



**HAL**  
open science

## De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs

Livia Goletto

► **To cite this version:**

Livia Goletto. De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs. vers le plurilinguisme? vingt ans après, 2013. hal-01893862

**HAL Id: hal-01893862**

**<https://hal.science/hal-01893862>**

Submitted on 11 Oct 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs.

Livia GOLETTO

Projet régional Pluri-L, Université du Maine, Inedum/Cren

## **Abstract**

*Equality as a societal project is, according to us, one of the incontestable pillars of the building of multilingualism as a means for an individual to cope with different languages.*

*In the field of education, this equality requires a synergy of languages in schools so as to integrate, rather than to ignore, the linguistic experience of the child, whatever it may be. Social equality takes shape in a multilingual education that deals with the role of languages in classroom communication and in knowledge building.*

*Considering the particular case of early reading, we questioned means to avoid a gap between informal practices and scholarly practices of literacy.*

*Key words :*

*Early literacy, multilingualism, education.*

## **1. Introduction**

Il existe une multitude de raisons sociales (Lahire 1993), culturelles (Moore 2006), affectives (Moro 2008) qui font que l'entrée dans l'écrit peut s'avérer problématique pour des enfants dont la langue familiale diffère de celle de l'école, au même titre que pour ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une fréquentation des livres suffisante.

Cet article entend donc alimenter la réflexion autour des stratégies didactiques à mettre en œuvre dans le cadre d'une éducation plurilingue, afin d'assurer un continuum dans les pratiques de littératie<sup>1</sup>. Par éducation plurilingue nous entendons, à l'instar de Coste (2010), faire de la langue de scolarisation le pivot de toute éducation langagière, en reconnaissant la maîtrise de cette langue comme objectif premier de tout projet éducatif tout en affirmant l'intérêt didactique et sociétal à s'appuyer sur la diversité des langues et cultures pour construire les savoirs et le vivre ensemble.

La notion de patrimoine y est centrale en ce qu'elle porte à la fois l'idée de la transmission et celle de la continuité dans l'acquisition des compétences entre le milieu scolaire et les autres milieux sociaux fréquentés par l'enfant (familial, etc.), qu'il s'agisse de compétences ayant trait à la culture littéraire ou aux savoirs langagiers.

Que faire du patrimoine langagier des élèves, si diversifié soit-il, en amont, puis au cours de l'apprentissage de la lecture ?

---

<sup>1</sup> Elles caractérisent l'usage de l'écrit (habitudes, comportements face à l'écrit et compétences qui vont du déchiffrement aux processus cognitifs de haut niveau nécessaires par exemple pour la critique d'un texte) par un individu donné dans une société donnée (Painchaud et al. 1993 ; Heath 1991)

Nous tenterons d'apporter une ébauche de réponse en faisant ici état d'une recherche que nous avons menée durant 10 mois dans 3 écoles de la Sarthe (France).

Nous aborderons la question des interactions entre les langues enseignées au primaire dès le Cours Préparatoire (CP), à savoir le français et l'anglais avec celles qui sont constitutives du patrimoine langagier de l'enfant, à travers une évaluation de l'impact d'une approche plurilingue et plurilittéracie de l'écrit sur la familiarisation de ces élèves avec le langage écrit.

## **2. La Lecture En Réseau Multilingue (LERM) : principes centraux d'une approche pédagogique intégrée des langues et des littératies.**

LERM est une approche didactique centrée sur la compréhension en lecture. Elle envisage les moyens de faire accéder le plus grand nombre au sens véhiculé par l'écrit en tirant profit des savoirs langagiers des élèves aussi divers soient-ils.

Elle pose en principe l'idée que la compréhension de la lecture est au moins autant le fruit d'une interprétation (Jorro 1999) qu'une question de décodage. Elle considère que les pratiques de littératie informelles, pratiques non institutionnalisées et préexistantes à l'apprentissage formel de l'écrit, constituent une première expérience de l'écrit que l'école ne peut nier, quelle que soit la langue dans laquelle cette expérience a pu se construire (Cummins 2001 ; Moore 2006 ; Perregaux 1994). Sur ce plan, l'objectif de l'approche est que l'entrée dans l'écrit à l'école (Giasson 1990) permette de réduire les inégalités liées à la fréquentation de l'écrit dans un contexte langagier rassurant pour l'enfant.

De ce fait, elle propose un accompagnement de l'enfant vers le savoir-lire dans un environnement littéraire ouvert aux langues, au sein duquel l'enfant peut s'appuyer sur des compétences linguistiques « déjà-là » (Meirieu 1987, p. 25-29) pour comprendre, tout en adoptant une posture d'interprète au sein d'une communauté d'apprentis lecteurs où le sens du texte est soumis à la négociation (Goletto à paraître).

## **3. Un contexte**

Durant presque un an, nous<sup>2</sup> avons accompagné 3 cohortes d'enfants (soit 51 au total) âgés de 5 à 7 ans, dans leurs premiers pas vers la lecture au sein de l'institution scolaire, depuis la fin de la Grande Section de maternelle (avril 2011) jusqu'au milieu de l'année de Cours Préparatoire (février 2012) qui marque le début de l'apprentissage formel de l'écrit.

---

<sup>2</sup> Nous, en tant qu'intervenant extérieur et en collaboration avec les enseignants des classes

La première cohorte (Cu<sup>3</sup>) provient de deux écoles (maternelle et primaire) de périphérie urbaine où le brassage culturel est important. Les parents des enfants qui constituent cette cohorte sont majoritairement issus de milieux socio-économiques peu favorisés. En début d'expérimentation, en maternelle, les élèves sont répartis dans deux classes de Moyens-Grands, suite à un choix de l'équipe pédagogique pour éviter des tensions entre certains élèves et favoriser les apprentissages. En fin d'expérimentation, à l'école primaire, nous retrouvons la majorité de ces élèves regroupés dans une seule classe de CP.

La deuxième cohorte (Cr<sup>4</sup>) provient d'une école rurale et compte des enfants dont les parents sont issus de milieux socio-économiques favorisés. Il s'agit d'enfants majoritairement monolingues français, quelques élèves ont pour langue familiale le turc.

La dernière cohorte (Ct<sup>5</sup>) est en tout point comparable à la seconde si ce n'est que tous les élèves parlent uniquement le français dans le cadre familial et qu'ils sont sensibilisés à l'anglais selon une approche communicative avec exploitation régulière d'albums de jeunesse en anglais. Elle nous servira d'étalon pour certains résultats.

#### **4. Une expérimentation : conditions de mise en œuvre de LERM en classe**

L'expérimentation a consisté en plusieurs interventions de l'intervenant-chercheur (nous-même) sous l'œil attentif et critique de l'enseignant de la classe, chargé de prendre en note les réactions des élèves ainsi que ses propres réflexions sur la situation didactique en jeu.

##### **4.1. *Première phase : construction d'une culture littéraire plurilingue***

Premier temps : l'enfant tisseur d'histoires.

À partir d'un album bilingue et d'autres textes monolingues mis en réseau (cf. Devanne 1997), les élèves sont amenés à développer un esprit critique vis-à-vis des textes rencontrés, à les comparer tant sur le plan structurel (récits répétitifs, cumulatifs, etc.), que sur le plan des personnages, de l'histoire, des illustrations, des liens qu'entretiennent textes et illustrations, etc. Il s'agit d'amener les enfants à se constituer ainsi un patrimoine littéraire cohérent et plurilingue.

Second temps : l'enfant interprète.

---

<sup>3</sup> Cohorte urbaine

<sup>4</sup> Cohorte rurale

<sup>5</sup> Cohorte témoin

Les langues des albums bilingues utilisés sont toujours l'anglais<sup>6</sup> et une autre langue. Ce qui oblige à disposer de plusieurs versions du même album selon les langues voulues. Pour la présente étude, les albums sont en anglais<sup>7</sup> / français<sup>8</sup> , anglais / turc ou anglais / russe (langues parlées à la maison par certains élèves).

L'amorce du travail se fait autour des première et quatrième de couverture afin d'amener les enfants à se construire un horizon d'attente concernant l'histoire et à comprendre les spécificités du type d'écrit qu'est l'album bilingue (les notions de mot, phrase, titre, auteur, illustrateur, etc. sont revues à cette occasion).

Une première lecture de l'album en anglais (langue qu'aucun élève ne maîtrise, mais avec laquelle ils sont familiers) favorise l'entrée dans le récit en incitant d'emblée l'apprenant à adopter une posture interprétative (Jorro 1999), puisque les enfants sont sollicités pour prendre des indices lexicaux (mots transparents) ou picturaux afin de formuler leurs premières hypothèses de sens.

Une seconde lecture introduit, selon les mêmes modalités que précédemment, les « langues des enfants ». Elle permet, avec le concours des élèves qui maîtrisent les langues en question, d'affiner, de confirmer ou d'infirmer les premières hypothèses.

Enfin, la lecture en français rend possible l'accès direct au sens, la vérification des hypothèses et la prise de conscience que certains éléments de compréhension de l'histoire ne sont accessibles qu'à travers ce qui est écrit.

Chaque lecture est effectuée soit en une seule séance, soit par épisodes en fonction du temps dont on dispose et de l'implication des élèves. Le lecteur présente le livre ouvert face à son auditoire en suivant le texte du doigt de manière à attirer leur attention vers le signe écrit (cf. Chauveau 2001) quelle que soit la langue employée, afin qu'il soit en mesure, notamment, d'établir un lien entre chaîne sonore et chaîne écrite, ou plus modestement de prendre conscience de l'existence d'une forme écrite de la langue, qu'il s'agisse du français de l'anglais ou du turc, et de sa spécificité en comparaison de sa forme orale (Vygotsky 1997).

Généralement, c'est l'intervenant-chercheur qui lit en anglais et un parent d'élève qui se charge de la lecture dans une des langues familiales. Lorsque ce n'est pas possible, on a alors recours au CD multilingue. Les autres albums constitutifs du réseau sont lus à d'autres moments par l'enseignant.

---

<sup>6</sup> Langue très largement dominante sur le marché du livre bilingue

<sup>7</sup> Langue à laquelle les enfants doivent être sensibilisés en France dès la maternelle, mais qui dans les faits est encore rare...

<sup>8</sup> Langue de scolarisation

Au fil de la lecture et des réactions des enfants, le lecteur s'interrompt ou est interrompu afin de laisser les élèves exprimer ce qu'ils pensent que le texte et l'image, dans leur complémentarité, racontent, en fonction des indices perçus (émotions, mots transparents, passages compris, associations d'idées, rapprochement entre ce que traduit un camarade et des indices perçus, etc.). Car selon le stade de la lecture, selon les compétences linguistiques des enfants et selon leurs connaissances des récits, les prises d'appui pour construire le sens sont variées.

Au fil de ce travail sont également explorées les dimensions littéraires de l'œuvre (le lexique mobilisé, les inférences, etc.)

#### **4.2. *Seconde phase : construction de compétences de littératie***

En lien avec l'album étudié, des activités complémentaires sont proposées sous forme de travail de groupes de 2 à 4 élèves.

L'enfant est placé en situation de résoudre des problèmes littéraires – trouver par exemple, dans une série d'albums, ceux qui racontent une histoire similaire – ou des problèmes linguistiques qui le conduisent à questionner la nature même de l'écrit – ses « outils » (phrases, mots, lettres) – et la manière dont il s'organise en fonction des langues pour construire du sens. Il s'agit d'aiguiser son attention à identifier, comparer les composants de l'écrit afin de mieux se les approprier.

À titre d'exemple, une des activités réalisées a consisté à proposer aux enfants des premières de couvertures auxquelles ils devaient associer l'intérieur du livre correspondant. Les livres étant choisis de manière à ce que les enfants aient à focaliser leur attention sur l'écrit (signes graphiques) et son organisation (livre bilingue ou monolingue).

Nous visons ainsi, par la réflexion, le développement pour tous les élèves d'habiletés sur les langues en général y compris celle de l'école (observation, comparaison, analyse). L'élève cultive ainsi sa capacité à mettre à distance la langue de l'école par le détour par d'autres langues, ce qui permet de mieux l'observer et en facilite l'acquisition à l'instar d'approches plurielles de type *Éveil aux langues* (Candelier 2003a) ou *EOLE*<sup>9</sup>.

Au cours des 10 mois de l'expérimentation, plusieurs réseaux d'albums ont été abordés en fonction des niveaux.

---

<sup>9</sup> Education et Ouverture aux Langues à l'École.

En outre, les activités complémentaires proposées lors de la seconde phase de l'approche ont cherché à développer chez l'enfant des compétences de littératie que nous présentons ici de manière non exhaustive :

En Grande Section :

- prendre des indices textuels permettant de distinguer une langue d'une autre ;
- se familiariser avec le vocabulaire spécifique de l'écrit (mots, phrases, lettres) ;
- comprendre comment s'organise un support écrit bi/monolingue ;
- aborder la notion de polysémie d'un mot.

En Cours Préparatoire :

- prendre conscience que d'une langue à l'autre le code écrit peut présenter des ressemblances (ponctuation) et des différences (type d'écriture) ;
- aborder la notion d'intertexte ;
- comprendre l'organisation du récit ;
- faire correspondre chaîne orale et chaîne écrite.

## **5. Une méthodologie**

Cette étude présente certes quelques limites liées d'abord au nombre restreint d'élèves sur lequel porte l'expérimentation, ainsi qu'au fait que nous ne disposons pas de cohorte témoin pouvant servir de référence pour Cu.

Néanmoins, nous estimons que l'étude longitudinale des performances des élèves de Cu et Cr au fil des 10 mois, étayée par la comparaison des résultats de Cr et Ct, nous permettra d'esquisser à grands traits les compétences qu'une approche didactique innovante telle que LERM est susceptible de développer.

Nous nous référons en cela à un des paradigmes sous-jacents à l'approche qui envisage l'acte de lire comme un phénomène tridimensionnel. Ce paradigme est issu des principes de la lecture interactive selon G. Chauveau (2001) pour qui l'accès de l'enfant au savoir-lire de base repose sur la prise en compte par l'enseignant de trois dimensions :

- Une dimension linguistique qui permet à l'apprenti lecteur de s'appropriier un matériau : le système alphabétique de l'écrit et ses codes en français (ce que l'école sait faire le mieux.)
- Une dimension stratégique qui lui permet d'acquérir des techniques et des savoir-faire : le savoir-lire et le savoir-écrire

- Une dimension culturelle qui permet à l'enfant de développer une connaissance des usages sociaux et culturels de l'écrit.

L'approche que nous proposons est davantage axée sur les dimensions stratégique et culturelle de l'écrit, c'est-à-dire sur le fait que l'élève doit pouvoir se construire un patrimoine littéraire solide, où chaque langue est légitime, et auquel il pourra se référer au cours de ses lectures ultérieures, ce qui suppose que ce patrimoine soit construit de manière active, en permettant à l'enfant de dépasser le stade de remarques ponctuelles et parcellaires sur l'écrit. On peut espérer ainsi réduire les inégalités notamment liées à la fréquentation de l'écrit.

Ainsi, nous avons réalisé des pré-tests et des post-tests visant à rendre compte de l'éventuelle évolution des compétences des enfants dans trois domaines spécifiques pour chacune des trois cohortes :

- Le domaine (méta)linguistique
- Le domaine stratégique
- Le domaine culturel

Cette démarche rend possible une identification des domaines dans lesquels il y a une évolution significative des compétences. La comparaison entre les résultats des élèves de Cr et Ct nous a permis de déterminer si ces évolutions significatives étaient susceptibles d'être attribuées à l'approche.

En outre, afin d'éprouver une intuition survenue en cours d'expérimentation, d'autres compétences stratégiques et culturelles ont été évaluées en fin de parcours en CP uniquement. Ainsi, nous avons pu, dans un second temps, compléter les apports supposés de l'approche grâce à cette nouvelle comparaison entre Cr et Ct en classe de CP.

## **6. Des résultats**

Dans le domaine (méta)linguistique, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que l'approche impacte les compétences lexicales, phonologiques ou métalinguistiques des élèves de manière significative. Pour autant, nous nourrissons l'idée qu'un autre type d'évaluation, plus ciblé sur le lexique, tel qu'une évaluation simplifiée du type de celle proposée par Miller (1980) et portant sur la longueur moyenne de l'énoncé, aurait été plus judicieuse pour évaluer le développement langagier des enfants ; mais elle aurait aussi nécessité un investissement en temps que les conditions d'expérimentation n'ont pas rendu possible.

En revanche, dans les domaines culturels et stratégiques, les résultats sont très encourageants.



### ***6.1. Des stratégies gagnantes pour comprendre***

Les élèves étant non-lecteurs en début d'évaluation, et pré-lecteurs en fin, nous avons dû adapter les outils d'évaluation à chaque niveau.

Selon un modèle emprunté au dispositif BEILE<sup>10</sup> (Chauveau 2001), les enfants ont été placés, en GS, face à un support composé d'une image qui représente une petite fille donnant du lait à un chat, sous laquelle le texte « la petite fille donne du lait à son chat » est inscrit.

La consigne étant la suivante : « peux-tu me dire ce que tu penses qui est écrit ici ? », on observe alors comment l'élève s'y prend pour « faire du sens ».

En CP, l'épreuve porte sur un album de jeunesse : Jacques et le haricot magique où texte et image fonctionnent de façon complémentaire. L'enfant doit répondre à une série de questions permettant de déterminer sa capacité à :

- se repérer dans la première de couverture (identifier auteur, titre, etc.) ;
- se construire un horizon d'attente (dire de quoi il va être question dans l'histoire) ;
- comprendre l'explicite du texte (fournir des informations données explicitement par le texte) ;
- comprendre l'implicite ;
- se servir d'indices extratextuels pour faire du sens ;
- anticiper la suite de l'histoire.

Nous nous sommes donc intéressée aux moyens mis en œuvre par l'enfant pour construire du sens en lecture (ses stratégies) afin d'appréhender sa conception de ce qu'est l'activité de lecture, notamment dans la considération qu'il peut avoir du rôle des signes graphiques dans ce processus. On sait, en effet, que l'enfant non-lecteur n'a pas conscience qu'à l'écrit, les signes graphiques sont porteurs d'un message. Seules les questions portant sur la compréhension en CP ont donc été comparées aux performances de GS.

Nous notons qu'en début d'expérimentation en GS, une majorité d'élèves des cohortes expérimentales (Cu et Cr) s'appuie uniquement sur l'image pour accéder au sens (40 % pour Cr et 53,3 % pour Cu). Ceci est plus particulièrement vrai pour la cohorte multiculturelle (Cu) où tous les enfants qui emploient cette stratégie parlent une autre langue à la maison (mais ce n'est pas le cas pour Cr). Or il s'avère que ce n'est pas une stratégie gagnante, car elle ne

---

<sup>10</sup> BEILE : « Batterie d'évaluation initiale de la lecture-écriture » (Chauveau 2001, p.35)

permet qu'à peu d'entre eux (20% pour Cr et 26 % pour Cu) de comprendre avec précision ce dont il est question.

Cette attitude est caractéristique chez les enfants qui n'ont pas encore compris le rôle de l'écrit : pour eux, seule l'illustration est porteuse de sens.

Ce que nous disent les chiffres, c'est que les enfants de Cu qui ont une langue familiale différente du français sont en situation de fragilité par rapport aux enfants de même milieu ne parlant que le français, au moment où va débiter l'apprentissage formel de l'écrit.

Or en CP ces disparités ont disparu et les enfants ont massivement recours à la fois au texte et à l'image (46,7 % pour Cu et 40 % pour Cr), ce qui leur permet de comprendre. Parallèlement, chez les élèves des cohortes expérimentales, les stratégies entravant l'accès au sens ont été réduites (- 33 % pour Cu et -15 % pour Cr) alors qu'elles sont restées stables pour Ct.

Nous pouvons donc avancer que pour une majorité de ces élèves la décentration par rapport à l'image a eu lieu et qu'ils sont véritablement « entrés dans l'écrit ». L'écart de départ s'est donc réduit entre les enfants allophones, issus de milieux peu favorisés, et leurs camarades monolingues. C'est pourquoi nous pouvons soupçonner dans ce domaine un impact de l'approche.

L'autre piste qui émerge de cette recherche concerne également les stratégies et envisage une influence de l'approche sur la capacité à faire des inférences, à se construire un horizon d'attente (Hans Robert Jauss 1978<sup>11</sup>), c'est-à-dire la capacité à mobiliser ses savoirs sur les œuvres littéraires (horizon littéraire), son vécu narratif et / ou personnel (horizon social) pour, dans le cas précis de cette expérimentation, entrer dans l'histoire ou anticiper la suite du récit.

Une fois que l'on a comparé les résultats des élèves des cohortes Cr et Ct, on constate que les élèves de Ct sont moins nombreux à être capables de mobiliser leurs connaissances littéraires, pour effectuer les inférences nécessaires à l'entrée dans l'histoire ; à tel point que le nombre d'élèves qui ne parvient pas à exprimer une intrigue possible en relation avec l'album présenté est significatif pour cette cohorte.

Dans les faits, en réponse à la question : « que va-t-il se passer ensuite ? », nombreux sont les enfants qui se lancent dans une énumération des protagonistes : « d'un haricot, d'un

---

<sup>11</sup> Les traductions françaises de Jauss sont réparties dans deux volumes : *Pour une esthétique de la réception*, trad. C. Maillard, Gallimard, 1978, et *Pour une herméneutique littéraire*, trad. M. Jacob, Gallimard, 1988.

ogre, d'un garçon » ou « des haricots, la magie », « un papy, une mamie, des œufs », sans entrer dans la narration...

## ***6.2. L'appropriation d'un patrimoine culturel***

Nous l'avons dit, l'approche LERM a une visée culturelle clairement affirmée et nous nous attendions donc à ce que l'investigation que nous avons menée révèle un certain potentiel de l'approche à favoriser la construction chez l'élève d'un patrimoine littéraire.

Afin de mesurer la capacité de l'élève à se construire une culture de l'écrit en établissant des liens entre les ouvrages ainsi que leur capacité à justifier ces liens, nous avons eu recours à la situation suivante :

« Voici deux feuilles avec des couvertures d'albums (les montrer)

Choisis la feuille où se trouve au moins une histoire que tu connais très bien, que tu saurais me raconter sans le livre (laisser l'élève raconter).

Montre-moi les histoires que tu connais, celles pour lesquelles tu saurais me dire ce qu'elles racontent.

Dis-moi de quoi elles parlent (pour vérification)<sup>12</sup> »

Nous avons ainsi pu établir qu'il existe pour les cohortes expérimentales une évolution spectaculaire du répertoire des élèves, en nombre d'albums « reconnus ». Alors qu'ils étaient une forte majorité à « connaître » moins de 2 albums en GS, la tendance est inversée en CP où ils sont 80 % dans chaque cohorte à connaître au moins 9 albums parmi ceux présentés ; or, dans la classe témoin, ce patrimoine a très peu évolué.

Ces résultats trouvent leur explication, nous semble-t-il, dans le fait que ces enfants se montrent également mieux à même de faire entrer les textes en résonance.

De fait, lorsqu'on leur demande : « Parmi ces histoires quelles sont celles qui selon toi vont bien ensemble ? Explique pourquoi », plusieurs types de réponses sont possibles. Nous nous sommes attachée à les catégoriser de la manière suivante :

L'élève est capable de justifier ses rapprochements en s'appuyant sur :

Niveau 1 – l'illustration (les couleurs, les personnages, ce que font les personnages sur l'illustration. Exemple : « c'est les mêmes poules » ou « c'est la même petite fille ».

---

<sup>12</sup> Il va de soi que nous avons pris soin pour chaque cohorte de présenter des albums potentiellement connus des enfants parce qu'ils ont été abordés en classe soit en GS, soit en CP.

Niveau 2 – ses connaissances du support écrit (auteur, illustrateur, titre, type d'écrit).  
Exemple : « c'est le même qui a fait les dessins », « c'est les mêmes titres ».

Niveau 3 – la thématique de l'histoire. Exemple : « elles sont pareilles, ça parle de 3 ours et elles s'appellent boucle d'or ».

Niveau 4 – les personnages et les relations qu'ils entretiennent. Exemple : « y'a la poule, y' a un chat, un chien, un canard, elle avait dit « oui », mais c'est pas vrai, elle leur donne pas de gâteau. Là, elle avait dit « non » parce qu'ils l'ont pas aidée ».

Niveau 5 – l'élève est capable de justifier ses rapprochements en évoquant l'intertextualité et/ou la construction du récit. Exemple : « c'est géant dans les deux et ils s'y prennent de la même manière pour arracher ».

Si on considère l'évolution des compétences des élèves entre la GS et le CP, on constate que les élèves des cohortes expérimentales sont moins nombreux en CP qu'ils ne l'étaient en GS à ne considérer que la première de couverture pour établir des liens entre les albums, ils « entrent dans le livre » et établissent des relations qui ne sont plus simplement des relations de surface, elles s'appuient sur leur culture littéraire.

Si l'on s'attarde sur les procédures, on constate que les élèves de Cu font majoritairement des liens sur le plan thématique ou narratif, ceux de Cr utilisent une palette plus étendue de moyens, notamment la relation entre les personnages, tandis que les procédures employées par les enfants de Ct n'ont pour ainsi dire pas varié. Les enfants sont encore très nombreux à s'arrêter aux illustrations de la première de couverture.

Pour certains des enfants ayant vécu l'expérimentation, des frontières culturelles semblent avoir été franchies. En pénétrant ainsi l'univers de l'écrit, ils parviennent, par-delà l'objet, à considérer le livre comme porteur d'un message sur lequel un sens critique peut s'exercer pour créer du lien entre les ouvrages rencontrés.

## **7. Conclusion**

Le bilan provisoire que nous pouvons établir concernant la mise en œuvre de l'approche avec ces deux cohortes d'élèves, nous permet de conclure qu'une approche qui prend en considération le patrimoine langagier des élèves de la classe dans le cadre d'activités de lecture :

- n'a pas d'effet spécifique sur le développement des compétences (méta)linguistiques évaluées.

- est susceptible d’avoir un effet positif sur la capacité des élèves à :
  - prendre appui sur des indices textuels et extratextuels pour comprendre ;
  - faire des inférences nécessaires pour aborder un nouvel album et anticiper la suite du récit ;
  - se construire un patrimoine littéraire fondé sur un réseau de références mobilisables pour toute nouvelle lecture.

En ce sens, LERM est susceptible d’enclencher un processus qui crée de la culture et surtout du sens autour de l’écrit. Ce dernier aspect est celui qui fait la spécificité de l’approche LERM en comparaison avec une lecture en réseau classique qui n’envisage pas le recours aux autres langues pour différer l’accès au sens ; car, outre la prise en compte des savoirs langagiers des élèves, LERM facilite l’instauration, au sein du groupe d’interactants, de procédures à visée compréhensive qui profitent à l’élève à titre individuel.

Néanmoins, cette étude nous a amenée à questionner l’approche notamment en ce qui concerne les activités complémentaires, qu’il nous semble souhaitable de compléter avec des activités d’écriture plurilingues de manière à favoriser l’analyse métalinguistique.

Elle nous ouvre également de nouvelles perspectives de recherche, notamment en ce qui concerne le cas particulier des élèves issus de milieux peu favorisés pour qui l’approche semble agir comme un facilitateur pour entrer dans l’écrit. Nous estimons qu’il peut y avoir un intérêt à explorer les raisons de cet effet, s’il s’avère être confirmé par une étude plus large, et déterminer si elles sont par exemple d’ordre psycho-affectif (liées à la reconnaissance de compétences langagières des élèves allophones par exemple) ou culturel (liées à la compréhension du rôle de l’écrit).

## **Bibliographie**

CANDELIER M. (dir) (2003a) : *L’éveil aux langues à l’école primaire. Eulang : bilan d’une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck,.

CHAUVEAU G. ( 2001) : *Comprendre l’enfant apprenti lecteur*, Retz,.

COSTE D. (2010) : « L’éducation plurilingue et pluriculturelle, un droit et un projet », *XYZep*, 37, p. II-III.

CUMMINS J. (2001) : « La langue maternelle des enfants bilingues », *SPROGFROUM*, 19, p.15-20.

DEVANNE B. (1997) : *Lire, écrire des apprentissages culturels, cycle 1 et cycle 2, tome 1*, 2ème édition, Armand Colin.

GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Québec, Canada, éd. G. Morin.

GOLETTA L. (À paraître) : « Le dispositif imetex en formation des enseignants : une voie vers des pratiques plurilingues et plurilittéraciées de l’écrit à l’école ? », *Actes de Colloque du FICEL*, éd. Riveneuve.

HEATH S.B. (1991) : « The sense of being literate: Historical and cross-cultural features », in R. BARR, M.L. KAMIL, P. MOSENTHAL, et P.D. PEARSON, *Handbook of Reading Research*, New-York and London, Longman, p. 3-25.

JAUSS H.R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, trad. C. Maillard, Gallimard.

JORRO A. (1999) : *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.

LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

MEIRIEU P. (1987) : *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.

MILLER J.F., CHAPMAN R.S. (1981) : “The relation between age and mean length of utterances in morphemes”, *Journal of speech and hearing research*, 24, p. 154-161.

MOORE D. (2006) : *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris.

MORO M-R. (2008) : « Entre autres. Réflexion sur l'identité. », Bobigny, Association internationale d'EthnoPsychanalyse.

PAINCHAUD G., D'ANGLEJAN A., ARMAND F., JEZAK M. (1993) : « Diversité culturelle et Littératie », *Repères en éducation*, n° 15, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, p. 77-94.

PERREGAUX C. (1994) : *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. PETER LANG.

VYGOTSKY L. (1997) : *Pensée et langage* (traduction de Françoise Fève), 3ème édition, La dispute.

