

Christiane Perregaux
Genève

Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac

Das Genfer Projekt Sacs d'histoires („Taschen voll Geschichten“) ermöglicht es, so wichtige Themen wie die Beziehungen zwischen Schule und Eltern und den Einstieg in die Literalität miteinander zu verbinden. Es wirft die Frage auf, welche gemeinsame Rolle das familiäre und schulische Umfeld dabei spielt und zeigt, wie wichtig es ist, die am besten geeigneten sprachlichen Ressourcen all jener zu nutzen, die das Kind bei diesem Prozess begleiten. In dieser Perspektive kommt bilingualen Büchern die Aufgabe zu, die sprachlichen Kenntnisse, die im Umkreis der Migrantenkinder verwendet werden, zusammenzuführen und zu legitimieren. Dennoch ist dieses Projekt auf alle Schüler und Schülerinnen ausgerichtet, seien sie ein- oder zweisprachig.

Préambule

Le projet *Sacs d'histoires* a déboulé dans la vie de certaines écoles comme une activité attendue depuis longtemps. Il allait permettre de relier des objectifs aussi importants que ceux des relations entre la famille et l'école et l'entrée dans l'écrit. Toutefois, si l'enseignant anglais Neil Griffiths a développé, à la fin du siècle dernier, le concept des *Story Sacks* en Grande-Bretagne pour un public scolaire monolingue, la Direction du Soutien à l'école Montréalaise, au Québec, a vu rapidement le bénéfice qu'elle pouvait tirer de ce projet pour une population aussi bien monolingue que bilingue et plurilingue. Dans ce court texte, nous décrivons brièvement ce projet et nous nous arrêtons sur les attentes à son égard, en particulier concernant ses effets pour la scolarité des enfants allophones.¹ Ce texte est complété par l'encart didactique, rédigé par Elisabeth Zurbriggen, qui porte lui aussi sur les *Sacs d'histoires*.

Réconcilier la langue familiale et la langue scolaire

Lorsque ce programme officiel québécois, qui lutte notamment pour la réussite scolaire des enfants socialement défavorisés, lance le projet *Sacs d'histoires* en 2004, les recherches des sociolinguistes et psycholinguistes concernant le plurilinguisme sont déjà largement diffusées. Il n'est plus question de jouer les langues les unes contre les autres et d'invoquer des difficultés scolaires qui proviendraient de la connaissance de plusieurs langues. Les responsables

de l'école montréalaise font le pari que les enfants allophones peuvent entrer dans l'écrit dans leur langue familiale, dans la langue scolaire ou dans les deux, sachant que des transferts positifs entre langues peuvent se faire pour autant qu'ils soient favorisés par certaines activités de passage d'une langue à l'autre, de questionnement, d'explicitation sur les découvertes faites par l'enfant. Parmi de nombreux travaux, ceux de Cummins (2001) affirment avec force qu'il ne faut pas ignorer la langue première des jeunes élèves (la ou les langues familiales) dans le système scolaire. Il va jusqu'à dire que:

«Quand les parents, ou d'autres personnes qui sont proches des enfants (les grands-parents par exemple), ont la possibilité de leur consacrer quelque temps, de leur raconter des histoires ou de discuter avec eux de façon à développer leur vocabulaire et leurs notions dans leur langue maternelle, alors les enfants sont prêts à apprendre la langue de l'école et à entreprendre avec succès leur scolarité. Le savoir et les compétences des enfants sont transférés de leur langue maternelle à la langue utilisée à l'école. En ce qui concerne l'élargissement du champ notionnel des enfants et du développement de leur aptitude à penser, les deux langues sont interdépendantes. Le transfert d'une langue à l'autre se fait dans les deux sens. Quand la langue maternelle est à l'honneur à l'école (dans des programmes d'études bilingues par exemple), la langue, les notions et les compétences en lecture, que les enfants s'approprient dans la langue de la majorité, sont

transférées à la langue qu'on parle à la maison. En peu de mots, les deux langues se "nourrissent" l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux.» (p. 17-18)²

Cummins offre ci-dessus une vision claire d'une forme de didactique intégrée des langues, notamment dans les transferts de savoir et de compétences qui s'opèrent d'une langue à l'autre. Malgré l'intérêt à ne pas continuer à traiter la langue maternelle ou première (L1) et la langue seconde (L2) isolément mais de les considérer toutes les deux dans une relation d'interdépendance, le risque reste grand pour de nombreux élèves allophones d'entrer dans la langue écrite seulement par la langue dont la connaissance est la plus faible et la moins affective (Burns *et al.*, 2003). C'est pourquoi, en proposant le projet *Sacs d'histoires*, l'école affirme qu'elle est non seulement ouverte à la langue familiale mais qu'elle la

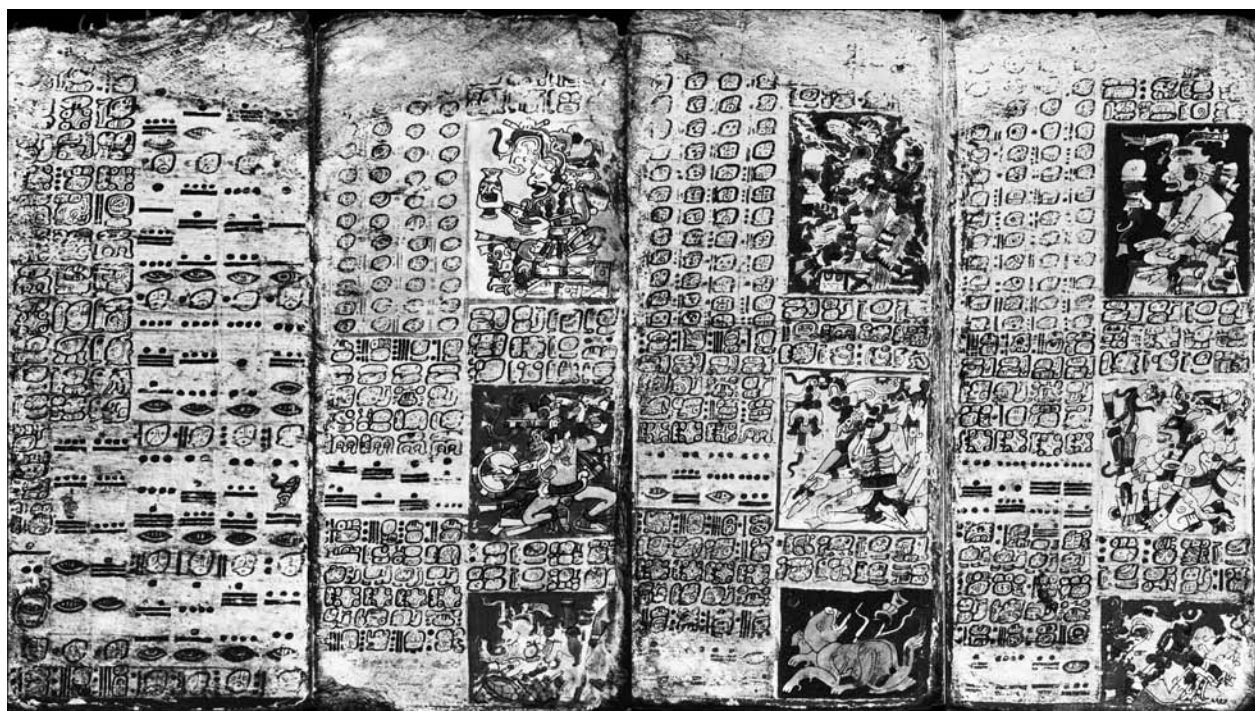
considère comme un appui de première importance pour favoriser l'entrée dans la langue écrite. Sous-jacente à cette position, se trouve également une autre affirmation de Cummins (2001) au sujet de l'entrée dans la langue écrite qu'il considère comme une compétence indépendante de la langue dans laquelle elle se construit et commune à toutes les langues.

Du Québec, les sacs d'histoires ont donc traversé à nouveau l'Atlantique en 2006 pour *allumer*, comme l'expriment les enseignantes montréalaises, le vieux continent et particulièrement la Suisse romande et le Luxembourg.

Description des Sacs d'histoires

De quel projet parle-t-on lorsqu'on évoque les *Sacs d'histoires*? Ce projet s'organise dans des écoles qui veulent privilégier des activités communes avec la famille autour de l'entrée dans l'écrit et, comme nous l'avons dit plus haut, qui ont perdu leurs soupçons

concernant la langue familiale pour en faire une alliée. Ces écoles ont également saisi l'intérêt de ne pas sous-estimer le rôle que les familles peuvent jouer dans ce moment particulièrement important pour la vie scolaire, et les ressources qu'elles peuvent mobiliser. Elles mettent en place, avec l'aide de parents, un projet au cours duquel chaque enfant va emporter chez lui un sac dans lequel se trouve un livre bilingue (incluant la langue scolaire et sa langue familiale), un CD où la même histoire est lue dans de nombreuses langues familiales, un jeu à faire en famille et une surprise – tel le matériel pour fabriquer une marionnette afin que l'enfant puisse jouer l'histoire, la raconter dans la(les) langue(s) qu'il choisit et avec les mots qui sont les siens (Perregaux, 2006). L'arrivée du sac dans la famille est préparée pour que les parents ou les aîné-e-s puissent avoir le temps de lire, de raconter, d'écouter le CD, de jouer avec l'enfant, d'échanger et de dialoguer dans une atmosphère détendue. Le sac va rester



Codice di Dresda: testo Maya su carta di corteccia ricoperta di gesso.

deux ou trois jours dans la famille puis repartira à l'école pour qu'un autre enfant puisse à son tour le prendre chez lui. En fonction des langues familiales, les enfants emporteront donc le livre bilingue qui leur convient: pour l'un français-italien, pour un autre français-albanais, pour un autre encore français-arabe. Pour certains enfants, qui devront patienter plusieurs semaines jusqu'au moment où ils pourront emporter le sac chez eux, l'attente va être longue. L'expérience montre cependant que celle-ci ne joue pas de rôle démobilisateur mais accroît au contraire leur motivation à recevoir le sac et à l'emporter chez eux.

L'entrée dans l'écrit entre activités familiales et scolaires

Solliciter la collaboration des parents ne veut pas dire leur demander de faire l'école à la maison; les enseignants n'imitent pas non plus le milieu familial à l'école! La famille va favoriser les aspects socioaffectifs du rapport à la langue orale et écrite par la réunion de certains de ses membres et de l'enfant autour du contenu du sac, qu'il s'agisse du livre, du CD, du jeu ou de la surprise. L'école, étant le lieu de l'enseignement/apprentissage formel, va quant à elle privilégier les aspects cognitifs du travail sur la langue. Perregaux & Deschoux (2007) ont développé ce point de vue en montrant le jeu subtil des orientations prioritaires de l'école, de la famille et de la bibliothèque dans la période de l'entrée dans l'écrit. Lors du démarrage du projet, l'enseignant va lire et raconter aux enfants l'histoire du livre choisi qui va circuler et qu'ils connaîtront lorsqu'ils l'emporteront chez eux. Il va déjà entreprendre avec eux des comparaisons entre les différentes variantes de l'histoire: comment s'appelle le héros / l'héroïne dans plusieurs langues? Est-ce que le mot est le même dans les différentes versions? D'où le terme *pyjama*, ou *kiwi*, ou *anorak*, peut-il bien venir?

[...] les enfants allophones peuvent entrer dans l'écrit dans leur langue familiale, dans la langue scolaire ou dans les deux, sachant que des transferts positifs entre langues peuvent se faire pour autant qu'ils soient favorisés par certaines activités de passage d'une langue à l'autre, de questionnement, d'explicitation sur les découvertes faites par l'enfant.

La réflexion sur les langues débute, les habiletés métalinguistiques sont sollicitées et elles se développent grâce aux situations proposées par l'enseignant. Avec chaque enfant, lorsque ce dernier rapporte le livre, et collectivement en fin de circulation d'une histoire, l'enseignant a tout loisir de profiter de la *culture commune* qui s'est créée autour du livre pour mener des activités d'approfondissement: découvrir des termes proches au niveau oral (cf. versions audio des histoires) et/ou écrit dans plusieurs langues, créer une histoire plurilingue sous forme de dictée à l'adulte, reconnaître les langues dans lesquelles l'histoire est racontée sur le CD, etc. Enfin, l'enseignant prévoira une synthèse – qui peut se terminer par la mise d'un des livres bilingues dans la bibliothèque de classe. Quant aux parents, les informations (orales et écrites) qu'ils reçoivent sur le projet insistent sur le fait que l'intérêt de l'enfant pour la langue écrite dépend, entre autres, de la complicité enseignant/parents (parfois frères et sœur aîné-e-s)/enfant dans l'approche de la langue écrite et de son identification à des adultes familiers qui sont déjà lecteurs. La première sollicitation doit conduire des adultes de la famille à lire et/ou raconter à l'enfant le livre du sac tout en privilégiant le côté plaisir du moment et le questionnement / la

narration de l'enfant sur l'histoire et les images. Burns *et al.* (2003) font état de différentes recherches qui montrent que lire en famille suscite des sentiments positifs par rapport aux livres et à la littérature. La langue utilisée pour lire et pour raconter l'histoire est aussi importante. Avec les livres bilingues proposés, les parents allophones sont soutenus et légitimés pour lire des histoires à leurs enfants dans leur langue maternelle. Dans une recherche avec des enfants coréens, Burns *et al.* (2003) citent Manyak (2006) qui observe que les échanges entre une mère et sa fille de cinq ans sont plus nombreux et plus vivants lorsque la mère lit des livres qui sont reliés à leurs expériences de vie et lorsqu'elle les lit dans sa propre langue maternelle. Aux États-Unis, certains organismes aident les parents hispanophones à apprendre l'anglais, tout en leur prêtant en même temps des livres en espagnol et en faisant la promotion du bilinguisme et de la bilittérature comme facteurs d'amélioration des conditions sociales des familles. Reyes et Azuara (2008) ont étudié l'émergence de la bilittérature chez de jeunes enfants mexicains aux États-Unis. Ils en proposent un modèle écologique d'émergence qui reconnaît les interactions dynamiques et complexes entre la maison, l'école et les contextes de l'environnement. Une deuxième sollicitation des parents concerne plus directement la fabrication des jeux et surprises à mettre dans les sacs. Cette fabrication se déroule le soir dans les locaux scolaires. Selon les écoles, cette activité a plus ou moins de succès sans qu'il soit encore possible d'en analyser toutes les causes. Dans une école suburbaine de Genève, dont la population largement allophone est souvent en situation de précarité (Thin, 1998), de nombreux parents se retrouvent régulièrement pour des soirées de bricolage qui vont remplir les sacs. Ces espaces de travail, de rencontre, de dialogue entre enseignants et parents font partie du projet et participent au rapprochement entre les familles et

l'école. Les discussions se mènent en français, la langue commune, bien que certains parents le connaissent encore mal (certains demandent d'ailleurs de pouvoir suivre des cours). Elles peuvent parfois conduire au développement d'un réseau social dans le quartier alors que ces parents se sentaient souvent isolés. Cette nouvelle socialisation va jusqu'à modifier la place occupée dans le préau par certaines mères lorsqu'elles attendent leurs enfants à la sortie de l'école. Elles quittent peu à peu, presque au rythme des soirées, le fond de la cour pour se trouver en première ligne, près de la porte de l'école qui joue alors un rôle intégrateur de premier plan.

Les facettes du projet *Sacs d'histoires* sont plurielles; mais elles cherchent toutes, directement ou indirectement, à favoriser des aspects qui sont susceptibles de participer à l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants allophones: les rôles plus socioaffectif de la famille et sociodidactique de l'école, l'étayage de connaissances interdépendantes entre L1 et L2 à partir du livre bilingue qui offre dans un seul objet culturel le rapport à deux langues et deux cultures (Perregaux, 2009), la reconnaissance de la langue familiale considérée comme une ressource, l'appel fait aux parents de participer à la constitution des sacs qui génère leur propre insertion dans l'école. Paradoxalement, si le livre bilingue délimite physiquement la place des langues, il joue de leur proximité pour faciliter le passage, la réflexion de l'une à l'autre.

Le projet *Sacs d'histoires* entre donc résolument dans le champ de la didactique intégrée des langues, partant du postulat que les langues en présence dans le livre bilingue et dans l'environnement de l'enfant vont toutes participer à son entrée dans la langue écrite. Enfin, les *sacs d'histoires* sont par moment très proches des activités EOLE (Perregaux *et al.*, 2003), en proposant des activités métalinguistiques diverses que le projet permet d'inscrire dans un cadre social plus

large qui devrait lui aussi avoir des incidences sur l'entrée dans la langue écrite. Des recherches plus spécifiques restent à faire.

Notes

¹ Soulignons que ce projet concerne tous les élèves en âge d'entrer dans la langue écrite, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Dans cet article, nous avons mis l'accent sur les élèves allophones mais le projet est également destiné aux élèves monolingues: soit ils emportent chez eux un livre monolingue soit ils peuvent choisir de mettre dans le sac un livre bilingue réunissant la langue commune et une autre langue qui fait sens pour eux. Le livre bilingue intervient ici comme un élément d'ouverture qui peut mener à diverses comparaisons.

² On peut trouver une bonne description du projet sous: www.ge.ch/enseignement_primaire/

Bibliographie

- Burns, S., Espinosa, L. & Snow, C.E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1, 75-100.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *SPROGFORUM NO 19*, 15-19.
- Griffiths, N. www.storysack.com/
- Manyak, P. C. (2006). Fostering biliteracy in a monolingual milieu: Reflections on two counter-hegemonic English immersion classes. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 6, No. 3, 241-266.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro Jean-François [Dir.] (2003). *EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole)*. Vol. I et II. Neuchâtel: CIIP.

Perregaux, Ch. & Deschoux, C.-A., (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage et Pratiques*, 40, 9-20.

Perregaux, Ch. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-30.

Perregaux, Ch. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, 1 & 2, 127-139.

Reyes, I., & Azuara, P. (2008). Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374-398.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: PUL.

Christiane Perregaux

s'intéresse depuis de très longues années aux questions de plurilinguisme et d'apprentissage de la langue écrite. Les *Sacs d'histoires* ont été pour elle une découverte permettant de relier des intérêts communs tant sociaux que didactiques et de poursuivre la réflexion sur l'entrée dans l'écrit chez tous les enfants, et sur la biliteracie. Elle est aujourd'hui professeure honoraire de l'Université de Genève.



Sprachferien für Jugendliche

Sommer 2010 4 Camps Fribourg, Schwarzsee, Cudrefin, Enney
3 Sprachen Französisch, Englisch, Deutsch
3 mal Fun Ausflüge, Workshops, Abendprogramm
Unterricht in 5er Gruppen, junge & dynamische Lehrpersonen, 20
Lektionen pro Woche, Anwendung der Sprache steht im Vordergrund

www.fRilingue.ch info@frilingue.ch