

Acquisition de la littératie en contexte plurilingue chez des élèves du primaire apprenant le français dans un groupe hétérogène à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe

Gérald SCHLEMMINGER & Céline BICHON

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Bismarckstrasse 10, 76133 Karlsruhe, Deutschland

gerald.schlemminger@ph-karlsruhe.de; celine.bichon@ph-karlsruhe.de

Das Institut für Mehrsprachigkeit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe hat 2018 die Sprachwerkstatt Französisch ins Leben gerufen. Die Zielgruppe der Sprachwerkstatt sind Kinder im Alter von 7 - 12 Jahren, die einmal in der Woche einen Nachmittag lang an diesem Angebot teilnehmen. Die Vorkenntnisse in Französisch gehen vom Sprachanfänger/in bis zum bilingualen Kind, die Erstsprachen sind neben Deutsch Englisch, Französisch und Vietnamesisch.

Um in dieser sprachlich sehr heterogenen Gruppe gemeinsam und gegenseitig Lernprozesse in der Sprache und im Welt-/Sachfachwissen zu initiieren, wenden wir das Peer-Learning-Prinzip an. Für den Spracherwerb arbeiten wir nach Lerntechnik VSP (visualisation picturo-graphique simultanée), deren Ansatz das intuitive Sprachenlernen durch die simultane pikturo-grafische Visualisierung (Schrift- und Bildform) ist. Für den Erwerb von Weltwissen folgen wir dem Grundsatz der zielsprachigen Vollimmersion durch Sachfachinhalte.

Wir verstehen unter Multiliteralität die Fähigkeit, das Schreiben und Lesen in mehreren Sprachen produktiv und reflexiv zu nutzen, um eine Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die es der lernenden Person ermöglicht, am Kommunikationsprozess innerhalb und außerhalb der Klasse teilzunehmen. Um diese Multiliteralität zu fördern, verfolgen wir pädagogische Ziele der Reformpädagogik.

Stichwörter:

heterogene Lerngruppe, Lerntechnik VPS (Visualisierung, pikturo-grafisch und simultan), zielsprachige Vollimmersion in Sachfachinhalten, Multiliteralität, Klassenkorrespondenz.

Mots-clés:

groupe hétérogène, la technique VSP (visualisation picturo-graphique simultanée), discipline en langue 2 (DEL2), plurilittératie correspondance.

Dans cet article, il s'agit de la description d'un dispositif de formation des enseignants impliquant la mise en place d'une méthode contribuant à l'acquisition de la plurilittératie dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous considérons que l'entrée en écriture va au-delà d'une simple acquisition d'un code alphabétique. Nous comprenons la (pluri-)littératie comme un ensemble de techniques inscrites dans des pratiques de lecture-écriture communicationnelles et culturelles, socialisées dans le groupe-classe. Nous parlerons d'événements de littératie (cf. Barton & Hamilton 2010; ICEM-Pédagogie Freinet 2002). Il s'agit d'épisodes observables qui surviennent dans un contexte social particulier. Ces épisodes sont réguliers et répétitifs et forment

des séquences routinières. Dans la classe de langue, ils correspondent à des modes de fonctionnement mis en place par l'enseignant, connus et attendus par les enfants. Nous les présenterons de façon plus détaillée par la suite.

Nous montrerons également que la plurilittératie est la capacité d'utiliser de manière productive et réflexive la lecture et l'écriture dans plusieurs langues afin de développer une compétence permettant à l'apprenant de participer de façon active au processus de communication en classe et à l'extérieur.

Afin de situer le contexte de notre démarche, nous présenterons d'abord les concepts de l'Atelier de français ainsi que les méthodes et approches que nous y mettons en place. Nous expliquerons ensuite le rapport qu'il y a entre les fonctions et les événements de littératie tels que nous les rencontrerons dans cet Atelier. Nous entendons par fonction de la littératie les multiples rôles et buts qu'elle peut remplir au sein des différents événements, notamment soutenir la communication, gérer le groupe social, jouer le rôle d'aide-mémoire, voire remplacer le langage oral (cf. Barton & Hamilton 2010).

À l'aide de plusieurs exemples, nous discuterons par la suite de quelle manière la plurilittératie est partie intégrante de l'apprentissage du français.

1. Atelier de français: lieu d'expérimentation et de recherches pédagogiques

Le Département de français de l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe a comme vocation de former les futurs enseignants de français du primaire et du secondaire pour le land du Bade-Wurtemberg. À ce titre, les étudiants suivent, entre autres, un stage de pratique accompagnée semestriel dans un établissement scolaire. L'enseignant titulaire de la classe et tuteur du stagiaire aide l'étudiant à acquérir ses premières compétences d'enseignement du FLE. Cet apprentissage par l'expérience vécue et sa réflexion avec le tuteur a ses avantages: il met l'étudiant en situation d'acteur pédagogique dans le cadre de la classe d'accueil et lui permet de découvrir des méthodes que le tuteur sait utiliser. Il y a aussi des limites à cette pratique, plus particulièrement à l'école primaire. L'enseignant tuteur¹ n'a pas toujours suivi des études de français; il a acquis ses compétences didactiques sur le terrain et la maîtrise du français est souvent restreinte à un niveau B1 du CECRL. De ce fait, l'étudiant stagiaire reste cantonné aux méthodes, techniques d'apprentissage et rituels que l'enseignant tuteur a établi dans sa classe de FLE. C'est la raison pour laquelle le Département de français de l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe a mis en place l'Atelier de français, lieu où les étudiants et formateurs se confrontent aux nouveaux concepts didactiques², expérimentent et développent

¹ Comme il y a un manque d'enseignants-tuteurs, le Recteur les nomme sur proposition du chef d'établissement, sans concours particulier.

² L'Atelier est accompagné par un séminaire et des sessions de formation.

de nouvelles techniques d'apprentissage de langue, en y intégrant des approches inspirées de la pédagogie de Montessori, de Freinet, de la Pédagogie institutionnelle ainsi que les concepts d'immersion et de discipline enseignée en langue 2 (DEL2). Ce lieu encadré et expérimental amène une plus-value aussi bien au niveau de l'expérience pédagogique que sur le plan théorique. Sous le regard des formateurs et formatrices, les étudiants assurent l'enseignement auprès des enfants. Ils sont amenés à gérer l'hétérogénéité du groupe d'apprenants (niveau de langue et diversité des langues), leur plurilittératie et doivent lier l'apprentissage formel du français à l'acquisition de contenus (disciplinaires) correspondant à leur niveau intellectuel. L'Atelier est accompagné d'un séminaire et de deux sessions de formation didactique où nous mettons en perspective les vécus professionnels et les observations en les confrontant aux actuelles théories didactiques et pédagogiques.

L'Atelier de français s'adresse à des élèves âgés de 5 à 12 ans, qui y assistent une fois par semaine pendant toute une après-midi (3 heures). Il s'agit d'une activité extra-scolaire, à laquelle les parents de la ville de Karlsruhe peuvent inscrire leurs enfants pour les faire profiter d'une offre supplémentaire en langue française. Celle-ci s'effectue dans le cadre administratif de la fondation Hektor (*Hektor Stiftung*) et du service de l'Éducation, enfance et jeunesse de la ville de Karlsruhe. Le groupe, très hétérogène, comporte une quinzaine d'enfants: trois enfants anglophones débutants en français; deux élèves bilingues (à l'oral) dont un parents est Français l'autre Allemand; une élève bilingue vietnamien-allemand, débutante en français; des élèves germanophones dont deux sont de locuteurs indépendants (B1, B2) et d'autres sont des débutants (A0, A1, A2).

Suite à notre positionnement professionnel de formation, nous nous sommes fixés pour l'Atelier de français le cadre épistémologique et didactique suivant:

- apprendre la langue et la culture françaises à travers un travail artistique créatif, artistique et d'expérimentation (par exemple: prendre conscience de la consommation de l'eau, faire de la pâtisserie française, construction de châteaux- forts...),
- activer à la fois les fonctions cognitives et sensibles des élèves lors de l'apprentissage,
- intégrer dans l'apprentissage les méthodes et approches actives issues de la pédagogie Freinet, de Montessori et de la pédagogie institutionnelle.

Les principes guidant l'enseignement-apprentissage linguistique de l'atelier de français se définissent comme suit:

- L'apprentissage de la langue focalise prioritairement sur le contenu et les concepts disciplinaires à apprendre dans une autre langue. Le contenu prime sur les aspects formels de la langue.
- L'utilisation de la langue s'insère toujours dans des interactions sociales et langagières. Ces activités éprouvent leur efficacité lorsqu'elles font du sens

pour les apprenants et lorsqu'elles établissent et renforcent le lien social.

- Les élèves assimilent avec curiosité de nouveaux mots; ils sont ouverts et si le contenu les intéresse, ils s'approprient facilement de nouveaux concepts dans l'autre langue.
- Les élèves sont déjà en contact avec d'autres langues dont ils se servent avec profit à l'acquisition du français en le comparant à leur première langue ou à d'autres langues.
- Les élèves à l'école primaire, surtout dans les premières classes, se trouvent dans la phase de l'entrée dans la littératie dans une ou plusieurs langues. C'est la phase de l'acquisition de la compétence textuelle, du discours monologal oral et écrit dans des situations communicatives différées.

Avant de discuter notre démarche, nous présenterons, sous forme de grille (voir fig. 1), le déroulement d'un après-midi de l'Atelier de français. Il est composé de plusieurs phases: l'apprentissage structuré de la langue se fait par le biais de la technique de la visualisation picturo-graphique simultanée (VPS) dont les bases se réfèrent aux travaux de Morisset-Dammann (2006/2015). Il s'agit d'un apprentissage intuitif de la langue en immersion de DEL2 (discipline enseignée en langue 2), des moments de gestion du groupe et de communication. Ces phases sont toutes des lieux où les événements de littératie émergent et sont observables comme nous le montrerons.

Horaires		Contenu	Objectifs
14h30 - 14h40	10'	Accueil	Passage de l'extérieur à l'Atelier: jeux, coloriage...
14h40 - 14h55	15'	Quoi de neuf?	Le 'Quoi de neuf' est un temps de parole au cours duquel, en arrivant, l'élève peut dire au groupe ce qu'il a envie de lui partager. Le but est double: Permettre à l'enfant de témoigner ce qui lui tient à cœur afin d'être ensuite plus disponible pour entrer dans les activités de l'atelier; c'est une transition entre l'atelier et la maison. Encourager l'expression orale dans la langue d'apprentissage en mettant en place des situations de communication vraies; l'enfant s'adresse ainsi au groupe parce qu'il a réellement quelque chose à lui dire.
14h55 - 15h15	20'	Vie de classe / correspondance	Gérer et réguler la vie du groupe (mise en place de règles de vie, etc.). Mettre en place des situations de communication vraies, à l'oral et à l'écrit, au cours desquelles l'enfant s'adresse à des élèves français.
15h15 - 16h00	45'	Technique VPS	Phase d'apprentissage structuré et guidé de la langue.
16h00 - 16h20	20'	Pause jeux / goûter	Phase d'immersion; activités ludiques libres en français.

16h20 - 16h30	10'	Relaxation	Phase d'immersion et de détente pour se préparer plus efficacement à la phase immersive de l'apprentissage.
16h30 - 17h20	50'	Expérimentation / DEL2	Phase d'apprentissage intuitif et immersif de la langue; apprentissage de notions disciplinaires.
17h20 - 17h30	10'	Critiques, félicitations et propositions	C'est un temps de parole au cours duquel l'élève peut dire et partager au groupe son vécu et son ressenti lors de l'après-midi. Le but est multiple: <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'enfant de prendre conscience et de reconnaître le travail effectué. • Apporter d'éventuelles modifications utiles au fonctionnement / déroulement du prochain atelier. • Encourager l'expression orale dans la langue d'apprentissage, en mettant en place des situations de communication vraies au cours desquelles l'enfant s'adresse au groupe.

Fig. 1: Déroulement de l'atelier de français

2. Notre approche de la littératie en contexte plurilingue chez des élèves du primaire

Pour typifier les fonctions de littératie que nous rencontrons dans l'Atelier de français, nous pourrions les considérer comme genres particuliers de textes tels que:

- les écrits composés de quelques syntagmes de type 'textes libres' de C. Freinet, librement engendrés par la visualisation picturo-graphique simultanée ludique (voir chap. 3),
- les 'phrases-résumé' des lieux de parole du 'Quoi de neuf?' et des 'Critiques et félicitations' (voir chap. 4),
- les fiches de travail et les productions écrites de la DEL2 (voir chap. 5 à 7),
- les lettres et documents écrits de la correspondance scolaire.

Cette approche fonctionnaliste de la variété des textes, genres, supports, discours et pratiques, prônée par ex. par Masny, Lajoie & Pelletier (1993) ne tient pas compte de l'aspect dynamique, variable, situé de l'apprentissage du lire-écrire qui change dans le temps et l'espace et selon les individus et les contextes pédagogiques et socioculturels (cf. Tabbal-Amella 2014). Pour nous, la littératie constitue une activité sociale basée sur la construction de sens (cf. aussi le développement dans Palson 2019; ICEM-Pédagogie Freinet 2002). Ainsi, la lecture et l'écriture n'ont pas de signification autonome indépendante de leur contexte social d'usage (Barton & Hamilton 2010: 51).

C'est la raison pour laquelle nous présenterons les événements de littératie dans leur contexte et utilisation pédagogiques propre à l'organisation de l'Atelier de

français. Nous montrerons comment les événements de littératie dans la vie de l'Atelier sont réguliers et répétitifs. Certains forment des séquences routinières et sont insérés dans des procédures formelles, correspondant à des modes de fonctionnement routinier. C'est le cas de la préparation structurée aux différentes littératies (voir chap. 3). Il en va de même pour le rallye lecture (voir chap. 6) et la correspondance (voir chap. 7).

D'autres événements de littératie sont structurés par des attentes moins formelles comme le 'Quoi de neuf?', les 'Critiques et félicitations' (voir chap. 4) et la discipline enseignée en L2 de façon immersive (voir chap. 5).

L'enjeu de l'Atelier de français consiste à gérer la complexité, la diversité, les interrelations des pratiques d'écrit et d'oral et l'articulation des différents usages. S'y ajoute la situation de plurilittératie qui se manifeste en l'utilisation de plusieurs langues: à la fois en L1 (langue de scolarisation), en L2 (le français) et parfois en L3 (langue d'origine, différente de celle de scolarisation; autre langue).

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement au processus d'entrée à la fois dans l'écrit et dans l'oral des différentes langues car l'oral, à ce niveau d'apprentissage, précède et structure l'écrit comme le précise Fijalkow:

Dans cette perspective, la langue écrite n'est donc pas conçue seulement comme un instrument de communication, mais comme un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'enfant de passer d'un monde culturel à un autre, du monde de l'oral à celui de l'écrit. (Fijalkow 1997:121)

Notre approche pédagogique conforte l'idée que les enfants participent à une même communauté de discours et de pratiques socialisées: "il existe des configurations particulières de pratiques de l'écrit, il y a des façons d'agir habituelles adaptées à des événements de littératie dans des contextes particuliers" (Barton & Hamilton 2010: 49).

3. Préparation structurée aux événements de littératie

Pour l'apprentissage du français langue étrangère, nous n'appliquons pas la technique très répandue des saynètes dialoguées mais nous suivons un modèle syntaxique qui s'inspire du distributionnalisme américain (Bloomfield 1933; Harris 1974)³. Dans la méthodologie audio-orale, cette approche a donné lieu à des exercices structuraux (*pattern drill*) de type behavioriste, plus particulièrement utilisés dans la première génération des laboratoires de langue. Ces exercices, étant très rigides, engendrent rapidement une lassitude liée au caractère fermé des supports et à la conception didactique des activités.

³ Le distributionnalisme américain établit une hiérarchie entre les constituants d'un syntagme; c'est sa structure distributionnelle. Celle-ci donne la possibilité de commuter un constituant avec un autre constituant sur l'axe paradigmatique (substitutions) ou celle de permuter l'ordre des mots sur l'axe syntagmatique (transformations).

Comme nous montrerons par la suite, la technique VPS reprend l'idée de base – la commutation des constituants – pour construire une gradation linéaire dans la progressivité de l'apprentissage de la langue. L'utilisation libre des supports – des cartes-mots et des cartes-images – dans un cadre ludique procurera une grande liberté dans les choix lexicaux et syntaxiques.

Ainsi, la préparation des événements de littératie se fait par une séquence structurée utilisant les procédés de la visualisation picturo-graphique simultanée. Celle-ci présente simultanément cinq démarches cognitives:

1. la représentation iconographique de l'objet (le signifié) sous forme de carte- image: 'je vois l'image';
2. la représentation graphique (le signifiant visuel) sous forme de carte-mot: 'je vois la graphie du mot';
3. la perception haptique (le signifiant haptique) sous forme d'activité tactilo-kinesthésique: 'je touche et je bouge en rapport avec le mot';
4. la représentation phonique (le signifiant auditif, l'image acoustique) en écoutant la prononciation du mot: 'j'entends le mot';
5. puis la réitération orale du mot: 'je dis le mot'.

La présentation de la graphie du mot n'a pas comme objectif premier de faire apprendre le code écrit du mot ou les relations grapho-phonologiques, parfois complexes, du système alphabétique de la langue française. Il s'agit d'une identification globale du mot, créant un lien entre les unités graphiques de l'écrit et les unités phoniques de l'oral.

La visualisation picturo-graphique simultanée constitue un premier ancrage permettant à l'apprenant de bâtir progressivement un dictionnaire mental de la langue à apprendre. Avec la maîtrise des liens entre le signifié, le signifiant visuel et auditif, l'élève peut – au niveau de la compréhension – identifier l'image phonique du mot, interroger son dictionnaire mental et accéder au sens de la chaîne phonique qu'il entend. Au niveau de l'expression, la reconstitution de ses liens lui permet de les encoder afin d'énoncer une phrase sensée. Un deuxième ancrage, corporel (plus particulièrement kinesthésique) s'effectue au travers de nombreux jeux, pour fixer les nouveaux mots avec leur genre et pour construire des phrases, selon le modèle spiralaire et l'extension syntaxique et lexicale (pour plus de détails sur la technique VPS, voir Schlemminger 2019).

L'approche spiralaire s'effectue autour de douze thèmes que comprend la technique VPS. En abordant un nouveau thème, les précédents sont repris systématiquement. Nous parlerons d'**extension lexicale**. La fig. 3 montre – à partir d'une phrase fictive – comment s'effectue un tel travail à partir du thème 'Les meubles': il y a des phrases propres au thème et les phrases liées aux thèmes précédents. La construction et le sens de chaque phrase dépendent de la situation pédagogique du moment.

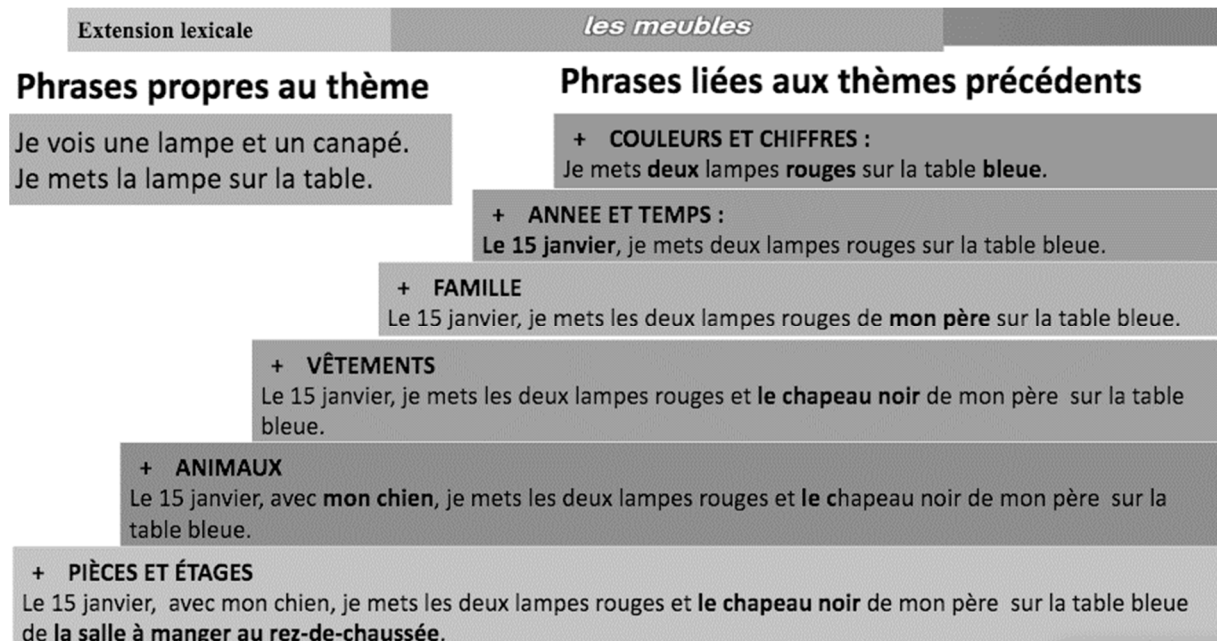


Fig. 3: Travail spiralaire à partir du thème 'Les meubles'

Prenons l'exemple du niveau 6 (voir fig. 3):

Le 15 janvier, avec mon chien, je mets les deux lampes rouges et le chapeau noir de mon père sur la table bleue de la salle à manger au rez-de-chaussée.

Nous remarquons que cette phrase reprend les thèmes précédents: couleurs et chiffres, l'année, la famille, les vêtements, etc. Selon le niveau de l'élève, celui-ci utilisera plus ou moins de vocabulaire et fera des phrases plus ou moins complexes.

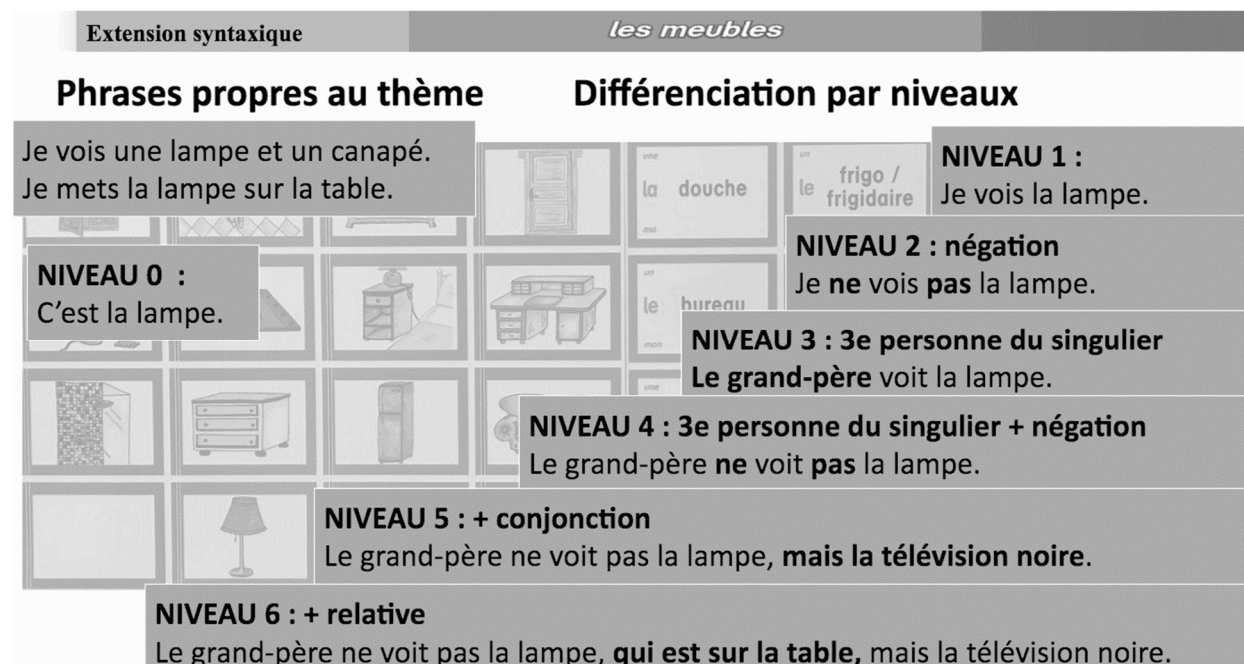


Fig. 4: Le travail de différenciation à partir du thème 'Les meubles'

Pour notre groupe d'élèves très hétérogène, nous avons établi une grille de six niveaux syntaxiques possibles. Nous parlons d'**extension syntaxique**. Nous remarquons que, pour le thème des meubles (voir fig. 4), l'élève peut, selon son niveau, construire des syntagmes plus ou moins complexes. La fig. 5 montre l'extension lexicale et syntaxique possibles de la technique VPS⁴.








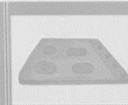


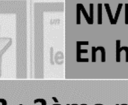
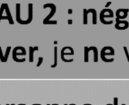
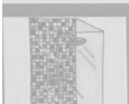


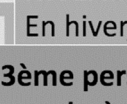
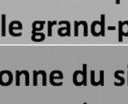
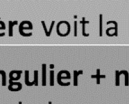
Extension lexicale et syntaxique		les meubles
Différenciation par niveaux et liée aux thèmes		
		
		
		
		
		
		
NIVEAU 1 : C'est une lampe rouge . / Je vois la lampe rouge .		
NIVEAU 2 : négation En hiver, je ne vois pas sans la lampe rouge.		
NIVEAU 3 : 3ème personne du singulier En hiver, le grand-père voit la lampe rouge.		
NIVEAU 4 : 3ème personne du singulier + négation En hiver, le grand-père ne voit pas la lampe rouge derrière son chapeau .		
NIVEAU 5 : + conjonction En hiver, le grand-père ne voit pas la lampe rouge derrière son chapeau, mais le chat sur la table .		
NIVEAU 6 : + relative En hiver, le grand-père, qui est dans son bureau , ne voit pas la lampe rouge derrière son chapeau, mais le chat sur la table.		

Fig. 5: Extension lexicale et syntaxique

Le travail de construction de phrases se fait au travers de nombreux jeux comme celui de la marelle; elle est soutenue par des aides mnémotechniques et cognitives s'inspirant de la pédagogie Montessori (voir aussi Berger & Esswein 2019). Les élèves débutants commencent avec le niveau 1 et des phrases simples, tandis que les élèves plus forts construisent des phrases plus élaborées: des négatives, des coordonnées, etc. (voir fig. 6).

Niveau 1: J'ai une vache.

Niveau 2: J'ai une vache marron.

Niveau 3: Je n'ai pas une vache marron mais onze vaches blanches.

Niveau 1: Mes grands-parents ont deux oies Niveau 2: Mes grands-parents ont deux oies grises.

Niveau 3: Mes grands-parents n'ont pas deux oies grises mais vingt oies blanches.

⁴ Pour l'apprentissage complexe de l'accord de l'adjectif de couleur dans le groupe nominal, voir comment Morisset-Dammann, Bichon & Schlemminger (2018 et 2019) utilisent la technique CMD.



Fig. 6: La marelle et les phrases possibles

Cette approche aide les élèves à produire facilement des phrases personnalisées; sa structuration leur apporte en même temps une sécurité langagière. Les productions linguistiques révèlent à l'élève ce que signifie 'parler dans une autre langue'. L'élève anglophone J. a proposé une leçon d'anglais avec la techniques VPS. C'était l'occasion de comparer quelques différences entre l'anglais et le français, par exemple l'ordre des mots, le genre des noms communs.

L'ensemble de ces activités relèvent de micro-événements de (pluri-) littératie. Par la suite, nous développerons d'autres événements de littératie, moins structurés.

4. Le 'Quoi de neuf?' et les 'Critiques et félicitations'

Lors du 'Quoi de neuf?', lieu de parole libre au début de l'Atelier, les élèves racontent au groupe les événements marquants de leur semaine passée. Ils parlent en allemand, en français ou utilisent les deux langues à fois. Nous y rencontrons ce que Garcia appelle le *translanguaging* (Vogel & Garcia 2017; Prada & Turnbull 2018), c'est-à-dire l'utilisation complexe de plusieurs langues en tant que ressources permettant une pratique linguistique et sociale dans différents contextes (éducatif, institutionnel, familial...).

Pour soutenir le travail des élèves en plusieurs langues, nous avons introduit le 'dé linguistique' (voir fig. 7) comme outil d'aide. Les enfants, qui ont la parole, ont un dé en tissu entre les mains. Sur chaque face, quelques phrases usuelles sont écrites: 'Bonjour', 'Je suis allé(e)...', 'Je suis sorti(e)...', 'J'ai rendu visite à...', 'J'ai joué avec...'. Ces éléments les aident à construire des phrases récurrentes en français. Même les grands débutants peuvent exprimer de façon autonome leur propre vécu au passé. Ils n'apprennent pas ces formes comme des structures

grammaticales du passé mais sous forme de *chunk* (Hanswerker 2008)⁵. Avec du vocabulaire de base travaillé dans l'atelier les élèves disent, par exemple:

Samedi nachmittag, j'ai rendu visite à ma grand-mère, und wir haben einen Quetschkuchen gegessen.

L'enseignant résume ces paroles en français en une seule phrase-clé et la note au tableau (voir fig. 8). Nous avons pu constater que des élèves, ayant un niveau de langue plus élevé, traduisent parfois les propos français afin d'aider les débutants. À la fin du semestre, chaque élève reçoit un carnet regroupant l'ensemble des 'Quoi de neuf?'. Même un débutant reconnaîtra ses propres phrases qu'il lira à voix haute devant le groupe.

Quoi de neuf? du 18/12/2018 Présidents: Joshua, Yannick (étudiant)
Quoi de neuf depuis la semaine dernière?

Marie a encore été embêtée dans la voiture [qui l'a amenée à l'Atelier] .

Isabelle a fait de la plongée.

Luisa a regardé le film *Fifi brindacier* à l'école.

Lexie a joué dans la neige.

Marko s'est ennuyé.

Isabelle a regardé deux films de Harry Potter.

Charlotte était au théâtre et Mounia aussi. Ils ont vu le spectacle 'Cendrillon'.

Joshua (étudiant) a reçu la lettre de notre classe de correspondants de Strasbourg.

Marie ouvre l'enveloppe des correspondants: il y a une carte en français.

Monsieur S. lit la carte, résume en allemand ce que nos correspondants de Strasbourg (Alsace) ont écrit.

Isabelle lit la lettre (en allemand) qui accompagne la carte.

Marie était déjà au château de Fleckenstein (Alsace) lorsqu'elle était à l'école maternelle.

Monsieur S.: Le 8 janvier, les élèves de Strasbourg vont venir chez nous. Nous allons manger la galette des rois.

Leslie a apporté un cadeau pour tout le monde et le distribue.



Fig. 7: Dé de langues et paroles et extrait d'un 'Quoi de neuf?'

La mise en place de 'Critiques et félicitations' est un temps de parole libre au cours duquel l'élève peut dire et partager au groupe son vécu et son ressenti lors

⁵ L'approche par *chunk* concerne des structures langagières complexes et complète utilement notre modèle syntaxique.

de l'après-midi. La parole est libre de jugement et la critique est accueillie sans désapprobation. Prenons l'exemple de Sonja qui critique le manque d'organisation quant aux devoirs (voir fig. 8).

25 mai 2018	
Félicitations	Critiques
Isabelle: j'ai aimé jeu dans la pause et qu'on n'était pas beaucoup	Isabelle: la 'surprise' était une devinette et pas une surprise.
John: les autres enfants me manquent, le massage, c'est mieux que les étirements	John: pas de vraie pause-goûter, pas de pause pour essayer d'autres jeux, pas de nouvelle règle.
Sonja: j'ai aimé l'expérience avec les yeux. Il y a moins d'enfants aujourd'hui. Il y a moins de bruits; j'ai aimé jeu dans la pause	Sonja: pas de vrai pause-goûter, toujours pas de cahier pour les devoirs.

Fig. 8: Extrait du lieu de paroles 'Critiques et félicitations'

L'élève peut également faire des propositions pour améliorer le déroulement du prochain atelier. Il prend conscience du travail effectué et se responsabilise quant à son propre apprentissage. Ce lieu participe à sa socialisation dans le groupe. Prenons l'exemple de John, enfant scolarisé à la maison, avec peu d'expérience de groupes, qui critique l'absence de nouvelle règle de vie lors de cet atelier. Tout comme pour le 'Quoi de neuf?', les prises de paroles des élèves sont notées au tableau et visibles par tout le groupe.

Ces lieux de parole constituent d'excellents événements de littératie en passant de l'oral au langage écrit. Ils font appel à la totalité du répertoire langagier de l'élève en s'appuyant sur son expérience de locuteur. Les enseignants reconnaissent et soutiennent les ressources linguistiques et culturelles et recourent à différentes techniques pour les mettre en valeur. Les élèves utilisent fréquemment le *translangage* pour médier la compréhension et la construction de sens.

5. Immersion et discipline enseignée en L2

Pour l'acquisition de connaissances du monde, nous suivons l'immersion en DEL2 (discipline enseignée en langue 2) principe développé par Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine (2016). Cette immersion est mise en place dans la seconde partie de l'Atelier de français. Elle nous semble essentielle pour l'entrée dans des pratiques de lecture-écriture communicationnelles et culturelles. Sauer et Saudan (2008: 9) définissent l'immersion de manière suivante:

L'immersion désigne l'enseignement d'une discipline exclusivement en langue cible.
L'enseignement immersif a comme objectif de traiter des sujets disciplinaires; la langue sert de support.

L'immersion permet à l'élève de vivre dans la langue d'apprentissage. Il acquiert

de nouvelles notions et donc de nouvelles expériences à travers la L2. La langue devient outil et support de communication en classe et n'est plus objet d'apprentissage.

Prenons l'exemple de la discipline **Arts plastiques**. Nous présentons ici le travail réalisé avec le sujet des couleurs complémentaires. Ce thème est largement connu et se rattache au vécu des élèves qui, pour la plupart, ont déjà travaillé avec la peinture à l'eau ou la technique de peinture des 'empreintes digitales'. L'objectif de cet atelier est la prise de conscience des règles chromatiques. Les élèves travaillent sur les couleurs (couleurs primaires et secondaires, le mélange des couleurs...) tout en apprenant les termes techniques propres au sujet comme 'le pinceau', 'la palette de couleurs', 'le chevalet', 'la couleur complémentaire', etc. Ces termes ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite, mais s'acquièrent en manipulant les objets et concepts.



Fig. 9: Exemple de portfolio des couleurs

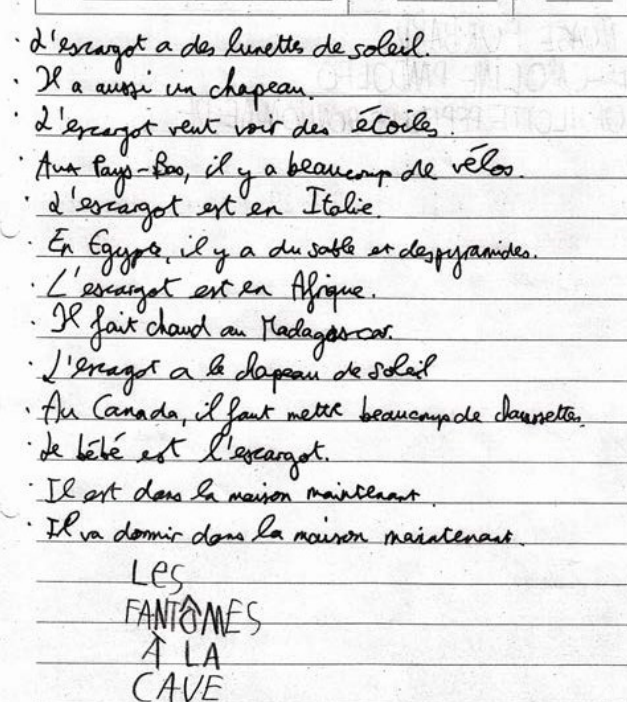
Le fait de produire un Portfolio des couleurs permet de mettre en relation directe les résultats sensoriels (la vue, le toucher) avec l'acquisition de nouveaux concepts, c'est-à-dire les règles chromatiques. Les résultats consignés dans le portfolio (voir fig. 9) sont mis en valeur lors d'une discussion commune. L'événement de littératie est déclenché lorsque les élèves notent de façon guidée les noms des différentes couleurs dans leur portfolio et présentent leurs travaux.

6. Le rallye lecture

Un autre exemple d'initiation à la plurilittératie est le **rallye lecture** développé par Chapelet (2017) pour l'atelier de français. Celui-ci propose un choix varié de 45 livres (album, BD, premiers romans de jeunesse...) aux niveaux et contenus divers: histoire, géographie et civilisation. Les enfants sont amenés à les découvrir à l'aide de fiches semi-autocorrectives. Ils sont libres de choisir un

album et la fiche correspondante.

Pour les débutants ou les non-lecteurs, le travail se fait en regardant les images et en discutant les petits textes des albums avec l'enseignant. Ils passeront de la lecture guidée à l'écriture avec l'aide de l'adulte: l'élève raconte en allemand ou en français ce qu'il a compris du livre, page par page et l'enseignant note en français ses phrases (voir fig. 10).



- L'escargot a des lunettes de soleil.
- Il a aussi un chapeau.
- L'escargot veut voir des étoiles.
- Aux Pays-Bas, il y a beaucoup de vélos.
- L'escargot est en Italie.
- En Egypte, il y a du sable et des pyramides.
- L'escargot est en Afrique.
- Il fait chaud au Madagascar.
- L'escargot a le chapeau de soleil.
- Au Canada, il faut mettre beaucoup de chaussures.
- Le bébé est l'escargot.
- Il est dans la maison maintenant.
- Il va dormir dans la maison maintenant.

LES
FANTÔMES
  LA
CAVE

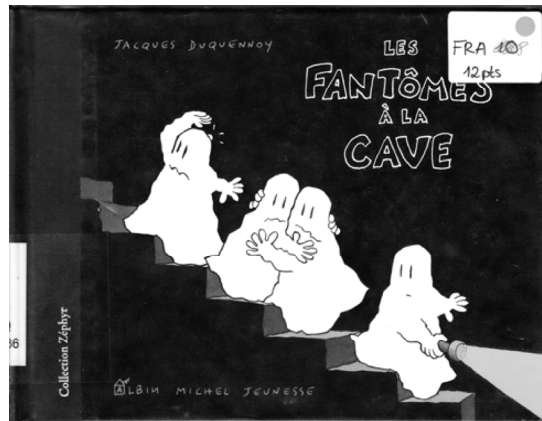


Fig. 10: Exemple de fiche de travail pour des débutants

Les fiches orientées sur une discipline permettent d'approfondir un sujet donné. Prenons l'exemple de l'album *Le loup qui voyageait dans le temps* (Lallemand & Thullier 2014). Les élèves sont amenés à travailler dans la langue d'apprentissage sur un thème historique: un voyage dans le temps. Ils doivent repérer sur la frise chronologique les événements présentés sur la fiche et présents dans l'album (voir fig. 11). Ils se servent aussi bien de leurs connaissances langagières en L1 et L2 que de leurs connaissances disciplinaires pour résoudre la tâche.

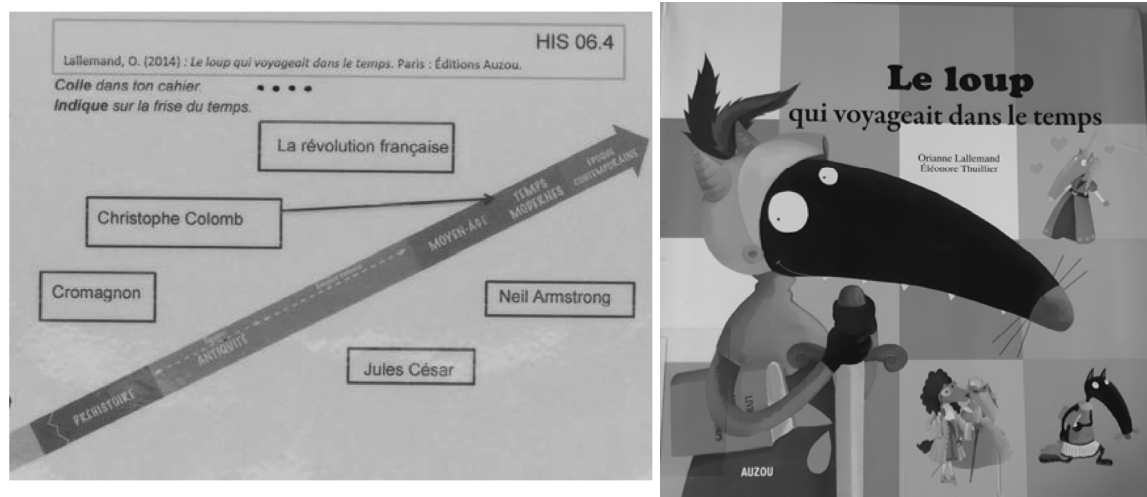


Fig. 11: Exemple de fiche de travail disciplinaire

Cette immersion lors d'un travail disciplinaire favorise également l'apprentissage de la littératie. Les élèves remarquent et apprécient les supports littéraires authentiques pour leur contenu disciplinaire. Citons la réaction d'un élève: "Es waren endlich mal keine Babybücher!", Chaplet 2017: 69). En effet, les albums traitent des sujets de la vie et permettent de découvrir le monde par la littérature.

Avec un album comme *Rosa Parks* (Baron et al. 2016), les élèves prennent conscience de leur apprentissage et de l'utilité de la langue pour découvrir et appréhender le monde. Ainsi un élève témoigne d'une prise de conscience du monde à travers sa lecture:

Rosa Parks ist ein Hofmädchen und sie lebt bei ihrem Opa und ihrer Mama und sie wurde ins Gefängnis gebracht weil es war früher immer so dass die schwarzen immer Platz machen mussten für die weißen und so andere Sachen. Das fand ich dann nicht so toll. Aber ich mochte das Buch. Weil es spannend war. [...] Also ich wusste das gar nicht. Also ich wusste nicht, dass man dafür ins Gefängnis kommen kann. [...] Also die Rosa Parks, die gab es auch in echt. (Chapelet 2017: 68)

7. La correspondance

Un autre exemple de l'apprentissage de la plurilittératie est la correspondance interclasse avec des élèves en France. Donnons la parole à C. Freinet, instigateur de la technique de correspondance en 1925, et à son discours enthousiaste:

J'ai senti là, tout de suite, les possibilités considérables d'un tel échange: les enfants n'écrivaient plus pour eux-mêmes mais pour leurs correspondants; les devoirs scolaires changeaient alors de sens, et bientôt de nature. Quel entrain, et quel enthousiasme pour la lecture, à leur arrivée, des imprimés de nos petits amis! Nous vivions avec les paysans pêcheurs de Trégunc; nous connaissions leurs travaux, leurs jeux, leurs préoccupations. Il ne s'agissait plus là d'un de ces vulgaires procédés pédagogiques prétentieusement qualifiés de 'méthodes', mais d'une forme nouvelle de vie à l'École, âme et instrument de l'effort scolaire, auquel j'aspirais.

A partir de ce moment-là notre voie pédagogique était toute tracée et l'expérience qui a suivi n'a pas apporté d'élément essentiel qui n'ait été en germe déjà dans notre mémorable échange avec Trégunc: l'échange de colis, l'envoi de crêpes bretonnes d'un côté, d'oranges et d'olives de l'autre, l'expédition de jouets et de photos, le concours des parents eux-mêmes à cette forme nouvelle d'activité scolaire, nous avaient montré déjà tout ce que nous pouvions attendre d'une telle technique. (Freinet & Alziary 1947: 3)

La technique n'est pas nouvelle; elle constitue un des éléments importants de la pédagogie de Freinet. En classe de langue, cette curiosité de découvrir l'autre est encore amplifiée lorsque les correspondants sont d'un autre pays, d'une autre culture et parlent une autre langue. Les correspondants de l'Atelier de français sont des élèves d'une école primaire à Strasbourg. Nous avons convenu que chaque partenaire écrit une fois par mois à l'autre une lettre collective, en partie dans la langue du pays et en partie dans l'autre langue. Chaque lettre est accompagnée de questions à l'autre groupe. Étant encore en phase expérimentale, nous n'avons pas encore mis en place un échange de lettres individuelles entre élèves. Des dessins personnalisés, des petits cadeaux (bricolages, albums, etc.) accompagnent les envois. Suite à notre correspondance, nous avons organisé plusieurs rencontres dans l'école de l'autre et chez nous dans l'Atelier; les deux groupes se sont également retrouvés pour assister en commun aux spectacles de théâtre et d'opéra.

Nous nous référons à Vygotski (1997: 327) pour comprendre comment ce processus de littératie se met en place. Il souligne de quelle façon la situation de scripteur implique une double abstraction par opposition à l'expérience concrète de l'oralité:

[I]l doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots. Sous ce rapport le langage écrit se distingue du langage oral tout comme la pensée abstraite se distingue de la pensée concrète. Ce seul fait suffit à expliquer qu'il ne puisse évidemment reproduire les étapes du développement du langage oral ni correspondre au niveau de développement de celui-ci. Comme le montrent les recherches, ce caractère abstrait du langage écrit, le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture. (Vygotski 1997: 337)

Transposé à l'épistolarité, Montadon (2015: 33) comprend la littératie comme un processus d'apprentissage socialisé:

Ainsi cette lettre collective implique des travaux en petits groupes pour travailler en commun les formulations soumises ensuite à la validation de l'ensemble de la classe. La présence de ces deux formes de correspondance, dans leur dimension publique et privée, non seulement contribue à développer diverses formes de socialisation, mais facilite chez les enfants le repérage des divers registres langagiers, solennel, officiel, familial, intime. Cela passe par l'apprentissage des conventions épistolaires, où chacun apprend à donner de l'importance de la présentation, du soin mis à écrire la lettre, éventuellement à la décorer, au graphisme.

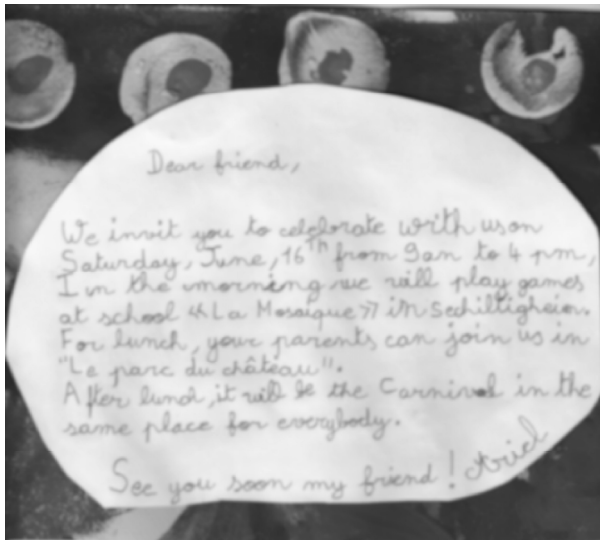


Fig. 12: Exemples de correspondance

Schiltigheim,
der 25. Mai 2018

Liebe Freunde !

Vielen Dank für ihren
Brief : er ist sehr schön.

Avez-vous aimé notre
jeu de Memory ? Et notre
album « Chez le
luthier » ?

Les élèves de l'Atelier de français entrent dans la littérature à la fois par la langue de scolarisation (l'allemand) et la langue étrangère qui imposent, chacune, leurs procédés et conventions de distanciation et de rupture avec l'immédiateté et le sensible. Cependant, la situation épistolaire atténue le haut niveau d'abstraction propre à l'écriture. Les activités cognitives de représentation du correspondant et la distanciation par rapport à son propre univers sont assouplies par la relation affective, intuitive que peut entretenir le scripteur avec son interlocuteur (Montadon 2015). La correspondance scolaire peut donc être un outil bénéfique tant au niveau cognitif que sur le plan conatif pour accéder progressivement au monde de l'écrit.

La pratique de la correspondance se passe comme suit: l'enseignant ou un élève, ayant le niveau de lecteur avancé, fait une première lecture du courrier collectif reçu des correspondants (voir les exemples en fig. 12 et 13). S'ensuit un échange collectif en langue étrangère et en langue de scolarisation sur le sens global. En principe, cette première approche s'avère plutôt facile, car les élèves se souviennent de ce qu'ils ont demandé à leurs correspondants; les lettres sont souvent accompagnées d'illustrations ayant une fonction référentielle. De plus, dans le contrat de correspondance, il a été convenu que la partie écrite en langue maternelle doit être dans un registre simple, avec des phrases courtes et en lettre d'imprimerie (les élèves allemands de primaire ne sachant pas encore déchiffrer l'écriture cursive). Au besoin, les élèves ayant un niveau de français plus avancé, résument le contenu du texte. Ensuite, avec l'aide de l'enseignant, ils déchiffrent le sens détaillé par tâtonnement.

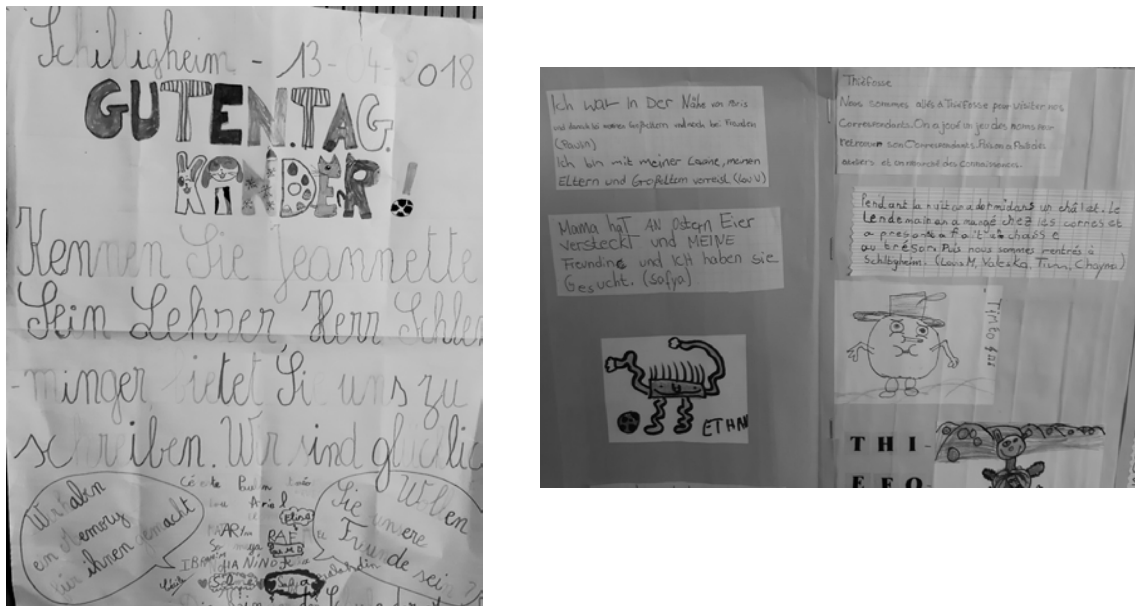


Fig. 13: Exemples de correspondance

Une fois que tous les élèves ont intégré le sens détaillé du courrier, le groupe discute quel type de réponse peut être envisagé. Le travail des réponses (texte, illustrations, etc.) se fait en petits groupes. Pour ceux qui ne savent pas encore bien lire ni écrire, on utilise le même procédé qu'avec la lecture des albums: l'élève dicte à l'enseignant ce qu'il souhaite écrire aux correspondants, celui-ci note ses phrases. Les réponses sont présentées devant tous les élèves et corrigées ensemble. Les élèves discutent quelles sont les meilleures formulations, par exemple, de politesse de fin de lettre en comparant le français, l'allemand et l'anglais et les différents sens de ces formules. Des questions adressées aux correspondants terminent ce travail collectif (Schlemminger 1993).

8. Une plurilittératie socialisée et co-construite

Notre concept d'événements de littératie permet de mettre en place de multiples lieux et activités à travers lesquels les élèves peuvent développer leurs compétences en littératie. Ce concept permet à la fois de poser les bases d'une préparation structurée, graduée et spiralaire de l'apprentissage de la langue et de donner lieu à diverses formes de communication orales et écrites à l'intérieur de l'Atelier (la gestion du groupe, l'organisation du travail, échange sur les contenus disciplinaires...) et à l'extérieur (la correspondance). Dans le cadre de la technique VPS, la littératie est étroitement liée à l'apprentissage des structures langagières du français. Elle revêt des significations sociales et socioculturelles, par exemple dans la correspondance. Elle joue le rôle de preuve et de démonstration en DEL2. Elle prend la forme de rituel dans la gestion de l'Atelier.

Les élèves avancés sont partie prenante des pratiques de l'écrit, d'autres le seront même si la compétence en écriture et lecture n'est qu'au début de son épanouissement. Barton & Hamilton (2010: 51) notent:

Les actes de lecture et d'écriture ne sont pas les seuls moments où les textes se voient attribuer une signification. Il est important de passer d'une conception de la littératie placée dans les individus même à l'examen des façons dont les individus utilisent collectivement la littératie. Ainsi, la littératie devient une ressource au sein d'une communauté, qui prend corps dans des relations sociales, plutôt qu'une propriété des individus.

L'hétérogénéité linguistique du groupe d'élèves permet un échange fréquent et riche sur les variétés des formes de littératie dues aux différentes cultures.

Nous avons vu la nature construite de la littératie (Barton & Hamilton 2010: 52). Nous avons pu montrer que le choix du concept de littératie n'est pas neutre (approche fonctionnaliste versus approche de construction sociale), car il a des répercussions sur la conception et l'organisation des activités pédagogiques d'apprentissage de la langue.

Dans cet article, nous avons exposé les apports de notre démarche: de par son approche pédagogique et ses procédés et techniques d'enseignement, le focus principal de l'Atelier de français est l'apprentissage de la langue française. Cependant, tel qu'il est conçu, le dispositif contribue à la construction de la littératie conçue comme transversale aux langues, puis à une littératie en plusieurs langues. Ces deux processus – acquérir une compétence langagière et une autre en littératie – sont intimement liés. La motivation et l'implication socio-affective et cognitive de l'élève sont primordiales: plus il trouve un intérêt dans ce qu'il apprend, plus il accède aisément à la plurilittératie.

BIBLIOGRAPHIE

- Baron, C. V., Wennagel, B. & Ferret, F. (2016). *Rosa Parks*. Paris: Quelle Histoire.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45-62.
- Berger, B. & Esswein, L. (2019). *Englisch lernen nach Maria Montessori*. Freiburg i.B.: Herder.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Chapelet, E. (2017). *Un rallye lecture: une expérimentation de pédagogie différenciée pour améliorer les compétences en lecture et écriture en DEL2 en primaire de cursus bilingue*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule (mémoire de fin d'études).
- David, J. (2015). *Literacy-Litéracie-littératie: évolution et destinée d'un concept*. *Le français aujourd'hui*, 3(190), 9-22.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit: oui, mais par quelle porte? *Repères*, 15, 113-129.
- Freinet, C. & Alziary, H. (1947). Les correspondances interscolaires. *BENP*, 32, novembre 1947.
- Geiger-Jaillet, A. Schlemminger, G., & Le Pape Racine, C. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt/M.: P. Lang.
- Handwerker, B. (2008). Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von Lerntheorien und grammatischem Ansatz. *Estudios Filológicos Alemanes*, 15, 49-64.
- Harris, Z. S. (1974). *Structural linguistics*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- Hébert, M. & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie: un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43.
- ICEM-Pédagogie Freinet (2002). *Lire-écrire*. Nantes: ICEM, coll. Recherches 1-4.
- Lallemant, O. & Thullier, E. (2014). *Le loup qui voyageait dans le temps*. Paris: Editions Auzou.
- Masny, D., Lajoie, M. & Pelletier, F. (1993). Les jardins à temps plein et le développement des habiletés langagières: l'expérience des écoles françaises d'Ottawa-Carleton. *La revue canadienne des langues vivantes*, 49, 837-838.
- Montadon, C. (2015). La correspondance scolaire: objectifs, modalités et enjeux de l'activité épistolaire des élèves, de Célestin Freinet à nos jours. *Acta litteraria comparativa*, 7, 26-40.
- Morisset-Dammann, C. (2006 / 2015). *La technique CMD*. Freiburg i. Br.: L'Océan.
- Morisset-Dammann, C., Bichon, C. & Schlemminger, G. (2019). Les couleurs: apprentissage intuitif de la langue à l'aide de la visualisation picturographique simultanée. *Plurilinguisme et société plurilingue*, 45, 2019.
- Morisset-Dammann, C., Bichon, C. & Schlemminger, G. (2018). *Einführung der Farbadjektive über intuitive Sprachenlernen und mithilfe der simultanen piktografischen Visualisierung*. Portal des Verlags 'Lehrer Online'. Wiesbaden. <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/fremdsprachen/franzoesisch/artikel/fa/einfuehrung-der-farbadjektive-ueber-intuitivesprachenlernen-und-mithilfe-der-simultanen-piktografisc/> (3.1.2019).
- Palson, N. (2019). Oral et littératie en langue 2. Association française pour l'enseignement du français. En ligne sur le site de l'association, <http://www.afef.org/oral-et-litteratie-en-langue-2-de-nancy-palson> (1.12.2019).
- Prada, J. & Turnbull, B. (2018). The role of translanguaging in the multilingual turn: Driving philosophical and conceptual renewal in language education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, Special Issue*, 5(2), 8-23.
- Sauer, E. & Saudan, V. (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*, Aarau. Nordwestschweizerische Erziehungskonferenz.
- Schlemminger, Gérald (1993). Les méthodes naturelles, la correspondance et l'enseignement des langues. *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues*, 2, 3-7.
- Schlemminger, G. (2016). Que peut apporter la pédagogie Freinet en classe de langues? *Le Nouvel Éducateur*, 228, 18-19.
- Schlemminger, G. (2019). Neue Wege im Frühsprachenunterricht Französisch: 'Die Sprachwerkstatt Französisch'. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 61, 5-26.
- Tabbal-Amella, S. (2014). De l'alphabétisation à la littératie: les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53, 87-97.
- Vogel, S. & García, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (éds), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. En ligne sur le site de l'éditeur, https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=gc_pubs (05.09.2019).
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.