Publié dans Bulletin VALS-ASLA spécial, 1-13, 2020,
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Littératie(s) plurilingue(s) dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – des perspectives complémentaires

Mirjam EGLI CUENAT
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Primarstufe
Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Suisse
mirjam.egli@fhnw.ch

Giuseppe MANNO
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, 5210 Brugg-Windisch, Suisse
giuseppe.manno@fhnw.ch

Magalie DESGRIPPES
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Primarstufe
Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Suisse
magalie.desgrippes@fhnw.ch

1. Introduction[1]

Ce numéro spécial est issu d'une journée d'études consacrée à la *plurilittératie* (multiliteracy) dans l'apprentissage des langues étrangères à l'intérieur et hors du contexte scolaire (Brugg, Argovie, Suisse, 25 janvier 2019). La *littératie* est une notion complexe, relativement récente dans le monde francophone[2] et fortement débattue. Conjuguée à celle de plurilinguisme, non moins complexe, elle peut donner des impulsions fructueuses au champ des langues étrangères dont l'apprentissage est principalement amorcé et guidé à l'école et secondairement approfondi dans des contextes extra-scolaires. La *littératie* englobe notamment la capacité de lire et d'écrire ainsi que de pratiquer la *scripturalité conceptionnelle* ("konzeptionelle Schriftlichkeit", Koch & Oesterreicher 2008), donc d'être capable de comprendre et de produire des textes de genres divers, correspondant à certaines exigences normatives, en utilisant de façon autonome un discours monologal cohérent et structuré, dans

1 Nous tenons à remercier Jean-François de Pietro et Audrey Freytag Lauer pour leurs remarques judicieuses sur une version antérieure de cette introduction.

2 Les variations orthographiques *littératie* ou *littéracie* de ce terme dérivé de l'anglais *literacy,* qui traversent également ce numéro, témoignent de son caractère récent (cf. Barré de Miniac 2002). Nous avons opté pour la variante *littératie* dans cette introduction, tout en laissant le choix aux auteur·e·s des articles.

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

une situation communicative différée[3]. La notion de *compétence textuelle* (*Textkompetenz*, Portmann-Tselikas & Schmölzer Eibinger 2008) permet d'opérationnaliser cette dimension de la littératie dans un contexte éducationnel. Dans la perspective d'une approche holistique du répertoire plurilingue postulant une interaction dynamique des langues (p.ex. Hufeisen 2010; Coste, Moore & Zarate 2009; Lüdi & Py 2009; Jessner 2013), la question se pose de savoir si et dans quelle mesure la *compétence textuelle* se développe de manière transversale et interdépendante (Cummins 2000) et si elle peut ou devrait également être promue de manière cohérente à travers l'enseignement de différentes langues. En effet, les résultats de multiples études sur l'acquisition des langues secondes et tertiaires accumulent les évidences quant aux synergies exploitables dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture entre la langue de scolarisation et une première, voire une deuxième langue étrangère (p.ex., pour les congénères au niveau lexical White & Horst 2012; Neveling 2013; Otwinowska 2016; Manno & Egli Cuenat 2020; ou pour les structures textuelles dans la rédaction de textes Schoonen et al. 2011; Cenoz & Gorter 2011; Egli Cuenat 2016). On peut se demander, inversement, quelle est la contribution des langues étrangères à la construction transversale de la littératie dans le répertoire plurilingue des apprenants. Faire appel à ces concepts au service d'une mise en cohérence des enseignements/apprentissages des langues étrangères n'est pas banal: le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, Conseil de l'Europe 2000), référentiel exerçant une influence importante sur la didactique des langues étrangères et les curriculums, inclut bien la production et la réception écrites, mais ne les relie ni à la *littératie* ni à la *scripturalité conceptionnelle* ni à la *compétence textuelle* (Thonhauser 2016).

La conception de la *littératie* invoquée jusqu'ici peut être qualifiée d'*autonome* (Street 2003) ou de normative. Elle peut être critiquée par sa restriction monolithique aux seuls genres de textes ou discours complexes ayant cours dans le monde de l'éducation. Suite à l'impulsion des *New Literacy Studies,* le champ a été élargi vers une approche sociolinguistique de la littératie. Ce modèle *idéologique* ou *écologique* (Street 2003; Barton 2007) se focalise sur les *pratiques* et *évènements de littératie* quotidiens qui s'inscrivent dans la dynamique de leur usage, qui ne correspondent pas forcément aux formes des écrits scolaires socialement légitimes et qui sont fortement diversifiées. Cette diversification est notamment soulignée par Molinié et Moore qui parlent de *littératies* au pluriel, considérant "des pratiques sociales du lire-écrire comme un continuum entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal) et sous diverses formes (scripturales et graphiques),

[3] Le terme de *scripturalité conceptionnelle*, plus courant dans la recherche germanophone, désigne les caractéristiques typiquement associées au type d'usage du langage qui apparait de manière privilégiée dans le médium graphique mais qui peut également se manifester dans le médium phonique (cf. Gadet & Guérin 2008 pour une présentation de cette modélisation).

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées, dans une ou plusieurs langues ou variétés de langues et selon diverses modalités, incluant le visuel et le digital" (2012: 4). En miroir à cette vision complexifiée de la *littératie*, celle de *plurilinguisme* invite à la transgression, voire l'abandon, des frontières nettes entre les langues dans le répertoire, au *translanguaging* (p.ex. Wei 2018; Cenoz & Gorter 2019) dans le sens d'une activation simultanée et fluide (planifiée ou spontanée) de plusieurs langues, vers une perspective translinguistique et multi-modale. Cette conceptualisation des plurilittératies peut mener vers de possibles ouvertures didactiques, mais elles se heurtent également à la problématique aigüe des normes monolingues prépondérantes dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire.

Dans le présent numéro thématique, seule une partie des contributions porte sur les langues étrangères. Environ la moitié des travaux, dont également les deux conférences plénières, traite des langues d'origine ou ne sépare pas nettement langues étrangères et langues d'origine. D'où le titre plus vaste de ce numéro (*Plurilittératie et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire*). Les contributions s'articulent autour des thématiques suivantes:

- Modèles de plurilittératie et méthodes de recherche correspondantes
- Transversalité en lecture et en écriture dans les répertoires plurilingues
- Pratiques de littératie plurilingues dans le contexte de l'apprentissage des langues dans et hors de l'école/des institutions
- Diagnostic et évaluation de la compétence de littératie plurilingue
- Dispositifs didactiques pour l'encouragement de la littératie/des littératies plurilingue(s).

Les travaux réunis dans ce volume s'insèrent dans des perspectives divergentes, mais complémentaires, de la recherche sur la plurilittératie ou les plurilittératies en linguistique appliquée et en didactique des langues et sont complétés par des propositions innovantes pour des dispositifs didactiques émergeant du terrain.

2. Les contributions de ce numéro

2.1 Plurilittératie et plurilittératies – des perspectives divergentes, mais complémentaires

Les textes des deux conférencières invitées qui ouvrent ce numéro posent les jalons du vaste champ de la recherche sur la plurilittératie dans un contexte éducationnel. Elles se positionnent à maints égards sur des pôles opposés – autant au niveau de la conceptualisation des langues et du langage, de la

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

littératie et du texte qu'au niveau de la méthodologie de recherche et de l'approche didactique préconisée.

Nicole Marx s'intéresse, dans une perspective de recherche quantitative, à l'interaction entre les langues dans le contexte de l'acquisition de compétences de production textuelle écrite. Elle s'attache à distinguer entre *transfert* et *transversalité* et examine les répercussions de cette distinction sur le choix des méthodes de recherche empirique. Elle identifie trois hypothèses centrales pour la didactique du plurilinguisme: (1) certaines compétences sous-jacentes seraient disponibles et mobilisables dans toutes les langues du locuteur (transversalité), (2) des compétences acquises dans une langue pourraient être transférées à une autre langue (transfert), et (3) un soutien didactique au transfert pourrait faciliter ce processus. Pour N. Marx, la première hypothèse appelle un design empirique relativement simple, n'exigeant que la preuve de l'existence de la même compétence au même moment dans deux ou plusieurs langues d'un même locuteur. Prouver la validité de l'hypothèse du transfert, en revanche, nécessiterait un design expérimental plus complexe permettant d'identifier dans une intervention monolingue en Lx la cause de l'émergence d'une compétence en Ly. Étudier l'efficacité d'interventions didactiques facilitant le transfert, enfin, demanderait selon N. Marx un design expérimental avec une intervention didactique thématisant explicitement les possibilités et les stratégies de transfert, intervention dont l'efficacité serait démontrée par la comparaison entre un groupe expérimental et un groupe de contrôle.

Les modalités d'une intervention permettant de tester la 2^{e} hypothèse sont illustrées par le projet *SimO* (Marx & Steinhoff 2017). Cette recherche longitudinale étudiait le développement de compétences textuelles descriptives (descriptions de dessins de personnages) chez des élèves bilingues allemand-turc de 11-12 ans dans les deux langues. Les élèves étaient scolarisés dans le système scolaire public allemand et fréquentaient des cours de langue et de culture d'origine. L'approche didactique et le dispositif expérimental étaient, pour ainsi dire, doublement monolingues, avec un soutien approfondi, ciblé sur les procédures textuelles (Feilke 2014) qui, délibérément, n'était fourni que dans la langue de scolarisation. Les compétences rédactionnelles étaient testées à plusieurs reprises dans les deux langues. Les analyses statistiques montrent que l'intervention didactique dans la langue de scolarisation exercerait une influence sur la qualité des textes en turc et que la qualité des textes produits en allemand joue bien le rôle de médiateur dans cette relation. N. Marx en conclut que le transfert de certaines compétences scripturales textuelles entre les langues est possible sans intervention didactique spécifique sur le transfert, en soulignant toutefois l'importance de la préparation d'un terrain favorable en langue d'origine. On peut se demander, en effet, s'il est possible de qualifier cette intervention de *monolingue* et *sans encouragement au transfert* alors que les élèves étaient amenés à compléter en parallèle les

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

mêmes tests et les mêmes activités de production écrite dans les deux langues. La question est en fait centrale pour la didactique du plurilinguisme et pour une planification curriculaire coordonnée qui soutiendraient une éducation à la plurilittératie (cohérence horizontale) et qui viseraient à exploiter et promouvoir des synergies entre les langues: quel est le poids de cette mise en parallèle, soigneusement planifiée, des activités d'écriture de textes d'un même genre? (cf. à ce propos Beacco al. 2016: 64).

Contrairement au texte précédent, qui propose une séparation stricte des langues pour montrer un transfert de compétences de l'une à l'autre et qui se concentre sur la production écrite dans un cadre contrôlé, la contribution de **Danièle Moore** cherche à transcender les confinements des normes institutionnelles. Elle présente les fondements théoriques d'une conception de la plurilittératie et d'une didactique correspondante, reposant sur une approche plurielle, poly-normée des langues dont les frontières sont mouvantes et fluides ainsi que sur une modélisation multimodale de l'écriture et de la textualité. D. Moore illustre son approche par une recherche d'inspiration ethnographique. Avec une méthodologie mixte de recueil de données linguistiques, visuelles et réflexives, elle observe des pratiques textuelles plurilingues et plurielles de jeunes enfants, entre 5 et 8 ans, d'origines linguistiques très diverses, dans une institution muséale (un centre scientifique) à Vancouver. Un dispositif pédagogique a été mis en place dont l'intention est de créer un milieu d'apprentissage riche, faisant appel à l'esthétique, stimulant l'imagination et l'investissement du corps en mouvement: les enfants sont encouragés à développer leur conscience (*awareness*) plurilingue et à acquérir simultanément des connaissances scientifiques (notamment par la découverte ludique des écritures logographiques et de divers phénomènes optiques). Ils sont incités à déployer l'ensemble des langues de leur répertoire lorsqu'ils documentent ce qu'ils ont appris et expérimenté au moyen de photographies avec des tablettes numériques, de diagrammes, de schémas et de dessins explicatifs, ainsi que par écrit dans les langues de leur choix. D. Moore dessine des parcours d'apprentissage subjectifs et des constructions d'apprenants jonglant de manière fluide entre langues, entre sujets, entre modes (médias). Citons à titre d'illustration l'exemple d'une petite fille découvrant le phénomène de réfraction, et qui, après avoir pris en photo (avec une tablette) un bouquet de verdure trempant dans un bocal, le décrit en anglais et en français dans des orthographes approchées, en s'appuyant sur des conventions attribuables à une langue ou l'autre (voire aux deux), et agrémente sa description avec un dessin aussi ressemblant à la photo que possible. Les séquences analysées attirent le regard sur la complexité de la création textuelle de ces jeunes enfants, dépassant le cadre de la page ou de la tablette, s'inscrivant dans le mouvement corporel et où diverses langues et ressources sémiotiques s'entrecroisent. Par son approche des pratiques textuelles plurilingues, l'auteure vise à remettre en question une didactique préconisant une séparation claire entre les langues et

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

une définition du texte comme une entité statique, restreinte à la seule dimension linguistique. Ainsi, de nouvelles voies sont ouvertes à de nouveaux développements, en définitive pour une compréhension de l'apprentissage et de la production de connaissances transcendant les langues et le langage pour devenir multimodaux – développements dont les implications cognitives et l'articulation aux pratiques textuelles normées dans et par le contexte scolaire resteront à explorer à l'avenir.

Si les deux approches et postures des deux conférencières invitées semblent à première vue irréconciliables, on peut pourtant les apprécier dans leur complémentarité. En effet, les phénomènes étudiés par N. Marx peuvent être conceptualisés, sur la base de la modélisation proposée par D. Moore, comme des pratiques de littératie parmi d'autres, *multiplement monolingues* mais reliées par une transversalité et inscrites dans un contexte écologique précis, ces pratiques jouissant d'emblée de la légitimité institutionnelle et s'avérant nécessaires à la réussite scolaire.

2.2 Recherches sur le développement de la compétence textuelle en contexte immersif

Trois contributions se situent dans un contexte d'enseignement immersif, forme d'enseignement où au moins deux langues de scolarisation sont présentes, ce qui devrait être particulièrement propice à la construction de la littératie en plusieurs langues. Dans le cadre de leur projet de recherche sur les compétences en lecture et en écriture acquises dans une école primaire allemande, après quatre ans de programme immersif en anglais, **Anja Steinlen** et **Thorste Piske** se concentrent sur la maitrise de l'écriture de textes en anglais en général, et de l'orthographe anglaise en particulier, selon le profil initial monolingue ou plurilingue des élèves (diverses langues en présence). Plus spécifiquement, les auteur·e·s s'attachent à retracer l'origine des erreurs orthographiques et trouvent celle-ci, pour la plupart, dans des mécanismes intralinguistiques (surgénéralisations en anglais) ou interlinguistiques (interférences avec l'allemand). Un résultat particulièrement intéressant concerne le profil monolingue ou plurilingue des élèves, puisque celui-ci ne semble jouer aucun rôle dans le nombre ou la qualité des erreurs d'orthographe, ou encore dans le niveau de compétence écrite atteint. Qui plus est, malgré le fait qu'un certain nombre des élèves plurilingues suivent des cours en langue et culture d'origine, cette langue d'origine, quelle qu'elle soit, ne semble pas influencer l'orthographe dans la troisième langue apprise: c'est la langue allemande qui, d'après les auteur·e·s, semble être la seule base des interférences relevées.

Clémentine Abel nous livre les premiers résultats d'une étude pilote consacrée à une école bilingue allemand-français du niveau lycée en Allemagne. Elle s'intéresse au développement, chez les élèves d'une littératie bilingue, d'une double identité linguistique et culturelle mais aussi des représentations

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

concernant leurs compétences dans les deux langues. Elle compare les résultats de trois mesures chez les lycéen·ne·s: l'auto-évaluation de leur identité linguistique et culturelle (entre les langues française et allemande), l'auto-évaluation des compétences en production et en compréhension écrite et orale, et, enfin, l'évaluation par la chercheuse de productions textuelles selon divers indicateurs (incluant, entre autres, le nombre de fautes de grammaire, une caractérisation du lexique utilisé et la complexité du traitement des thèmes). Les résultats montrent que les élèves s'identifiant le plus avec la langue allemande estiment également avoir de meilleures compétences dans cette langue. L'auto-évaluation des compétences langagières est corrélée avec l'identification langagière, sauf en ce qui concerne la compréhension orale. Enfin, une corrélation ne se dessine qu'entre le score en auto-évaluation et un seul des indicateurs mesurés de la qualité des textes: le nombre de fautes de grammaire à l'écrit. Ce résultat amène la chercheuse à la conclusion que la conscience métalinguistique de ces élèves n'est peut-être pas encore très développée dans des domaines importants de la littératie; ne serait-ce pas aussi l'expression du poids excessif de représentations normatives étroites ?

Le contribution d'**Emile Jenny** porte sur le développement de la littératie en deux langues et sur les traces de l'exploitation des répertoires plurilingues dans l'écriture de textes chez des élèves âgé·e·s de 10 à 12 ans scolarisé·e·s en français et en allemand dès le jardin d'enfants en contexte d'immersion réciproque dans une filière bilingue (FiBi) à Biel/Bienne. Leurs textes écrits en L2 (l'allemand pour les élèves francophones d'origine et le français pour les élèves germanophones d'origine), recueillis dans le cadre d'une évaluation du programme, ont été comparés à des écrits en langue étrangère par des pairs évoluant dans des classes régulières. L'étude montre la supériorité des résultats des élèves en immersion. Une analyse qualitative d'une sélection de textes des élèves en immersion met en évidence des traces de la présence de l'autre langue et d'une capacité de médiation culturelle, interprétées comme des indicateurs de leur compétence plurilingue. L'auteur en tire la conclusion que les enseignant·e·s du programme, travaillant selon le principe "une personne un langue", devraient être sollicité·e·s à établir des liens entre les deux langues de scolarisation et à valoriser davantage les répertoires plurilingues des enfants, la didactique du plurilinguisme n'étant que peu thématisée jusqu'à présent.

2.3 Recherches sur l'évaluation et le développement de la production textuelle en plusieurs langues

Les contributions suivantes s'intéressent au développement de la production textuelle en plusieurs langues, avec des méthodologies de recherche et des objectifs divergents. **Katharina Karges, Thomas Studer** et **Eva Wiedenkeller** explorent la possibilité, dans la perspective de l'évaluation dans un cadre institutionnel, de s'en remettre à la mesure quantitative et partiellement

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

automatisée de certaines particularités de textes rédigés en plusieurs langues par les mêmes apprenants, comme indices de la compétence de production écrite. Les auteur·e·s se basent sur l'analyse d'un corpus d'environ 1400 textes produits en langue étrangère (anglais, français et allemand) et en langue de scolarisation (français et allemand) par des élèves en fin de scolarité obligatoire. Les textes ont été recueillis en Suisse alémanique et en Suisse romande dans le cadre de différentes tâches, effectuées soit à l'ordinateur soit sur papier. Il s'avère que des valeurs se rapportant à la longueur des textes, le *Measure of Textual Lexical Diversity* ou la *sophistication lexicale* permettent une distinction approximative entre des productions de meilleure et de moindre qualité au niveau d'un corpus large, mais ces mesures sont loin de suffire pour apprécier la qualité des textes individuels, ce qui est confirmé par une analyse plus qualitative des traces interlinguistiques (*crosslinguistic influence*) et du lexique (richesse, diversité, uniformité, types grammaticaux). Par ailleurs, les auteur·e·s observent que les traces interlinguistiques ne se distribuent pas de la même manière chez les élèves de Suisse alémanique et de Suisse romande et que des résultats antérieurs démontrant l'influence des tâches (ordinateur vs. papier) sur la qualité textuelle ne sont pas confirmés. Les auteur·e·s en concluent que la compétence de production écrite doit être conçue comme un système complexe de variables interdépendantes dont les parties mesurables ne s'intègrent pas, à l'heure actuelle, dans un modèle unifiant.

L'étude d'**Audrey Bonvin** se fonde également sur un corpus de textes très vaste. Elle examine le développement de la richesse lexicale observable dans des textes argumentatifs et narratifs, rédigés en langue d'origine et en langue de scolarisation par des enfants bilingues (âgés de 8 à 10 ans) de parents lusophones résidant en Suisse Romande et en Suisse alémanique. Les textes, recueillis de manière longitudinale, sont comparés à ceux écrits en français ou en allemand par leurs pairs dans des classes de comparaison (monolingues et bilingues avec d'autres langues d'origine) ainsi qu'à ceux rédigés par leurs pairs majoritairement monolingues vivant au Portugal. La mesure de la richesse lexicale se fonde sur l'évaluation intuitive de locuteurs adultes (non-préparés, de langue première française, allemande ou portugaise) dont le profil est précisé dans l'article. L'auteure observe une évolution dans le temps de la richesse lexicale pour tous les groupes, les enfants lusophones bilingues en Suisse montrant des résultats plus faibles que leurs pairs des groupes de comparaison monolingues (et bilingues d'autres origines). L'étendue de ces différences et la probabilité de leur occurrence divergent toutefois selon la langue, le moment de récolte et le type de texte. L'auteure se pose la question de savoir si les résultats plus faibles de ces élèves peuvent être dus à des facteurs tels que leurs pratiques de littératie extrascolaires ou à d'autres variables individuelles. La contribution se clôt notamment sur une réflexion à propos du profil des évaluateur·rice·s, pour la plupart universitaires, réflexion

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

de méthodologie qu'on peut relier à la discussion autour de la norme et de la légitimité sociale de certaines pratiques de plurilittératie.

Les deux contributions qui suivent s'attachent à saisir le processus de construction de la plurilittératie en optant pour des approches qualitatives. En utilisant la méthode de l'analyse conversationnelle, **Mona Stierwald** pose la question du caractère observable ou non d'éventuels transferts entre les langues au sein d'une activité d'écriture collaborative en espagnol langue étrangère chez des étudiant·e·s universitaires germanophones. Les interactant·e·s présentent des biographies langagières asymétriques, l'une maitrisant mieux la langue espagnole que son partenaire. L'analyse qui se focalise sur les réparations linguistiques ne produit pas les résultats escomptés: elle ne permet pas, selon l'auteure, d'observer des transferts, car les structures de savoir linguistique ne sont pas verbalisées dans l'interaction. Elle permet cependant de dégager trois types de réparations qui fournissent des indices se rapportant à des symétries et asymétries des savoirs chez les interactant·e·s: la correction par le ou la partenaire, l'identification autonome d'alternatives et la proposition d'une nouvelle alternative en réponse à une correction ou à une proposition. La réponse à l'interrogation sur l'observabilité du transfert interlinguistique dans l'écriture collaborative plurilingue reste en suspens et d'autres travaux de recherche seront nécessaires pour y répondre.

Elisabeth Reiser-Bello Zago étudie le développement de la capacité à produire oralement des récits en trois langues auprès de six enfants trilingues âgés de 5 à 11;8 ans, provenant de trois fratries et grandissant dans la région de Fribourg (en Suisse). La contribution présentée se focalise sur l'évolution des stratégies de compensation déployées par les enfants en cas de difficultés lexicales et montre en général un décroissement des stratégies compensatoires dans toutes les langues, mais un accroissement proportionnel de la paraphrase et de l'approximation. Sur la base d'un dispositif expérimental variant systématiquement la langue des interlocuteurs, l'auteure tente également de comprendre si les enfants adoptent un comportement stratégique différent, face soit à une personne monolingue, soit à une personne plurilingue. Les résultats montrent que la stratégie du *code-switching* est peu utilisée en général quelle que soit la langue ou la situation, ce qui pourrait être dû, selon l'auteure, au dispositif permettant peu de négociations entre l'enfant et l'adulte. L'observation fine de ces stratégies dans ce type de dispositif est d'un grand intérêt pour l'étude de l'entrée dans la plurilittératie et la scripturalité conceptionnelle en dehors du contexte scolaire.

2.4 Promotion de la plurilittératie/des plurilittératies – dispositifs didactiques et valorisation des ressources langagières disponibles dans le répertoire

Trois contributions se rapportant au développement de dispositifs d'enseignement s'inspirant de la littérature scientifique et une étude abordant la

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

dimension identitaire de la littératie en langue d'origine viennent clore ce numéro. **Esa Hartmann** souhaite explorer les stratégies pédagogiques qualifiées par l'auteure de *translingues* en vue de l'acquisition de la bilittératie dans le contexte de l'enseignement bilingue. Son étude se situe dans le contexte de la formation d'enseignant·e·s bilingues franco-allemand·e·s en Alsace. Elle présente des analyses qualitatives des discussions de groupe conduites dans le cadre d'un séminaire consacré à un projet de lecture à concevoir pour des élèves du primaire autour de l'édition trilingue d'un livre illustré (*Die drei Raiwer – Die drei Räuber – Les trois brigands* de Toni Ungerer). L'analyse mène à la constatation que la conception de la plurilittératie des participant·e·s est dominée par une vision *multiplement monolingue*. Mais l'auteure relève également une multitude de possibilités pédagogiques innovantes avancées par les futur·e·s enseignant·e·s, destinées à développer les compétences de plurilittératie des élèves bilingues émergents, telles que des activités impliquant l'intercompréhension, l'alternance codique et le transfert linguistique, l'analyse métalinguistique, la médiation linguistique, l'écriture créative bilingue ou des performances scéniques plurilingues.

La contribution de **Gérald Schlemminger et Céline Bichon** s'insère également dans un cadre de formation. A la Haute École pédagogique de Karlsruhe, les auteur·e·s proposent un atelier de français ouvert à des enfants âgé·e·s de 7 à 12 ans, de langues d'origine diverses, une fois par semaine pendant un après-midi. Les connaissances préalables du français chez ces enfants vont du débutant à l'enfant bilingue – il s'agit donc d'un groupe d'apprenants hétérogène à tous égards. Les séquences d'enseignement/apprentissage sont conceptualisées comme des *évènements de littératie* ritualisés. Une technique d'apprentissage intuitif des langues par la visualisation picturale-graphique simultanée (VSP) est combinée au principe de l'immersion totale dans la langue cible à travers les matières. Le principe de l'apprentissage par les pairs est utilisé afin d'initier des processus d'apprentissage du français et de construction de connaissances encyclopédiques se rapportant à diverses matières (*Weltwissen/Sachfachwissen*). L'article montre les incidences, sur le dispositif pédagogique, du choix du concept de *littératie* conçue comme co-construction sociale, à la fois *transversale* aux langues et *en plusieurs langues*.

Irene Zingg présente un format didactique visant à intégrer et promouvoir la littératie en langue d'origine dans le cadre de l'enseignement régulier en Suisse alémanique, sur la base d'une vision holistique du répertoire plurilingue. Son projet *Plus de langue(s) pour tous* a pour objectif de sensibiliser élèves et enseignant·e·s aux avantages de la plurilittératie dans le cadre des structures scolaires ordinaires. A cet effet, des unités d'enseignement ont été créées et mises en œuvre par des tandems, composés d'un·e enseignant·e de classe à l'école primaire ou secondaire I et d'un·e enseignant·e LCO (langues et cultures d'origine). 20 unités ont ainsi été mises en place et expérimentées par 5

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

tandems de langue allemande d'une part, albanaise, arabe, italienne, russe ou serbe de l'autre. Dans cette contribution, le travail des tandems est présenté ainsi qu'une articulation dans un cycle de formations successives, ce qui ajoute à ce travail une valeur particulière d'autoréflexion et d'optimisation didactique.

L'article de **Nadja Kerschhofer-Puhalo** et **Werner Mayer** fait écho et peut servir de prolongement à la réflexion de la contribution précédente. A partir de deux études de cas recueillies dans le cadre du projet de recherche plus vaste *My Literacies* de l'Université de Vienne, les auteur·e·s montrent comment des enfants en classe de quatrième primaire se représentent leur répertoire linguistique et leurs littératies dans la langue de scolarisation (l'allemand) ainsi que dans leurs langues familiales/d'origine respectives. L'analyse de leurs portraits linguistiques et d'une interview focalisant sur les pratiques de littératie quotidiennes, permet de dégager quelles attitudes et quels objectifs ils associent à l'appropriation de ces langues; elle révèle que le statut relatif d'une langue (langue d'enseignement, langue familiale, langue étrangère), véhiculé par les discours actuels sur la migration, l'éducation, le travail et l'avenir, a un impact direct sur leur image de soi ainsi que sur leurs décisions d'investir dans le développement du langage écrit dans une langue plutôt que dans une autre. Avec la focalisation sur les perspectives des enfants et par le choix d'une approche participative, les auteur·e·s livrent également un modèle pédagogique visant à promouvoir leur autonomisation et le façonnage actif de leur répertoire *plurilittératié*.

3. Conclusions et perspectives

L'éventail des textes publiés dans ce numéro illustre la complémentarité des perspectives, autant pour la littératie – un modèle normatif mettant un accent sur la scripturalité conceptionnelle et opérationnalisé par la notion de compétence textuelle, par opposition à un modèle écologique focalisé sur les *pratiques de* littératie et la multimodalité dans le sens des *New Literacy Studies* – que pour le plurilinguisme – une vision *multiplement monolingue* du répertoire langagier, avec une dimension de transversalité, valorisée par les institutions éducatives par opposition à une vision holistique aux frontières mouvantes et fluides entre les langues au sens du *translanguaging*. Les travaux présentés ouvrent des pistes pour la promotion de la littératie dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères: transversalité et transfert, notamment dans le cadre de l'enseignement par immersion; ouverture vers des pratiques ancrées en contexte; mise en place d'environnements d'apprentissage riches cherchant à articuler non seulement les langues, mais aussi les modalités multiples. Cette perspective va plus loin que l'encouragement des langues étrangères socialement valorisées, vers l'intégration du plurilinguisme d'origine, surtout des langues peu prestigieuses

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

– et là se rejoignent nos conférencières invitées, D. Moore et N. Marx, même si elles partent de points de vue largement divergents.

Mises toutes ensemble, ces contributions montrent également la complémentarité des travaux de recherche – en linguistique appliquée, d'une part, et en didactique des langues, de l'autre – et elles suggèrent de nombreuses pistes pour le développement, sur le terrain, de formats didactiques innovants dans la perspective de la ou des plurilittératie(s).

BIBLIOGRAPHIE

Barré-de Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de l'AIRDF*, *30(1)*, 27-33.

Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2nd ed. Malden. MA: Blackwell Pub.

Beacco, J.-C., Byram M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. 2e version révisée. Strasburg: Conseil de l'Europe.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, *95(3),* 356-369.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, *103*, 130-135.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Buffalo: Multilingual Matters.

Egli Cuenat, M. (2016). Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. In R. Schmidlin & P. Schaller (éds.), unter Mitarbeit von N. Mathys, *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la littératie. Metalinguistic Knowledge and Literacy Acquisition* (pp. 57-78). Neuchâtel: Bulletin suisse de linguistique appliquée.

Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In H. Feilke & T. Bachmann (éds.), *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren* (pp. 11-34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Gadet, F. & Guérin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, *162(3)*, 21-27.

Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktoren-modell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 36*, 200-207.

Jessner, U. (2013). Third Language Learning. In M. Byram & A. Hu (éds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 724-728). London/New York: Routledge.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2008). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (éd.), *Textlinguistik: 15 Einführungen* (pp. 199-216). Tübingen: Narr.

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be … a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism, 6(2),* 154-167.

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Manno, G. & Egli Cuenat, M. (2020). Congénères dans la réception et la production de textes en français langue seconde et tertiaire en Suisse alémanique: perspectives acquisitionnelles et didactiques. In M. García García, M. Prinz & D. Reimann (éds.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (pp. 125-155). Tübingen: Narr.

Marx, N. & Steinhoff, T. (2017). *Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe: zur Wirksamkeit des wiederholten Einsatzes unterschiedlich profilierter Revisionsarrangements auf die Textproduktion von Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe in Oberschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in den Erstsprachen Deutsch und Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch: Schlussbericht zu dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt: Projektlaufzeit: 10.2013- 09.2016*.

Molinié, M. & Moore, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ). *Recherches en didactique des langues et des cultures, 9(2).*

Neveling, C. (2013). "Kiosco, televisión, tomate - das, was automatisch klar ist". Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, *7(2)*, 97-129.

Portmann-Tselikas, P. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 39,* 5-16.

Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R., Hulstijn, J. & Glopper, K. (2011). Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning*, *61(1),* 31-79.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, *5(2)*, 77-91.

Thonhauser, I. (2016). Le " travail textuel " (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire: Quelques observations en Suisse romande. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 13(3)*.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics, 39(1)*, 9-30.

White, J. L. & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness, 21 (1-2)*, 181-196.

© 2020 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel