complète de la langue nationale (voire dominante), et notamment à l'acquisition du code écrit dans cette langue.

De telles appréhensions se manifestent également à travers les attitudes envers d'autres modèles d'enseignement, bi- ou plurilingues. Il n'est donc pas surprenant que l'approche d'alphabétisation bilingue qui se pratique dans certains contextes scolaires depuis quelques dizaines d'années se voie toujours confrontée à beaucoup de préjugés négatifs. Une des critiques les plus citées face à l'enseignement simultané de bi-littéracie est qu'il créerait des difficultés et sèmerait la confusion chez l'enfant apprenant.

En cohérence avec cette perspective ontologique et conformément à une réalité d'enseignement scolaire qui, la plupart du temps, respecte toujours le principe de l'alphabétisation monolingue, beaucoup d'études scientifiques ont mis l'accent sur l'apprentissage du code écrit de façon monolingue ou multilingue non simultanée, c'est-à-dire l'apprentissage consécutif de plusieurs langues et systèmes d'écritures. Par conséquent, peu d'attention a été portée aux processus d'apprentissage bilingue ou de bilittéracie simultanés. C'est surtout les travaux sur des sociétés multilingues telles que l'Inde (voir Datta, 2000¹) – qui, à l'échelle mondiale, sont d'ailleurs plus nombreuses que leurs homologues dites monolingues (Lüdi et Py, 1986 [2002]) – qui démontrent que, dans d'autres contextes sociétaux, l'alphabétisation simultanée dans plusieurs langues ET plusieurs systèmes d'écritures est une normalité. Si on s'inspire de la pratique et des expériences de ces sociétés, on est amené à s'interroger sur l'impact que le poids idéologique a pu avoir sur nos systèmes d'enseignement dans le passé : Est-ce que l'alphabétisation bilingue est vraiment plus difficile ? Quels seraient les processus observables lors de l'apprentissage alphabétique si on le mettait en pratique sans pré-jugés ? Qui est-ce qui profiterait d'une telle approche et de quelle manière ? Pour qui cette démarche créerait-elle des problèmes éventuels et à quel niveau ? Serait-elle particulièrement appropriée pour favoriser un apprentissage de la collaboration entre enfants avec différents bagages linguistiques et socioculturels, comprenant cette diversité comme un atout et un potentiel ?

Etant donnée l'orientation monolingue en matière d'alphabétisation qui prédomine toujours dans les écoles – ceci est vrai pour l'Allemagne aussi bien que pour d'autres pays tels que la France ou l'Angleterre – il est difficile d'étudier ces questions en milieu scolaire. Pourtant, une série d'initiatives éducatives et de recherche qui misent sur le multilinguisme comme ressource éducative ont émergé, même si leur base institutionnelle n'est pas encore solidifiée. Parmi celles-ci, on trouve les approches d'« Eveil aux langues » pratiquées surtout en pays de langues romanes (Coste *et al.*, 1997 ; Candelier, 2003), et des études au Royaume Uni explorant les liens entre les pratiques de littéracie à l'intersection du foyer, de l'école majoritaire et de l'école communautaire de minorités linguistiques (Gregory, 1998 ; Gregory *et al.*, 2004 ; Kenner, 2004 ; Kenner *et al.*, 2004). Ces études fournissent des indices empiriques révélateurs et contribuent ainsi de façon très importante à mieux comprendre les processus d'apprentissage des langues et d'acquisition du code écrit en tenant compte du multilinguisme et de la plurilittéracie comme ressource éducative. Partageant cette orientation de recherche, la présente étude explore un projet d'éducation bilingue et la façon dont il traite du multilinguisme comme ressource d'alphabétisation.

¹ En Inde, les enfants apprennent trois langues à l'école : le hindi, l'anglais et une autre langue régionale ou locale.

Contexte de l'étude

La présente étude se fonde sur un programme d'éducation bilingue qui se situe au sein d'une école primaire en contexte urbain allemand. Suivant l'approche de la double immersion (également appelée immersion réciproque, *dual language* ou *two-way-immersion* selon les contextes), ce programme est caractérisé par un certain nombre de traits spécifiques. Tenant compte de la migration et du multilinguisme en contexte urbain de la ville de Francfort / Main, il inclut deux langues : l'allemand, langue majoritaire, et l'italien, une des langues minoritaires majeures, parlée par la troisième grande minorité à Francfort². Les classes sont composées à 50 % d'enfants issus de la majorité allemande et ne parlent pas l'italien au début de leur scolarisation. L'autre moitié (50 %) est formée d'enfants issus de la migration italienne ou de mariages mixtes (d'un parent italophone et germano- ou allophone) et parlent déjà l'italien et/ou d'autres langues avant leur entrée à l'école. Les deux langues, l'allemand et l'italien, servent à la fois de langue cible et de langue d'instruction pour tous les enfants. Ainsi, le projet tient compte à la fois des ressources préscolaires des enfants italophones et développe des connaissances en italien chez les enfants germanophones qui apprennent l'italien comme une langue seconde. L'enseignement est dispensé par deux maîtresses, une Allemande et une Italienne (cette dernière étant financée par l'Etat italien) : elles enseignent en partie individuellement et en partie conjointement en tandem bilingue. Dans ce projet, une approche d'alphabétisation bilingue simultanée a été adoptée, c'est-à-dire que les deux langues et systèmes d'écritures alphabétiques sont enseignés simultanément dès le premier jour de la scolarité des élèves. Tous les enfants apprennent donc à lire et écrire dans les deux langues, sans qu'ils soient séparés et regroupés selon leur langue plus forte ou leur niveau de compétence. Par ces caractéristiques, le projet représente une des rares situations en milieu scolaire où l'acquisition de la bilittéracie a lieu simultanément dans les deux langues. Dans d'autres contextes où des programmes de double immersion sont en place, l'enseignement dans les deux langues se fait d'une part de façon séparée (voir les programmes bilingues espagnol-anglais aux Etats Unis – approche intitulée aussi *dual language programs* – qui, pour la plupart, séparent des périodes d'enseignement alterné en espagnol et en anglais). D'autre part, l'alphabétisation se fait initialement en langue plus forte à l'oral tandis que l'alphabétisation dans l'autre langue, moins forte ou inconnue, est décalée de quelques mois ou d'un an – voir par exemple en Allemagne le modèle de « L'école publique européenne de Berlin » / (Staatliche Europa-Schule Berlin, <http://www.staatliche-europa-schule.de/>).

Les résultats de recherche qui seront discutés par la suite reposent sur une étude ethnographique qualitative qui a été menée depuis quatre ans auprès de quatre classes bilingues à l'école primaire³. Ce texte n'envisagera pas une présentation exhaustive du concept pédagogique de l'alphabétisation bilingue incluant la totalité des stratégies et outils mise en œuvre. Il se penchera plutôt sur l'observation et l'interprétation de moments-clés témoignant de pratiques et d'effets d'apprentissage de bilittéracie, tels qu'ils émergent dans l'interaction sociale en salle de classe. Afin de capter ces processus, l'analyse portera donc sur

² En 2004, la ville de Francfort comptait 14 494 migrants de souche italienne (8,8 %) qui étaient en possession d'un passeport italien (source : <http://frankfurt.de/sixcms/media.php/678/JB05K02x.pdf>, date des données: 31. 12. 2004). La communauté ethnique la plus importante était celle des personnes d'ancienne Yougoslavie (19,4 %), suivie de la communauté turque (19,1 %).

³ C'est grâce à la collaboration des étudiantes Helen Bardtenschlager, Sabina Spezzano et Nina Steinert qu'une partie importante de la collecte de données a été possible. Nous remercions également les enseignantes et la directrice de l'école pour leur disponibilité et collaboration précieuses. Un grand merci aussi aux enfants qui étaient pour nous plus que des « sujets de recherche » : une source inépuisable de joie, d'émerveillement et de découvertes, en interpellant constamment nos concepts théoriques et visions d'adultes.

des événements de littéracie, définis comme « *talk around texts* » (Heath, 1984 : 71)⁴ dans lesquels les apprenants font usage de ressources bi- ou plurilingues, étant encouragés par leur environnement d'apprentissage. L'intérêt de l'étude consiste donc à mieux comprendre l'appropriation du code écrit comme processus tel qu'il est vécu par les enfants en double immersion, en puisant dans un réservoir de ressources linguistiques multilingue.

Ceci implique un changement d'optique de la part des chercheurs, puisque le centre d'attention n'est plus « la » ou « les normes monolingues », mais le processus de découverte de « concepts » et de « théories » de littéracie que les enfants développent eux-mêmes au cours de leur apprentissage bilingue. Cette perspective est en cohérence avec la vision d'autres chercheurs dans le domaine telle que Ferreiro (2003) et ses collègues qui, à travers leurs recherches sur l'acquisition de la littéracie monolingue d'enfants dans différentes langues, ont constitué une base théorique pour mieux comprendre les aspects de l'acquisition du code écrit chez l'enfant en général. Elles constatent que :

« *to understand literacy learning, we need to focus our attention on young learners and how they contribute to their learning to read and write .* »⁵ (Ferreiro, 1997, cité dans Goodman *et al.*, 2005 : 318).

Cadre théorique et hypothèses de recherches

Nous partageons la conception selon laquelle l'apprentissage est avant tout une pratique sociale et interactive. Il n'est donc ni réductible à un processus cognitif à l'échelle de l'individu, ni isolable de son contexte social. Chaque contexte crée des conditions spécifiques qui reposent sur des normes sociales et linguistiques partagées par une communauté de locuteurs. L'un des endroits-clés donnant lieu à la reproduction de ces normes au sein d'institutions sociales éducatives est l'école. Selon les contextes, ce cadre normatif est plus ou moins apte à reconnaître la diversité et à accueillir des ressources linguistiques et socioculturelles diverses disponibles pour les enfants apprenants. Prenant une position critique par rapport à l'habitus « monolingue » d'institutions éducatives nationales (Bourdieu, 1982), ce texte propose une vision de l'apprentissage qui intègre des ressources linguistiques et socioculturelles diversifiées, au delà des *curricula* actuels et des objectifs de normalisation monolingue de l'école majoritaire.

L'orientation de ce texte est fondée sur deux arguments : premièrement, d'un point de vue socioculturel, nous admettons que *l'alphabétisation* considérée comme l'apprentissage du code écrit d'une langue s'inscrit dans l'ensemble des pratiques de *littéracie* d'une société. Ces dernières se situent non seulement en milieu scolaire mais aussi à l'extérieur de ce cadre formel, dans le milieu familial et dans la communauté. Elles peuvent inclure différentes langues et s'inscrivent dans différentes pratiques culturelles et traditions de genres textuels. *L'alphabétisation* est donc un processus social et interactif qui va au-delà de la transmission institutionnelle par l'école et puise dans des sources multiples et diversifiées de la société.

Deuxièmement, d'un point de vue socio-sémiotique, nous considérons que l'apprentissage de tout code écrit (alphabétique ou logographique) et de ses unités de base (sous forme de lettres ou de signes logographiques) repose sur un processus de « construction de sens ». L'acquisition du code écrit n'est donc pas liée à une seule langue en particulier ; c'est au contraire le même principe qui guide l'apprentissage des écritures à base alphabétique,

⁴ Heath définit la notion de *Literacy event* (événement de littéracie) comme « communicative situations where literacy has an integrated role » (Heath, 1984 : 17).

⁵ « Pour comprendre l'apprentissage de la littéracie, nous devons concentrer notre attention sur les jeunes apprenants et sur les façons dont ils contribuent à leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. » Traduction des auteures.

syllabique ou logographique (telles que le chinois, par exemple). Dans toutes les langues, l'apprentissage du code écrit repose sur un travail d'interprétation du triangle sémantique (constitué du référent, du signifiant et du signifié) que les enfants explorent afin de déchiffrer des signes écrits complexes. Lors de telles activités, ils peuvent procéder de différentes manières, soit en partant du référent (représenté sous forme d'image) et faisant le lien avec le signifié (sous forme de mot écrit), soit en partant du signifiant (le mot à l'oral) et faisant le lien avec le mot à l'écrit (et en découpant des unités discrètes).

Pour toutes les langues, il s'agit de comprendre la valeur des signes du code écrit et leur rapport avec le code oral. La spécificité de l'acquisition d'une écriture à base d'alphabet consiste à comprendre le principe alphabétique, c'est-à-dire à comprendre les relations qui existent entre les lettres (en tant qu'unités de base du code écrit) et les sons (en tant qu'unités de base du code oral).

L'approche qui est étudiée ici explore l'étape initiale de l'acquisition du code écrit alphabétique. Celle-ci vise surtout la reconnaissance des mots en lecture à un niveau relativement bas et se distingue ainsi des processus de haut niveau reliés à la construction du sens d'un texte. L'étude mise sur ce processus d'acquisition de base dans une situation où deux codes écrits différents, mais à base d'alphabet, sont appris. Les apprenants sont des enfants avec différents niveaux de connaissances dans les deux langues et dans leur code oral respectif. L'étude s'intéresse donc à l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques en langues italienne et allemande, qui sont apprises simultanément. En étudiant cette étape de l'acquisition du code alphabétique à un niveau très bas, la recherche vise à comprendre deux aspects d'apprentissage. D'une part, elle s'intéresse à la manière dont les enfants avec différents profils sociolinguistiques et différentes connaissances dans les deux langues abordent et arrivent à maîtriser à la fois deux codes alphabétiques dans deux langues différentes. D'autre part, elle cherche à explorer les possibilités de transfert qui existent entre les codes écrits de deux langues construites sur le principe alphabétique. Ces transferts sont en partie expliqués aux enfants par leurs maîtresses au cours de l'enseignement formel ; et en partie le fruit d'explorations et de découvertes que les enfants entament sans être aidés par des adultes. Au-delà de ces aspects cognitifs, l'étude explore aussi la valeur d'une approche d'alphabétisation bilingue simultanée pour la formation d'identités chez les enfants.

Cependant, l'étude telle que nous l'avons conçue, ne s'inscrit pas directement dans le débat récent sur les approches pédagogiques d'alphabétisation, notamment l'*approche phonique* et l'*approche whole language*⁶. Plusieurs études nourrissant ce débat se situent dans des contextes d'apprentissage monolingue, tandis que notre recherche met l'accent sur un contexte d'alphabétisation bilingue : partant d'une situation multilingue, notre intérêt principal porte d'abord sur les possibilités de valoriser des langues minoritaires comme ressource éducative. Si on cherchait à faire le lien avec les approches mentionnées plus haut, l'approche choisie dans notre contexte de recherche pourrait être qualifiée de plutôt traditionnelle (et d'*approche phonique*), puisqu'elle suit le principe d'introduire une nouvelle lettre par semaine. A notre avis, le potentiel d'une telle approche en alphabétisation bilingue consiste en sa capacité à stimuler la comparaison structurelle entre différents systèmes d'écritures, ici basés sur le principe alphabétique. D'autre part, l'approche inclut également

⁶ Dans l'*approche phonique* ce sont les phonèmes d'une langue qui sont à la base de l'enseignement du code écrit. Dans cette démarche pédagogique, ces unités minimales sont d'abord repérées à l'oral pour être ensuite liées à des signes graphiques correspondants. Ce procédé sert à faire comprendre aux enfants les relations grapho-phonétiques et leurs variantes contextuelles. A l'opposé de cette approche de l'apprentissage du code écrit, l'*approche whole language* renonce au découpage en unités phoniques et mise plutôt sur une compréhension globale de mots et d'unités linguistiques plus complexes en liant des unités de la langue avec leurs contextes d'utilisation concrètes. Dans les dernières années, un débat controversé et parfois acharné a été mené entre les défenseurs des deux orientations. Par ailleurs, c'est l'option d'une approche mixte qui depuis quelque temps est suggérée comme chemin du milieu par plusieurs auteurs.

des éléments pédagogiques qui valorisent les usages langagiers contextualisés (*whole language*). Cette dimension est apportée à travers l'utilisation de différents matériaux qui proviennent non seulement de sources scolaires, mais aussi de sources extrascolaires, du milieu familial ou d'autres contextes communautaires.

Ainsi, notre recherche appuierait une position intermédiaire qui est partagée par celles et ceux qui plaident pour une approche mixte composée d'éléments *phoniques* et de *whole language*. Pourtant, comme nous venons de le dire, dans notre approche, nous n'investissons ce sujet qu'indirectement. Orientée sur les pratiques des enfants, l'étude cherche plutôt à comprendre de quelle manière et par quelles démarches ils puisent dans leurs ressources multilingues lors de l'alphabétisation bilingue. Ces processus sont guidés évidemment par les contenus qui leur sont présentés dans le cadre de l'enseignement. Ils évoluent pourtant aussi et de façon très importante à l'extérieur de ce cadre plus formel. L'argument que le texte cherche à bâtir vise à encourager une prise en compte des ressources multilingues et pluriculturelles dans l'enseignement, notamment dans l'alphabétisation. Nous soutenons l'hypothèse qu'une telle démarche permettra de créer des contextes d'apprentissage intéressants et plus variés. Elle contribuera également à multiplier les voies d'accès au savoir tout en respectant les registres et profils sociolinguistiques des enfants et en facilitant leur apprentissage. L'idée clé qui est à la base d'une telle approche est de donner une légitimité à différents types de savoirs. Ceci solidifie, d'une part, la base cognitive et identitaire de celles et ceux qui les « possèdent » déjà. D'autre part, ceci crée des opportunités d'apprentissage motivants pour celles et ceux qui sont « novices », et leur permet d'expérimenter de nouvelles interprétations et applications de leurs savoirs disponibles.

Savoirs préscolaires et extracurriculaires en dialogue avec l'école

Jusqu'à une date récente, beaucoup d'études sur l'acquisition du code écrit ont misé uniquement sur des contextes d'instruction formelle, tels que ceux offerts par l'école. Pourtant, des recherches plus récentes, qui considèrent d'autres contextes de littéracie, démontrent que l'apprentissage du code écrit se situe également à l'extérieur de l'instruction formelle et débute pour beaucoup d'enfants longtemps avant leur scolarisation (Moll *et al.*, 1992 ; Gutiérrez *et al.*, 1999 ; Moll & Dworin, 2003 ; Reyes, 2006). Selon les trajectoires biographiques, ces savoirs préscolaires peuvent inclure différentes langues ou variétés de langues, différents genres textuels et types de savoirs formels et informels ayant émergé du contact avec des ressources et pratiques de littéracie propres à leurs milieux socioculturels (foyer, famille, communauté). En entrant à l'école, tous ces types de savoirs ne sont pas valorisés de la même manière. Pourtant, c'est à partir de l'ensemble de ces expériences variées que les enfants vont construire de nouveaux types de savoirs en intégrant ceux qui leur sont proposés par l'école :

*« Children learn and develop their own “theories” and “concepts” about language and literacy from an early age. This knowledge emerges through their active social participation in every day activities with family and community members, and in institutional settings such as the pre-school. It is through active participation and observations of print and writing in their environments that children are able to develop their knowledge about how, what, and why they write. Moreover, with the assistance and guidance of their more advanced peers (classmates, friends, siblings) and adults around them (parents, grandparents, teachers), children practice in their “zones of proximal development”, allowing them to achieve through their social relationships higher levels of understanding about written symbols and print in their environment. »*⁷ (Reyes, 2006 : 286).

⁷ « Les enfants apprennent et développent leurs propres “théories” et “concept” sur la langue et la littéracie depuis leur très jeune âge. Ce savoir émerge à travers leur participation aux activités sociales dans lesquelles ils

Par conséquent, l'inclusion de ces savoirs, préscolaires, formels et informels (souvent extracurriculaires), présenterait un avantage pour l'alphabétisation à l'école qui pourrait s'appuyer sur d'autres ressources de littéracie afin de créer des opportunités d'apprentissage académique intéressantes qui feront avancer aussi l'acquisition de « la norme ». Cet avantage jouerait non seulement pour les enfants ayant un répertoire multilingue, mais aussi pour ceux dont la socialisation a favorisé le contact avec des pratiques et genres de littéracie « populaire » qui, d'habitude, sont moins valorisés par l'école.

Le projet bilingue qui est l'objet de cette étude essaie de tenir compte des besoins d'enfants avec différents profils sociolinguistiques. Parmi eux se trouvent : a) des nouveaux-arrivés qui ne connaissent pas l'allemand et qui parlent différentes variétés d'italien, b) des enfants de la deuxième génération issus de migration italienne qui disposent de répertoires linguistiques mixtes, et c) des enfants d'origine allemande qui ne parlent pas l'italien à l'entrée dans l'école mais l'apprennent comme langue seconde. Le défi du projet consiste donc à développer des stratégies pédagogiques et à créer des opportunités d'apprentissage de qualité qui sont aptes à répondre aux besoins des trois groupes. Dans ce contexte, la prise en compte de savoirs pré-acquis peut servir les intérêts de tous les enfants, en aidant les enfants nouvellement arrivés à mieux apprendre l'allemand tout en valorisant leur langue et culture d'origine. En outre, le projet aide les enfants de la deuxième génération issus de la migration à développer un bilinguisme et une bilittéracie tout en gardant un lien avec la langue et culture de leur famille et communautés (Manyak, 2001 ; Gregory *et al.*, 2004). Pour les enfants d'origine allemande, l'éducation bilingue procure une opportunité d'apprendre une langue seconde à un âge précoce et leur permet de partager une expérience culturelle qui, au sein de la société majoritaire, a un statut minoritaire.

*« For emergent bilingual children their “zones of proximal development” (Vygotsky, 1978) are expanded because they have the opportunity to transact with two overlapping and interacting literate worlds (Moll and Dworin, 1996) and to enhance their learning by thinking and exploring their social worlds with others in their two languages. »*⁸ (Reyes, 2006 : 286).

Le projet crée donc un cadre qui est propice au développement académique et identitaire de jeunes enfants dont le bilinguisme se construit à partir de différents milieux et trajectoires personnelles. En termes pédagogiques, ceci pose le défi de combiner une approche d'enseignement de la langue première avec celle d'une langue seconde qui ne sont pas la même pour tous les enfants. En termes d'alphabétisation comme en matière de curriculum bilingue en général, il s'agit donc de développer une approche qui « fait communiquer » les différents savoirs apportés par les enfants afin de créer des formes de dialogues (verticaux et horizontaux, c'est-à-dire entre enfants et enseignants ainsi que parmi enfants) qui sont valorisants et utiles à l'apprentissage. Cette entreprise rejoint les recommandations d'autres chercheurs qui suggèrent la création d'un environnement scolaire plus inclusif et équitable envers la diversité sociolinguistique:

s'engagent sur une base quotidienne avec leur famille, les membres de leur communauté et dans les institutions telles que l'école maternelle. C'est en interagissant avec leur entourage et en observant des sources imprimées et écrites que les enfants acquièrent un savoir qu'ils mettent en œuvre graduellement dans leurs propres productions écrites. De plus, c'est grâce à l'aide des enfants de leur âge (compagnons de classe, amis, frères et sœurs) et des adultes autour d'eux (parents, grands-parents, enseignants), que les enfants enrichissent leurs “zones proximales de développement”, ce qui leur permet, à travers ces interactions, d'atteindre un niveau supérieur de compréhension des symboles écrits et imprimés dans leur entourage. » Traduction des auteures.

⁸ « Les “zones proximales de développement” (Vygotsky, 1978) des enfants bilingues sont élargies parce qu'ils ont l'opportunité d'interagir avec deux mondes lettrés qui se recouvrent partiellement (Moll and Dworin, 1996). Ceci stimule l'apprentissage des enfants en les encourageant à explorer avec d'autres les deux mondes sociaux dans leurs deux langues. » Traduction des auteures.

« *The goal, then, is to create rich zones of development in which all participants learn by jointly participating in activities in which they share material, sociocultural, linguistic, and cognitive resources.* »⁹ (Gutiérrez et al., 1999 : 88).

Un des objectifs fondamentaux du projet bilingue est alors de forger une culture de la collaboration, cherchant à valoriser de façon systématique les différents types de savoirs socioculturels apportés par les enfants.

« *Collaboration [...] is understood as a process in which participants acquire knowledge through co-participating, co-cognizing, and co-problem-solving within linguistically, culturally, and academically heterogeneous groups throughout the course of task completion.* »¹⁰ (Gutiérrez et al., 1999 : 87)

Dans le projet, ce principe aboutit à l'intégration de ces savoirs divers dans une stratégie pédagogique cohérente. Celle-ci s'articule par exemple dans des formes de tâches dont la solution nécessite la collaboration de deux enfants travaillant en tandem linguistiquement mixte (Budach, soumis). Comme nous venons de le voir, l'apprentissage de la littéracie puise dans un réservoir de ressources plus diversifiées que celles communément offertes et appréciées par l'école. C'est donc ce « bagage » dans son ensemble qui est en jeu et dont l'école devrait tenir compte dès le début de l'instruction alphabétique formelle en salle de classe.

Apprentissage alphabétique comme processus multimodal de « construction de sens »

Revenons maintenant à notre deuxième argument de base. Partageant la vision d'autres chercheurs (Kress et al., 2001), nous considérons l'apprentissage du code écrit tout d'abord comme un processus de « construction de sens ». Comme nous venons de le dire, ce travail d'interprétation n'est pas nécessairement lié à une seule langue (voir Ferreiro & Teberosky, 1982¹¹), même si au cours de l'apprentissage du code écrit monolingue, certains traits spécifiques peuvent se former¹². Il transcende également différents systèmes d'écriture, y compris ceux à base logographique (Kenner et al., 2004 ; Macaire 2002). Dans tous les cas, l'activité des enfants apprenant le code écrit consiste donc à explorer ces relations sémiotiques afin de déchiffrer des signes écrits complexes et de reconnaître des régularités systémiques.

« *Script-learning is seen as a process whereby young children make meaning from the information available to them in their particular socio-cultural contexts. In both formal*

⁹ « L'objectif est donc de créer des zones de développement riches dans lesquelles tous les enfants peuvent apprendre en participant à des activités aux cours desquelles ils partagent leurs ressources matérielles, socioculturelles, linguistiques et cognitives. » Traduction des auteures.

¹⁰ « La collaboration [...] est comprise comme un processus dans lequel les participants acquièrent du savoir à travers la co-participation, la co-cognition, et la co-résolution de problèmes dans des groupes linguistiquement, culturellement et académiquement hétérogènes tout au long de l'accomplissement de la tâche. » Traduction des auteures.

¹¹ Ayant étudié l'alphabétisation d'enfants monolingues dans différentes langues (espagnol, portugais, catalan, italien, hébreu), les auteurs distinguent différentes opérations consécutives sans que leur ordre ne soit compris comme une séquentialité orthodoxe (voir pour une discussion Goodman et al., 2005 : 321) :

a)-les enfants se rendent compte de la différence entre « dessiner » et « écrire », c'est-à-dire qu'ils découvrent l'ordre linéaire de l'écriture et comprennent le caractère symbolique des lettres dont la forme ne représente ni un objet concret ni ses caractéristiques physiques.

b)-les enfants analysent des caractéristiques quantitatives et qualitatives qui sont nécessaires pour « manier » le système d'écriture. Il faut une série de lettres qui ne sont pas identiques utilisant la séquence de lettres non pas comme des unités de sons, mais comme des symboles linguistiques.

c)-les enfants se rendent compte qu'il y a une relation systématique entre les sons d'une langue et le système d'écriture.

¹² Par exemple, les enfants monolingues hispanophones représentent dans leurs tentatives d'écritures précoces plus de voyelles, tandis que les enfants monolingues anglophones ont tendance à mettre l'accent sur la représentation de consonnes (Ferreiro & Teberosky, 1982).

and informal learning about writing systems, the link between signifier and signified is presented to children and interpreted by them multimodally – through the modes of the visual, sound and action. Using this input, young learners create understandings of how different systems operate, and how to produce and interpret graphic symbols within them. Children’s views are developed via their individual “interest” (Kress, 1997 : 11), which arises from and intersects with socio-cultural experience. »¹³ (Kenner et al., 2004 : 126-7).

Ce processus est fortement multimodal. Comme n’importe quel apprentissage, il puise dans de l’information encodée sous forme de différents modes (langagier, visuel, actionnel). La multimodalité est à la fois propre à l’apprentissage du code écrit en général et à des stratégies d’apprentissage individuel représentant différents chemins ou styles d’apprentissage.

« Different modes enable different “representational work” to be done – that is that information and meaning have a very distinct shape in the different modes and permit different meanings to be conveyed – then it follows that each mode must also require different “cognitive work” in order to be understood. »¹⁴ (Kress et al., 2001 : 26).

Même si la totalité des différents modes est en jeu lors de l’apprentissage et forme l’objet de notre étude, les données présentées dans ce texte thématisent surtout les deux modes langagier et visuel. Le mode visuel est un élément charnière dans l’apprentissage de tout code écrit. D’abord, l’enfant apprend à différencier entre l’image et la valeur des unités du système scriptural qui ne représentent pas les référents extralinguistiques de la même manière. Ensuite, l’enfant commence à reconnaître certaines régularités de la distribution de lettres dans les mots. Petit à petit, le mode langagier gagne de l’importance quand il s’agit de systématiser la relation entre les phonèmes et leurs réalisations graphiques. Tout ceci est vrai pour l’alphabétisation en général, donc aussi monolingue.

Vers un concept d’alphabétisation bilingue simultanée

Comment ces réflexions de recherche peuvent-elles être mises en lien avec le projet de l’alphabétisation bilingue ? Et comment peuvent-elles fournir la base théorique d’une approche d’enseignement où l’apprentissage de l’écriture dans les deux langues n’est pas présenté de façon cloisonnée et distincte. A l’heure actuelle, les deux approches d’alphabétisation bilingue, simultanée et non simultanée, se pratiquent en contexte allemand. Alors que la première a été mise en œuvre depuis quelques temps, c’est pourtant seulement la deuxième qui a été conceptualisée théoriquement (ZydatiB, 2000). L’argument principal pour un enseignement séparé des deux codes écrits repose sur une théorie d’acquisition du langage qui prend comme point de départ la compétence linguistique à l’oral précédent l’apprentissage du code écrit. L’argument pour une séparation est basé sur la notion de *developmental interdependence hypothesis* (Cummins, 1979) qui suggère que le niveau de compétence

¹³ « L’apprentissage de l’écriture est vu comme un processus au cours duquel les jeunes enfants créent du sens à partir de l’information disponible dans leurs contextes socioculturels respectifs. Dans les deux contextes d’apprentissage de l’écriture, formel et informel, la relation entre signifié et signifiant est présentée aux enfants et interprétée par eux de façon multimodale – à travers les modes du visuel, du sonore et de l’action. En se servant de ces ressources, les jeunes apprenants développent une compréhension de différents systèmes et apprennent à produire et à interpréter des symboles graphiques au sein de ces systèmes. Les vues des enfants sont développées à travers leurs “intérêts” individuels (Kress, 1997: 11), qui émergent de leurs expériences socioculturelles et croisent ces expériences ». Traduction des auteures.

¹⁴ « Des modes différents exigent l’exécution de différents types de “travail de représentation” – ceci signifie que l’information et la signification prennent une forme distincte dans les différents modes et transmettent ainsi des significations différentes – ceci implique aussi que chaque mode requiert différents types de “travail cognitif” pour être compris. » Traduction des auteures.

(orale) dans la L1 doit être élevé pour que l'acquisition du bilinguisme puisse se faire avec succès.

« A cognitively and academically beneficial form of bilingualism can be achieved only on the basis of adequately developed first language (L1) skills. ... the development of competence in a second language (L2) is partially a function of the type of competence already developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins. »¹⁵ (Cummins, 1979 : 222, cité par Zydati, 2000 : 107).

Quant à l'alphabétisation bilingue, cette hypothèse exclut surtout des enfants avec un niveau de compétence faible en L1 dont le développement en L2 serait retardé si on les exposait à l'enseignement en L2 trop tôt.

« (...) However, for children whose L1 skills are less well developed in certain respects, intensive exposure to L2 in the initial grades is likely to impede the continued development of L1. This will, in turn, exert a limiting effect on the development of L2. »¹⁶ (Cummins 1979: 233, cité après Zydati 2000 : 107).

Dans des classes mixtes avec des enfants à niveau de compétence hétérogène le respect de cette hypothèse empêcherait donc aussi l'introduction simultanée des deux codes écrits, ce qui créerait une ségrégation dans les cours d'alphabétisation. L'alphabétisation bilingue simultanée pour des enfants avec un niveau faible de L1 est d'ailleurs explicitement déconseillée par des chercheurs en contexte allemand (Zydati, 2000 : 109).

Nos résultats de recherche montrent pourtant que l'introduction simultanée des deux alphabets crée des effets plutôt positifs, pour les enfants ayant un niveau L1 plus faible également. Selon nos observations, ces effets se jouent surtout sur le plan cognitif en termes de développement de stratégies de découverte et à travers l'exploration des similitudes et différences des deux codes alphabétiques présentés. Sur le plan identitaire, ils favorisent les positions liées à l'appartenance à une minorité linguistique. Une telle position est davantage ressentie comme choix légitime par les enfants de la minorité, mais aussi respectée par les élèves de la majorité.

A notre avis, l'adoption d'une approche d'alphabétisation qui introduit deux codes alphabétiques simultanément sert donc également des objectifs politico-linguistiques en faveur d'une valorisation des langues minoritaires (Ramirez *et al.*, 1991 ; Crawford, 1999) et en défaveur d'une logique de bilinguisme transitionnel de la langue minoritaire à la langue de la majorité (Valdés *et al.*, 2006).

Par la suite, nous essayons de créer un lien explicite avec les deux principes de base, présentés plus haut, en nous référant à l'acquisition du code écrit comme principe qui transcende une langue en particulier, et à l'aspect de la multimodalité de tout processus d'apprentissage.

Le premier principe suggère qu'étant donné la nature similaire d'apprentissage de tout code écrit, les opérations cognitives des apprenants sont similaires. Vu qu'il s'agit de l'apprentissage de deux codes alphabétiques, l'introduction simultanée invite à la comparaison ainsi qu'à l'exploration de similitudes et différences dans les relations grapho-phonétiques des deux systèmes alphabétiques.

¹⁵ «Une forme de bilinguisme cognitivement et académiquement bénéfique ne peut être atteinte que sur la base de compétences suffisamment développées dans la langue première (L1). ... Le développement dans une langue seconde (L2) est partiellement une fonction des types de compétences qui ont déjà été acquises en langue première lorsque l'apprenant entre en contact avec la langue seconde. » Traduction des auteures.

¹⁶ « ... Cependant, chez les enfants dont les compétences en L1, quant à certains aspects, sont moins bien développées, le contact intensif avec la L2 dans les premières années d'école risque d'empêcher le développement continu de la L1. En retour, ceci aura pour effet de limiter le développement de la L2. » Traduction des auteures.

On pourrait objecter que les différentes compétences linguistiques à l'oral des enfants avec répertoires linguistiques différents, connaissant ou non l'italien, constituent une entrave à cette entreprise, puisque les enfants qui ignorent l'autre langue ignoreraient aussi les signifiants des mots dans cette autre langue, ce qui les empêcherait de participer aux activités d'apprentissage. C'est ici que la dimension multimodale entre en jeu. Toujours partant de l'idée que l'acquisition du code écrit (ici alphabétique) est un processus de construction de sens, il est nécessaire de créer un point de référence qui est stable et accessible pour tous les enfants, peu importe leur répertoire linguistique. Cette stabilité est créée par l'image qui représente un signifié (reconnaissable et ainsi plus ou moins stable pour les enfants) sous une forme visuelle. Cette information qui est codée visuellement sert de base pour une interprétation que les enfants peuvent opérer de différentes manières. Celles et ceux qui connaissent les deux langues connaissent les signifiants dans les deux langues et seront capables de faire des liens entre signifiés et signifiants dans les deux langues. Pour celles et ceux qui ne maîtrisent pas encore la langue seconde, une non-correspondance entre image et mots peut émerger. Celle-ci peut être le point de départ de comparaisons entre les langues et de discussion de relations grapho-phonétiques propres à une langue en particulier.

Une telle démarche soulève également la question générale de la manière de traiter de la disparité des répertoires linguistiques. Cette disparité étant d'ailleurs une constante dans chaque salle de classe, y compris celles soi-disant « monolingues », est perçue dans le projet comme « une normalité ». Par conséquent, il est aussi normal qu'il y ait toujours des « vides » pour quelqu'un quelque part. Au lieu de chercher à éliminer la différence – ou bien à la garder « à part » en créant différents groupes –, le projet cherche à valoriser la différence et essaie de se servir stratégiquement de l'existence de ces « vides ». Une telle démarche peut encourager différents types d'exploration du code écrit lorsqu'il est transformé en expériences d'apprentissage intéressantes. C'est le cas si les enfants sont capables de créer des liens avec des savoirs préexistants en activant le principe de comparaison contrastive.

Kenner et ses collègues (2004) font des constatations semblables suite à leurs études en milieu d'école communautaire à Londres. Suivant une approche socio-sémiologique et ethnographique, ils se sont surtout intéressés à l'apprentissage simultané de différents systèmes d'écritures (par exemple le bengali et le chinois avec l'anglais). En explorant les façons dont les enfants (bilingues et monolingues) perçoivent et interprètent des liens entre ces différentes systèmes d'écritures alphabétiques ou logographiques, ils ont pu montrer que les enfants sont très intéressés et réceptifs à ce genre d'apprentissage entre camarades de classes et qu'ils sont parfaitement capables de développer des hypothèses valides en comparant les différents systèmes d'écriture, même à un âge très jeune (6 ans).

« In order to develop ideas about how writing systems operate, children make use of their varied literacy learning experiences at main stream school, and in their homes and communities. [...] Findings show that these young emergent biliterates were able to grasp concepts from different (writing) systems, by producing their own interpretations of the input provided by teachers and family. »¹⁷ (Kenner et al., 2004 : 124).

L'étude ethnographique en question a été menée dans un quartier-est de Londres misant sur six enfants à répertoire multilingue qui connaissaient en plus de l'anglais, le chinois, l'arabe ou l'espagnol et apprenaient leurs systèmes d'écriture respectifs au sein d'écoles de leur communauté et/ou à la maison. Dans des sessions avec un pair monolingue à l'école

¹⁷ Afin de développer des idées sur le fonctionnement des systèmes d'écriture, les enfants se servent de leurs expériences variées de l'apprentissage de la littéracie, apprentissage qu'ils font pour l'essentiel à l'école, et au foyer et dans leurs communautés. [...] Les résultats de recherches récentes montrent que ces jeunes enfants bilingues et bi-lettrés sont capables de saisir des notions à partir de différents systèmes (d'écriture) et de produire leurs propres interprétations de l'information qui leur a été fournie par leurs enseignants et leur famille. » Traduction des auteures.

majoritaire, ces enfants expliquaient et enseignaient à leur camarade de classe monolingue l'autre système d'écriture pendant que les chercheurs observaient et enregistraient ces conversations à l'occasion desquelles les enfants verbalisaient leurs « constructions théoriques » sur les différentes représentations du code de l'écrit. Elles relevaient des hypothèses par rapport aux significations des caractères alphabétiques ou logographiques, l'importance de la directionnalité de l'écriture et le rôle des conventions dans différents systèmes d'écritures pour représenter la relation entre phonème et graphème (Kenner, 2004). Comme ces études ethnographiques le montrent (Kenner *et al.*, 2004), ce ne sont seulement les enfants avec un répertoire déjà multilingue et une connaissance antérieure de différents systèmes d'écriture qui intègrent ces ressources de façon fructueuse dans leur apprentissage du code écrit. Les enfants monolingues, également, participent volontiers à la découverte d'autres formes de représentation du code écrit et formulent des hypothèses quant à leur fonctionnement.

Par la suite, nous présentons quelques résultats de nos recherches ethnographiques afin d'illustrer l'approche d'alphabétisation qui introduit les deux codes alphabétiques, l'italien et l'allemand, simultanément. A travers les exemples choisis, nous cherchons à montrer les différentes façons dont les enfants réagissent à cette démarche dans des situations d'enseignements et d'interaction sociale précises.

Découvrir les ressources de l'écriture : pratiques de littéracie multiple

Dans la partie analytique de ce texte, nous allons maintenant porter notre attention sur des événements de littéracie concrets tels que nous les avons observés dans deux classes bilingues. Les données ont été recueillies entre 2003 et 2005 dans deux classes de première année, époque-clé pour l'alphabétisation qui donne lieu à l'introduction du code alphabétique et la transmission des notions de base par rapport aux relations grapho-phonétiques. Afin d'illustrer la démarche pédagogique et les pratiques de littéracie qui en découlent, quatre événements de littéracie ont été choisis. Les exemples ne sont pas liés entre eux, mais représentent quatre moments significatifs pour l'alphabétisation et les pratiques de littéracie qui l'entourent. Ils sont ancrés dans différents contextes incluant l'enseignement direct, mais aussi des interactions entre enfants et enseignant ou parmi plusieurs enfants qui ont été observées en dehors du contexte d'enseignement proprement dit. Ces exemples illustrent non seulement une partie des stratégies pédagogiques développées par les enseignantes, mais aussi les théories et hypothèses que développent les enfants en découvrant des ressources de littéracie, leurs systématiques et leur potentiel pour les projets propres aux enfants.

Le premier exemple est tiré d'un cours qui est dédié à l'enseignement du code alphabétique dans les deux langues et dans lequel une nouvelle lettre – la lettre *d* – est introduite. L'événement choisi illustre de façon exemplaire la stratégie pédagogique telle qu'elle est pratiquée tout au long de la première année, pendant laquelle les lettres sont introduites l'une après l'autre durant une période de 30 semaines. En particulier, l'exemple illustre l'utilisation de ressources multilingues et multimodales, notamment des images. Les trois exemples suivants traitent de situations de cours ou d'après cours et exemplifient plusieurs aspects liés au développement de concepts de littéracie. Dans ces exemples, l'accent est mis sur des activités où les enfants expérimentent le principe de comparaison contrastive en découvrant des systèmes de correspondances grapho-phonétiques et leurs règles. En même temps, ces mêmes exemples nous font comprendre les positionnements identitaires que les enfants choisissent et qui sont en lien avec de telles activités. Outre cela, les exemples contribuent à éclairer l'utilisation de différents types de ressources qui sont apportées par les enfants, en nous renseignant par rapport a) à leur emploi de connaissances déjà acquises, b) à la

découverte autonome de contenus curriculaires, et c) aux hypothèses qu'ils formulent à propos de langues inconnues et de leurs mécanismes de fonctionnement.

Au niveau pédagogique, l'alphabétisation bilingue simultanée entraîne un certain nombre de modifications dont la plus importante consiste dans le renoncement (partiel ou complet) à la « Fibel », manuel de lecture utilisé dans l'enseignement scolaire en Allemagne depuis le XIX^e siècle. Il existe dans différentes éditions¹⁸, et se fonde sur une approche phonétique introduisant une lettre de l'alphabet par semaine. Ce manuel est doté d'un prestige considérable et beaucoup d'enseignants ont de la difficulté à s'imaginer aborder l'alphabétisation sans cet outil familier¹⁹. Afin de le remplacer au sein de l'alphabétisation bilingue, un instrument alternatif s'intitulant « Arcobaleno » (*L'arc-en-ciel*, Riccò, 1998) a été développé. Destiné à faciliter une approche comparative entre les alphabets allemand et italien, ce schéma (voir figure 1) est composé d'éléments en deux modes. Il met en parallèle des images et des lettres initiales. L'information dans les deux modes est consistante puisqu'on a choisi des images représentant des signifiés qui sont plus ou moins identiques dans les deux langues. En même temps, le signifiant de ces référents partage la même lettre initiale (et le même phonème) dans les deux langues (Anlauttabelle : par exemple, fr. *lion* : it. *leone*, dt. *Löwe*). Outre cela, l'outil représente de façon contrastive les lettres similaires et leurs covariantes graphiques (voir : all. /k/ > ital. -ca-, -che-) ainsi que les phénomènes qui n'ont pas d'équivalent dans l'autre langue (all. : par exemple, les diphtongues -au-, -ei-, ou les voyelles palatales arrondies -ä-, -ü- ; et ital. : par exemple, /tʃ/ « chinese », et /dz/ girofano).



Image 1 : représentant « l'arcobaleno » tel qu'il est utilisé dans les classes italo-allemandes lors de l'alphabétisation bilingue (Riccò, 1998).

¹⁸ Meine Fibel (2004), Berlin : Cornelsen, Volk und Wissen; Siegfried Buck (2003) Bausteine Fibel. Frankfurt am Main : Diesterweg.

¹⁹ Pourtant, dans l'école allemande il existe aussi des approches « whole langue » de l'alphabétisation et les manuels correspondant à cette approche, comme par exemple, « Fibelunabhängiger Schreiblehrgang » (2003) Oldenburg : Westermann.

« L'arcobaleno » est employé surtout pour les activités de lecture individuelle et d'écriture libre qui sont encouragées à partir du dernier tiers de la première année. En outre, cet instrument pédagogique stimule une démarche de comparaison contrastive inter-linguistique qui aboutit à la découverte de différences régulières et systématiques que certains enfants sont capables de déduire déjà après quelques semaines à l'école.

Introduction d'une nouvelle lettre

L'interaction observée nous place au milieu de la classe bilingue 1b, classe pilote dans cette école primaire, au mois d'octobre 2003. Les enfants sont assis en cercle, plusieurs d'entre eux tiennent dans leurs mains des matériaux provenant de leur foyer et qu'ils ont apportés en salle de classe ce même jour. Le devoir du jour précédent était de trouver des images représentant des référents dont le signifiant contient la lettre *-d-*, en position initiale, intermédiaire ou finale. Les enfants étaient encouragés à inclure des mots en allemand *et* en italien. Ensuite, l'activité commune en salle de classe consistait à identifier la lettre *-d-* et sa position respective dans les mots de la langue allemande ou italienne. Une fois cette information identifiée, la tâche était d'attribuer et de coller l'image sur une feuille de couleur spécifique, le jaune représentant un mot allemand, et le bleu un mot italien. Chaque feuille étant divisée en trois parties, les images devaient être assemblées selon la position respective du *-d-* (initiale, intermédiaire ou finale).



Image 2 : Feuilles de langues allemande (jaune) et italienne (bleue) avec les images d'objets contenant la lettre *l* en position initiale, intermédiaire ou finale. À titre d'exemple nous avons choisi ici les feuilles pour la lettre *l* puisque les feuilles pour la lettre *d* n'ont pas été recueillies.

L'extrait suivant illustre l'interaction en salle de classe qui se déroule entre l'enseignante bilingue d'origine allemande et des enfants italo-dominants et germanophones.

Exemple 1 : (ENSEIGNANTE : Enseignante allemande qui parle aussi l'italien ; CHRISTINE, PAULA, RONNY : enfants germanophones ; GIUSEPPE, LUIGI, LINO, ANTONIO : enfants italo-dominants)

LEHRERIN : wer kommt als nächstes ?	ENSEIGNANTE : qui est le suivant ?
CHRISTINE : ich (<i>hält das Bild von einem Dackel hoch</i>)	CHRISTINE : moi (<i>montre l'image d'un basset</i>)
LEHRERIN : wen möchtest du dran nehmen ?	ENSEIGNANTE : qui doit répondre ?
CHRISTINE : Paula	CHRISTINE : Paula
PAULA : das ist ein Dackel, der kommt da hin, auf das Gelbe	PAULA : c'est un basset (all. « Dackel ») faut le mettre là-bas, sur la [feuille] jaune
LEHRERIN : ja sehr gut, leg es einfach hin, und wer möchte als nächstes ?	ENSEIGNANTE : oui très bien, mets le là-bas s'il te plaît, et qui veut passer ensuite ?
GIUSEPPE : (<i>hält ein Bild mit einem Sofa hoch</i>)	GIUSEPPE : (tient l'image d'un sofa)
KINDER : hä wieso, da ist doch ein Sofa, das fängt doch gar nicht mit <i>d</i> an ?	ENFANTS : hein ? mais c'est un sofa, ça ne commence pas par un <i>d</i> ?
LEHRERIN : na was könnte das heißen ?	ENSEIGNANTE : ben, réfléchissez, qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?
LUIGI : <i>divano, è un divano</i>	LUIGI : <i>divan, c'est un divan</i> ²⁰
LINO : das ist Sofa auf Italienisch (<i>Bild wird auf das blaue Blatt gelegt</i>) (<i>als nächstes zeigt Antonio ein Bild mit einem Dinosaurier</i>)	LINO : c'est sofa en italien (on met l'image sur la feuille bleue) (<i>ensuite Antonio montre une image avec un dinosaure</i>)
RONNY : (ruft) das is 'n Dino	RONNY : (crie) c'est un dino
LEHRERIN : du warst gar nicht dran, aber richtig, mh und wo legen wir den jetzt hin ?	ENSEIGNANTE : ce n'était pas ton tour, mais c'est juste, mh et où est-ce qu'il faut le mettre maintenant ?
KINDER : da, da (zeigen auf das deutsche Blatt)	ENFANTS : là-bas, là-bas (pointent du doigt sur la feuille jaune pour les mots en allemand)
LEHRERIN : könnten wir ihn auch woanders hinlegen ? was heißt denn Dino auf Italienisch ?	ENSEIGNANTE : est-ce qu'on pourrait aussi le mettre ailleurs ? Comment est-ce qu'on dit dino en italien ?
LUIGI/ANTONIO : auch dino dinosauro	LUIGI/ANTONIO : aussi dino dinosaure
KINDER : auf das deutsche Blatt	ENFANTS : sur la feuille allemande
ANTONIO : nee der kommt zu Italienisch (<i>und legt den Dino auf das blaue Blatt</i>).	ANTONIO : non je le mets avec l'italien (<i>et met le dinosaure sur la feuille bleue</i>)

L'interaction nous fait découvrir une multitude d'aspects relevant de l'apprentissage. L'utilisation des images, donc l'usage du mode visuel, y sert deux objectifs. Premièrement, il crée une base de compréhension commune quant au référent, puisque tous les enfants partagent plus ou moins la même idée du signifié. Deuxièmement, cette information doit amener les enfants à faire le lien avec le signifiant (dans la ou les langues qu'ils connaissent) afin d'identifier la lettre *d*. Dans le premier exemple du mot *basset*, cette opération ne pose pas de problème. Puisque le choix de langue n'implique pas d'ambiguïté, le mot peut être identifié de façon univoque en tant que mot allemand.

Dans le deuxième exemple, celui du mot *divano*, une difficulté est exprimée par les enfants non italo-phones qui associent spontanément à l'image visuelle le signifiant qu'ils connaissent,

²⁰ Les énoncés *en italiques* désignent des passages en italien dans l'original.

c'est à dire le mot *sofa* en allemand. Ceci crée une situation de négociation au cours de laquelle les enfants italophones agissent comme experts de langue et expliquent le signifiant de *sofa* en italien. A travers cette activité, ils apportent leur savoir qui est alors valorisé.

En même temps, les enfants comprennent la nature de l'arbitraire du signe lorsqu'ils découvrent que différentes langues n'attribuent pas le même signifiant au signifié. Chez les enfants germanophones, cette prise de conscience est stimulée lorsqu'ils constatent l'écart (*the gap*)²¹ entre du savoir nouveau (en italien) et leur savoir déjà acquis (en allemand).

Outre ce travail cognitif, la démarche ouvre aussi la possibilité de négocier des choix identitaires concurrentiels. Lorsqu'Antonio décide de mettre l'image du dinosaure – impliquant la possibilité d'un double choix – sur la feuille avec des mots italiens, il pose aussi un geste d'identification linguistique et culturelle. Ce geste est considéré comme légitime et accepté également par les enfants allemands. De telles situations d'apprentissage représentent des espaces où la minorité linguistique ressent une légitimité d'affirmer son identité qui est valorisée au même niveau que la langue majoritaire. Dans ce cas, la préférence est donnée à l'italien – langue minoritaire en contexte allemand – même si le choix de l'allemand aurait été une option concurrentielle, ce qui n'était pas le cas dans les deux exemples précédents.

Cette démarche pédagogique valorise non seulement le mode visuel comme source importante de création de sens, mais elle favorise aussi l'inclusion de ressources de littéracies hybrides et de formes de savoirs informels provenant des lieux sociaux extrascolaires. Beaucoup d'images apportées par les enfants provenaient de magazines ou de dépliants publicitaires que les enfants regardaient à la maison. Ils utilisaient donc des ressources de littéracie disponibles au foyer pour en faire une ressource valorisée dans l'environnement de l'école.

Bâtir des « concepts » de littéracie

Emploi de savoirs déjà acquis

L'exemple suivant nous fait partager une situation de cours d'italien dans la classe bilingue 1b en février 2005, durant lequel l'enseignante italienne explique de façon contrastive des relations entre phonèmes et graphèmes en italien et en allemand. Elle demande à Francesco, enfant bilingue italophone, d'écrire la phrase « Io ho un libro » (j'ai un livre) au tableau. Francesco écrit la phrase et retourne à sa place.

Exemple 2 : (ENSEIGNANTE : enseignante italienne qui parle majoritairement en italien aux enfants ; JULIA : enfant germanophone ; FRANCESCO : enfant bilingue

LEHRERIN : (unterstreicht das h im Satz « <i>Io ho un libro</i> », den Francesco gerade an die Tafel geschrieben hat.) <i>questa lettera è una ?</i>	ENSEIGNANTE (souligne le h dans la phrase « <i>Io ho un libro</i> » que Francesco vient d'écrire au tableau) <i>cette lettre est un ?</i>
JULIA : (deutsch) : <i>una h [ha]</i> , das h spricht man nicht im Italienischen.	JULIA : <i>un h [ha]</i> , le h ne se prononce pas en italien
FRANCESCO : <i>et se la domanda è : Hai tu una matita ?</i>	FRANCESCO : <i>et si la question est : « Hai tu una matita [est-ce que tu as un crayon ?]</i>
LEHRERIN : « <i>Hai</i> » se lo scrive così ? (schreibt) <i>AI</i> (ohne h)	ENSEIGNANTE : « <i>Hai</i> » est-ce qu'on l'écrit comme ça ? (écrit au tableau) <i>AI</i> (sans h)
KINDER : <i>no, con h</i>	ENFANTS : <i>non, avec h</i>
FRANCESCO : <i>aber wir müssen EI schreiben.</i>	FRANCESCO : <i>mais nous devons écrire EI</i>
LEHRERIN : <i>in italiano è con ai, come febbraio</i>	ENSEIGNANTE : <i>en italien c'est avec ai, comme febbraio</i> (fr. février)

²¹ Ce processus – se rendre compte de l'écart (*notice the gap*) – est considéré une étape importante dans la construction du savoir métalinguistique (House, 1998 ; voir aussi Knapp-Potthoff, 1997).

La discussion lors de l'événement tourne autour de deux phénomènes linguistiques: la (non-)prononciation du *h* en italien et la réalisation graphique de la diphtongue *ai*. Le premier, la non-prononciation de la lettre *h* (qui pourtant se prononce en allemand), est amené comme sujet de discussion par l'enseignante. Une élève germanophone explique le phénomène de façon juste et démontre ainsi sa maîtrise du contenu scolaire. Ensuite Francesco construit une question à laquelle la phrase qu'il vient d'écrire répond. L'enseignante reprend son exemple et reproduit cette phrase [*hai una matita*] au tableau, mais sans écrire le *h* de *hai*. Les enfants reconnaissent que le *h* manque et le réclament. L'intervention suivante de Francesco va pourtant encore plus loin, lorsqu'il dénonce une autre différence inter-linguistique entre l'allemand et l'italien devant la classe. Cette différence concerne la réalisation graphique de la diphtongue /ai/ qui s'actualise *-ai-* en italien, et *-ei-* en allemand.

Par cette contribution, Francesco amène un nouveau sujet d'apprentissage qui relève d'une comparaison contrastive entre les deux langues, ce qui n'avait pas encore été introduit comme contenu curriculaire auparavant. L'exemple montre dans quelle mesure l'alphabétisation bilingue peut stimuler chez certains enfants cette capacité en les amenant à poser des questions et à bâtir leurs propres hypothèses. D'un point de vue identitaire, il est intéressant que Francesco, qui est un enfant bilingue italophone, parlant les deux langues à la maison, s'identifie dans l'interaction pourtant comme allemand. Ceci paraît dans son choix de pronom personnel lorsqu'il dit « *nous* devons écrire EI », se référant ainsi à la forme de réalisation de la diphtongue qui est utilisée en allemand.

Découvertes autonomes de contenus curriculaires

L'exemple suivant (Exemple 3) nous ramène dans la classe 1b au mois de février 2005 en situation de pause après une leçon d'italien. L'*arcobaleno* est accroché au mur de la salle de classe où les enfants peuvent le regarder et dont ils peuvent s'inspirer pour leur propre apprentissage alphabétique. Alessandro, un enfant bilingue italophone dont la première langue est l'italien, se met debout devant l'affiche, la regarde et s'adresse ensuite à l'enseignante avec une question :

ALESSANDRO : (bilingual) (zeigt auf das <i>c</i>) <i>che lettera è questa ?</i>	ALESSANDRO : (bilingue) (pointe sur le <i>c</i>) <i>c'est quoi comme lettre ?</i>
LEHRERIN : <i>una c ma ancora non l'abbiamo fatta.</i>	ENSEIGNANTE : <i>c'est un c mais nous ne l'avons pas encore fait</i>
ALESSANDRO : <i>che parola ha una c ?</i>	ALESSANDRO : <i>quel mot a un c ?</i>
LEHRERIN : <i>per esempio cioccolato</i>	ENSEIGNANTE : <i>par exemple chocolat</i>
ALESSANDRO : <i>però in tedesco è k.</i>	ALESSANDRO : <i>mais en allemand c'est k.</i>
LEHRERIN : <i>si, ma in italiano è la c</i>	ENSEIGNANTE : <i>oui, mais en italien c'est avec un c</i>

Avec sa question, Alessandro amène un contenu curriculaire lié à l'alphabétisation en italien qui, au moment de l'interaction observée, n'a pas encore été enseigné. Par contre, le sujet de discussion dans la leçon précédente était la lettre *b*, introduite la semaine d'avant. Devant l'*arcobaleno*, Alessandro retrouve non seulement la lettre *b*, mais découvre également la lettre *c* qui attire son attention. Réagissant à sa question, l'enseignante lui répond en donnant l'exemple d'un mot en italien, mais le renvoie également au fait que cette lettre ne

sera enseignée que plus tard²². Considérés comme difficile, le phonème /k/ et ses covariantes en allemand et en italien sont enseignés relativement tard dans l'année.



Image 3 : représentant les covariantes graphiques du phonème /k/ en italien

Pourtant, l'interaction démontre aussi que l'enfant est non seulement capable de faire le lien entre le phonème /k/ dans les deux langues, ainsi qu'entre leurs différentes réalisations graphiques, mais qu'il est même capable de faire ce parallèle spontanément. En effet, il apporte les connaissances alphabétiques « ordinaires » acquises dans d'autres contextes et dont il se sert pour mettre en parallèle les deux systèmes d'écriture. En comparant l'allemand et l'italien, il pose une hypothèse juste qu'il est capable de formuler de façon autonome. Ceci montre que la comparaison contrastive est un principe naturel que certains enfants arrivent à manier de façon très compétente afin de construire des hypothèses sur le fonctionnement de différents systèmes alphabétiques. Ceci devrait encourager des démarches d'enseignement qui soulignent de telles stratégies de comparaison systématique.

²² Lors de l'alphabetisation bilingue, l'enseignement dans cette classe suit la distribution curriculaire suivante : Les graphèmes *ch* sont traités en semaine 25 et 26 de l'année scolaire, le *k* (allemand) en semaine 28, le *c* (italien en combinaison *ca*, *co*, *cu*) en semaine 29, le *ci* et *ce* en s. 31 et le *chi* et *che* en s. 32-33.

Recherches à propos des ressources non curriculaires et hypothèses sur des mécanismes inconnus

Exemple 4 : GABI : chercheure, DANA : fille bilingue germanophone et persanophone, LISA : fille bilingue germanophone et italophone, CARLA : fille bilingue germanophone et italophone

GABI : kannst du denn Persisch lesen ?	GABI : est-ce que tu sais lire le persan ?
DANA : nein, das ist viel zu schwierig	DANA : non c'est beaucoup trop dur
LISA : weißt du eigentlich was auf Persisch, sag mal ein Wort	LISA : est-ce que tu connais quelque chose en persan, peux-tu dire un mot ?
DANA : nein (<i>geniert sich</i>) ich weiß wie die fünf geht	DANA : non (<i>elle est gênée</i>), mais je sais comment faire le cinq
GABI : wie denn ?	GABI : ah bon, comment ?
DANA : wie ein umgekehrtes Herz, so (<i>malt die Form vor mir auf den Tisch</i>) und dann weiß ich noch, was zehn heißt, das ist ein Strich mit so einem ganz kleinen Kringel dabei	DANA : comme un cœur à l'envers (<i>dessine la forme devant moi sur la table</i>) et puis je sais aussi comment dire (faire) le dix c'est un trait avec un tout petit rond sur le côté
GABI : ist der Kringel links oder rechts vom Strich	GABI : est-ce que le rond est à gauche ou à droite du trait
DANA : so (<i>zeigt nach rechts</i>)	DANA : comme ça (<i>pointe sur le côté droit</i>)
LISA : Herz und Strich das Zeichen für die Verliebten, das können wir als Zeichen für die Verliebten nehmen [...] dann können wir ja mal die [<i>Name der Lehrerin</i>] austricksen, wenn sie uns fragt, wir sollen die Aufgabe 10 minus 5 an die Tafel schreiben, dann schreiben wir einfach auf Persisch	LISA : cœur et trait le symbole des amoureux [...] nous pouvons prendre ça comme symbole pour les amoureux [...] et puis nous pouvons faire une blague avec [<i>le nom de l'enseignante</i>] quand elle nous demande de calculer dix moins cinq au tableau nous écrivons tout simplement en persan
DANA : oh ja	DANA : oh oui
CARLA : dann müssen wir aber noch wissen, was plus und minus heißt	CARLA : mais alors là il faut aussi savoir comment faire plus et moins
DANA : das weiß ich nicht	DANA : ça je ne sais pas

La situation se déroule entre trois filles de la classe pilote et une chercheure en mai 2005 pendant la pause après une leçon de mathématique. Stimulées par ma question, les trois filles engagent une conversation dans laquelle elles explorent le savoir multilingue non curriculaire d'une de leurs camarades de classe. Elles découvrent des conventions d'écriture en numéracie persane et se les approprient en les intégrant dans leur savoir et dans des projets de littéracie personnels. L'appropriation de ce nouveau savoir entraîne trois processus qui sont observables dans l'interaction:

a) Elles comparent le nouveau savoir avec leur connaissance d'autres signes symboliques, lorsque Lisa fait le lien entre le signe pour le cinq en persan et le signe des amants auquel le symbole persan ressemble (forme de cœur avec un trait). Ensuite, elles se proposent d'inclure ce signe dans l'écriture secrète – projet de littéracie que les trois filles sont en train de développer et pour lequel elles recherchent des ressources appropriées.

b) Lisa propose d'intégrer ces nouvelles connaissances dans des routines d'apprentissage en salle de classe, à savoir les tâches de calculs au tableau. Par cette proposition, elle suggère une pratique qui, d'une part, est contestataire puisqu'elle diverge des conventions apprises et peut représenter un moment de déstabilisation de l'autorité de l'enseignante. D'autre part, le geste d'apporter un savoir non scolaire, non légitimé peut aussi être lu comme un geste qui est

encouragé par une attitude et par des pratiques établies en salle de classe. Celles-ci valorisent l'apport de nouveaux contenus en y découvrant un potentiel et une source d'enrichissement pour toute la classe.

c) Poursuivant l'idée d'utiliser les symboles persans pour la résolution de tâches en mathématiques, c'est Carla qui démontre une grande compétence réflexive. Cherchant à créer une cohérence systémique, elle rappelle aux autres filles que, pour formuler une tâche en langage symbolique mathématique, il ne faut pas seulement des chiffres mais aussi des signes opérationnels. Dana admet qu'elle n'a pas connaissance de ce savoir spécialisé. Suite à cette lacune, tout le projet semble tomber à l'eau. Ici, les filles changent de sujet et abandonnent leur projet de pratiquer les mathématiques en persan. Nous ignorons si la discussion a été reprise à un autre moment. Néanmoins, cet exemple d'interaction révèle déjà d'amples indices témoignant de la construction de « concepts » et « théories » méta-alphabétiques. Ceux-ci se transmettent à travers différents éléments : la curiosité des enfants par rapport aux ressources de littéracies non curriculaires qu'apportent leurs camarades de classe ; la capacité de mettre en lien et d'interpréter ses ressources afin de les intégrer dans leurs propres projets et pratiques de littéracie (par exemple en matière de langue secrète) ; et, enfin, leur conscience métalinguistique en matière de littéracie qui les amène à intégrer de nouvelles ressources dans du savoir systémique et catégoriel déjà existant.

Conclusion

Cet article a exploré des pratiques de littéracie en contexte institutionnel scolaire, telles qu'elles émergent dans un projet bilingue de double immersion. A travers des exemples concrets d'événements de littéracie qui représentent des types de pratiques courantes dans ce cadre d'enseignement, nous avons pu observer le processus d'apprentissage du système et du code alphabétiques se déroulant en deux langues simultanément. De différentes manières, ces moments d'interaction sociale ont témoigné de la manière dont les enfants construisent du savoir de littéracie en se servant des ressources connues et en en découvrant de nouvelles. Ces activités de découvertes ont été initiées, légitimées et encouragées par les enseignantes engagées dans cette approche d'alphabétisation bilingue simultanée. Celle-ci valorise et intègre de façon systématique des ressources multimodales surtout le mode visuel tel que démontré ici, ce qui permet aux enfants de créer un dialogue au-delà de leurs répertoires langagiers préexistants et savoirs socioculturels communs. Ils apprennent à « jouer avec les vides » et à construire des concepts de littéracie, en utilisant de façon confiante des ressources, même inconnues. Ces stratégies de découverte, qui encouragent la comparaison contrastive entre différentes langues et l'intégration de savoirs nouveaux dans des savoirs connus, sont reprises de façon autonome par les enfants dans d'autres contextes d'interaction avec leurs pairs. Ces moments d'apprentissage nous font découvrir le potentiel que l'exploitation de différentes langues, systèmes d'écritures et types de savoirs peut représenter pour des enfants avec différents profils sociolinguistiques, soit des enfants migrants nouvellement arrivés, des enfants issus de la migration ou des enfants germanophones. Quelle que soit leur trajectoire, une culture ouverte à l'exploration de ressources multilingues comme celle à l'œuvre dans le projet peut favoriser le développement linguistique et identitaire, même si celui-ci peut avoir lieu à différents niveaux et de différentes manières selon les parcours et les caractéristiques des enfants.

Bibliographie

- BUDACH G., en préparation, « Respecting diversity ? Language practices and learning in a bilingual school project », dans Moyer M., Pujolar J. (dirs.), *Immigration and Multilingual Language Practices in Institutional Settings*, John Benjamins, Amsterdam.
- BUDACH G., 2008, « Multilingual education in Germany. Discourses, practices and experiences from a two-way immersion project », dans Torres-Guzmán M. E., Gomez J. (dirs.), *Imagining Multilingual Schools: Global Perspectives on Language in Education*, Teachers College Press, New York.
- BUDACH G., DREHER U., SPANÚ P., 2008, « “Se non è chiaro prendete l’abaco” : Wege zu einem bilingualen Curriculum im Spannungsfeld von Multimodalität und Tandem-Lehren », dans Erfurt J., Budach G., Kunkel M. (dirs.), *Zweisprachig lehren und lernen. Internationale Perspektiven im Vergleich*, Peter Lang, Frankfurt.
- CANDELIER M. (dir.), 2003, *L’éveil aux langues à l’école primaire*, De Boeck, Bruxelles.
- CASTELLOTTI V., 2008, « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? », dans Erfurt J., Budach G., M. Kunkel (dirs.) *Zweisprachig lehren und lernen. Internationale Perspektiven im Vergleich*, Peter Lang, Frankfurt.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d’appropriation », dans Beacco, J.-C. et al. (dirs.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*, PUF, Paris, pp. 107-132.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- CRAWFORD J., 1999, *Bilingual Education : History, Politics, Theory and Practice*, 4th. Edn., Bilingual Education Services, Los Angeles.
- CUMMINS J., 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research* 49, pp. 222-251.
- CUMMINS J., 1984, « Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement for bilingual students », dans Rivera C. (dir.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J., 1987, « Bilingualism, language proficiency, and metalinguistic development », dans Homel P., Palij M., Aaronson D. (dirs.), *Childhood Bilingualisms: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 57-73.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- DATTA M., 2000, *Bilinguality and Literacy : Principles and Practice*, Continuum, London.
- GORT M., 2006, « Strategic code-switching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing : Lessons from first grade dual language classrooms », *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), pp. 323-354.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A., 1982, *Literacy before schooling*, Heinemann, Exter.
- FERREIRO E., 2003, *Los niños piensan sobre la escritura* [CD-Multimedia], Siglo XXI, México.
- GOODMAN Y., REYES I., MCARTHUR K., 2005, « Emilia Ferreiro : Searching for children’s understanding about literacy as a cultural object », *Language Arts* 82 (5), pp. 318-324.
- GREGORY E., 1998, « Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities », *Language and Education* 12 (1), pp. 33-55.

- GREGORY E., LONG S., VOLK D., 2004, (dirs.) *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*, Falmer, Routledge.
- GUTIERREZ K., BAQUEDANO-LOPEZ P., ALVAREZ H. H., CHIU M. M., 1999, « Building a culture of collaboration through hybrid language practices », *Theory and Practice* 38 (2), pp. 87-93.
- HEATH S. B., 1984, « Oral and literate traditions » *International Social Science Journal* 99, pp. 41-58.
- HELLER M., 1999, *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography*, Longman, Londres.
- HOUSE J., 1997, « Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen » *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, pp. 68-87.
- KENNER C., 2004, *Becoming Biliterate, Young children learning different writing systems*. Trentham, Stoke on Trent.
- KENNER C., KRESS G., AL-KHATIB H., KAM R., TSAI K.-C., 2004, « Finding the keys to biliteracy : How young children interpret different writing systems », *Language and Education* 18 (2), pp. 124-144.
- KNAPP-POTTHOFF A., 1997, « Sprach(lern)bewußtheit im Kontext », *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, pp. 9-23.
- KRESS G., VAN LEEUWEN T., 1996, *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge, London.
- KRESS G., 1997, *Before writing: Rethinking the paths to literacy*, Routledge, London.
- KRESS G. et al., 2001, *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*, Routledge, London/New York.
- LÜDI G., PY B., 2002, [1^e ed. 1986], *Etre bilingue* Peter Lang, Berne.
- MACAIRE D., 2002, « Le multilinguisme vu par les enfants : Expériences et résultats », dans Kischel G. (dir.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, Fernuniversität, Hagen, pp. 112-123.
- MANYAK P., 2002, « Welcome to Salón 110 : The consequences of hybrid literacy practices in a primary-grade English immersion class », *Bilingual Research Journal* 26 (2), pp. 213-234.
- MOLL L. C., AMANTI C., NEFF, D., GONZALEZ N., 1992, « Funds of knowledge for teaching : Using a Qualitative approach to connect homes and communities », *Theory and Practice* 31, pp. 132-141.
- MOLL L., DWORIN J., 1996, « Biliteracy development in classrooms : Social dynamics and cultural possibilities », dans Hicks D. (dir.) *Discourse, learning, and schooling*, Cambridge University Press, New-York, pp. 221-246.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- RAMIREZ J. D., YUEN S. D., RAMEY D. R., 1991, *Final report : Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit programs for language minority children*, Report submitted to the US Department of Education. San Mateo, Aguirre International.
- REYES I., 2006, « Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism », *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), pp. 267-292.
- RICCO A., 1998, *Arcobaleno*, Italienisches Generalkonsulat, Hannover.
- VALDES G., FISHMAN J., CHAVEZ R., PEREZ W., 2006, *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*, Multilingual Matters, Clevedon.
- VYGOTSKY L. S., 1978, *Mind in Society : The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.

ZYDATIß W., 2000, « Hypothesen zur bilingualen Sprachkompetenz – Implikationen für ein Spracherwerbskonzept im zweisprachigen Unterricht der Primarstufe », dans Helbig, B., Kleppin K., Königs F. G. (dirs.), *Sprachlehrforschung im Wandel*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 241-254.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425