



HAL
open science

Les carnets de lecture et d'écriture créative bilingue à l'école : analyse des carnets élaborés pendant le dispositif de l'heure bilingue littéraire cycle 1 à 3 au lycée international de Los Angeles

Céline Lacaille

► To cite this version:

Céline Lacaille. Les carnets de lecture et d'écriture créative bilingue à l'école : analyse des carnets élaborés pendant le dispositif de l'heure bilingue littéraire cycle 1 à 3 au lycée international de Los Angeles. Linguistique. 2018. dumas-01938326

HAL Id: dumas-01938326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01938326>

Submitted on 11 Jan 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle
UFR de littérature, linguistique, didactique
Département de didactique du Français Langue
Étrangère
(ENEAD : Enseignement Numérique Et À Distance)
2017-2018

Les carnets de lecture et d'écriture créative bilingue à l'école

Analyse des carnets élaborés pendant le dispositif de l'heure bilingue littéraire
Cycle 1 à 3 au Lycée International de Los Angeles

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2
Didactique du Français Langue Étrangère et Langues du Monde

Par

Céline LACAILLE

Domaine : Sciences humaines et sociales

Mention : Sciences du langage

Spécialité : Français langue étrangère et seconde

Directrice du mémoire : **Anne GODARD**

Seconde lectrice : **Muriel MOLINIÉ**

Responsable de la formation : **Muriel MOLINIÉ**

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Anne Godard, pour son soutien, ses conseils avisés et sa bienveillance. Madame Godard a participé à mon évolution professionnelle et personnelle. Au-delà du mémoire, j'ai eu l'opportunité, au cours du Master, de suivre son enseignement de qualité. Le cours de « La langue vue par les écrivains » a transformé mon rapport à la langue française et à l'appréhension de mon propre bilinguisme.

Je remercie également Madame Molinié, seconde lectrice, pour sa lecture.

Je tiens aussi particulièrement à remercier les Professeurs de Paris 3 La Sorbonne Nouvelle, qui ont nourri mes réflexions sur l'enseignement/apprentissage du français : Madame Donatienne Woerly, Madame Muriel Molinié, Monsieur Emmanuel Fraisse et tant d'autres.

Je remercie mes collègues du Lycée International de Los Angeles, et particulièrement Frédérique Bauer, Violaine El-Basri, Christine Kelley et Lise Nicoud, qui ont volontiers accepté de partager leurs carnets de lecture et ont montré beaucoup d'intérêt pour mes recherches. Merci à ma collègue américaine Jaime Langlois, force de proposition et toujours partante pour de nouveaux projets d'écriture ! Je tiens aussi à remercier mes jeunes élèves pour leur participation active et intéressée lors de nos nombreux projets d'écriture créative bilingue.

Ce mémoire marque l'aboutissement d'un parcours riche en rencontres. Merci à mon binôme du master Julie, en Espagne, avec qui j'ai pu mettre en place des projets de partenariat entre nos classes, échanger des centaines d'heures sur nos lectures et recherches et beaucoup appris ensemble. Je remercie aussi Manon pour ses conseils experts, ainsi que Laetitia en Allemagne et Leyla en France, pour leurs relectures et leur enthousiasme.

Enfin, je remercie mes parents, premiers relecteurs, pour m'avoir accompagné et montré leur soutien lors de ces deux années. I would also like to thank my husband Joel, for his constant encouragement and support.

Ce mémoire, et ce master, ont éveillé ma curiosité intellectuelle, ravivé mon goût pour la lecture et la recherche, et renforcé ma passion pour l'enseignement !

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
Glossaire des sigles utilisés	8
Introduction	9
Partie 1	12
Présentation du contexte et cadre du dispositif	12
1. <i>Le Lycée International de Los Angeles</i>	12
1.1 L'institution	12
1.2 Caractéristiques de l'enseignement bilingue	15
2. <i>Le dispositif pilote de l'heure bilingue littéraire</i>	17
2.1 La littérature et l'écriture en classe de français	17
2.2 La littérature et l'écriture en classe d'anglais	23
2.3 Le co-enseignement lors des ateliers de lecture/écriture	26
3. <i>La mise en place des carnets de lecture sur le campus d'Orange</i>	32
3.1 Un objet hybride	32
3.2 La littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture créative bilingue	33
3.3 La notion d'écriture créative.....	38
Partie 2	42
Analyse des atouts du carnet de lecture bilingue au Lycée International de Los Angeles	42
1. <i>L'écriture créative : variations des textes hétérolingues du cycle 1 au cycle 3</i>	42
1.1 Le cycle 1 : La traduction différée et simultanée	42
1.2 Le cycle 2 : Les passerelles entre les langues et l'écriture consécutive	47
1.3 Le cycle 3 : Vers un enrichissement créatif du sujet écrivant plurilingue.....	55
2. <i>Développer les potentiels de l'élève</i>	58
2.1 Les savoirs : imaginaire et expression de la dimension subjective	58
2.2 Les savoir-faire : compétence interlangue	59
2.3 Les savoir-être : approche interculturelle	61

3.	<i>Favoriser l'émergence d'une voix plurilingue et pluriculturelle</i>	61
3.1	L'enseignant face au co-enseignement.....	61
3.2	Donner à voir le bilinguisme à la communauté: impact sur l'écriture	63
Partie 3	.....	65
Bilans et perspectives : fonctions du carnet, objet de médiations	.....	65
1.	<i>Le carnet, levier éducatif, communicatif et identitaire</i>	65
1.1	Les visées éducatives et pédagogiques	65
1.2	Les finalités communicatives et sociales.....	70
1.3	Les enjeux identitaires	72
2.	<i>Enjeux d'une écriture personnelle : le carnet et la relation au monde (interne)</i>	73
2.1	Littérature, plurilinguisme et altérité	73
2.2	La médiation relationnelle : l'école, espace de convergence entre une société multiculturelle et la singularité de l'élève	74
2.3	Médiation langagière : le carnet, rencontre entre langues et cultures transformations langagières et transformation de soi	75
2.4	La « négociation interculturelle » : se décentrer et « rentrer dans la rationalité de l'autre ».....	76
3.	<i>Un dispositif à diffuser : perspectives plurilingues et pluriculturelle</i>	77
3.1	Le carnet, le rôle de l'enseignant et la formation	77
3.2	Développer l'ouverture sur le monde : la question de l'interculturel dans les écoles AEFÉ	77
3.3	L'écriture partagée hors des murs de la classe	79
Conclusion	.....	81
Bibliographie	.....	83
Sitographie	.....	87
Table des matières	.....	90
Annexes	.....	152
Résumé	.....	152

Documents annexes

Annexe 1. Déclaration sur l'honneur.....	92
Annexe 2. Histoire de l'établissement	93
Annexe 3. Certifications et partenaires	93
Annexe 4. Extrait du compte-rendu annuel 2016-2017.....	94
Annexe 5. Profils sociolinguistiques des apprenants et du personnel.....	95
Annexe 6. Décloisonnement CE1-CM1 pour la journée de la lecture	97
Annexe 7. Lecture en réseau : exemple en classe de GS	97
Annexe 8. L'heure bilingue de littérature en CE1	98
Annexe 9. Exemples de carnets de lecture en anglais en 6 ^{ème}	99
Annexe 10. Corpus de carnets de lecture (cycles 1 à 3)	101
Annexe 11. Œuvre bilingue étudiée en classe de MS	102
Annexe 12. Œuvre bilingue étudiée en classe de GS	103
Annexe 13. Œuvre bilingue étudiée en classe de CE1	104
Annexe 14. Lecture en réseau en CE1 de contes détournés	104
Annexe 15. Œuvre bilingue étudiée en classe de CE2.....	105
Annexe 16. Œuvre bilingue étudiée en classe de CM2	105
Annexe 17. Album-écho en MS	107
Annexe 18. Fiche de séquence heure bilingue en GS	108
Annexe 19. Profils des jeunes scripteurs	113
Annexe 20. Carnets de MS	114
Annexe 21. Carnets de GS	116
Annexe 22. Carnets de CE1	118
Annexe 23. Carnet de lecture de Perla	119
Annexe 24. Carnet de lecture d'Anyà	123
Annexe 25. Carnet de lecture d'Ethan	126
Annexe 26. Texte bilingue de Javier	129
Annexe 27. Texte bilingue d'Aya	130
Annexe 28. Texte bilingue de Jade	131

Annexe 29. Boîte de Sarah	132
Annexe 30. Boîte de Charlie	136
Annexe 31. Brouillons de lettres en CE1	141
Annexe 32. Fiches préparatoires en CE2	142
Annexe 33. Cartes mentales des élèves de CE2	143
Annexe 34. Fiches préparatoires et brouillon de Javier, CE2	145
Annexe 35. Schéma de la négociation interculturelle	147
Annexe 36. Affichage en MS	149
Annexe 37. Affichage de GS	149
Annexe 38. Affichage de CE1	150
Annexe 39. Partage à la communauté	150
Annexe 40. Affichage de CE2	151
Annexe 41. Exposition de CM2	151

Écrire « entre deux territoires, entre deux langues ; également entre deux mémoires ».

Assia Djebar, in *Ces voix qui m'assiègent*¹

¹ A. Djebar, *Ces voix qui m'assiègent*, Paris, Albin Michel, 1999, p.206

Glossaire des sigles utilisés

AEFE	Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger
BELC	Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger
BO	Bulletin Officiel
CE1	Cours Élémentaire première année
CE2	Cours Élémentaire deuxième année
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CM2	Cours Moyen deuxième année
EANA	Élève Allophone Nouvellement Arrivé
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSco	Français Langue de Scolarisation
GS	Grande Section de maternelle
IBO	<i>International Baccalaureate Organization</i>
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres ²
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MLF	Mission Laïque Française
MS	Moyenne Section de maternelle
TICE	Techniques de l'Information et de la Communication de l'Enseignement
WASC	<i>Western Association of Schools and Colleges</i>

² Les IUFM ont été remplacés par les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) depuis 2013.

Introduction

“You learn how to write by writing, and by reading and thinking about how writers have created their characters and invented their stories. If you are not a reader, don’t even think about being a writer”.³

(Auel, 2011 : 458)⁴

Le couple lecture-écriture est au cœur de la construction d’une myriade de savoirs, savoir-faire et savoir-être. À l’école primaire, les élèves apprennent à lire et écrire. Ils construisent et utilisent ces compétences au quotidien, et ce dans tous les domaines. En interaction avec la lecture de textes littéraires, les activités de production écrite permettent au jeune sujet scripteur d’expérimenter le processus d’écriture. Comme le souligne Auel (2011), c’est en lisant et en écrivant qu’on apprend à écrire. C’est la rencontre avec le texte littéraire et la compréhension des intentions de l’auteur qui vont permettre de trouver des idées, de raconter des expériences qui font appel au vécu personnel et à l’imaginaire, et donc de (re)créer.

Professeure des écoles depuis dix ans en école élémentaire, et plus précisément au cycle 2⁵, cycle au cours duquel les élèves apprennent à lire et écrire, la question de l’enseignement/apprentissage de la lecture et de l’écriture a fortement marqué notre parcours professionnel. Qu’est-ce que savoir lire ? Comment développer le goût pour la lecture ? Quelles œuvres choisir ? Quelles sont les modalités de lecture ? Comment articuler les compétences de lecture à celles d’écriture ? Comment différencier les compétences d’écriture afin que chaque élève progresse à son rythme ? Quels types de supports ou d’amorces renforcent la motivation des apprenants ? Comment développer la créativité de chacun ? Comment donner à voir/lire ces écrits ? Voici autant de questions auxquelles nous tâchons de répondre avec pertinence dans notre quotidien d’enseignante. Il y a sept ans, nous nous sommes expatriée aux États-Unis après avoir accepté un poste en classe de CE1 au Lycée International de Los Angeles. Nous avons pu continuer notre réflexion en didactique de la lecture et de l’écriture, cette fois-ci en l’étendant à deux langues. Pour reprendre le titre de l’ouvrage de Live Gauvin, les élèves découvrent la « fabrique de la langue » en engrangeant simultanément les rouages de mécanismes cognitifs complexes : apprendre à lire et à écrire à la fois en français et en anglais.

³ Traduit par nos soins. « On apprend à écrire en écrivant, et en lisant, et en réfléchissant à la façon dont les écrivains ont créé leurs personnages et inventé leurs histoires. Si on n’est pas lecteur, mieux vaut ne pas songer à devenir écrivain ».

⁴ Jean M. Auel est une auteure américaine contemporaine de fictions historiques pour la jeunesse. La citation est extraite de la postface de son ouvrage *The Clan of The Cave Bear*.

⁵ Le cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) regroupe les classes de CP, CE1 et CE2.

Ce mémoire résonne aussi de manière plus personnelle. En effet, si nos compétences en langue anglaise se sont beaucoup développées, le processus de l'évolution de nos écrits dans cette langue a été plus lent. Ce n'est qu'après avoir davantage maîtrisé les codes linguistiques et culturels de l'écrit que nous nous sommes sentie bilingue.

Lorsque nous avons commencé à enseigner au Lycée International de Los Angeles, les disciplines étaient cloisonnées. Pour pallier ce cloisonnement, nous avons décidé de créer des ateliers de lecture/écriture franco-américains. Nous avons pu voir évoluer nos élèves dans leurs pratiques littéraires. Ce mémoire porte sur la construction identitaire et linguistique des apprenants via la création de carnets de lecture bilingues. Ce projet de recherche rend compte de notre volonté d'optimiser les compétences de lecture/écriture des apprenants de notre école internationale. Nous voulons montrer que la littérature de jeunesse, ainsi que les carnets de lecture, sont un ressort pour développer les compétences humanistes, langagières, plurilingues et pluriculturelles des jeunes apprenants.

Nous nous demanderons en quoi les ateliers d'écriture créative bilingue réunissent des espaces qui peuvent être en tension : langue source et langue secondaire, liberté et contrainte, soi et les autres.

Dans quelle mesure les fonctions choisies et exclues du carnet de lecture permettent-elles de concourir au développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants plurilingues ? Comment s'opère l'articulation des langues, de la contrainte et la liberté accordée à l'élève dans les carnets ? En quoi le carnet, objet de médiation langagière, culturelle et relationnelle, invite-t-il à repenser son rapport aux langues et à soi ? Comment les enseignants créent-ils un équilibre entre l'apprentissage de techniques scolaires d'écriture et le développement de la créativité ? La scolarisation de la créativité est-elle une étape nécessaire à son développement ? Quels sont les ressorts didactiques et pédagogiques, dans le choix des œuvres littéraires, la préparation des séquences et leur mise en place dans le cadre du co-enseignement, qui amènent les apprenants à développer leurs compétences ?

Nous formulons l'hypothèse que les ateliers de lecture/écriture plurilingues reconnaissent et valorisent le plurilinguisme des apprenants. Ils représentent de multiples atouts. Les carnets de lecture ont de nombreuses fonctions : pédagogiques, éducatives et communicatives (en lien avec les familles). Les carnets participent au développement des compétences linguistiques, métalinguistiques (avec le transfert d'une langue à l'autre), culturelles, ainsi qu'à leur construction identitaire. Nous pensons que le carnet, en tant qu'objet de médiations plurilingues, inscrit le plurilinguisme des élèves comme un facteur de créativité. En faisant interférer les langues, il induit un rapport autre à la langue et à soi-même. Nous mettrons en

valeur la pertinence du choix des œuvres par les enseignants, et expliquerons les éléments qui participent à la mise en place efficace d'ateliers d'écriture.

Nous avons choisi d'inscrire notre recherche-action dans une démarche d'ouverture culturelle et plurilingue pour les jeunes apprenants. Pour ce faire, nous avons recueilli les carnets de lecture élaborés dans cinq classes de notre école. Notre participation au séminaire de recherche de master 2 « Médiations plurilingues et interculturelles », ainsi que la lecture de l'ouvrage d'Anne Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, ont enrichi nos questionnements sur les questions d'écriture plurilingue en lien avec la littérature. La finalité de notre recherche est d'analyser et de démontrer précisément les atouts et fonctions des carnets plurilingues et de théoriser une pratique. Notre projet a du sens pour nous-même et notre classe, notre institution, et par extension les écoles françaises et internationales aux États-Unis.

Nous voulons mesurer les effets de cette recherche-action en rendant compte du dispositif et en montrant ses potentiels. Nous proposons ainsi d'analyser finement et comparativement les carnets de lecture réalisés au cours du dispositif pilote de l'heure bilingue littéraire des cycles 1 à 3 sur le campus d'Orange du Lycée International de Los Angeles. Notre recherche porte donc aussi bien sur les questions de plurilinguismes et de médiations culturelles par les carnets que sur les questions de lecture et d'écriture.

Notre mémoire est organisé en trois parties. Dans la première partie, nous présenterons le contexte et le cadre du dispositif. Dans la deuxième partie, nous analyserons les atouts du carnet de lecture bilingue au Lycée International de Los Angeles. Dans la troisième partie, nous dresserons le bilan, montrerons en quoi le carnet est un objet de médiations et ouvrirons notre réflexion sur de nouvelles perspectives.

Partie 1

Présentation du contexte et cadre du dispositif

1. Le Lycée International de Los Angeles

1.1 L'institution

1.1.1 Le contexte historique

Ce projet de recherche prend place en contexte éducatif, au Lycée International de Los Angeles où nous enseignons en classe de CE1 depuis sept ans. Cette année, l'établissement fête ses quarante ans. Créée en 1978 par un groupe de parents ayant des racines françaises, Monique Mickus, Jacques et Pierrette Gaspard⁶, l'école porte d'abord le nom de « Collège d'Études Françaises » (Cf. Annexe 2). Elle a pour vocation de proposer un enseignement basé sur le système éducatif français. La structure est petite puisque l'enseignement dispensé a lieu dans une maison de Van Nuys et concerne au départ seulement les cinq enfants des fondateurs. Dans les années 90, l'école se développe sur trois campus et compte près de trois cents élèves. Puis l'école change plusieurs fois de nom : « *The French American Schools of Southern California* », puis « LILA Lycée International de Los Angeles ». En 2015, l'école embrasse son identité bilingue en adoptant une double dénomination : « Le Lycée International de Los Angeles/*International School of Los Angeles* ». À présent, le Lycée International de Los Angeles regroupe plus de mille cent élèves répartis sur cinq campus situés à Pasadena, West Valley, Los Feliz, Orange et Burbank pour le secondaire. Il s'agit d'un établissement privé à but non lucratif, proposant un enseignement bilingue anglais-français. Selon la définition de Duverger (2013 : 15), « un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre ».

1.1.2 Une triple accréditation

L'établissement possède une triple accréditation du Ministère de l'Éducation Nationale en France (désormais MEN), de l'association américaine *Western Association of School and Colleges* (désormais WASC) et de l'Organisation pour le Baccalauréat International

⁶ Jacques et Pierrette Gaspard sont français. L'arrière grand-père (Alphonse Aulard) et le grand-père (Albert Bayet) de Monique Mickus étaient professeurs à la Sorbonne.

(désormais OIB) de Genève (Cf. Annexe 3). Par ailleurs, l'établissement fait partie des réseaux de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (désormais AEFÉ) et de la Mission Laïque Française (désormais MLF), toutes deux concourant au rayonnement du français à l'étranger.

L'AEFE⁷, qui dépend du ministère de l'Europe et des affaires étrangères, se charge de coordonner près de cinq cents établissements d'enseignement français à l'étranger, répartis sur cent trente-sept pays. Le rôle de l'agence est, d'une part, de permettre la scolarisation en français des enfants issus de familles vivant hors de France et, d'autre part, d'assurer le rayonnement de la langue et de la culture françaises à l'étranger puisque soixante pour cent des effectifs des élèves ne sont pas de nationalité française. Lorsqu'un établissement fait partie du réseau de L'AEFE, il est homologué : il doit respecter les grands principes de liberté, d'égalité et de laïcité de l'école de la République. Il doit aussi se conformer aux programmes et objectifs pédagogiques du MEN. L'homologation est vérifiée tous les trois ans et inclut des critères tels que la présence d'enseignants titulaires français, le respect des programmes et la préparation aux diplômes français. L'homologation diffère selon que l'établissement soit en gestion directe, conventionné ou partenaire. Le Lycée International de Los Angeles, établissement partenaire, garde son indépendance financière vis-à-vis de l'AEFE. Aux États-Unis, il existe quarante-sept lycées internationaux et français homologués par l'AEFE.

Le second réseau français, la MLF, est une association à but non lucratif qui partage avec l'AEFE l'ambition de diffusion de la langue et de la culture française et prône un enseignement interculturel. La vocation de la MLF est « d'amener les populations locales à se perfectionner eux-mêmes et non d'aller contre leur nature en tentant de les assimiler »⁸. Tout comme l'AEFE, la MLF est liée par convention avec l'État, avec le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères ainsi que le ministère de l'Éducation Nationale. Créée en 1902 par le Professeur de Lettres Pierre Deschamps, la MLF a établi des partenariats avec une centaine d'établissements présents dans une quarantaine de pays. De nos jours, la MLF gère une vingtaine d'école d'entreprises, trente-cinq établissements en pleine responsabilité et une cinquantaine d'écoles partenaires comme le Lycée International de Los Angeles.

⁷ Informations extraites du site internet de l'AEFE : <http://www.aefe.fr/>

⁸ D'après le site de la MLF <http://www.mlfmonde.org/qui-sommes-nous/notre-histoire/>

En outre, notre établissement possède une homologation américaine délivrée par la WASC⁹. La WASC, qui a accrédité quatre mille six-cents écoles, atteste du sérieux académique des écoles aux États-Unis.

“The philosophy of the Accrediting Commission for Schools centers upon three beliefs: a school’s goal is successful student learning; each school has a clear purpose and schoolwide student goals; and a school engages in external and internal evaluations as part of continued school improvement to support student learning. [...] It fosters excellence in elementary, secondary, adult, and postsecondary education by encouraging school improvement through a process of continuing evaluation and to recognize, by accreditation, schools that meet an acceptable level of quality in accordance with established criteria. In addition to its official title, WASC also means *We Are Student-Centered*”.¹⁰

L’appartenance du Lycée International de Los Angeles aux réseaux de l’AEFE, de la MLF et de la WASC engendre le respect et la conformité des objectifs de ces trois réseaux. De plus, par son caractère international, l’école a obtenu l’accréditation pour le Baccalauréat International (désormais IB). À l’issue de leurs études secondaires, les élèves de Terminale du Lycée International de Los Angeles peuvent choisir de présenter le baccalauréat français ou le baccalauréat international en anglais¹¹. En 2016-2017, douze élèves sur vingt-sept ont choisi de présenter l’IB (Cf. Annexe 4). Tous les élèves de Terminale peuvent choisir de poursuivre leur scolarité en France, aux États-Unis ou dans un autre pays.

1.1.3 Les valeurs et la philosophie de l’école

La mission du Lycée International de Los Angeles se définit ainsi :

« Le Lycée International de Los Angeles est une école internationale accueillant des élèves de la maternelle à la terminale, qui vise l’excellence académique dans un environnement familial et intime qui encourage l’initiative personnelle, la créativité et la curiosité. Les élèves sont stimulés par les programmes bilingues rigoureux et équilibrés des institutions du baccalauréat français et international. Notre objectif est de développer des élèves penseurs critiques confiants, bienveillants et à l’esprit ouvert qui prospèrent dans un monde concurrentiel diversifié. »¹²

La philosophie de l’établissement est donc d’accompagner les apprenants à devenir des citoyens plurilingues et pluriculturels. L’établissement prône des valeurs comme l’excellence,

⁹ Informations extraites du site internet de la WASC <http://www.acswasc.org/>

¹⁰ Traduit par nos soins. « La philosophie du comité d’accréditation repose sur trois convictions : l’objectif de l’école est de permettre la réussite académique des élèves. Chaque école possède des objectifs spécifiques et l’école se conforme à des évaluations internes et externes faisant partie intégrante du plan de développement pour la réussite éducative [...]. A l’école élémentaire, au collège, au lycée, à l’université, et dans la formation pour adultes, l’excellence est encouragée grâce à une procédure d’évaluation continue. L’accréditation homologue les écoles qui atteignent ces critères qualitatifs. En outre, l’acronyme WASC renvoie à « L’élève au cœur des apprentissages ».

¹¹ Informations extraites du site de l’Organisation pour le Baccalauréat International : <http://www.ibo.org/>

¹² Informations extraites du site de l’école : <http://www.internationalschool.la/>

la curiosité intellectuelle et l'esprit critique. L'objectif est d'accompagner tous les profils d'élèves au mieux vers une intégration interculturelle dans un monde globalisé.

1.2 Caractéristiques de l'enseignement bilingue

1.2.1 Le profil sociolinguistique

Le public du Lycée a pour particularité d'être très hétérogène et international. De la petite section à la Terminale, les élèves partagent 64 nationalités et 39 langues sont représentées. Sur les mille cent élèves, plus de quatre cents élèves, soit plus d'un tiers des apprenants, ont pour langue d'origine le français. Près de la moitié des apprenants possèdent au moins deux nationalités. Les élèves plurilingues sont dans notre contexte en situation multilingue. Selon Anokhina et Rastier (2015 : 10), le plurilinguisme renvoie à « la capacité de maîtrise de plusieurs langues », alors que le multilinguisme est sous-tendu par la « coexistence de plusieurs langues dans un espace social ». Les élèves non francophones peuvent en général s'inscrire jusqu'au CE1. Certains apprenants sont donc en situation de Français Langue Maternelle (désormais FLM), d'autres en situation de Français Langue Étrangère (désormais FLE), mais le français représente pour tous la langue de scolarisation. De fait, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CERCL), les niveaux de maîtrise en français peuvent aller du niveau A1 au niveau C2 au sein d'une même classe. Verdelhan (2002 : 29-30) définit les trois rôles du Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco) ainsi :

« Elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les IO, dans les programmes et la matière est inscrite dans l'emploi du temps. [...] Elle permet à l'élève de mener les apprentissages fondamentaux et d'apprendre les autres disciplines. [...] Elle est langue de communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire. »

Le personnel de l'établissement présente aussi une variété de profils linguistiques, bien que soixante-quinze pour cent soit francophone (Cf. Annexe 5). Dans l'établissement, deux langues sont enseignées : le français et l'anglais. L'apprentissage d'une troisième langue, l'espagnol, est introduit lorsque les élèves entrent en classe de sixième.

Maintenant, nous allons présenter la manière dont les langues coexistent dans l'établissement en présentant l'organisation des domaines d'apprentissage.

1.2.2 Organisation des enseignements

La plupart du cursus est assuré en français, dans un modèle où les disciplines et les langues sont cloisonnées. Les professeurs d'anglais travaillent les compétences du cursus de Californie et les enseignants de français s'attachent à respecter les instructions officielles du Ministère de l'éducation Nationale (désormais MEN). Les élèves suivent un programme bilingue où les heures sont ainsi réparties : au cycle 1¹³, les élèves ont cinq cours d'anglais et 25 heures de français. Le taux horaire d'anglais s'accroît au fil de leur scolarité : sept cours de en cycle 2, neuf cours en cycle 3¹⁴ et onze cours en cycle 4¹⁵. Ainsi, le pourcentage de cours en anglais évolue de 20% en Petite section à 40% en CM2. À la fin du cycle 1, l'objectif est que les élèves soient lecteurs en anglais, et à la fin du cycle 2, qu'ils soient lecteurs en anglais et en français. En fin de cycle 3 (6^{ème}), les élèves écrivent et lisent dans les deux langues. Les disciplines non linguistiques sont toutes assurées en français, à l'exception des mathématiques qui concernent les deux langues, de l'Histoire américaine et des sciences, co-enseignées à partir du cycle 3.

L'organisation des langues et des disciplines a pour objectif d'amener les élèves à étendre leurs compétences plurilingues et interculturelles.

1.2.3 L'ambition plurilingue et interculturelle, et les visées éducatives

Développer le plurilinguisme des apprenants est au cœur des finalités éducatives de notre institution. Dans le cadre de notre mémoire, définir la compétence plurilingue et interculturelle va nous permettre de comprendre en quoi les ateliers d'écriture et les carnets représentent un levier dans la construction de ces compétences.

Qu'entend-on par plurilinguisme ? Coste (2010), nous rappelle que le plurilinguisme concerne les individus et non les territoires. Un individu plurilingue se caractérise par la maîtrise de plusieurs langues, à des degrés divers (Trim et al., 2001 : 129). Les plurilinguismes peuvent être multiples : origine de l'apprenant, son développement, le statut des langues, les représentations sociales etc. Accompagner les élèves à développer leur plurilinguisme nécessite pour les enseignants de les amener à renforcer leur compétence plurilingue. Le Conseil de l'Europe (2007 : 128) définit la compétence plurilingue comme la « capacité

¹³ Le cycle 1 (cycle des apprentissages premiers) regroupe les classes de petite section, moyenne section et grande section.

¹⁴ Le cycle 3 (cycle de consolidation) regroupe les classes de CM1, CM2 et 6^{ème}.

¹⁵ Le cycle 4 (cycle des approfondissements) regroupe les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}.

d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité-clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence ». Nous retenons donc que la maîtrise des répertoires langagiers de chaque apprenant est hétérogène et qu'elle évolue au cours de leurs parcours.

La compétence plurilingue ne peut être envisagée dans une perspective uniquement linguistique. Langues et cultures vont de pair. Ainsi, la compétence plurilingue est-elle à travailler en parallèle avec la compétence interculturelle. Beacco et Byram (2007) définissent cette dernière comme un « ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de penser que ceux de sa culture d'origine ». Le développement des dimensions plurilingues et interculturelles dans notre contexte institutionnel pose la question du transfert des compétences puisque nos apprenants sont issus de cultures différentes et la plupart n'ont pas le français comme langue source. À ce sujet, Coste (2012) expose les principes de la prise en compte de la multiculturalité à l'école. Après un rappel historique sur les orientations de politiques des langues, l'auteur présente des dispositifs innovants, propose des pistes pour la construction des parcours d'apprentissage des langues et des cultures, et la formation des enseignants. Il s'agit de « faire en sorte que les synergies entre les enseignants dans leurs enseignements et le développement des capacités d'opérer des transferts chez les élèves aboutissent, à moindre coût et de façon exponentielle, à un apprentissage meilleur et cohérent pour tous » (Coste, 2012 : 43).

Dans notre contexte institutionnel, la synergie entre les enseignants prend place dans un dispositif de co-enseignement. Ce dispositif pilote appelé « heure bilingue littéraire » a pour fonction principale de permettre aux apprenants de développer leurs compétences plurilingues et pluriculturelles et de faciliter le transfert de ces compétences.

2. Le dispositif pilote de l'heure bilingue littéraire

2.1 La littérature et l'écriture en classe de français

2.1.1 Les programmes officiels

Le Lycée International de Los Angeles se doit de respecter les programmes du MEN. L'étude des instructions officielles de l'enseignement à l'école primaire va nous permettre de cerner les compétences à acquérir en langue, et plus spécifiquement en lecture et écriture. Pour ce faire, nous prenons appui sur les Bulletins Officiels (désormais BO), fixés par deux arrêtés :

l'arrêté du 18 février 2015 pour la maternelle (cycle 1) et l'arrêté du 26 novembre 2015 pour l'école primaire (cycles 2 et 3). Nous procédons à une analyse croisée sur les trois cycles¹⁶. La lecture et l'écriture sont intrinsèquement liées dans les instructions officielles. Nous verrons les compétences liées à la lecture des textes littéraires et celles permettant de développer la production écrite.

Au cycle 1, l'enseignement est organisé selon cinq domaines d'apprentissage. À l'école maternelle, les élèves se familiarisent avec les activités de lecture et d'écriture mais ne sont pas encore scripteurs ni lecteurs¹⁷. Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (BO du 18 février 2015)¹⁸ concerne à la fois la production du langage oral et celle du langage écrit par une entrée progressive. Au cycle 2, la maîtrise de la langue représente une priorité qui relie écriture et lecture « de façon simultanée et complémentaire » (BO du 26 novembre 2015)¹⁹. L'apprentissage de la lecture concerne à la fois « la maîtrise du fonctionnement du code phonographique, qui va des sons vers les lettres et réciproquement », et la compréhension de textes, qu'ils soient narratifs ou documentaires. Les instructions officielles mettent l'accent sur la nécessité de « commencer à interpréter et à apprécier des textes » en entrant progressivement dans l'implicite. Au cycle 3, la nécessité d'étudier des textes littéraires en lien avec l'écriture est réaffirmée : « la littérature développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. [...] Elle nourrit également les activités d'écriture. [...], vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique ». Nous définissons la littérature de jeunesse comme l'ensemble des « textes accessibles aux jeunes lecteurs, que les auteurs les aient délibérément destinés au jeune public ou que ce classement résulte d'une politique d'éditeur » (Crinon & Marin, 2013 : 10).

La littérature fait partie de la « culture humaniste », un des sept piliers du socle commun²⁰ qui établit les connaissances et compétences à acquérir en fin de scolarité. La littérature de jeunesse est primordiale à l'école. Comme le soulignent Crinon & Marin²¹ « elle introduit à d'autres formes de connaissance, ouvre les portes de l'imaginaire et fait du langage

¹⁶ Nous rappelons que le cycle 1 concerne les classes de la Petite section à la Grande section de maternelle, le cycle 2 du CP au CE2 et le cycle 3 du CM1 à la 6^{ème}.

¹⁷ Dans notre contexte, l'apprentissage de la lecture en anglais se faisant dès la Grande section, certains enfants savent déchiffrer en français.

¹⁸ Informations du site http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

¹⁹ Informations récupérés sur le site http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

²⁰ Le Socle commun est défini dans le décret du 11 juillet 2007.

²¹ *Ibid.*, p. 12.

un art ». Dans le domaine de la lecture et de la compréhension de l'écrit, la présence du texte littéraire est permanente dans les trois cycles. Les élèves de cycle 1 se familiarisent avec de nombreuses histoires lues par l'enseignant afin de faire émerger la différence entre le langage écrit et le langage oral et construire une démarche cognitive : se construire des images mentales à partir des histoires lues, les rapprocher, les catégoriser, les contraster. Les élèves de cycle 2 sont plus autonomes en lecture. Les approches de la lecture sont davantage diversifiées : lecture par le maître, lecture pour soi, lecture collective. La littérature de jeunesse leur permet d'« élargir le champ de leurs connaissances, d'accroître les références et les modèles pour écrire ». La compréhension de textes variés reste l'objectif premier. C'est l'occasion de se construire une base culturelle qui ensuite leur permettra de produire des inférences et mieux comprendre des textes comportant des références implicites. Du CP au CE2, les élèves étudient cinq à dix œuvres de littérature de jeunesse ou patrimoniale par an, choisies selon leur âge, les thèmes, les connaissances à mobiliser et le niveau de langue. Au cycle 3, les élèves continuent à construire leur culture littéraire en lisant des œuvres intégrales appartenant à des genres variés : contes, romans, nouvelles, poésie, théâtre, bandes dessinées, albums... En classe de CM1, les élèves doivent lire deux ouvrages classiques et cinq œuvres de littérature de jeunesse contemporaine. En classes de CM2 et 6^e, le nombre de textes classiques augmente. L'objectif de fin de cycle est de permettre aux élèves la maîtrise de la lecture orale et silencieuse, d'en assurer la compréhension, de construire une culture littéraire commune et un solide bagage langagier. Afin d'accompagner les enseignants dans le choix d'une littérature et d'une littérature de jeunesse de qualité, deux listes de références des œuvres ont été créées pour les cycles 2 et 3. Ces listes, révisées en 2007, présentent les ouvrages répartis par genres, et le niveau de lecture requis conseillé.

Les programmes officiels de l'école primaire accordent aussi une importance prépondérante à l'écriture. Au cycle 1, les enfants participent à la production de textes sous formes de « tracés tâtonnants ». La production de texte se fait avec l'aide de l'adulte, la plupart du temps sous forme de dictée à l'adulte²². Au cours du cycle 2, le domaine de l'écriture concerne à la fois l'apprentissage du geste graphique lors d'activités de copie et la production écrite. Les élèves apprennent à produire des questions, des phrases, puis progressivement un texte complet « d'environ une demi-page ». Les instructions officielles recommandent la pratique du brouillon. En classe, les caractéristiques et enjeux du texte à produire sont définis. Le texte littéraire permet de nourrir les activités de production écrite :

²² Lors de la dictée à l'adulte, l'enseignante prend note du message oral élaboré par l'enfant.

« Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des sources pour nourrir leurs productions : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ».

De la même manière, les élèves de cycle 3 écrivent leurs textes en relation avec les lectures appartenant à différents genres littéraires. Seuls les programmes de cycle 3 invitent les enseignants à élaborer des « séquences qui favorisent l'écriture créative et la conduite de projets d'écriture ». Le journal de lecture est présent dans les programmes, uniquement à partir du cycle 3. Dans le BO, le journal de lecture renvoie à un objet qui définit un rapport singulier au texte mais surtout un travail autonome, une initiative personnelle : « La lecture libre [est] favorisée et valorisée [par les] échanges sur les livres lus, la tenue de journal de lecture ou d'un cahier personnel ».

Dans le cadre de notre mémoire, nous retenons que les activités de lecture littéraire sont très liées aux activités d'écriture. Selon le BO, le carnet de lecture (aussi appelé cahier de lecture) permet à l'élève d'écrire ses impressions et réactions de lecteur, et de copier des extraits de textes : l'« écriture créative prend appui sur la lecture de textes littéraires ». Le carnet de lecture est une des activités recommandées et est défini comme un « outil permettant de garder la mémoire des livres lus et œuvres fréquentées ».

Afin d'atteindre ces objectifs et de permettre aux élèves de développer la pratique du carnet, les enseignants du Lycée International de Los Angeles ont choisi de travailler les carnets en classe. En effet, tenir un carnet est un apprentissage, et, à l'école primaire, les élèves ont besoin d'être guidés dans cette démarche. Ainsi, les élèves pourront développer différents usages du carnet de manière autonome plus tard au cours de leur scolarité.

2.1.2 Les objectifs

L'enseignement/apprentissage de la littérature et de l'écriture contient de nombreuses visées institutionnelles parmi lesquelles les finalités linguistiques (vocabulaire, structures syntaxiques...) et communicationnelles. Comme nous venons de le souligner, les objectifs à acquérir en lecture et en écriture se nourrissent et se complètent les uns avec les autres.

Si le cadre de ce mémoire ne nous permet pas d'exposer en détail les enjeux de l'étude des textes littéraires à l'école, nous reprenons les trois finalités de Crinon et Marin (2013 : 13) : « S'initier à des formes artistiques et acquérir une sensibilité à ces formes », « appréhender le monde » et « réfléchir aux valeurs dont les textes littéraires sont les vecteurs, explicites ou implicites ». Or, l'écriture permet, elle aussi, de se familiariser à diverses formes artistiques par l'action et l'expérimentation. De la même manière, lorsqu'on écrit, cela amène nécessairement à s'interroger sur la portée des textes et les univers de référence.

Ces objectifs partagés, qui se nourrissent mutuellement, vont orienter les pratiques pédagogiques des enseignants.

2.1.3 Les pratiques pédagogiques

Dans notre contexte institutionnel, des pratiques pédagogiques comme l'étude d'œuvres en réseaux, la pédagogie de projet, le partage en classe et hors des murs de la classe, ainsi que la mise en place d'événements ponctuels, valorisent et donnent du sens à la lecture et l'écriture.

Dans chaque niveau de classe, les œuvres de littérature de jeunesse sont étudiées en réseaux (Cf. Annexe 7). Les réseaux, en général thématiques, permettent aux apprenants d'opérer des liens entre diverses lectures, de fixer la linéarité narrative et le vocabulaire et de faciliter l'entrée dans la compréhension. « En aidant les élèves à reconnaître des ressemblances entre les œuvres littéraires, nous les armons pour lire de mieux en mieux, en leur permettant de repérer du connu dans des textes qu'ils découvrent » (Crinon & Marin, 2013 : 29).

En classe de français, l'étude d'une œuvre littéraire suit la démarche suivante :

- analyse de la première de couverture et émissions d'hypothèses à l'oral ou à l'écrit
- mise en contexte (lien avec d'autres œuvres du même auteur par exemple)
- lectures à voix haute par l'enseignant, collective et individuelle alternées
- co-construction collective du sens
- questionnaires de compréhension
- projet d'écriture

En ce qui concerne les modalités de lecture (à haute voix, silencieuse, offerte par l'enseignant, à deux...), il nous semble important de souligner qu'elles sont toutes travaillées. Ces modalités permettent de « diversifier l'expérience de lecture » (Godard, 2015 : 41).

Souvent, la mise en réseaux va donner lieu à des projets d'écriture plus ambitieux dans le cadre d'une pédagogie de projet. Boutinet (1996 : 49) définit la pédagogie de projet comme un dispositif « qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage ». De nos jours, la perspective actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social dont les actions sont inscrites en contexte. La pédagogie de projet permet de motiver les apprentissages et fédérer le groupe autour de tâches finales à réaliser. Le projet pédagogique permet non seulement de travailler sur le monde extérieur mais aussi avec la société. L'enseignant va proposer des situations qui ressemblent à celles que peut vivre l'apprenant lorsqu'il se confronte à la vie sociale à

l'extérieur de l'enceinte de son établissement scolaire. L'apprenant ne va plus se confronter à l'altérité par le biais d'un simulateur d'expériences sociales. Il devient ainsi un acteur de son propre apprentissage et il apprend en agissant. Les projets peuvent être de nature variée, comme par exemple avec la création d'un blog, d'un concert ou d'une exposition. Hamez (2012) souligne que la pédagogie de projet présente un grand intérêt, à la fois en FLM (où la pédagogie de projet dans le domaine de l'écriture a une place importante) et en FLE/FLS (où les apprenants sont habitués à agir collectivement au travers de la réalisation de tâches).

Dans le domaine de l'écriture, la pédagogie de projet permet de donner du sens aux apprentissages et de susciter l'envie d'écrire. Le carnet de lecture, qui, nous le verrons, est un objet protéiforme composé d'écrits multilingues, permet de fédérer les apprenants autour du projet d'écriture.

Par ailleurs, la lecture et l'écriture sont mises en valeur dans la classe et hors des murs de la classe. Un affichage est présent dans chaque classe sous forme d'un tableau de littérature qui classe les lieux, les personnages, et donne à voir l'ébauche d'un début de schéma narratif rendant explicite les points de rencontres et de divergences entre les œuvres. Les écrits des élèves sont affichés dans chaque classe. En outre, chaque enseignant doit organiser trois expositions par an dans l'entrée de l'école. Ces expositions, appelées *Writing to share*,²³ renforcent la finalité première de l'écriture à l'école : partager et se faire lire.

Enfin, des événements ponctuels sont organisés pour renforcer la motivation intrinsèque et extrinsèque des jeunes lecteurs. Chaque année, pour l'anniversaire de Dr. Seuss²⁴, une journée de lecture est organisée. Des ateliers de décroisement permettent aux élèves de lire et partager, pour le plaisir, des livres de leurs choix (Cf. Annexe 6). D'autre part, une compétition appelée *Read-a-Thon*²⁵ offre à tous les élèves la possibilité de gagner des prix pour chaque classe et des activités pour toute l'école. Pendant deux semaines, chaque élève comptabilise ses minutes de lecture, qui sont ensuite additionnées par classe et pour l'école. Cette année les élèves du campus d'Orange ont lu 174 566 minutes.

Ce bref état des pratiques pédagogiques montre que la lecture et l'écriture, au cœur de nombreuses initiatives, sont valorisées pour donner l'envie et le goût de lire et d'écrire. L'heure

²³ Écrire pour partager

²⁴ Il incarne l'écrivain pour la jeunesse le plus célèbre dans la culture scolaire américaine. Il a écrit quarante-huit livres, traduits en partie en vingt langues. Pour l'apprentissage de la lecture, la plupart des enseignants américains utilisent les albums de Theodor Seuss Geisel, dit Dr. Seuss. Le lien entre l'apprentissage de la lecture et Dr. Seuss est si fort qu'il existe une journée nationale consacrée à la lecture. Cet événement, appelé *Read Across America*, a lieu chaque 2 mars, date qui correspond à l'anniversaire de Dr. Seuss.

²⁵ Marathon de la lecture

bilingue littéraire et les ateliers de lecture/écriture bilingues s'inscrivent dans la continuité de ces actions. Avant de présenter le dispositif de l'heure bilingue littéraire, qui est un dispositif de co-enseignement au cours duquel les deux professeurs de français et d'anglais interviennent, nous allons nous intéresser à l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais.

2.2 La littérature et l'écriture en classe d'anglais

2.2.1 Les standards de Californie

Comme nous l'avons vu dans le devoir réalisé sur l'enseignement et la littérature dans le monde au cours du séminaire de Monsieur Fraisse, Professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, aux États-Unis, le système éducatif est décentralisé.

L'étude de la littérature fait partie d'un domaine plus large appelé *Language Arts*²⁶. Ce terme regroupe la littérature, la grammaire, l'orthographe, la lecture, l'écriture et le cinéma. Comme le souligne Guiney (2012), « cette désignation trahit un refus de reconnaître l'exceptionnalisme littéraire, qui semble donner raison à ceux qui voient une dérive utilitariste, voire une capitulation face à un néolibéralisme indifférent à la valeur absolue (donc non marchande) de toute œuvre d'art ». Par ailleurs, la nature des évaluations et l'absence d'un examen national à la fin du secondaire tendent à accorder à la littérature une place de second ordre. La littérature est conçue dans sa vision utilitaire et représente un moyen d'accéder au sens. Même si l'apport culturel de la littérature est reconnu, l'enseignement des textes littéraires et non littéraires visent à améliorer les compétences de compréhension chez les étudiants.

La littérature n'est pas étudiée en tant que domaine à part entière et les programmes américains ne proposent pas non plus un cursus harmonisé. Un programme uniforme pour les écoles publiques de l'état de Californie, appelé *English-Language Arts Content Standards*, a vu le jour en 1997. Ce programme définit les compétences attendues en langage, en Histoire et en Sciences, de la Grande Section de maternelle à la classe de Terminale. En août 2010 a été créée une politique d'uniformisation des programmes éducatifs. Cette initiative lancée par les gouverneurs d'état et les membres de comités d'éducation avait pour objectif de faciliter les migrations des enfants qui changent d'état au cours de leur scolarité. Depuis 2015, quarante-six états ont adopté ces standards, qui ont pris le nom de *Common Core State Standards*.

À la lecture des programmes, nous constatons que, tout comme les programmes français, le dire, lire, écrire doivent être travaillés conjointement : “Although the Standards are

²⁶ Arts de la langue.

divided into Reading, Writing, Speaking and Listening, and Language strands for conceptual clarity, the processes of communication are closely intertwined [...]. For example, writing standard 9 requires that students be able to write about what they read ²⁷.”

À la différence des compétences des programmes français qui sont élaborées par cycle, les compétences des programmes californiens sont réparties par classe et présentent une séparation entre la lecture littéraire et la lecture documentaire. En lecture littéraire, les enfants doivent être capables de déterminer explicitement ce que dit le texte, de faire un résumé, d’analyser la progression des événements, des idées et des personnages et d’entrer dans l’implicite (*Common Core State Standards*, p. 16). Chaque circonscription scolaire, appelée *School District*, conserve son indépendance quant au choix des livres de littérature étudiés en classe. Il incombe donc à chaque enseignant de sélectionner les œuvres de littératures selon ses propres critères. Pour ce faire, une base de données²⁸ d’ouvrages a été élaborée en 2014 afin d’aider les enseignants, étudiants et parents de la petite section de maternelle à la classe de Terminale à découvrir une littérature de qualité au travers d’une variété de critères incluant le niveau de lecture pour une classe d’âge, les thèmes abordés, les genres et la culture. On comprend ainsi que les pratiques pédagogiques peuvent être disparates.

2.2.2 Les pratiques pédagogiques

Les enseignants américains sont libres du choix des œuvres de littérature de jeunesse. De manière générale, les enseignants étudient les œuvres indépendamment les unes des autres et la pratique de la lecture en réseau n’est pas répandue. Dans notre contexte, les enseignantes américaines disposent d’un plus petit quota d’heures pour l’étude du programme. De fait, les œuvres sont sélectionnées pour leur richesse et les ponts interdisciplinaires qu’elles permettent. En guise d’exemple, l’étude des œuvres de fiction historique en classe de CM1 tel que *By the Great Horn Spoon* sur le thème de la ruée vers l’or s’inscrit en lien avec le programme en Histoire de la classe. C’est donc la nécessité de travailler le programme dans sa totalité avec un nombre d’heures restreint qui amène les enseignantes de notre école à développer des projets pédagogiques en lecture/écriture et en Histoire au cycle 3.

²⁷ Informations récupérées sur le site du *California Common Core State Standards* (p.9)

<https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/finalelaccsstandards.pdf>

Traduit par nos soins : « Même si les compétences en lecture, écriture, dire et écouter sont séparées dans un souci de clarté conceptuelle, les procédés de communication sont étroitement liés [...]. Par exemple, la compétence 9 en écriture requiert de la part des étudiants qu’ils soient capables d’écrire sur ce qu’ils ont lu ».

²⁸ The California Reading List (CRL).

Les deux enseignantes américaines qui se partagent les cycles 2 et 3 sur le campus d'Orange étudient en moyenne une œuvre par période ²⁹. Les enseignantes choisissent d'étudier des œuvres complètes plutôt que des extraits, comme cela semble être le cas dans les écoles publiques californiennes. Le choix des œuvres se fait en fonction des qualités littéraires et de la représentation de différents genres. Lors de l'étude d'une œuvre, l'enseignante et les élèves interagissent lors de discussions collectives et en petits groupes pour faire émerger le sens du texte. Par exemple, le dispositif répandu *Turn and talk*³⁰ permet de multiplier les interactions. Les élèves sont régulièrement évalués en compréhension en lecture par le biais de l'outil *Accelerated Reader Test*. Contrairement au système français, le système américain vise à mesurer quantitativement le niveau de l'élève. Après avoir lu une œuvre, l'élève répond à des questions de compréhension de difficulté croissante. Si un élève de CE1 (*grade 2*) a un score de 3.5, et que ce score a été mesuré plusieurs fois, cela signifie pour l'enseignant américain qu'il a atteint un niveau en lecture qui correspond à un niveau CE2 (*grade 3*), milieu d'année (cinq mois après le début du CE2). À l'inverse, si un élève a pour résultat 1.2, cela signifie qu'il a le même niveau de lecture qu'un enfant de CP (*grade 1*) après deux mois passés en CP. Force est de constater que même si les programmes français et californiens présentent de nombreuses similitudes, les pratiques pédagogiques diffèrent dans la mesure où la vision de la lecture n'est pas la même.

Les pratiques d'écriture sont davantage centrées sur l'expression personnelle et la créativité. Jaime Langlois est enseignante américaine pour les classes de CP, CE1 et CM1 sur le campus d'Orange. Elle est également l'auteure du livre pour la jeunesse *Clara Saint Clair Dominique de la Rue*³¹. Elle met en lumière le choix des œuvres de littérature et ses objectifs en termes d'écriture : "I choose novels that inspire good writing and also address the necessary standards ³²". Les enseignantes américaines placent l'écriture créative au cœur de leur pédagogie. Un sujet, appelé *prompt* est souvent proposé comme incitation à l'écriture. Dans chaque classe, les enfants disposent d'un cahier de brouillon appelé *journal* dans lequel ils sont invités à écrire leurs textes. Des lectures supplémentaires peuvent être proposées en devoirs et

²⁹ Il y a cinq périodes dans l'année, une période représentant le temps de classe entre deux congés scolaires, soit six à sept semaines.

³⁰ Il s'agit d'une pratique pour développer l'oral qui consiste à engager tous les enfants, qui au même moment discutent en binômes sur une question précise avant une discussion collective.

³¹ Langlois, J. (2014). *Clara Saint Clair Dominique de la Rue*, Les Petits Câlines Publishing.

³² Traduit par nos soins « Je choisis des œuvres qui inspirent la production écrite et répondent aux compétences à développer ».

un carnet de lecture appelé *book report* doit être régulièrement complété. En général, un carnet de lecture est réalisé en classe en dernière période.

Ainsi, si les programmes français et californiens présentent certaines différences, tout comme les pratiques de classe, l'importance accordée aux textes littéraires, à la pédagogie de projet, et à l'incitation à l'écriture, en lien avec la littérature, représente des dénominateurs communs. Que ce soit en cours de français ou d'anglais, la littérature est propice aux interactions et à la démarche de pédagogie de projet en lien avec l'écriture et d'autres disciplines non linguistiques. Cette hétérogénéité des pratiques est aussi une richesse, qui, comme nous allons le voir, permet une influence mutuelle dans le cadre du co-enseignement.

2.3 Le co-enseignement lors des ateliers de lecture/écriture

2.3.1 Historique et fonctionnement

Le campus d'Orange, un des cinq campus du Lycée International de Los Angeles, constitue notre terrain de recherche. En effet, c'est sur ce campus qu'est né le dispositif pilote de l'heure bilingue littéraire, au cœur de notre recherche-action. Il y a six ans, les enseignants du campus d'Orange ont voulu créer des heures bilingues pour pallier le cloisonnement des disciplines et remédier à la fragilité de certaines compétences en langue.

Lorsque le dispositif de l'heure bilingue a été mis en place, les enseignants ont décidé de co-enseigner une heure par semaine. Le travail sur la langue a été choisi comme axe principal. La volonté d'optimiser les compétences langagières des apprenants suite à l'analyse des évaluations a été la raison qui a motivé ce choix. En effet, chaque année, les élèves de CE1 et CM2 préparaient les évaluations nationales, obligatoires en France à l'époque³³. L'établissement proposait ces évaluations afin de mettre en lumière les réussites et définir les compétences à renforcer. À l'issue de l'année scolaire, les résultats étaient analysés par l'ensemble du corps enseignant et comparés à la moyenne des résultats obtenus nationalement en France. Si les élèves montraient une meilleure maîtrise de certaines compétences en orthographe notamment, d'autres étaient chaque année en deçà des résultats français : le vocabulaire, la production écrite et la compréhension en lecture. L'heure bilingue a été une solution proposée afin de tenter de remédier à ce problème. Au départ, les enseignants ont avancé à tâtons puisqu'il n'y avait pas de progression commune. Des séances de vocabulaire ont été spécifiquement créées, avec des jeux bilingues sur les contraires et les synonymes par

³³ Les évaluations nationales ont cessé d'être obligatoires en France en 2013.

exemple. Le travail sur le langage oral prenait appui sur une thématique commune entre les enseignants de français et d'anglais. Durant la première année de la mise en place de l'heure bilingue, les enseignants ont rencontré plusieurs écueils : le manque de temps de coordination posait problème, l'absence d'outil commun entraînait un travail disparate, les élèves ne fixaient pas davantage le vocabulaire par manque de situation de réinvestissement, et le fonctionnement ne semblait pas développer la motivation quant à la prise de parole en classe. Face à ces constats, les enseignantes ont décidé de choisir des albums de jeunesse en français et en anglais autour d'une thématique commune. Dans les années qui ont suivi, les enseignantes ont ensuite travaillé à partir d'un même ouvrage traduit. Ce chemin a évolué puisqu'une seule œuvre commune était abordée par an dans chaque classe pour désormais lire et travailler autour de trois à cinq textes traduits chaque année.

Aujourd'hui, une heure par semaine, le professeur de français et celui d'anglais enseignent ensemble (Cf. Annexe 8). Une heure de coordination hebdomadaire a été mise en place pour préparer des séquences. Les objectifs ont été redéfinis plus précisément puisqu'il s'agit de permettre aux apprenants d'optimiser le transfert des compétences langagières d'une langue à l'autre. Pendant l'heure bilingue littéraire, les professeurs des deux langues proposent aux apprenants un atelier de lecture/écriture plurilingue. Depuis trois ans, les enseignants constatent intuitivement que cette nouvelle pratique est bénéfique pour les apprenants.

Qu'entend-on par atelier de lecture/écriture ?

Garcia-Debanc (1989) nous rappelle qu'un atelier est un endroit où l'on produit des textes. Ce dispositif renforce la littératie des apprenants en leur permettant un entraînement régulier. Le rôle de l'animateur de l'atelier ou du professeur est de formaliser des techniques d'écriture et d'accompagner les sujets scripteurs dans leur projet créatif. Comme nous le rappelle Voltz (2014 : 8), il n'existe pas de définition univoque puisque « l'organisation d'un atelier dépend de la temporalité, du contexte, des contraintes, du public ». Ce dispositif favoriserait la motivation des apprenants. L'atelier, qui s'emploie dans le sens de groupe de travail depuis la seconde moitié du XXe siècle, favorise le partage et les échanges (Bellatorre et al, 2014 : 16-17). Selon Vanasse et Noël-Gaudreault (2004 : 244), l'atelier d'écriture multiplie les occasions d'écrire, de développer le plaisir et ses compétences dans ce domaine :

« Par l'atelier d'écriture créative, l'écrivain retrouve une occasion de s'entraîner et d'acquérir ou de renforcer des compétences. Il apprend à construire son savoir écrire et à objectiver ses acquis cognitifs. L'enseignant l'aide à mieux se connaître, à prendre confiance en lui, à trouver des motivations personnelles, tout en développant son expression écrite et en y prenant plaisir. Par la capacité d'entrer en contact avec son vécu, l'apprenant utilise ses talents de façon maximale puisqu'il prend conscience des différences et des valeurs réelles qui le distinguent de ses pairs. »

Dans notre école à Orange, les enjeux sont aussi le développement langagier, le plaisir d'écrire et une individualisation des pratiques dans le cadre d'un objectif commun.

La plupart des ouvrages sur les ateliers d'écriture en primaire (Perraudéau, 1994 ; Mégrier, 2001) concernent les jeux poétiques avec la langue. Il peut s'agir de jeux autour des mots (anagrammes, cadavre exquis...), ou de jeux littéraires (acrostiches, tautogrammes...). Or, dans notre contexte institutionnel, les jeux poétiques sont rarement exploités pendant les heures bilingues. L'écriture créative reste pourtant la forme la plus pratiquée. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants, en prenant pour point de départ des albums, contes et romans pour la jeunesse, sont amenés à travailler avec leurs élèves des formes autres que celles des jeux poétiques.

En somme, la langue a été le point de départ et constitue encore la charpente de l'heure bilingue littéraire. Si les finalités sont communes dans ce dispositif, comment concrètement le passage d'une langue à l'autre s'organise-t-il dans les domaines du dire, lire et écrire ?

2.3.2 Les langues au cœur du dispositif : l'alternance des langues et les interactions entre oral, lecture et écriture

En classe bilingue, la priorité est accordée au développement des compétences linguistiques : l'oral, la lecture et l'écriture. Pendant chaque heure bilingue, les élèves renforcent leurs compétences en compréhension et en production orales et écrites. L'atelier place les interactions au premier plan. L'enchevêtrement des interactions fait se rencontrer l'auteur via le texte, l'élève, les élèves entre eux, et les enseignants. La complexité des interactions réside par ailleurs dans les types de discours sollicités : l'oral et l'écrit, ainsi que l'utilisation des deux langues.

Ce sont les interactions lors des lectures et débats interprétatifs qui vont permettre de soulever la richesse des textes littéraires. Un texte littéraire est « l'histoire d'un échange de voix, de lieux, de moments, de vues, d'écoutes, et surtout d'expériences » (Martin, 2005). Il s'agit, comme l'explique Godard « non pas à donner "un" sens au texte, mais à parcourir "les" sens possibles, à partir d'un réseau de mots, de rythmes, de formes qui sont les signes d'un travail du texte et d'une complexité plurielle » (2015 : 34). Le caractère interactif de la lecture est aussi une manière d'aider les lecteurs novices à entrer plus aisément dans la compréhension (Godard, 2015 : 43). Non seulement les interactions permettent l'émergence de la polysémie des textes, mais aussi de confronter les points de vue. Comme le souligne Todorov (1981 : 39-40), « toute compréhension est dialogique ». Il explique que loin d'être un travail passif, ce

n'est pas « le redoublement de l'expérience d'autrui en moi [...] mais de la traduction de l'expérience dans une perspective axiologique entièrement autre ». Ce travail commence tôt, dès l'école maternelle. Terwagne (2012) montre que les jeunes enfants sont tout à fait capables d'entrer dans la lecture interprétative. Avec étayage de l'adulte, ils vont pouvoir développer des transactions qui les engagent eux-mêmes. Poser des questions sur les rapprochements avec d'autres textes (transactions intertextuelles), sur le lien avec leur vécu (transactions personnelles) et sur leurs émotions de réception du texte (transactions expressives) va donner lieu à de nombreuses interactions langagières.

Les interactions concernent non seulement le dire et le lire, mais aussi l'écrire. Le Goff (2010) appelle « interactions combinées » les dispositifs pédagogiques qui lient l'oral, la lecture et l'écriture. Dès lors, les sous-domaines de la langue cessent d'être compartimentés. Comme l'explique Le Goff, l'interaction devient « l'élément organisateur » qui permet de dépasser les dualités erronées de lecture-écriture et compréhension-production. L'écriture devient propédeutique dans la mesure où elle participe à la compréhension interprétative de l'œuvre. Cette conception « configure différemment les séquences consacrées à la lecture littéraire puisqu'elle prend appui sur l'engagement scriptural de l'élève pour progresser dans les lectures et pour s'assurer de l'incorporation progressive des notions littéraires et langagières » (Le Goff, 2010 : 201). De fait, les enseignants doivent faire preuve de flexibilité et d'adaptation dans l'accompagnement des élèves au cours de ce parcours d'apprentissage en identifiant les points de rencontres et les obstacles.

Dans notre contexte, les échanges langagiers s'opèrent en deux langues.

Pendant les heures bilingues, l'enseignante de français ne s'exprime qu'en français, et l'enseignante américaine en anglais. Les deux enseignantes ne sont pas toujours bilingues. Lorsque c'est le cas, elles peuvent répondre en français à une question posée en anglais par exemple. Si ce n'est pas le cas, les élèves sont invités à autotraduire leurs questions ou commentaires. Les apprenants s'expriment à tout moment dans la langue de leur choix (français ou anglais). En ce qui concerne la production écrite, certains dispositifs ont été mis en place pour assurer une rétroaction efficace. Par exemple, les élèves de CE2 disposent chacun de bâtonnets de deux couleurs³⁴ qu'ils placent dans un pot en coin de table pour demander de l'aide dans la langue de l'écriture. Pendant l'heure bilingue, des ponts entre les ressemblances et différences d'une langue à l'autre sont mis à jour, que ce soit dans le domaine du vocabulaire,

³⁴ La couleur des bâtonnets renvoie au code couleur utilisé pour l'affichage de classe : rouge pour le français, bleu pour l'anglais.

de l'orthographe ou de la syntaxe. Les allers-retours d'une langue à l'autre permettent de développer les capacités metalangagières des apprenants sur les langues en présence. Kervran (2006 : 8), à propos des activités d'éveil aux langues³⁵ mentionne :

« En observant et en comparant le fonctionnement de langues diverses, ils peuvent relativiser les mécanismes linguistiques du français comme de la langue enseignée, tout en évitant les risques d'une vision bipolaire du langage. [...] les activités comparatives font émerger chez les élèves une capacité à prendre de la distance et à observer les phénomènes linguistiques avec un regard distancié propice à une réflexion sur le langage et les langues. »

D'autre part, au-delà de la langue, des passerelles cognitives s'opèrent. Les enseignants peuvent faire se confronter diverses stratégies de lecture ou d'écriture, permettant ainsi à chaque apprenant de choisir la démarche qui correspond au mieux à son profil d'apprentissage.

À l'oral, les alternances codiques employées par les élèves ou *code-switching*, c'est-à-dire l'alternance des codes linguistiques des langues dans la même phrase, sont très courantes. Comme l'explique Stratilaki (2011 : 198) « L'alternance codique devient une ressource langagière qui sert à "dépanner" l'élève dans ses interactions verbales, à l'aider à surmonter un "obstacle" lexical. Ces alternances, qui concernent la plupart du temps les noms et ont lieu au sein d'un même énoncé, sont maintenant envisagées en didactique des langues comme « un plurilinguisme en construction » (*Ibid.*, 2011 : 203). Si elles restent souvent corrigées par les enseignantes, ces ponts d'une langue à l'autre sont perçus positivement dans notre école, c'est-à-dire non pas comme « symptôme d'une maîtrise partielle des langues » mais comme « instrument facilitant la communication et faisant partie des stratégies de construction et de gestion du répertoire langagier » (*Ibid.*).

L'heure bilingue représente de nombreux atouts sur le plan de l'utilisation du bilinguisme en pratique. Il est en effet important, selon Coste, de mettre « en relief les intersections et les convergences entre les connaissances et les capacités langagières en jeu dans la classe, plutôt que de les présenter comme des ensembles cloisonnés » (2012 : 227). Ainsi, les interactions sont au cœur du dispositif de l'heure bilingue car elles permettent aux apprenants d'établir des passerelles entre le français et l'anglais, les compétences orales, de compréhension en lecture et d'écriture. Comme l'indique Stratilaki, « l'interaction ne se réduit pas à une situation de co-présence entre acteurs sociaux mais implique nécessairement une orientation vers des opinions et des enjeux partagés et distribués parmi les participants » (*Ibid.*, 2011 : 161).

³⁵ L'éveil aux langues est une démarche qui consiste à travailler sur les langues du monde à partir de la langue des apprenants.

Ce sont donc les interactions qui ont lieu en réaction au texte littéraire, qui vont définir les enjeux linguistiques, pédagogiques et humanistes de l'heure bilingue littéraire.

2.3.3 Des enjeux linguistiques, pédagogiques et humanistes

Le choix de la littérature pour l'heure bilingue est pertinent dans la mesure où, selon Albert et Souchon, « c'est sa grande plasticité, sa disponibilité et son caractère ouvert qui font de la communication littéraire une forme de communication privilégiée dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère » (2000 : 50). De la même manière, pour Defays, Delbart, Hammami et Saenen (2014 : 8), « le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques) ».

L'étude de la littérature de jeunesse répond à des enjeux linguistiques et pédagogiques. Nous l'avons vu, lire et écrire sont indissociables. Les compétences de lecture et d'écriture se renforcent mutuellement, c'est ce que souligne Godard (2015 : 48) : « [l']écriture, en focalisant l'apprenant sur le faire, le rend ainsi attentif à la technique littéraire, et le pousse à une lecture analytique. [...] En retour, c'est une meilleure capacité à lire que le projet d'écriture permet de développer ». De la même façon, Le Goff montre que l'écriture de l'élève est propédeutique dans le sens où elle rend compte de son travail interprétatif « par une pratique d'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension, fait émerger des hypothèses, inscrit son texte dans le texte de l'auteur ». Les compétences communicatives et interprétatives, dont l'importance est soulignée par Godard (2015 : 11), sont donc travaillées dans les deux langues. Il s'agit d'amener les apprenants à développer leur imaginaire et leur pensée créative, via les carnets.

La portée humaniste véhiculée par la littérature de jeunesse est une richesse à exploiter en classe bilingue. La littérature a trait au développement de soi. Comme le fait remarquer Godard (2015 : 7) : « [...] l'imaginaire que déploie une fiction, la sensibilité d'une personnalité que l'on perçoit et devine à travers le texte engagent également le lecteur, de manière existentielle ». En cela, nous rejoignons la conception d'Abdallah-Pretceille (2010) qui perçoit le texte littéraire comme propice à une approche humaniste de la communication. C'est l'imaginaire qu'il permet de développer qui invite le lecteur à la rencontre de l'Autre.

Les ateliers co-enseignés pendant l'heure bilingue mettent au premier plan la langue, orale et écrite. La littérature de jeunesse, constituant une entrée dans l'écriture bilingue, permet de

multiplier les échanges en français et en anglais entre les acteurs sociaux. Le carnet marque l'aboutissement du travail effectué en amont dans les domaines du dire et du lire. Nous allons à présent nous attacher à présenter les spécificités de ces carnets bilingues et pluriculturels sur notre campus d'Orange.

3. La mise en place des carnets de lecture sur le campus d'Orange

3.1 Un objet hybride

3.1.1 Le carnet de lecture : de multiples définitions

Il semble difficile de définir de façon univoque cet objet comme le montre la diversité des noms, des formes et la variété des usages en classe et en dehors de la classe. Les premiers carnets de lecture ont été utilisés à l'école primaire, en France, à partir de 1990 (Chabanne & Bucheton, 2002). Selon Ahr et Joole (2013 : 7), le carnet désigne « les différents outils (carnet/journal/cahier de lecture/lecteur/bord/littérature) susceptibles d'accompagner la lecture des élèves et des étudiants ». Les auteurs nous invitent aussi à nous familiariser avec ses différents modes d'utilisation, à délimiter ses fonctions dans les apprentissages et interroger le rôle de l'enseignant. L'outil permet selon les auteurs de rendre compte individuellement d'expériences de lecture. Il marque l'aboutissement d'un parcours de lectures ou garde la trace d'une lecture-plaisir.

Le carnet de lecture renvoie à un usage autonome de la part des apprenants. Pour Ahr et Joole (2013 : 19), « [il] est en principe un lieu d'expression libre ». Cependant, les auteurs remarquent que dans le cadre scolaire un cadrage de l'enseignant est nécessaire afin d'amener l'apprenant vers une utilisation à s'approprier cet objet. Nous rejoignons l'opinion des auteurs car selon nous, les jeunes apprenants ont besoin d'être guidés dans leur apprentissage. D'autant plus que les didacticiens mettent en relief divers aspects comme le caractère évolutif du carnet.

Dans le cadre de notre mémoire, parmi toutes les dénominations de cet objet (carnet de lecteur, carnet de littérature, carnet de lecture), nous retiendrons le terme de *carnet de lecture*. Nous admettons également que le carnet prenne différentes formes et appellerons *carnet* tout recueil d'écrits (Cf. Carnet sous forme de boîte en annexe 29 et 30). Enfin, nous utiliserons le carnet dans un usage institutionnel, rendant compte d'un travail de compréhension et interprétation d'œuvres. Nos apprenants étant des enfants, ils sont guidés dans leur travail. Ce cadrage nous semble nécessaire avant de pouvoir constituer un carnet davantage personnel au cours de la suite de leur scolarité dans le secondaire (Cf. Annexe 9).

3.1.2 Les spécificités du carnet de lecture dans l'établissement

Au Lycée International de Los Angeles, sur le campus d'Orange, les enseignants utilisent le carnet de lecture comme un support pour l'écriture de textes bilingues. Ces carnets rendent compte d'une lecture d'un ou de plusieurs textes étudiés en deux langues et témoignent d'un travail de compréhension et d'interprétation des œuvres.

En l'absence d'outil commun pour répertorier ces écrits, les enseignants ont peu à peu construit des carnets de lecture. Leurs rôles premiers étaient d'une part de constituer un outil commun pour faciliter l'organisation de classe au cours de l'atelier, et d'autre part, de permettre à l'élève de garder mémoire de ses écrits.

Au cycle 1, le carnet prend la forme d'un affichage. En effet, les enfants de 3 à 5 ans ne sont pas encore autonomes dans l'utilisation de leurs cahiers. Au cycle 2, le carnet est un objet individuel. En CE1, chaque élève a élaboré tous les textes de son carnet, alors qu'au CE2 le carnet est un recueil collectif des textes des élèves de la classe. Tous les carnets sont donc identiques. Au cycle 3, les carnets prennent la forme de boîtes. Chaque face de la boîte contient des textes. À l'intérieur de la boîte, des productions plastiques ont été réalisées. Les textes ont été présentés sous forme d'affichage et les boîtes ont aussi été exposées dans l'entrée de l'école.

3.2 La littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture créative bilingue

3.2.1 Corpus littéraires : les œuvres bilingues choisies

Corpus de carnets de lecture : Cycle 1, Cycle 2 et Cycle 3 (Cf. Annexe 10).

Classe	Œuvre littéraire	Auteur et type de texte	Thèmes
Moyenne section	<i>Aujourd'hui je suis</i> <i>Today I am</i>	Mies Van Hout Album	Les émotions
Grande section	<i>La princesse aux petits pois</i> <i>The princess and the pea</i>	Hans Christian Andersen Conte	L'amour, la perfection
CE1	<i>Petit Chaperon rouge</i> <i>Little Red Riding Hood</i>	Jacob & Wilhelm Grimm Conte	La transgression, la ruse

CE2	<i>Graines de cabanes</i> <i>Cabin seeds</i>	Philippe Lechermeier Album	Le voyage
CM2	<i>Le magicien d'Oz</i> <i>The Wizard of Oz</i>	Lyman Franck Baum Roman	L'aventure, la magie, l'amitié

Ce corpus témoigne d'une hétérogénéité quant aux choix des auteurs, des thèmes abordés et des genres représentés. Un premier point qui mérite d'être mis en lumière est le fait que toutes ces œuvres sont étudiées dans leur intégralité. Leurs points communs résident aussi dans la richesse en termes de plaisir littéraire et d'exploitation pédagogique.

Les auteurs des ouvrages présentent une large diversité en ce qui concerne les époques et les cultures. Parmi les six auteurs, deux sont contemporains : Philippe Lechermeier est un écrivain contemporain français d'albums pour la jeunesse qui a publié *Graines de Cabanes* en 2005 (Cf. Annexe 15). Quelques années plus tard, Mies Van Hout, auteure-illustratrice néerlandaise spécialisée dans les livres de jeunesse pour la petite enfance, a publié *Aujourd'hui je suis* (Cf. Annexe 11). L'auteur américain du XXe siècle Lyman Franck Baum, a publié son œuvre la plus connue *Le magicien d'Oz* en 1900 (Cf. Annexe 16). Les deux autres auteurs étudiés, Hans Christen Anderson (Cf. Annexe 12) et Jacob et Wilhelm Grimm ont publié leurs ouvrages au XIXe siècle. Le romancier, poète et conteur danois ainsi que les frères conteurs allemands sont mondialement connus pour leurs contes traditionnels. Nous remarquons que deux ouvrages, *Le Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault (Cf. Annexe 13) et *Le magicien d'Oz* de Lyman Franck Baum, figurent sur les listes de références de littérature recommandées par le MEN.

Les thèmes abordés dans ces œuvres littéraires recouvrent des thèmes universels comme les émotions (*Aujourd'hui je suis*), le voyage (*Graines de cabanes*), l'aventure, l'amitié et la magie (*Le magicien d'Oz*). Nous constatons aussi dans ces œuvres, notamment dans les contes des frères Grimm et d'Andersen, des thèmes plus implicites : l'authenticité, la recherche de la perfection (*La princesse au petit pois*), la transgression et la naïveté (*Le Petit Chaperon rouge*). Le conte du *Petit Chaperon rouge* offre une multitude d'interprétations. Selon le psychologue

Bruno Bettelheim³⁶, il s'agirait d'un conte mettant en garde du danger de la tentation sexuelle. L'ethnologue et la sociologue Yvonne Verdier³⁷ y voit le passage initiatique de la petite fille dans le mariage. Les différents archétypes (le loup, la princesse, le prince), la symbolique des éléments du récit et la richesse thématique vont permettre de développer en classe les compétences liées à l'interprétation.

Nous remarquons d'emblée la primauté accordée au genre du récit et au texte narratif. Aucun enseignant n'a choisi le genre poétique³⁸ ou théâtral comme point de départ pour ses carnets. Seul l'album *Aujourd'hui je suis* appartient au genre descriptif puisque seuls des adjectifs, qui caractérisent les illustrations, sont présents. La plupart des genres étudiés sont des contes ou des albums. Nous émettons l'hypothèse que, dans notre contexte, le conte permet de développer les compétences orales des apprenants car les contes sont faits pour être racontés (origine orale). Une seconde hypothèse est le fait que le conte est plus intéressant à exploiter car selon Defays, Delbart, Hammami et Saenene (2014 : 44), « l'un des premiers facteurs de facilitation à l'accès au conte réside dans le fait que l'apprenant peut le connaître, pour se l'être fait raconter ou l'avoir lu dans son enfance, dans sa langue maternelle ». Par ailleurs, l'étude des contes est importante pour l'intertextualité : il s'agit de donner à l'enfant des clés de compréhension pour aborder d'autres textes. Comme le conte, l'album permet de nombreuses exploitations pédagogiques. La présence d'images facilite la compréhension des élèves. Pour Crinon et Marin (2013 : 119), « l'album est un genre littéraire à part entière, situé à la frontière des arts visuels ».

Nous pouvons d'ores et déjà mettre en parallèle les types de textes choisis avec les finalités éducatives des carnets. La finalité du texte narratif est de raconter. Les enseignants ayant choisi d'étudier les textes narratifs ont créé avec leurs élèves des carnets de lecture pour raconter. La finalité du texte descriptif est de donner à voir. De la même manière, l'enseignante de la classe de Moyenne Section a travaillé sur des carnets qui montrent les émotions.

3.2.2 Les objectifs d'enseignement / apprentissage préliminaires du carnet

Les objectifs d'enseignement/apprentissage sont de plusieurs ordres : lire et permettre les échanges intersubjectifs entre apprenants, rendre compte d'une lecture et initier à l'écriture créative.

³⁶ Bettelheim B (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, traduction de Théo Carlier, Robert Laffont, réédition Pocket, 1999.

³⁷ Verdier Y, (1979), *Façons de dire, façons de faire*, Gallimard.

³⁸ Nous notons cependant que *Graines de Cabanes* est partiellement poétique.

L'étude d'un texte littéraire en classe fait entrer des voix en interaction : le point de vue du narrateur via l'auteur, celui de l'enseignant (notamment si le texte est lu à voix haute) et les différents lecteurs. La réception du texte diverge selon chaque lecteur, en fonction de son parcours de vie, sa personnalité et sa sensibilité littéraire. Comme le soulignent Crinon et Marin (2013 : 19), « la lecture est une activité qui engage le sujet et son expérience. Non seulement pour comprendre ce qui est partagé entre tous les lecteurs : établir le sens du texte demande d'activer des connaissances sur le monde et les relier à l'explicite du texte. Mais aussi pour donner une signification au texte, c'est-à-dire ce qui résonne de manière personnelle avec son expérience propre ».

Dans un contexte scolaire, la confrontation de ces voix en interaction permet de développer les compétences de lecture à voix haute : décoder les syllabes et les mots pour entrer dans la compréhension. Si la lecture silencieuse est une pratique de classe qui s'accroît graduellement à chaque niveau de classe à partir du CP, la lecture partagée reste très présente. Or, lire à voix haute, c'est aussi nécessairement prendre parti en adaptant son débit de parole, un ton spécifique et une mise en valeur de certains mots. D'autre part, les échanges entre les apprenants favorisent le développement de leurs compétences orales de réception et de production.

Un autre objectif des carnets est de permettre aux élèves de rendre compte de leur lecture. Après avoir travaillé la compréhension du texte pendant plusieurs séances en collectif, les jeunes apprenants sont invités à utiliser le carnet pour prendre le temps de rendre compte de leur rapport personnel au texte. Selon Crinon et Marin (2013 : 15), « Comprendre implique en effet d'élaborer une représentation mentale ; [...] de fabriquer des images de ce que dit le texte ». Ce travail individuel va permettre à chaque élève de manifester ce qu'il a perçu et retenu au cours de sa lecture. Le carnet constitue une mémoire de sa lecture, une trace que l'élève garde pour éventuellement y revenir plus tard dans l'année.

Le troisième objectif d'enseignement/apprentissage renvoie à l'initiation à l'écriture créative en lien avec la littérature. Oriol-Boyer (2002 : 20) précise à ce propos que « toute pratique lectorale sera effectuée dans le but de fonder une activité scripturale ». Avant de définir l'écriture créative, il nous semble nécessaire de tenter de poser les limites de ce qu'est la créativité et de présenter ses enjeux didactiques. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'article « Créativité » du Dictionnaire de didactique du FLE/S de J.-P. Cuq (2003 : 61-62) qui cite Francis Debyser, pédagogue reconnu pour ses recherches sur les pratiques innovantes et créatives :

« Dans la théorie standard de Chomsky, la créativité est la capacité de fabriquer des énoncés en nombre infini à partir de règles finies et intériorisées. [...] C'est à partir de la fin des années 1970 que le BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, a proposé d'introduire à tous les niveaux de l'enseignement du FLE l'utilisation de techniques de créativité dans la classe de langue. Ces techniques concernent aussi bien la production orale qu'écrite et ont pour but d'intégrer à l'apprentissage les motivations expressives et les ressources d'invention de chaque apprenant, mais aussi du groupe classe tout entier. Elles revêtent de nombreuses formes : jeux de langage, matrices de phrases et de textes courts, supports pour l'écriture de contes, d'intrigues policières, de romans d'amour, récits arborescents interactifs, aide à la recherche d'idées, simulations globales, etc. »

Francis Debyser montre que la créativité se travaille à l'oral et à l'écrit. Le texte littéraire représente un modèle de création unique et un « support » pour l'écriture. Lors de la conférence du 12 juillet 2007 à l'Université de Caen pour les 40 ans du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger (désormais BELC), un entretien avec Francis Debyser réaffirme la richesse de la littérature pour développer la créativité³⁹ : « [Les sources de la créativité] sont à chercher plutôt du côté du jeu, du jeu de langage, des écrivains, de l'Oulipo, de Georges Perec, de Raymond Queneau, mais aussi de Rabelais ou Lewis Carroll et même San Antonio ». Par ailleurs, nous rejoignons la prise de position de Francis Debyser :

« Des apprenants jeunes, même des débutants avec un faible niveau et de faibles moyens, [peuvent] prendre du goût et s'exercer à la créativité [...]. Dans les travaux du Conseil de l'Europe, je constate, par exemple, que la poésie, la compréhension d'un poème ne sont introduites qu'au niveau B2, comme s'il fallait avoir consolidé une compétence lexicale de base avant d'avoir une espèce de jubilation de la parole ».

Nous rappelons que dans notre contexte institutionnel, de nombreux apprenants n'ont pas le français pour langue source. L'accès à une littérature de jeunesse de qualité leur permet de développer leurs compétences de création, et par extension d'écriture créative. L'écriture créative est pertinente en FLE car l'atelier est une pratique sociale, un espace d'expression et une pratique littéraire. Candelier (2008 : 68) décrit l'atelier d'écriture comme ayant une approche plurielle, c'est-à-dire une « approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Pour Candelier, il existe quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, et deux approches plus récentes, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes.

L'atelier d'écriture créative présente de nombreux enjeux essentiels pour les apprenants.

³⁹ Extrait La créativité, « Le BELC : un entretien avec Francis Debyser ». Dans : Le BELC a 40 ans. Sèvres, CIEP, pp. 17-18

Informations récupérées sur

http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_langfr/docs/BELC_40ans.pdf

3.3 La notion d'écriture créative

Nous nous appuyons sur l'ouvrage de Perdriault (2014) pour définir les grandes caractéristiques de l'écriture créative. L'auteur y propose un bref historique et expose la démarche générale pour la mise en place des ateliers.

La notion d'écriture créative, appelée parfois écriture d'invention ou d'imagination, s'est développée tardivement en France, comparativement à son entrée dans le système américain. Comme le souligne Perdriault, les ateliers d'écriture en France et ceux aux États-Unis présentent des différences dans leurs conceptions :

« La *creative writing* est liée à l'université : il s'agit d'un enseignement littéraire et technique évalué [...] transmettant un savoir d'écriture à partir d'analyse de textes. L'écriture créative s'est développée plus tard en France et plutôt dans les marges. Moins technique que dans les universités américaines, l'atelier se présente davantage comme pratique sociale et politique, visant la réappropriation de la langue par les publics en difficulté. Elisabeth Bing a ouvert la voie dans un centre médico-pédagogique dans les années 1970. »

(Perdriault, 2014 : 21)

À l'école française, Célestin Freinet proposait déjà dans les années 1920 un travail sur l'écriture créative. Depuis les années 2000, la création est prônée avec notamment ce qu'on appelle l'écriture d'invention dans le secondaire et écriture créative en faculté de Lettres. Cependant, la place de l'écriture créative reste ambiguë en France : si de plus en plus de filières littéraires développent l'écriture créative, sa place dans le système secondaire est interrogée. En guise d'exemple, la mise en place de la réforme du baccalauréat de 2021 prévoit de supprimer cette épreuve au profit d'un second sujet de dissertation.

Malgré des éléments de disparités, les écrits créatifs se nourrissent d'une ou de plusieurs contraintes. Selon Cuq (2005 : 189), « l'écriture créative repose sur deux postulats : tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit et une contrainte stricte permet de débloquer l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité ». Il y a une contrainte au départ du projet d'écriture, qui est suivie d'un équilibre entre la recherche de créativité et l'apprentissage de techniques. En effet selon Cuq⁴⁰, « [si] elles font appel à la créativité de l'apprenti rédacteur, les pratiques de l'écriture créative sont fondées, cependant, sur la réécriture, la révision, la correction, et favorisent une évaluation formative ».

Que disent les textes créatifs ? Un dernier point que nous soulevons est que l'écriture créative, dans son contenu, touche à plusieurs domaines. L'écriture créative, selon G. Perec⁴¹,

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ In G. Perec, *Penser/Classer*, Paris, Le Seuil, 1985.

repose sur le monde, le moi, le jeu et la fiction. Perdriault (2012) reprend ces quatre champs qu'elle définit en « regarder le monde, se souvenir, jouer avec les mots, raconter des histoires ». Nous retenons qu'écrire permet d'être meilleur lecteur car les pratiques d'écriture permettent de développer la compréhension, l'interprétatif et de gagner en créativité, par la contrainte imposée. L'écriture créative est de nature intertextuelle, puisqu'on n'écrit pas *ex nihilo*. Nous verrons que les carnets réalisés dans notre cadre institutionnel présentent une vraie dimension interprétative des textes littéraires et des illustrations. Aussi, l'objectif des ateliers d'écriture est-il de permettre d'enseigner des techniques d'écriture à partir d'une contrainte, mais aussi de permettre aux apprenants de suspendre la norme et de gagner en liberté. Au sein de l'écriture créative, il y a donc a priori une dualité entre créativité et technique. D'autres couples sont également en jeu.

3.3.1 Les couples en jeu

L'écriture créative mobilise plusieurs paires :

- la technique et la créativité,
- la norme et les écarts,
- la relation texte/image.

Tout d'abord, l'écriture créative semble renvoyer à un juste équilibre à trouver entre l'apprentissage de techniques et la liberté accordée à l'élève. De nombreux ouvrages de FLE offrent des pistes pédagogiques pour enseigner les « techniques de créativité ». On parle aussi de contrainte créative. Baudelaire (1906)⁴² écrivait à propos de la forme du sonnet « Parce que la forme est contraignante, l'idée jaillit plus intense ». L'atelier d'écriture donne à l'apprenant une certaine liberté sur le plan affectif. Mais apprendre à écrire nécessite l'assimilation de diverses techniques. La création s'inspire toujours de ce qui lui a préexisté.

D'autre part, le dialogue entre norme(s) et écart(s) est au centre de l'activité créatrice, encore plus en contexte éducatif où se pose la question de l'évaluation des élèves. La question est d'autant plus pertinente que la norme varie en fonction du contexte mais aussi des interlocuteurs. Dans le cadre de notre recherche, l'heure bilingue, qui est co-enseignée, fait coexister deux normes culturelles (anglais/français) mais aussi deux normes liées aux deux perceptions individuelles des enseignantes.

⁴² Baudelaire (1906), *Lettres 1841-1866 : portrait en héliogravure*, Paris : Société du Mercure de France.

Enfin, les modalités d'interaction entre le texte et l'image nous paraissent importantes, à la fois dans l'étude des albums mais aussi dans les pratiques d'écriture créative. La relation entre le texte et l'image est prépondérante dans les albums de littérature de jeunesse. Les images sont très significatives dans la lecture d'un album. Comme le remarque Dominique Alamichel (2010 : 109), « dans un album, ce sont surtout les illustrations qui donnent à la fiction sa dimension expressive et esthétique ». Pour Bourguignon (1997 : 45-47), l'image peut révéler le texte (elle peut matérialiser le texte, offre une signification globale ou peut prolonger le texte) ou au contraire s'inscrire en porte-à-faux (image en décalage, qui offre un point de vue différent). Si elle peut être complexe, de manière générale, elle permet au jeune lecteur d'entrer dans la signification du texte. Au cycle 3, une réflexion plus approfondie peut être menée sur la nature de cette relation. Dans le cadre de l'atelier d'écriture, nous pouvons nous demander quelle est la nature du dialogue entre la sémiotique graphique et le texte.

Ces trois couples seront interrogés lors de l'étude de notre corpus. Avant de proposer une étude des carnets, nous allons voir la posture des enseignants et les types d'activités qui peuvent être offertes.

3.3.2 Organisation générale et posture enseignante

Lors des heures bilingues, les enseignantes sont sensibilisées à trois problématiques majeures.

Comment donner sa voix à l'élève dans une activité scolaire ? La lecture et l'écriture créative sont deux activités en tension entre la liberté et la contrainte (liberté du lecteur et contrainte du texte pour la lecture, liberté de l'écriture et contrainte des consignes de l'enseignant pour l'écriture). « Dans l'écriture créative, l'essentiel est de gagner en liberté, d'essayer des formes, d'oser sa voix, en se reliant peu à peu à son corps, à ses émotions, à son histoire » (Perdriault, 2012).

Comment inspirer les jeunes scripteurs ? Nous rejoignons l'opinion de Moxley (1989 : 66) sur le fait que chaque élève puisse avoir de l'inspiration car cette dernière provient du vécu de chacun : « Inspiration is not some lightning bolt of wisdom and insight sent from the gods ; it is something eminently mundane and ordinary. Whatever compels your attention [...] is an inspiration ⁴³ ». Dans notre contexte, l'écriture créative va nécessairement s'inspirer de l'œuvre lue en bilingue et sûrement du vécu de chaque élève. On présuppose qu'il va donc y avoir une

⁴³ Traduit par nos soins. « L'inspiration n'est pas une lumière vive de sagesse envoyée par les dieux ; c'est totalement banal et ordinaire. Ce qui attire l'attention [...] est inspiration ».

hétérogénéité de textes. De fait, comment accompagner chaque élève dans son projet personnel ?

Enfin, quelle est la place des interférences linguistiques lors de l'atelier d'écriture ?

Comme le souligne Anne Godard, « L'atelier d'écriture peut se donner comme objectif explicite de travailler sur les interférences des langues en présence, permettant ainsi aux apprenants de développer, par l'écriture, une pratique où le plurilinguisme est vécu comme un élément de créativité et non comme obstacle au « bien écrire » (2016 : 48).

3.3.3 Les activités d'écriture

Concrètement, quelles sont les activités d'expression écrite ?

On peut classer les activités d'écriture créative en distinguant celles qui consistent à produire un texte, et celles qui sont centrées sur la réécriture. Parmi les activités de production d'un texte, Cuq et Gruca (2005 : 452-460) distinguent les activités qui consistent à produire la partie d'un texte comme le début, un épisode ou la fin, de celles qui consistent à prendre pour point de départ une contrainte. Dans le second cas, l'amorce du travail peut être une image, un bruit, ou une contrainte syntaxique comme le canevas pour l'écriture d'un conte ou sémantique (un thème ou un mot). Quant aux activités de réécriture, elles concernent principalement les transformations textuelles comme l'expansion, la réduction ou le changement de discours.

Nous avons donc vu la démarche et les enjeux de l'écriture créative. Dans la deuxième partie de notre recherche, nous allons analyser les carnets d'élèves réalisés au cours des heures bilingues. Nous verrons que la plupart des activités d'écriture créative présentent la production de textes à partir d'un texte littéraire, d'une image ou d'une photographie. Seul un écrit en CM2 concerne la réécriture. Nous verrons surtout que les carnets ne contiennent pas d'écrits intermédiaires, et nous expliquerons ce choix de la part des enseignantes.

Nous allons à présent analyser les carnets issus des classes de Petite section, Moyenne Section, Grande Section, CE1, CE2 et CM2⁴⁴ du campus d'Orange.

⁴⁴ Les classes de CP et CM1, sans être exclues de notre recherche, se trouveront en marge car elles ne rentrent pas dans le dispositif (nouveaux enseignants arrivant de France). Nous expliquerons en quoi la mise en place des carnets nécessite une bonne connaissance de l'institution et du profil des apprenants.

Partie 2

Analyse des atouts du carnet de lecture bilingue au Lycée International de Los Angeles

1. L'écriture créative : variations des textes hétérolingues du cycle 1 au cycle 3

Nous avons choisi de relever une quantité variable de carnets d'une classe à l'autre afin de pouvoir procéder à une analyse fine et détaillée. De fait, nous analyserons tous les carnets de la classe de Moyenne section car les élèves, au nombre de sept, ont produit une phrase en français et une phrase en anglais. En Grande section, nous nous concentrerons sur six carnets. En CE1 et CE2 nous analyserons les productions de trois élèves par classe. Les écrits étant plus conséquents en classe de CM2, nous nous focaliserons sur deux boîtes d'écriture créative. De plus, nous avons sélectionné des carnets écrits par des élèves ayant des profils sociolinguistiques variés (Cf. Annexe 19).

1.1 Le cycle 1 : La traduction différée et simultanée

Classe	Œuvre littéraire	Forme du carnet	Objectifs linguistiques
Moyenne section	<i>Aujourd'hui je suis</i> <i>Today I am</i>	Affichage collectif de phrases bilingues dictées à l'adulte.	La structures syntaxique « parce que » en bilingue.
Grande section	<i>La princesse aux petits pois</i> <i>The princess and the pea</i>	Écrits individuels de phrases bilingues dictées à l'adulte.	La description d'une princesse ou d'un chevalier en bilingue.

1.1.1 La littérature de jeunesse : imaginaire, images et albums échos

À l'école maternelle, les albums de jeunesse guident le jeune enfant dans le développement de ses capacités à imaginer et conditionnent son accès à la littérature. L'étude de

la littérature de jeunesse est primordiale, d'autant plus que les enfants sont inégaux face à l'accès aux livres et aux histoires (Cèbe & Goigoux, 2012).

Selon Canut et Vertalier (2012), les enseignants choisissent des textes pour développer l'imaginaire et marquer l'entrée dans un travail visuel. Pour reprendre l'expression de Lebrun (1996 : 73), c'est « une véritable conversation avec le texte » qui s'engage dans la classe. Au cycle 1, les enseignantes ont choisi de faire créer des écrits sous forme de dictée à l'adulte à partir des lectures de l'album *Aujourd'hui je suis* de Mies Van Hout et du conte de *La princesse aux petits pois* de Hans Christian Andersen.

L'album *Aujourd'hui je suis* est lu en français. Le même album traduit, *Today I am*, est lu aux enfants par l'enseignante américaine. Il s'agit d'un choix original de la part de l'enseignante car l'album n'est pas un récit typique. Cet ouvrage, sur le thème des émotions, contient dans chaque double-page un adjectif (fier, furieux... Cf. annexe 11) et chaque adjectif est illustré par un poisson mettant en scène l'émotion. En littérature de jeunesse, l'image aide grandement à entrer dans la compréhension. Par ailleurs, comme nous le rappellent Bourguignon et al. (1997 : 48), lire une image c'est comprendre les différents codes iconographiques, iconiques et stylistiques.

Au cycle 1, les enseignantes ont l'habitude de construire des albums échos. L'album écho est un dispositif inventé par Boisseau, spécialiste du langage oral en maternelle. L'album écho, au départ destiné aux élèves en difficulté de langage, se prête bien à notre contexte où la plupart des enfants n'a pas le français pour langue source. Il s'agit de prendre l'enfant en photo pendant une activité, puis de l'aider à commenter sa propre photo. Le corps est sollicité lors de la création de l'album écho. Nous allons le voir, les écrits de la classe de MS se construisent sur ce même modèle.

En GS, l'enseignante a travaillé autour d'un réseau de contes sur les princesses : *Cendrillon*, *La fille du roi et la grenouille*, *L'horrible petite princesse*, *La princesse finemouche*, *Raiponce* (Cf. Annexe 7) et *La belle au bois dormant*. Les élèves ont ainsi pu comparer les œuvres, et travailler le langage d'évocation en identifiant les personnages, en les caractérisant moralement et physiquement. L'œuvre *La princesse aux petits pois* a été étudiée en heure bilingue. Les enseignantes n'ont pas travaillé la lecture de manière cloisonnée mais ont donné à voir le même texte traduit, projeté au tableau interactif (Cf. Annexe 12). Cela a permis de repérer les formules propres à l'entrée dans l'univers imaginaire du conte : « Il était une fois/ *Once upon a time* » par exemple, et donc de montrer la permanence du code écrit. Pour développer leurs imaginaires, les élèves ont ensuite été invités à émettre des hypothèses

en cours de lecture (le rôle du petit pois, ce qui va se passer au réveil de la princesse). Enfin, les élèves ont reformulé l'histoire dans les deux langues. En GS, les images, et plus largement les éléments visuels, ont aussi joué un rôle dans la compréhension et la lecture interprétative. En effet, l'enseignante a recréé la lettre du prince sur un parchemin affiché au tableau afin de susciter un horizon d'attente. Cette lettre se termine sur la question du prince, qui servira d'élément déclencheur en écriture : « Comment reconnaître une vraie princesse ? ». Le développement de l'imaginaire à cet âge se joue aussi des frontières entre le réel et la fiction. Au-delà du travail de compréhension et d'interprétation lors de la lecture, les textes et images des albums de jeunesse permettent une entrée dans l'écriture créative.

1.1.2 Spécificités de l'écriture créative : imitation, imaginaire et kinesthésie

En maternelle, l'écriture en dictée à l'adulte est intrinsèquement liée à l'imaginaire véhiculé par le texte littéraire et les illustrations qui l'accompagnent. L'enfant reprend textuellement des éléments qu'il a lus pour se les approprier progressivement et les contextualiser dans son univers de références. Le corps joue un rôle prépondérant dans ce travail.

Dans les carnets des élèves de MS de maternelle, l'enseignante mobilise leurs corps pour développer leurs imaginaires et créer un lien avec l'album.

Avant d'entrer dans l'écriture par une dictée à l'adulte, les enseignantes ont demandé aux élèves de représenter les diverses émotions vues au cours de la lecture de l'album par des expressions faciales. Ensuite, chaque enfant a choisi une expression et des photographies individuelles ont été prises. Les enfants ont pu imiter les poissons de l'album. Comme nous le dit Anne Godard, en parlant de l'entrée de la littérature par le théâtre (2015 : 11), « Les bénéfiques langagiers, culturels et personnels d'une approche « en acte » des textes littéraires sont notamment d'associer étroitement les dimensions corporelles à l'acquisition linguistique et culturelle ». Les émotions suivantes ont été représentées par les enfants : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise, la fatigue et la fierté. En dictée à l'adulte, les enfants ont créé une phrase qu'ils ont traduite. Les enfants francophones sont entrés dans l'écriture par le français, et inversement pour les enfants anglophones. Nous remarquons que toutes les phrases sont centrées sur le quotidien de l'enfant : sa vie à l'école (« Je suis fier parce que je travaille bien à l'école ») ou chez lui (« Je suis fatiguée parce que j'ai trop dormi »), sa relation aux parents (« Je suis content parce que maman est là », « Je suis triste parce que maman n'est pas là »), à son univers matériel (« Je suis en colère parce que ma sœur ne partage pas les jouets ») et son

imaginaire (« J'ai peur parce que je vois un fantôme », « Je suis étonné parce qu'il y a un éléphant dans l'école ») (Cf. Annexe 20). La lecture de l'album et le travail sur les émotions a permis d'engager les enfants personnellement dans la création d'une phrase en proposant une mise en relation entre les sphères de l'imaginaire et du quotidien, de l'image fixe et du corps mouvant et de la lecture et de l'écriture.

En outre, utiliser le corps pour entrer dans l'écriture renvoie au processus scriptural dans sa dimension physique. En effet, l'acte d'écrire engage le corps ; c'est l'intention associée au geste qui détermine la trace. Au cycle 1, les enfants entrent en contact avec l'écriture au cours d'activités exploratoires. Par exemple, afin de tracer la lettre « O » en script puis en cursive, les enfants s'entraînent à effectuer des cercles dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, de tailles différentes, avec des outils et supports différents. Comme le souligne Du Pasquier (2009), psychologue et psychanalyste, le corps est largement sollicité au cours du processus d'écriture :

« Les fonctions des différentes parties du bras, engagées dans l'inscription des lettres, dans leur liaison, dans la progression sur la ligne, se coordonnent et s'associent pour un *optimum* de fonctionnalité du geste. L'aisance du mouvement est assurée par des liaisons qui sont ici les liaisons articulaires. Et ces liaisons corporelles, au service de l'inscription symbolique, sont essentielles à la bonne réalisation de l'écriture. »

Ainsi, le choix du thème des émotions et l'approche kinesthésique permettent d'engager le jeune sujet scripteur dans une dynamique du mouvement : l'émotion vécue en dedans s'extériorise en dehors par les expressions. De la même manière que l'émotion qui, dans son étymologie même inclut le mouvement, l'écriture est un processus. Tout comme l'écriture, l'émotion est l'expression d'une subjectivité comprise socialement.

La permanence de l'écrit, dans la dictée à l'adulte, engage le sujet en inscrivant son émotion éphémère.

Dans la classe de GS, le projet consiste à créer le portrait d'une princesse ou d'un chevalier. Diverses activités préparatoires ont permis aux élèves de s'approprier les divers portraits : lecture puzzle des portraits, association des objets avec les princesses. Au tableau, les deux enseignantes ont noté les caractéristiques du personnage de la princesse élaborées en collectif par les élèves (Annexe 18). Là encore, les portraits ont d'abord été réalisés en arts. À partir d'une illustration, les élèves (en l'occurrence les filles de la classe) ont été invitées à décorer la robe en utilisant différents matériaux (chutes de tissus et papiers, fil de fer, ficelle, ruban, boutons, perles...). Pour les chevaliers (choisis exclusivement par les garçons de la classe, et non imposé par l'enseignante), le travail consistait à choisir une épée et décorer un blason. Après ce travail plastique, les phrases ont été dictées à l'adulte. La consigne inclut des

éléments comme l'invention d'un prénom, la description physique, morale et un exemple d'activité (Cf. Annexe 21).

1.1.3 Les objectifs linguistiques et culturels : structures syntaxiques et invariants

En classe de MS et de GS, la traduction des phrases et des courts textes s'est faite simultanément à l'oral et a été travaillée en différé lors de la restitution en dictée à l'adulte.

En MS, l'utilisation de la structure « parce que », des adjectifs qualifiants les émotions, du pronom « je » ainsi que des verbes être et avoir à la première personne au présent, constituent les principaux objectifs linguistiques (Cf. Annexe 17). Du point de vue culturel, travailler sur la représentation des émotions c'est amener l'enfant vers la compréhension d'invariants socioculturels. Comme le soulignent Fernandez et al. (2013 : 14) : « Parce que les émotions entretiennent des liens étroits avec les normes et les valeurs sociales les émotions sont un objet transversal susceptible de donner à voir les cultures ». En GS, les objectifs linguistiques reposent sur la description d'un personnage. Le lexique des couleurs, des vêtements et accessoires représentent les objectifs lexicaux. L'utilisation de la troisième personne du singulier est l'objectif grammatical majeur.

Lors des cours bilingues, les élèves ont défini les principales caractéristiques physiques et morales en reprenant des éléments rencontrés au cours des lectures, mais aussi des éléments créatifs comme l'invention du prénom, du lieu d'habitation, etc. Ainsi, la description de la princesse de Fleur contient des stéréotypes : les attributs de la princesse sont sa beauté et sa gentillesse. Par ailleurs, Fleur a inclus des éléments de créativité en inventant un prénom et un lieu de vie familial pour Fleur, Taiwan.

« Ma princesse s'appelle Lisa. Elle est gentille. Elle aime dormir. Elle met des colliers, des bracelets. Elle est jolie. Elle a des petites fleurs sur sa jolie robe. Elle habite à Taiwan avec sa grand-mère et son papi ».

La description de Leona insiste aussi sur les stéréotypes du personnage. À nouveau, on retrouve la beauté de la princesse qui se manifeste dans ses accessoires (couronne, bracelets) et sa voix. Le portrait de sa princesse contient des éléments littéraires comme la comparaison : « Elle a de longs cheveux qui brillent *comme* une étoile » et témoignent d'une recherche esthétique dans la description du lieu de vie : « Elle habite dans un château bleu avec des cœurs ». Tout comme Fleur, on suppose que Leona a inclus des éléments relatifs à sa propre histoire : « Elle aime bien jouer avec les animaux ». Dans leurs portraits de chevaliers, Colin et Shia reprennent des traits stéréotypés comme la grandeur, la bravoure et la force : « Il est fort / Il est grand » ainsi

que les objets comme « son épée », « son bouclier » et un cadre propre au merveilleux (« Il habite dans un grand château avec une princesse et une reine et un roi. »). Colin et Shia ont donné un prénom à leurs chevaliers (« Coco », qui pourrait être le diminutif de Colin, et « Guérimé » ainsi qu'à leurs épées (« Excalibur » et « Haute Claire »). Tout comme Fleur et Leona, Colin a ancré la description dans un lieu qu'il connaît (« San Diego »). Shia a apporté des éléments mystérieux dans le portrait de son chevalier : « Le château est sombre ». Nous remarquons que ce travail de description invite, tout comme la littérature de jeunesse, à l'identification du lecteur ou du sujet scripteur. Malgré le jeune âge des élèves de MS et GS, force est de constater qu'ils personnalisent leurs textes et font preuve de créativité. Comme le souligne Perdriault (2012), « dans l'écriture créative, l'essentiel est de gagner en liberté, d'essayer des formes, d'oser sa voix, en se reliant peu à peu à son corps, à ses émotions, à son histoire ».

En somme, les objectifs culturels reposent sur certains invariants rencontrés au cours de l'étude des textes littéraires : représentation des émotions, stéréotypie des personnages du conte et invariants linguistiques dans les formules magiques.

1.2 Le cycle 2 : Les passerelles entre les langues et l'écriture consécutive

Classe	Œuvre littéraire	Forme du carnet	Objectifs linguistiques
CE1	<i>Petit Chaperon rouge</i> <i>Little Red Riding Hood</i>	Carnets bilingues personnels	Travailler les types de textes en bilingue : la lettre, l'affiche, la recette, l'avis de recherche, l'avis de disparition et le dialogue.
CE2	<i>Graines de cabanes</i> <i>Cabin seeds</i>	Livre collectif de d'écrits individuels	Description et narration en bilingue.

1.2.1 La littérature de jeunesse : écriture et réécritures

Le texte du *Petit Chaperon rouge* a été choisi par les enseignantes de la classe de CE1. En classe de CE2, les enfants ont travaillé à partir du livre *Graines de Cabanes*. Au niveau culturel, le conte traditionnel du *Petit Chaperon rouge* existe dans une trentaine de versions, et de nombreuses réécritures contemporaines. « Lieu de rencontre de cultures, le conte

donne à voir l'identique et le différent » (Reynaud & Decourt, 1999). Suivant les versions, le conte met en lumière des traditions et motifs propres au pays.

Si la version du *Petit Chaperon rouge* des frères Grimm a été l'œuvre étudiée, la version de Charles Perrault a été lue en vue d'un travail comparatif. Ces deux versions diffèrent car les frères Grimm ont repris la trame narrative de la version française mais ont, en outre, changé la fin de l'histoire, avec la création du chasseur, personnage salvateur.

Le choix de cet ouvrage a été motivé par plusieurs facteurs que nous avons expliqué lors d'une recherche pour le cours « Littérature et enseignement » de Donatienne Woerly que nous reprenons ici.

Le conte étant de tradition orale, ce sera l'occasion de développer les compétences langagières de l'apprenant : comment raconter une histoire. Par ailleurs, ce conte existant dans une multitude de langues, la compétence plurilingue des apprenants peut être mise en valeur.

Sur le plan linguistique, la compréhension de certains mots de vocabulaire et tournures syntaxiques, peu utilisés à notre époque, sera facilitée par la connaissance possible du conte dans la langue maternelle de l'enfant. Selon Defays, « l'un des premiers facteurs de facilitation à l'accès au conte réside dans le fait que l'apprenant peut le connaître, pour se l'être fait raconter ou l'avoir lu dans sa langue maternelle. Ce partage sous-tend déjà de façon utile la compréhension de l'actualisation du conte dans la langue-cible ». ⁴⁵ La langue employée et le vocabulaire demandent un travail ciblé en classe. Néanmoins, le texte est court et la compréhension globale est assez simple. Le travail d'interprétation de la morale développera la compétence littéraire des enfants. Si la morale reste difficile d'accès pour des apprenants enfants, ils pourront se questionner, adopter une attitude réflexive et exprimer leur relation singulière au texte.

Sur le plan culturel, le *Petit Chaperon rouge* fait partie de la culture commune à construire chez tous les enfants. Le conte est une forme d'expression universelle qui traverse l'espace et le temps, donc aussi les cultures. Il s'agit d'un conte de référence d'expression française largement diffusé hors de nos frontières. De plus, il fonde des repères majeurs pour la compréhension de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse. Les enfants seront sensibilisés à l'intertextualité avec les lectures de contes détournés.

Sur le plan émotionnel, le conte traditionnel développe l'écoute, l'envie de raconter. Le conte participe en outre à la construction de soi. Il permet aux enfants de s'ouvrir au monde, de développer leur imaginaire et leur personnalité par l'identification au personnage. Les

⁴⁵ Defays J.M., Delbart A.R., Hammami S., Saenen F., (2014), *La littérature en FLE*, Hachette.

thèmes du *Petit Chaperon rouge* comme le danger, la transgression, ainsi que l'archétype du loup dépeignent un univers paradoxalement rassurant pour l'enfant, lui permettant de surmonter ses peurs. Dans la postface de *Quatre histoires du Petit Chaperon rouge*, Nicole Belmont souligne que le conte montre à l'enfant qu'il peut « maîtriser ses pulsions archaïques angoissantes ». Selon J.C Denizot⁴⁶, outre ses fonctions sociales et psychologiques, le conte a une dimension éducative mise en lumière avec la morale de Perrault.

En français, parallèlement à l'heure bilingue littéraire, un rallye lecture a été organisé autour de contes détournés de la version des frères Grimm pour développer l'intertextualité et comparer comment s'opèrent les réécritures dans le changement des paramètres de l'histoire (Cf. Annexe 14). À la lecture des carnets des trois élèves de CE1 (Perla, Anya et Ethan), nous retrouvons des éléments intertextuels. En effet, Perla finit par un dialogue entre le petit chaperon et le loup au cours duquel le loup dit « Au revoir. Je vous jure pour toujours ». Perla fait ici référence au personnage du loup, qui bien qu'il meurt dans de nombreux albums, revient toujours.

En classe de CE2, les enfants ont travaillé à partir du livre *Graines de Cabanes*. Il s'agit de l'histoire d'un explorateur qui parcourt le monde à la recherche de graines de cabanes. Ces graines permettent en effet de faire pousser des habitations. À la différence de la classe de CE1, la classe de CE2 n'a pas étudié l'album en bilingue, la version en anglais n'existant pas. Les enseignantes ont pris pour point de départ l'introduction de l'œuvre et la lecture de la description d'une cabane. L'enseignante a lu la description de la « cabane livre », qui contient aussi une petite histoire. Puis, les enseignantes ont montré les illustrations, déclencheurs d'écriture créative. Elles ont sélectionné une douzaine d'illustrations variées pour diversifier les exploitations pédagogiques possibles dans l'écriture. Oriol-Boyer (2002 : 47) nous rappelle qu'un récit « peut s'actualiser grâce à des matériaux divers (images, gestes, paroles) ». Par groupe de deux, les élèves ont choisi une illustration. Les enseignantes ont demandé aux élèves de décrire et de réaliser une carte mentale⁴⁷ pour définir le vocabulaire nécessaire en français ou en anglais. La classe a été séparée en deux en fonction du niveau de langue des élèves. Ils ont d'abord travaillé sur l'écriture créative dans leur langue source. Une fois les textes réalisés, ils ont pu comparer les différentes descriptions et histoires à partir de la même illustration. Tout texte est une réécriture de ce qui a été lu (le récit) ou donné à voir (l'illustration). Le travail d'écriture n'a été possible qu'après la lecture interprétative des œuvres.

⁴⁶ Denizot J.C., (1995), *Structures de contes et pédagogie*, CRDP de Bourgogne.

⁴⁷ La carte mentale consiste en un schéma qui aide à développer ses idées.

1.2.2 Spécificités de l'écriture créative : appropriation littéraire et interprétation

En CE1, la réalisation du carnet a permis de travailler les textes suivants :

Séances 1, 2 et 3	La lettre et l'enveloppe
Séances 4 et 5	La recette et la potion
Séances 6 et 7	L'avis de recherche et l'avis de disparition
Séance 8	Le dialogue

Ce projet s'est déroulé sur huit semaines. Toutes les séances de copie au propre ont eu lieu en dehors des heures bilingues sur le temps autonome des élèves. Pour chaque séance, les élèves avaient la possibilité de choisir leur langue d'écriture et étaient encouragés à écrire dans l'autre langue la séance suivante. Par exemple, si l'élève choisit de rédiger la recette en français, la rédaction de la potion se fera en anglais (Cf. Annexes 22 à 25).

Lors de la lecture des carnets des élèves, nous constatons que les élèves ont su s'approprier l'œuvre et proposent une interprétation personnelle. Ainsi, lors de la rédaction de la lettre du Petit chaperon rouge à sa grand-mère, on retrouve des éléments de l'histoire (mention de la nourriture donnée par le personnage de la mère, la maladie de la grand-mère) ainsi que le respect de la personnalité du personnage (empathie de la petite fille pour sa grand-mère). Force est de constater que les élèves ont pris le prétexte de la lettre pour avertir la grand-mère de la présence du loup dans les bois. Il s'agit d'une liberté narrative, car dans le texte la petite fille rencontre le loup en chemin. On recense aussi une recherche de solution pour éviter que la grand-mère ne se fasse manger par le loup. Cette démarche, originale, est par exemple présente dans la lettre écrite par Perla :

“I am going to give you a pot of milk and some bread. I hope you are in good care and the wolf does not come in your house. Did you ever meet the wolf? Grandma would you like to go to my house and eat dinner, and sleep with us? I have an extra room. Mommy really wants you to come and daddy really wants you to come too. Tell me if you want or need something else ». ⁴⁸

⁴⁸ Traduit par nos soins. « Je vais te donner un pot de lait et du pain. J'espère qu'on prend bien soin de toi et que le loup ne viendra pas chez toi. Est-ce que tu as déjà rencontré le loup ? Mamie, est-ce que tu veux venir chez

De la même façon, la lettre du loup au petit chaperon rend compte de leur compréhension et interprétation de l'histoire. Dans la lettre de Perla, on y trouve la stéréotypie du personnage du loup, méchant pour des besoins narratifs et à nouveau une volonté de résoudre un problème : si le loup n'avait pas eu faim, il n'aurait pas mangé la grand-mère.

« Cher Petit Chaperon rouge,

Dans toutes les histoires je suis méchant, je suis désolé. J'aimerais bien être gentil mais je peux pas. Ils me dessinent méchant et je peux rien faire tu peux m'excuser. Tu pourras m'acheter 2, 3, 4 bouts de viande. Quand je t'ai mangé j'avais pas mangé depuis 3 jours et j'avais super faim. Je mange pas comme toi, tu vois, à peu près tous les jours. S'il te plaît tu peux je sais que tu es gentil ».

Le texte d'Anya justifie même la cruauté du loup par la nécessité narrative :

« Pardonne-moi de te manger. Mais je suis le grand méchant loup, c'est mon rôle dans l'histoire du Petit Chaperon rouge. Je suis vraiment désolé. Car si j'étais pas le grand méchant loup les enfants vont pas aimer cette histoire ».

Dans la lettre d'Anya, la lecture est même perçue comme un remède aux maux de la grand-mère « [...] When I'm at your house I'm going to read some stories. And when you feel better maybe you can go to France ». Les élèves témoignent d'une empathie avec les personnages littéraires. Par exemple, Ethan écrit dans sa lettre « Je comprends que tu es malade ». La lettre d'Ethan souligne aussi l'immuabilité du texte littéraire : dans chacune des versions, avec variations, la grand-mère est destinée à manger les mêmes aliments (en fonction des versions, du pain, du lait, du vin ou une galette) : « Est-ce que tu peux me dire si tu veux quelque chose de différent pour manger la prochaine fois ? Mais tu fais comme tu veux ». Comme les élèves de GS, on retrouve dans les écrits créatifs une recherche stylistique avec l'utilisation de la métaphore. Pour rendre compte de la faim du loup, Ethan écrit : « I thought I was going to be as thin as wheat ⁴⁹».

Dessiner pour écrire représente une stratégie élaborée par certains élèves. Pour sa recette de cuisine, Perla a d'abord dessiné les ingrédients, les ustensiles, et a fait un schéma de chaque étape qu'elle a numéroté de 1 à 8. Elle a ensuite aisément utilisé les connecteurs logiques dans l'écriture du déroulement. Elle a aussi dessiné la carotte coupée et a indiqué « x4 ». A contrario, nous constatons qu'Anya n'a pas utilisé le dessin ni les connecteurs. De la même manière le dessin du personnage de la grand-mère a permis aux élèves de les aider dans la rédaction de la description physique de l'avis de disparition. Le dessin a aussi été un aide-mémoire sur le lieu de l'action de la grand-mère. Dans le dessin de Perla, la grand-mère tricote,

moi, diner et dormir avec nous ? J'ai une chambre d'amis. Maman veut vraiment que tu viennes et papa veut vraiment que tu viennes aussi. Dis-moi si tu as besoin de quelque chose d'autre ».

⁴⁹ Traduit pas nos soins. « Je croyais que j'allais devenir mince comme le blé ».

ce qu'elle explique dans son texte : « She was last seen making clothe to Little Red Riding Hood ⁵⁰ ». Cette action est tout à fait plausible puisque l'histoire ouvre sur le chaperon qui a été confectionné par la grand-mère.

La sémiotique du dessin nous permet aussi de faire d'autres observations. À la fin du carnet, comme il restait une page blanche, les élèves ont pu faire un dessin de leur choix. Perla a choisi d'illustrer la petite fille, qui clôt l'histoire en faisant un signe de la main au lecteur. Anya a redonné au loup le rang de personnage principal dans son titre *Le Petit Chaperon rouge et le loup*. Elle y a peut-être aussi signifié son goût pour la lecture en associant le dessin d'un livre et d'un cœur. Ethan, quant à lui, a choisi de recréer la première de couverture du conte détourné étudié en classe *Et pourquoi*.

En classe de CE2, les trois textes choisis s'inspirent de trois images de cabanes différentes : la cabane de rêve, la cabane de carton et la cabane de soie (Cf. Annexes 26 à 28). Dans l'écriture, l'image peut amorcer l'écriture et nous le verrons aussi, dessiner peut permettre d'écrire. Pour préparer leurs écrits les élèves de CE2 devaient répondre aux questions « qui, quand, où, comment et pourquoi ».

Javier a choisi comme illustration inductrice la cabane de rêve. Il s'est approprié l'image en créant une histoire sur le thème des pirates. Voici sa description narrée :

« La cabane de rêve était construite dans les années 1700 par un groupe de pirates parce que ce groupe de pirates avait besoin d'un bateau pour aller d'une île à l'autre. Ils ont fait cette cabane avec une graine de rêve. Le capitaine Jack Sparrow, Mace Window et leur équipage vivaient dans cette cabane de rêve. La cabane de rêve était verte rouge et jaune. Elle avait des voiles très très grandes. La hauteur de la cabane de rêve était trente pieds. »

Le texte en anglais de Javier relate un événement qui s'est déroulé dans la cabane de rêve.

Cet événement est en lien avec l'univers de référence choisi pour la description de la cabane :

“One day, one of the crew member saw an enemy ship. The ship belonged their worst enemy, General Grievous. His ship was heading right towards them, Jack said, “Get ready for battle!” So the ships got closer and closer. Captain Jack Sparrow said, “Aboard the enemy ship!” They battled until Captain Jack Sparrow said, “Fire!” And all of the crew members including Mace Window went back to their ship. Finally, their life was back to normal.⁵¹”

⁵⁰ Traduit pas nos soins. « La dernière fois qu'on l'a vue, elle confectionnait des vêtements pour le Petit Chaperon rouge ».

⁵¹ Traduit par nos soins. « Un jour, un membre de l'équipage a vu un bateau rival. Ce bateau appartenait à leur pire ennemi, le Général Grievous. Son navire se dirigeait droit devant eux, Jack dit « Soyez prêt à vous battre ! ». Donc le navire se rapprocha de plus en plus près. Le Capitaine Jack Sparrow dit « A l'abordage ! ». Ils se sont battus jusqu'à ce que le Capitaine Jack Sparrow dise « Feu ! ». Et tous les membres de l'équipage, dont Mace Window sont retournés à leur bateau. Enfin, leur vie reprit un cours normal ».

De la même manière, la cabane de carton choisie par Aya fait écho à son texte. Les deux textes d'Aya sont narratifs. Dans le texte en anglais, elle présente le personnage principal et son cadre de vie. Elle explique la découverte de la graine qui deviendra la cabane en carton. Dans la version française, Aya relate un événement lié à l'histoire de son personnage principal : la recherche de riz.

“Once in 2019, there was an 18 year old boy named Mimi Sakamoro. He lived in Japan in the city of Saitama. One day he found a seed lying on the ground. When he picked it up, it felt like cardboard. He planted it near a rice field. It grew into a small cabin that was on top of a wheat stalk. Mimi needed to add stairs as the wheat grew so that he could reach the ground.”⁵²

« Un jour, Mimi est allé à une fête d'été où il devait faire du riz. Comme il n'avait plus de riz alors il est allé à un supermarché et il a acheté du riz. Quand il est arrivé la fête était finie. Alors il est rentré chez lui et il a rajouté des marches parce que c'était trop bas. Il a beaucoup pleuré mais quand ses parents sont venus, alors il a arrêté de pleurer. Enfin il a passé du temps avec ses parents et il a vécu joyeusement. »

Jade a aussi décrit la cabane en anglais, et relaté l'événement en français. Elle a choisi la cabane de soie. Elle a repris des personnages de l'illustration qu'elle a appelés des fées. Elle a créé une cabane pour les personnes sans-abris dans le besoin. Le récit en français fait référence à une soudaine pénurie de maisons.

“A cabin was made by fairies in the Himalayas. The fairies brought a magic seed from the fairy godmother's palace. This magic seed made more cabins for homeless people that now live happily ever after. The cabin was built to help all people in the world like babies, adults, and even kids like Jack and Annie. It helped save everyone's money and give them a free home instead of living on the street. Now, they could get a job. The cabin was built in spring in a tree that keeps the fairies alive forever to live happily ever after.”⁵³

« Un jour, quelque chose est allé très mal dans cette cabane qui était faite avec des graines les unes à côté des autres. Les graines ont arrêté de pousser. Alors, les fées ont décidé de faire plus de graines. Comme ces graines étaient très puissantes, chaque graine faisait pousser 50 maisons. Enfin, à chaque fois qu'il y avait 50 personnes qui voulaient une maison, elles pouvaient partager une graine et tout est allé très bien. »

Le texte de Jade se termine ainsi : « They live happily ever after ». Ces formules utilisées dans de nombreux récits pour la jeunesse sont appelées par Bourguignon et al. (1997 : 77) « le

⁵² « En 2019, il y avait un garçon de 18 ans nommé Mimi Sakamoro. Il vivait au Japon dans la ville de Saitama. Un jour, il trouva au sol une graine. Lorsqu'il la ramassa, elle s'apparentait à du carton. Il la planta près d'une rizière. Elle poussa pour devenir une petite cabane au sommet d'une tige de blé. Comme le blé continua à pousser, Mimi eut besoin d'ajouter des escaliers pour qu'il puisse atteindre le sol ».

⁵³ Traduit par nos soins. « Les fées ont créé une cabane dans les montagnes de l'Himalaya. Les fées ont apporté une graine magique qui provenait du palace de la marraine des fées. La graine magique a fait des habitations pour les sans-abris qui vivent maintenant heureux. La cabane a été construite pour aider toutes les personnes dans le monde tel que les bébés, les adultes, et même les enfants comme Jack et Annie. Ça leur a permis de faire des économies et d'avoir un toit au lieu de vivre dans la rue. Maintenant, ils peuvent trouver un emploi. La cabane a été construite au printemps, dans un arbre qui a permis aux fées de vivre heureuses pour toujours ».

pouvoir magique du langage ». Là encore, nous retrouvons des invariants linguistiques dans les textes d'élèves ainsi que des références à leurs lectures ou leurs vécus.

1.2.3 Les objectifs linguistiques et culturels : types de textes et lieu de rencontre de cultures

Les objectifs de la classe de CE1 concernent la maîtrise de types de textes. La classe de CE2 a davantage travaillé sur la description et la narration en lien avec l'image. Nous signalons que les élèves de CE2 ont écrit leurs textes à l'aide des Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement (désormais TICE) et de l'utilisation de *Google doc* et de la fonction « commentaire ». Nous y reviendrons dans notre dernière partie. Nous notons dès à présent que cet outil a permis aux enseignantes une rétroaction pour travailler la cohérence narrative.

Du point de vue culturel, les élèves de la classe de CE1 ont adapté leur discours et la rédaction du texte selon la langue choisie.

Le premier point culturel qui mérite d'être signalé est le type d'écriture choisi. En anglais, les élèves de CE1 ont tous écrit en écriture scripte. En français, ils ont tous choisi d'écrire en cursive. Aucune demande durant l'année n'a été formulée par les enseignantes. Force est de constater que les élèves appliquent le type d'écriture habituel pour chaque langue. Nous verrons qu'au CM2, les élèves écrivent globalement aussi en script en anglais et en cursive en français.

Nous constatons également un respect des codes culturels de chaque pays. Ainsi, l'écriture de la date en français et en anglais fait également émerger des particularités culturelles dans l'ordre des différents éléments (le jour est après le mois en anglais) et leur écriture (le nom des mois prend une majuscule en anglais contrairement au français). Dans l'avis de recherche, Anya demande une récompense de 10 000 euros. Ethan a proposé une récompense de « 900,000,000 », avec l'ajout des virgules pour l'écriture des nombres en anglais. De la même manière, Anya adopte le système métrique américain qui lui est davantage familier. Lors de la rédaction du dialogue, le chaperon dit : « J'aime pas mon rôle parce que j'ai besoin de marcher presque 1 mile, et mes pieds font très mal maintenant ». Lors de l'écriture de la recette, les élèves ont été amenés à adapter le système de mesure à la langue. Ainsi, Ethan recommande de prendre « une cuillère à café » de médicament dans son texte en français. L'écriture de l'adresse contient presque les mêmes informations mais dans un ordre différent (ajout d'un état pour les adresses américaines, et insertion du code postal après le nom de la ville).

Adresse d'Ethan :

Little Red Riding Hood
1948 Green Tree Lane
Wolf Victory Ville, Alaska, 95491

Adresse de Perla :

Petit Chaperon rouge
705 rue de la petite fille
70170 Ville du Bourgeon

Les images peuvent aussi apporter des éléments culturels. Dans *Graines de cabanes*, les élèves ont conçu leur texte à partir de l'image. Or, certaines de ces images renferment « des éléments de civilisation », « qui nous parviennent d'une façon plus directe et plus globale que par le texte » (Bourguignon et al, 1997 : 48). Ainsi, l'illustration de la cabane en carton, qui a inspiré Aya, contient des éléments de la culture asiatique : porteur d'eau, lampions, origami (escalier en papier) et maison sur pilotis en bambou. Aya, d'origine japonaise, a raconté l'histoire de Mimi Sakamoro, habitant japonais de Saitama. Cet ancrage géographique et la thématique du texte (la nécessité de trouver du riz) montrent d'une part qu'Aya a compris les codes iconiques et que, d'autre part, renvoyant à une culture familière pour Aya, les éléments de civilisation ont motivé ce choix. De la même manière, dans son écrit, Jade a indiqué la compréhension d'éléments de civilisation de l'image. Elle a choisi la cabane de soie. Or, le commerce de la soie a marqué la Chine sur le plan historique. Jade a choisi l'Himalaya, chaîne de montagne au sud de l'Asie, comme lieu de son histoire. L'illustration de la cabane de rêve de Javier renvoie davantage à des éléments de civilisation du voyage sur l'île des pirates. Ses textes contiennent d'ailleurs des références intertextuelles et aussi cinématographiques (nom des personnages).

Les images ont donc été choisies pour une représentation variée des cultures. Ces illustrations inductrices ont fait écho pour certains élèves à leur propre histoire.

1.3 Le cycle 3 : Vers un enrichissement créatif du sujet écrivant plurilingue

Classe	Œuvre littéraire	Forme du carnet	Objectifs linguistiques
CM2	<i>Le magicien d'Oz</i> <i>The Wizard of Oz</i>	Boîte bilingue	Narration et argumentation en bilingue.

1.3.1 La littérature de jeunesse : ouverture sur le monde et disciplines non linguistiques

Le magicien d'Oz présente le seul roman du corpus. En tant que roman, il ne contient pas d'illustrations. Les enseignantes ont pourtant conçu le carnet comme un objet artistique sous forme de boîte. L'orientation proposée est éminemment interdisciplinaire.

Le travail d'écriture n'est pas l'apanage de la discipline du français. À l'école les élèves écrivent dans tous les domaines. Les carnets de lecture des CM2 proposent des liens entre les disciplines suivantes : arts visuels, histoire, géographie et sciences.

Le roman débute avec un cyclone au Kansas. En sciences, les élèves ont étudié les catastrophes naturelles en lien avec les programmes de cycle 3. En géographie, les élèves ont effectué une recherche documentaire sur l'État du Kansas, avant de rédiger leur texte. En parallèle, l'enseignante de français a travaillé les caractéristiques géographiques d'un territoire local : la Californie (la capitale, la population, la densité, la faune et la flore). Ces notions ont donc été réinvesties pendant le travail de rédaction sur la description du Kansas. Les écrits documentaires ont eu lieu après l'étude des états en histoire américaine. Les élèves ont aussi fourni un travail plastique sur les points cardinaux et la construction d'un plan. En arts visuels, ils ont travaillé sur la couleur verte, en lien avec la cité d'émeraude du roman (qui marque l'entrée dans le fantastique avec les personnages qui voient tout en vert). Les arts visuels ont aussi eu pour fonction d'aider à la compréhension du récit. En effet, la création d'une carte mentale les a aidés à se repérer tout le long du livre. La comparaison entre le roman et le film a aussi permis d'approfondir la lecture interprétative. Perdriault (2014) confirme que l'écriture peut être enrichie par d'autres formes d'art et de cultures.

L'étude du roman a offert une ouverture sur le monde. L'apport des disciplines non linguistiques a permis de renforcer la compréhension interprétative du texte littéraire et d'ancrer le travail sur la langue dans un projet d'ampleur pour les élèves. C'est ce travail interdisciplinaire qui a développé la créativité des élèves.

1.3.2 Spécificités de l'écriture créative : des Arts à l'art de la langue

Les enseignantes de CM2 ont étudié le livre du *magicien d'Oz* pendant six semaines à trois moments distincts de la semaine : étude du texte en classe d'anglais, en classe de français et en heure bilingue.

Les enseignantes se sont réparties les chapitres, et le travail de lecture a été alterné. Après chaque séance, les élèves étaient amenés à reformuler le chapitre lu dans l'autre langue pour

s'assurer de la bonne compréhension et travailler les transferts linguistiques. Pendant l'heure bilingue, l'objectif des enseignantes était de travailler le lire, dire, écrire en français et en anglais. Un nouveau chapitre est découvert en français, puis l'enseignante américaine travaille la compréhension à l'oral en anglais. Le débat interprétatif est mené dans les deux langues. Au cours de la séance de lecture suivante, la lecture est alternée dans l'autre langue. Les élèves ont été guidés par des questions sur les représentations mentales des personnages, leurs pensées. Que ressentent-ils ? Que veulent-ils ? Que croient-ils ? Il y a donc eu un travail sur l'émotion littéraire et les inférences car le ressenti du personnage n'était pas toujours explicitement présenté. Les mêmes questions ont guidé le travail à l'oral en anglais.

En production écrite, cinq textes ont été travaillés (Cf. Annexes 29 et 30) :

- la description d'un personnage au choix en français,
- un récit narratif sur la fin de l'histoire à modifier en français,
- un écrit comparatif entre le livre et la pièce de théâtre en anglais,
- la description du Kansas en anglais,
- l'écriture de définitions pour les mots-croisés en bilingue.

De nombreuses compétences de production écrite ont donc été travaillées. Comme le souligne Cuq (2005 : 184-185), « l'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles ».

L'heure bilingue en CM2 représente donc davantage une démarche appliquée par les deux enseignantes en vue de la réalisation d'un objet commun.

1.3.3 Les objectifs linguistiques et culturels : microtextuel, macrotextuel, cultures et culture de l'écrit

Les objectifs linguistiques concernent aussi bien le travail sur la langue que les types de textes (narratifs, descriptifs et explicatifs). En étude de la langue, la cohérence des temps du récit a été expliquée (alternance entre imparfait, passé simple et passé composé). En vocabulaire, les élèves ont appris les champs lexicaux des catastrophes naturelles dans les deux langues. En français, l'objectif était aussi d'assurer la description physique et morale d'un personnage au choix. Pour la réalisation des mots-croisés, les élèves ont sélectionné eux-mêmes les mots-clés de l'histoire. Nous y reviendrons dans notre dernière partie, les enseignantes ont travaillé la cohérence macrotextuelle et la justesse microtextuelle à l'aide des TICE.

En outre, l'approche interdisciplinaire a permis aux élèves d'apprendre, via la recherche, les lectures et l'écriture, sur les États-Unis. De plus, l'étude des personnages fantastiques a permis de mieux comprendre autrui.

Enfin, la classe de CM2 a effectué un travail préparatoire, précédant l'écriture. Les lieux ont été dessinés et une carte a été réalisée. Lumbroso recommande ce type de pratique : « on valorisera l'idée de réaliser un croquis des lieux de l'histoire, afin de mieux visualiser et mémoriser la substance narrative inventée » (cours 8, page 12). Ces initiatives permettent de découper le travail.

« Dessiner la carte qui rend compte de la typographie d'une fiction à l'état de genèse, ce n'est plus simplifier l'histoire en particules élémentaires, ce n'est plus la décomposer en items, c'est traiter la complexité sous un autre angle, avec d'autres supports et d'autres signes, iconiques cette fois, qui construisent toujours un ensemble organique, totalisateur et cohérent, au moyen d'un langage grapho-verbal. Produire un canevas, construire un « plan général » ou des fiches sur les personnages, dessiner les lieux, lister des épisodes à développer, apprendre à se donner des auto-consignes d'écriture qui donnent une direction au projet offrent autant de pistes pédagogiques pour *déplier* l'acte de création, lui donner son territoire légitime, ce que nous appelons sa *toile d'écriture*. »

Les consignes étaient ouvertes et simples pour permettre le développement de la créativité des apprenants. Le projet final, réaliser un carnet sous forme d'une boîte, a constitué un moteur pour les enfants qui ont laissé agir leur créativité au-delà de l'espace page.

À travers l'étude des carnets, nous remarquons que la variation de l'utilisation des langues et des modalités d'écriture dans la création suit une logique de cycles et de compétences à travailler. Les carnets des trois cycles ont en commun la recherche du développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

2. Développer les potentiels de l'élève

2.1 Les savoirs : imaginaire et expression de la dimension subjective

Lors de l'étude des textes et la réalisation des carnets, les élèves des trois cycles ont pu développer leur imaginaire. Les similitudes entre les carnets résident dans la liberté qu'ont les élèves à exprimer leurs subjectivités.

Le premier point qui mérite d'être souligné a trait à la question du choix. Pour développer les savoirs de l'apprenant, tous les enseignants leur ont laissé la possibilité de choisir : choix de l'émotion en MS, choix d'un personnage à décrire en GS et CM2, choix de la langue française ou anglaise en CE1, choix du support inducteur en CE2, ou dans la réécriture d'un moment du récit en CM2. Les élèves peuvent, selon le degré de complexité ou la nature de la consigne proposée, s'orienter vers une langue plutôt qu'une autre, au moins comme entrée dans l'écriture. De fait, laisser le choix dans la contrainte ne la réduit plus à un champ des

possibles fermé mais offre de nouvelles perspectives de création. Écrire, c'est toujours effectuer une somme de choix. C'est la liberté laissée à l'élève dans la sélection qui articule le guidage du travail et l'indépendance de l'élève.

Un second point commun réside dans l'utilisation de l'image et du dessin dans l'écriture. Qu'il ait lieu avant ou après la rédaction, le dessin illustre le texte dans tous nos exemples du cycle 1 au cycle 3. On peut parler dès lors d'intersémiotique : le dessin renvoie au texte et le texte au dessin. Les enseignants utilisent d'ailleurs parfois les œuvres intersémiotiques comme c'est le cas avec le film du *magicien d'Oz*.

Ce sont les constants va-et-vient entre lecture et écriture, entre les langues, entre les subjectivités et les imaginaires, entre les formes d'art, qui enrichissent l'imaginaire de l'enfant et développent ses potentiels créatifs. Ces nombreuses articulations renforcent également leur compétence interlangue.

2.2 Les savoir-faire : compétence interlangue

Les savoir-faire lors de l'élaboration des carnets sont nombreux. Si les deux langues sont présentes dans tous les carnets, nous pouvons nous demander quelle est la nature de ces interférences. Trouve-t-on véritablement un dialogue entre les langues ou sont-elles simplement en présence ?

Nous l'avons vu, l'heure bilingue fait interagir les deux langues à l'oral et à l'écrit. Nous pensons que le co-enseignement fait émerger chez les apprenants des stratégies d'apprentissage et favorise le renforcement de la compétence interlangue. L'interlangue se définit ainsi :

« Il y a parfois des degrés dans l'appropriation d'un objet complexe, et sans doute toujours si on considère possible l'appropriation totale d'une LE, ou bilinguisme équilibré. Cette approche par degré a donné naissance à la notion d'interlangue. L'interlangue est [...] la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré. [...] L'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates. »

(Cuq, 2005 : 116)

Lorsqu'ils peuvent utiliser la langue de leur choix, notamment pour exprimer un point de vue ou demander de l'aide lors de la phase de rédaction, les apprenants développent leurs compétences métacognitives et métalinguistiques.

Comme l'a souligné Lumbroso, lors de son séminaire de M2 « Écriture, création et transmission (cours 2, page 17) :

« Un apprenant étranger, découvrant le français, pourrait utiliser une autre langue que le français pour verbaliser un problème rencontré au cours de l'écriture dans la langue qu'il apprend : une forme de bilinguisme à visée non seulement métalinguistique mais aussi métacognitive. Comment penser ces

démarches plurilingues, qui développeraient une pédagogie du contact des cultures et des langues dans l'action scripturale, qui aiderait à penser, créer, écrire ? »

En effet, à l'étape d'écriture à proprement parler succède l'élaboration du projet d'écriture. Cette dernière peut prendre diverses formes : l'expression par le corps en MS, l'élaboration collective de critères en GS, le travail d'interprétation dans toutes les classes et les cartes mentales et fiches préparatoires en CE2. Institutionnaliser ce bilinguisme permet de faire dialoguer les langues et donc de répondre aux divers profils d'apprentissage en rendant optimale l'expression de la voix de l'élève. Rappelons que Kroh (2000 : 14) définit l'état bilingue comme un « état de flottement entre deux langues, entre deux pays, entre deux cultures ». Par conséquent, permettre aux élèves d'écrire en deux langues est une proposition pour réunir cet entre-deux.

Dans les carnets, les langues ne sont pas simplement juxtaposées mais articulées. Anokhina et Rastier (2015 : 33-41), au sujet des œuvres littéraires d'écrivains plurilingues, distinguent quatre modalités d'alternance des langues : la séparation fonctionnelle, le *code-switching*, l'écriture en parallèle, l'autotraduction ou l'écriture consécutive. Il semble pertinent de relever que dans les carnets d'enfants, le modèle de l'auto-traduction domine au cycle 1. Aux cycles 2 et 3, on pourrait parler de séparation fonctionnelle qui correspond aux consignes rédactionnelles de chaque enseignante de langue. Malgré tout, en CE1, les types d'écrits sont complémentaires : la rédaction de l'adresse et les lettres, la recette du médicament et ses effets et l'avis de recherche et celui de disparition. Au CE2, l'histoire devient complète avec l'association du texte en français et du texte en anglais. En CM2, la présence de définition dans les deux langues s'avère nécessaire pour effectuer les mots-croisés. On ne trouve aucun exemple d'écriture en parallèle, forme non institutionnalisée en contexte scolaire, ni vraiment de *code-switching*, corrigé par l'enseignant. Cependant, nous rejoignons l'opinion d'Anokhina et de Rastier (2015 : 10), pour qui les langues communiquent même s'il y a une séparation marquée entre les textes en français et ceux en anglais.

« L'œuvre multilingue relativise voire dépasse cette distinction provisoire, car si les langues restent juxtaposées au sein de texte empirique, au sein de l'œuvre, elles se parlent à leur manière et parlent directement au lecteur en tenant un discours commun, quand bien même elles affichent une hétérogénéité de surface ».

Les savoir-faire travaillés permettent d'expérimenter le processus d'écriture. Autoriser l'apprenant à opérer des va-et-vient entre ses répertoires langagiers lors des activités de création va nécessairement l'amener à enrichir sa compréhension des langues, déployer des stratégies de transfert et donc développer sa compétence interlangue. Corollairement, la compétence interculturelle est, elle aussi, renforcée car on ne peut les dissocier.

2.3 Les savoir-être : approche interculturelle

Beacco (2016 : 68) définit l'éducation interculturelle comme renvoyant aux : « activités réalisées ou non sous la forme d'un enseignement, visant à la prise de conscience, à l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et à la capacité de chacun à interagir et à créer des relations avec d'autres ». Nous l'avons vu, au cours de l'heure bilingue et de la rédaction des carnets, les interactions sont nombreuses. De plus, ce dispositif et les ateliers d'écriture admettent la co-présence des langues et des cultures. Ainsi, l'identité bilingue des élèves est accueillie avec bienveillance. Kroh explique bien les particularités de l'identité culturelle :

« L'identité culturelle des bilingues a également fait couler beaucoup d'encre. En changeant de langue, on ne change pas uniquement de vocabulaire et de grammaire, on change aussi son comportement non verbal et peut-être sa façon de penser. Selon la langue que le bilingue utilise, certains aspects de sa personnalité deviennent plus ou moins prononcés [...] il semblerait qu'en réalité un bilingue développe une identité biculturelle propre. »

(2000 : 146)

Kroh, (2000 : 88), interrogeant l'écrivain Gao Xingjian à propos du passage d'une langue à l'autre dans son écriture, mentionne qu'« il y a donc [...] une sensibilité, une mentalité, une façon de faire qui s'impose à travers une langue ». Dans notre contexte, non seulement l'identité bilingue est accueillie avec bienveillance, mais en plus elle se révèle aux yeux des enseignants qui apprennent à (re)découvrir les élèves et toutes les facettes de leurs personnalités.

Force est de constater que les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont sollicités dans le travail d'écriture des carnets bilingues. Ces compétences contribuent à l'expression d'une voix plurilingue et pluriculturelle.

3. Favoriser l'émergence d'une voix plurilingue et pluriculturelle

3.1 L'enseignant face au co-enseignement

3.1.1 La créativité et la pédagogie de projet

Dans le dispositif de co-enseignement, les enseignants mettent en place des projets pédagogiques stimulant les potentiels créatifs des apprenants par une contrainte.

Comme le développe Godard (2015 : 61) la pédagogie de projet permet d' « explorer les potentialités de la langue, [de] développer des aptitudes à la lecture de fiction, [d'] encourager une relation affective à la langue peuvent être des objectifs en FLE aussi bien qu'en FLM d'autant plus que créativité et efficacité ne s'opposent pas ». Bucheton et Chabanne (2005) s'interrogent sur l'équilibre entre norme et créativité. Le conflit entre norme et créativité se

résout pour les auteurs dans l'articulation des deux qui sont nécessaires. Le langage se développe dans l'imaginaire, et la créativité se développe dans les rituels routiniers. Au départ, la contrainte guide les apprenants, tout en laissant place à des initiatives (Perdriault, 2014). Elle explique qu'une contrainte supplémentaire peut même permettre de débloquer l'imagination. Dans les carnets des CE1, la consigne pour la recette de cuisine a en effet permis à tous les apprenants de créer un texte. Les élèves ont été motivés par le fait de trouver deux ingrédients qui ne se mangent pas parmi les cinq. En GS, les contraintes (nom de la princesse, ses accessoires, ses goûts etc.) ont permis de guider pas-à-pas la production de texte. Cependant, Perdriault (2014) va plus loin puisque selon elle, l'atelier d'écriture a atteint son but lorsque chacun arrive à se donner ses propres consignes d'écriture.

Des stratégies pédagogiques ou didactiques s'avèrent nécessaires pour développer les potentiels des élèves.

L'enseignant doit accompagner les apprenants dans son projet d'écriture. Dans notre contexte, le fait que les deux enseignantes soient présentes au même moment permet de suivre au plus près chaque élève. Comme le souligne Devanne (2006 : 172), il doit « traiter successivement chacun des aspects problématiques propres au genre, identifier dans les productions et hiérarchiser ». Cette hiérarchie repose sur la situation d'écriture, la lisibilité du texte, la cohérence, et la langue. Selon Vanasse et Gaudreault (2004 : 238), il faut enseigner la créativité :

« Souvent, dans l'esprit de nos élèves, l'inspiration vient par magie et un texte s'écrit d'un jet. Les mythes de l'écriture semblent si bien ancrés qu'à aucun moment le rédacteur n'est perçu comme un athlète qui a besoin de s'entraîner! [...] La professeure ou le professeur a tout un rôle à jouer: au-delà des techniques à enseigner, il y a un message d'ouverture sur l'exploration de la réalité à livrer. Comme hypothèse de solution, enseigner la créativité s'avèrerait une bonne stratégie pour changer les perceptions des élèves et les motiver à écrire davantage. Une fois leur imaginaire stimulé, ils se sentiraient plus directement concernés à s'impliquer dans la production de texte ».

Il s'agit donc d'apprendre un certain nombre de techniques, qui permettent au sujet de développer sa créativité, ouvrir sur la dimension affective, mais aussi de laisser les apprenants explorer. Dans notre contexte institutionnel, le processus scriptural nécessite des contraintes et sollicite un guidage de la part de l'enseignant. Nous pouvons cependant nous poser la question de la représentation de la didactique de l'écriture par les enseignantes françaises et américaines. Dans une pratique de co-enseignement, comment s'articulent les stratégies d'apprentissage ?

3.1.2 Représentations de la didactique de l'écrit et articulation des pratiques

La conception de la didactique de l'écrit à l'école diffère selon la culture française et américaine.

De manière schématique⁵⁴, les enseignantes françaises suivent la linéarité du processus d'écriture (premier jet, écrits intermédiaires, écrit définitif), que Lumbroso appelle « écriture à programme ». A contrario, les enseignantes américaines consacrent beaucoup plus de temps à l'étape pré-rédactionnelle, que Lumbrose nomme « écriture à processus ». Ce travail peut prendre la forme de dessins ou de brainstorming⁵⁵. Par ailleurs, les pratiques françaises tendent à accorder une plus grande importance à la correction microtextuelle. Pour appuyer notre propos, nous avons remarqué que les enseignantes américaines corrigent peu l'orthographe dans les écrits. En revanche, tout écrit en français est corrigé. Lors du co-enseignement, ce sont aussi ces différences qui sont mises à jour. De fait, les enseignantes sont invitées à réfléchir à la pertinence de leurs propres pratiques pédagogiques en les analysant comparativement, à échanger sur une éventuelle harmonisation en termes d'attentes. Ce dispositif leur permet de s'inspirer des techniques d'enseignements de leur collègue.

Écrire est un savoir-faire. L'enseignement/apprentissage de ce savoir-faire suppose une maîtrise et une articulation des pratiques dans un dispositif de co-enseignement.

Nous rejoignons l'opinion de Lumbroso qui souligne que peu de professeurs enseignent l'acte d'écrire en tant que savoir-faire. Il évoque en outre (cours 1) que peu d'enseignants ont appris à écrire en faisant des ateliers d'écriture. Dans notre expérience, nous co-enseignons avec une collègue américaine qui est aussi auteure pour la jeunesse. Nous avons donc été amenée à repenser l'enseignement/apprentissage de l'écriture, bien au-delà du clivage culturel des représentations.

Les pratiques pédagogiques s'articulent autour d'objectifs communs : développer et donner à voir le multilinguisme et la multiculturalité des élèves par les carnets.

3.2 Donner à voir le bilinguisme à la communauté: impact sur l'écriture

Se pose la question du « pourquoi écrit-on ? ». Un des objectifs commun aux enseignantes des trois cycles est de faire voir/lire les carnets des élèves à la communauté (parents et élèves des autres classes).

⁵⁴ Si la conception de l'écriture reste personnelle, nous avons observé cet écart dans les pratiques.

⁵⁵ Nous préférons ici utiliser le terme anglais au détriment de sa traduction « remue-méninges » qui selon nous montre plus de force dans le mouvement intellectuel.

C'est cette visée qui donne sens aux projets d'écriture bilingue en permettant à l'élève d'écrire pour (se faire lire par) un tiers, et non pas exclusivement par le professeur. Comme le souligne Perdriault (2012), « [...] écrire, c'est sortir du monologue et penser la question de l'adresse ». En anticipant sur la lecture de son carnet par la communauté, l'élève développe de vraies stratégies d'écriture. Selon Gélín et Roué (2001), « On ne peut écrire efficacement que si l'on sait à qui on destine un écrit, et au nom de qui et de quoi l'on parle. Que le destinataire et le destinataire soient réels ou fictifs, il importe avant tout de se les représenter, voire de les construire ». Cette finalité, commune à tous les élèves d'une classe, peut aussi accroître l'écoute des textes des autres élèves et ancrer le travail d'écriture dans un acte socio-collaboratif et réflexif.

Dans notre deuxième partie, l'analyse des carnets nous a donc permis de mettre en lumière les ressorts cognitifs, langagiers, culturels et psycho-affectifs partagés par les élèves des trois cycles. Nous avons vu que le carnet est le foyer de convergences et d'objectifs communs pour le français et l'anglais. Nous avons aussi montré que l'alternance des langues, dans le cadre d'une pédagogie de projet, développe les potentiels d'expression de l'élève, ses capacités métacognitives, métalinguistiques, et sa compétence interlangue. Enfin nous avons fait germer l'idée que le carnet représente non seulement de multiples atouts pour les élèves, mais aussi pour les enseignants, l'institution et la communauté. À présent, dans notre troisième partie, nous allons voir que le carnet constitue un véritable vecteur de médiations.

Partie 3

Bilans et perspectives : fonctions du carnet, objet de médiations

1. Le carnet, levier éducatif, communicatif et identitaire

1.1 Les visées éducatives et pédagogiques

Le carnet de lecture représente de nombreuses finalités éducatives et pédagogiques. Sa mise en place tend à accompagner les élèves dans l'apprentissage et la maîtrise du savoir-lire et savoir-écrire, élargir leurs bagages langagiers et culturels et les encourager à développer leur créativité.

1.1.1 Accompagner les élèves apprentis lecteurs et scripteurs

L'atelier d'écriture permet d'accompagner les élèves dans leur projet d'écriture. Il s'agit de créer les conditions qui vont permettre de prévenir les insécurités linguistiques, organiser un accompagnement bienveillant et une évaluation formative.

Le savoir-écrire sollicite simultanément de multiples fonctions cognitives et peut être source de blocages chez certains élèves.

Lors du séminaire de Weber « Écrit, interactions verbales et insécurité linguistique » suivi en Master 2, nous avons été sensibilisée à la notion d'insécurité linguistique définie ainsi : « Elle est liée à un rapport ambivalent et conflictuel à la langue, à la représentation de décalages illégitimes entre ce qui est et ce que devrait être, à la peur de ne pas savoir inscrire son dire dans le bon sens » (module 2, page 5). Selon Weber, l'écriture pratiquée dans le cadre scolaire n'est pas toujours un acte de communication. Si l'écriture est au cœur du parcours scolaire de l'élève, elle peut parfois être vécue comme une suite de contraintes dans le but d'obtenir une note. Les carnets de lecture élaborés au Lycée International de Los Angeles, nous l'avons vu, sont destinés à être partagés et lus. Par ailleurs, la démarche en classe consiste à instaurer une bienveillance des pairs et de l'enseignant, à donner des outils à l'enfant et à créer les conditions pour qu'il prenne plaisir à écrire, mais aussi à lire et écouter les textes de littérature et des autres. De la même manière, en ce qui concerne la révision des textes, cette dernière doit davantage être conçue comme un accompagnement de l'élève dans l'amélioration de son projet plutôt qu'une suite de réécritures contraignantes pour l'élève. D'ailleurs, les programmes de cycle 3 précisent que « tous les écrits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits ». Quant au

cycle 2, il est recommandé dans le BO que « les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration ». Oriol-Boyer (2002 : 34) recommande, elle aussi, l'évaluation par les pairs qui prend pour point de départ les textes des élèves : « c'est l'occasion de prélever les bijoux isolés, commenter les mécanismes des textes jugés réussis ». Le travail de production écrite suppose pour l'apprenant la connaissance des critères de réussite utilisés pour l'évaluation. La cohérence textuelle et la qualité de la langue sont souvent attendues. Cependant, selon Lumbroso (cours 1 page 2), « les attentes peuvent différer sur la place de la correction de la langue, l'originalité et la créativité, le respect des consignes, la construction, les valeurs véhiculées par le texte, etc. [...] Il n'y a pas de réponse unique attendue au sujet d'écriture ».

Comme le remarque Devanne (2006 : 191), l'enseignant doit trouver un équilibre entre laisser la place à l'autonomie et accompagner l'élève. Ces accompagnements représentent des évaluations informelles. Lors de l'élaboration des carnets, l'évaluation est informelle et formative. L'enseignant donne un retour sur le travail, souvent synchrone aux cycles 1 et 2, et asynchrone au cycle 3. Enfin, orienter les attentes sur la créativité permettrait de prévenir des insécurités :

« Il s'agit de donner priorité à l'invention, avant de s'intéresser à la conformité orthographique. Écrire, c'est chercher ses mots et donc penser, ce que beaucoup d'élèves renoncent à faire par peur de faire des fautes. Les dégager de la peur d'« être corrigés » leur redonne le pouvoir de dire et le plaisir d'écrire. La production collective fera, en outre, la fierté de chacun »

(Perdriault, 2012 : 84)

L'atelier d'écriture pourrait donc prévenir les insécurités linguistiques. Il permet de développer la conscience linguistique des apprenants autour des domaines du dire, lire, écrire.

1.1.2 Élargir les répertoires langagiers et culturels : de l'intertextualité à l'interculturalité.

La langue est travaillée au niveau micro et macrotextuel. L'acte d'écriture ne peut en aucun cas se limiter à la maîtrise du code. Ceci dit, cette maîtrise est renforcée dans les carnets. Les enseignantes font des retours formatifs sur les écrits des élèves, ces retours pouvant prendre diverses formes. Dans les brouillons des élèves de CE1 (Cf. Annexe 31), nous remarquons que les corrections sont surtout grammaticales et d'ordre orthographique. Le brouillon de Javier, élève de CE2 (Cf. Annexe 34) est un texte plus long. Les corrections de l'enseignante concernent aussi la cohérence du texte, le macrotextuel, comme le montre les passages entourés, les astérisques et renvois. Les commentaires des enseignantes de CM2 ont eu lieu sur

l'ordinateur avec *Google drive*. Ils invitent à repenser le texte à un niveau macro. Deux révisions sont offertes par l'enseignante.

En outre, l'atelier d'écriture, voie d'accès à la compétence plurilingue et pluriculturelle, invite à l'intertextualité et donc l'interculturalité.

Nous l'avons vu, dire, lire et écrire en deux langues permet aux élèves de réinvestir les connaissances acquises lors des classes d'anglais et de français, ainsi que d'acquérir de nouvelles connaissances, savoir-faire et attitudes. Les transferts encouragés au cours de l'heure bilingue assurent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle par le dialogue entre les élèves, les enseignantes et le texte littéraire. La littérature de jeunesse, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Crinon Marin, invite à une initiation culturelle. Par ailleurs, le texte littéraire ouvre sur l'intertextualité. Nous le voyons dans les carnets, les élèves écrivent en référence à leurs connaissances des autres textes. Ainsi, Perla écrit dans son dernier dialogue « J'aurais préférée être une princesse à la place du Petit chaperon rouge. Dans mon carrosse j'aurais été tranquille pour aller chez ma grand-mère ». Lumbroso (cours 3, page 5) soulève un point pertinent : « L'intertextualité est une porte ouverte sur l'interculturalité ; le dialogisme ouvre sur le dialogue des voix étrangères, la confrontation à une altérité énonciative, souvent une altérité culturelle. FLM et FLE se rejoignent de ce point de vue ».

Ces passerelles entre le texte littéraire et le carnet, les points de vue des enseignantes et des élèves, sont dynamisées par une recherche de créativité.

1.1.3 Développer et encourager la créativité

La créativité naît de l'expérimentation. Les tâtonnements font partie intégrale du processus d'écriture.

Becket (1991), cité par Perdriault (2014) « Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better ». ⁵⁶ Écrire revient pour Perdriault à résoudre une énigme.

Dans son cours 2 page 18, Lumbroso met en lumière la nécessité du tâtonnement :

« Apprendre à écrire, c'est travailler sur du mouvant, de l'indécidable. Le brouillon peut-être considéré comme relevant à la fois du stable (c'est écrit) et de l'instable (c'est en cours de transformation). Cette instabilité est constitutive de l'acte d'écrire. On écrit, on tâtonne, on évalue l'efficacité ou la non-efficacité de notre discours, l'écriture peut être aussi un laboratoire expérimental des formes et des effets. C'est surtout autour des écrits fictionnels que l'on peut développer cette perspective, avec l'idée de ne pas aliéner l'écriture à des lectures seulement fonctionnelles, et de pondérer les pratiques focalisées strictement sur les normes textuelles, des standards et des critères modélisants. »

Parallèlement, Lumbroso soulève des questions : la pertinence du brouillon qui parfois en pratique ne diverge pas beaucoup du produit final (pertinence du brouillon également soulevée

⁵⁶ Traduit par nos soins. Essayer. Rater. Peu importe. Essayer encore. Rater encore. Rater mieux ».

par Godard au cours de notre entretien), l'utilisation disparate selon les élèves des grilles critériées d'écriture, le manque de prise en compte de la créativité personnelle au profit de celui du respect des normes de types de textes, le manque de développement des compétences métalinguistiques.

Nous pouvons à présent nous demander quels sont les aides, outils et stratégies permettant de développer la créativité, dans sa dimension dynamique.

Nous constatons, sans entrer dans une étude approfondie, que les cartes mentales des élèves de CE2 (Cf. Annexe 33) non seulement rendent compte de recherches (ratures, mise en valeur d'éléments) mais répondent à la propre logique et au propre cheminement de l'élève (organisation différente dans l'espace page). Pour Oriol-Boyer (2002 : 77), les ratures de l'élève sont une manifestation qu'il a su réécrire son texte. Elle explique même que « c'est l'art de la rature qu'il faut enseigner ».

Nous pouvons donc en déduire que l'acte d'écrire doit être individualisé.

Lumbroso (cours 7, page 10) montre que le processus d'écriture n'est pas universel et diffère d'un écrivain à l'autre. De façon schématique, des écrivains suivent un programme tandis que d'autres, qui entrent plus rapidement dans la phase de rédaction sont dits « à processus ». Selon Lumbroso, la plupart du temps ces deux systèmes organisationnels sont séparés à l'école : il s'agit au contraire de préparer avec eux leur projet d'écriture et de les accompagner dans la révision. Citant Bernanoce, il écrit :

« L'écriture scolaire devra être autant « à processus » qu'à « programme ». Il s'agira de ne pas systématiser un mode de fonctionnement et de permettre aux élèves d'explorer les deux dimensions et de les faire interagir, leur permettant ainsi de découvrir ce qu'on pourrait appeler leur « profil génétique » dominant. »

Lumbroso (cours 2, page 8-9) souligne que depuis les années 90, un effort a été fait pour donner des outils à l'élève. Il explique qu'il s'agit de poser une tâche finale qui donne du sens, présenter une situation problème à résoudre, donner des aides et un cadre, développer la coopération entre pairs et individualiser la production écrite. Nous proposons en guise d'exemple du cadre et des aides apportées à l'élève les cartes mentales mais aussi les fiches préparatoires en CE2 (CF. Annexe 32). En somme, il faut donc proposer une variété d'outils et d'aides aux élèves, et individualiser les parcours d'apprentissage. Il s'agit aussi de trouver un équilibre entre recherche de créativité et révision des textes. Selon Moxley (1989 : 14) une limite de l'atelier d'écriture réside dans une attention trop grande prêtée à la révision et pas assez au processus pré-rédactionnel. Il donne en exemple l'écrivain Donald Murray, qui dit

occuper 85% de son temps à chercher des idées. Dans notre contexte, nous constatons de la part du corps enseignant un réel effort pour développer des outils pré-rédactionnels.

S'il s'agit d'encourager le développement de la créativité, nous pouvons nous demander comment mesurer la créativité.

Si nous ne pouvons répondre précisément à cette question, nous pouvons nous référer à quelques indicateurs qui offrent des bribes de réponses. Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouali (2017), à propos d'une recherche sur l'utilisation des TICE dans le processus de l'écriture bilingue en Bulgarie et en Tunisie, identifient deux critères de mesure pour la créativité. D'une part, les auteurs procèdent à une analyse quantitative qui consiste à mesurer la longueur des textes. Selon eux, « plus on a d'idées, plus on écrit ». D'autre part, ils s'attachent à une analyse qualitative : « plus on développe des idées, plus on rajoute des détails. Par conséquent, on a besoin d'organiser davantage le texte. Ce qui conduit à observer les connecteurs logiques [...] ». Bien que ne disposant pas d'un échantillon comparatif, nous pouvons souligner que la longueur des textes écrits par les élèves de cycles 2 et 3 est significative d'une volonté de raconter ou de décrire dans le détail. En ce qui concerne le second critère de créativité, les élèves ont organisé leurs textes en employant les connecteurs logiques avec pertinence. Aussi, Perla en CE1 utilise-t-elle pour l'écriture de sa recette de cuisine les connecteurs logiques « D'abord [...] Puis [...] Ensuite [...] ». Ethan, lors de la rédaction de sa recette en anglais utilise « First [...], Then [...] Finally [...] »⁵⁷. Les élèves de CE2 ont organisé leurs textes avec des connecteurs comme « Un jour », « quand », « alors », « comme », « enfin ». Il en va de même pour les élèves de CM2 avec l'utilisation de connecteurs plus variés et nuancés : « C'est ainsi », « c'est alors », « en plus », « Puis », « soudain », « À la fin », etc.

La recherche de créativité permet de repenser son rapport à la langue et à sa propre identité.

« L'atelier d'écriture permet de conjoindre le travail linguistique avec la nécessité de promouvoir un rapport autre à la langue – qui laisse place à la créativité et à la subjectivité, y compris lorsque les acquis linguistiques sont encore fragiles » (Godard, 2015 : 10). Selon Perdriault (2014 : 133), la créativité libère les potentiels de l'apprenant et offre un nouveau rapport identitaire : « celui qui explore l'infinie variété du dire se dégage du piège de la lettre, et n'étant plus collé au mot, il augmente ses possibilités d'humour ; il gagne la liberté de se déplacer dans les signes [...] car nombreux sont ceux qui se croient assignés à un nom, à une origine ».

⁵⁷ Traduit par nos soins. D'abord [...] Ensuite [...] Enfin [...] ».

En définitive, l'atelier d'écriture met en place des expérimentations. L'apprenant (s') essaie, rature, écrit et réécrit. Ensemble, l'enseignante et l'élève inscrivent leur recherche du processus d'écriture comme des entrées dans la créativité. Il nous semble fondamental de penser la créativité et la maîtrise des langues dans un rapport de réciprocité. Comme le souligne Godard (2015 : 210), la créativité langagière est nécessaire pour progresser en langue, tout comme la révision des textes.

1.2 Les finalités communicatives et sociales

1.2.1 Communiquer et (s') ouvrir à l'autre

Le carnet invite au partage de perspectives et points de vue entre l'enseignant et ses élèves, et entre les élèves.

Selon Oriol-Boyer (2002 : 88), il s'agit aussi d'une communication entre l'enseignant et l'élève, où chacun tente de comprendre l'autre. L'enseignant se met à la place de l'élève et l'élève essaie de comprendre les attentes de ce dernier.

Il est important que le jeune scripteur entre dans la peau de son futur lecteur. Perraudau (1994) confirmait déjà qu'écrire est un acte de communication, qui nécessite que le scripteur s'adapte au récepteur, ce qui nécessite un apprentissage. Selon Oriol-Boyer (2002 : 72), écrire « c'est communiquer par écrit interposé [...] L'écrit devient un moyen de s'écouter, de se parler ». Le point qui mérite d'être souligné est donc l'interaction entre le lecteur et le scripteur. Ce qui soulève la question du rôle des parents et de leur place dans ce processus. Perraudau part du constat que ce qui se passe en classe est souvent coupé du domaine familial et préconise d'utiliser tous les prétextes pour écrire : journal intime, carnet de voyage, correspondance avec les grands-parents. Lumbroso montre que la finalité de l'acte d'écrire est fondamentale (cours 1 page 1) : « [Le sujet scripteur doit] maîtriser des données de nature communicationnelle (pour qui écrit-on ? Dans quel contexte, avec quelles finalités ?). Il suppose la motivation et le désir d'écrire en contexte contraint ». Le jeune scripteur doit donc intérioriser ses futurs lecteurs.

Dans notre contexte le partage se fait par l'affichage.

1.2.2 Valoriser la création : lecture oralisée, partage et affichage

Les textes sont mis en valeur lors du processus de fabrication, par la lecture oralisée.

Bellatorre et al. (2014) mettent en exergue quatre fonctions majeures de la lecture oralisée pendant et après l'écriture : « faire passer son texte par la voix, par le corps », « oser affirmer

face aux autres que l'on écrit », « constituer le groupe », et « recevoir la proposition de l'autre ». Ce sont ces finalités communicatives par la lecture oralisée qui permettent d'aborder la question de la rétroaction. Comme le souligne Robet (2014 :12), « c'est donc par l'écriture, la lecture et le partage que le groupe mettra des mots sur la fabrique de l'atelier ». Le partage permet de proposer une évaluation du texte : le respect de la consigne, « les processus internes de création du texte, conscients et inconscients ». Selon Robet (2014 : 17), « la lecture peut se faire avec de multiples variantes : chacun lit son texte, à tour de rôle, tout le monde lit, seuls certains (volontaires ou non ?) lisent, on ne lit que les débuts, on choisit le passage le plus représentatif ».

Les carnets de lecture sont donc partagés dans la classe pour permettre à l'apprenant de dire son texte, de poser sa voix, d'assumer sa posture de sujet scripteur, mais aussi, pour profiter de critiques constructives de la part du groupe.

Dans un second temps, l'œuvre finie est exposée hors des murs de la classe.

Le carnet constitue la raison et l'aboutissement du projet d'écriture. Crinon et Marin (2014) montrent que le carnet est normalement un objet qui se construit individuellement sur les lectures faites en dehors du temps scolaires, et n'est pas destiné à être partagé. Il correspond pour Bucheton et Chabanne (2002) à un écrit intermédiaire, qui n'a pas pour finalité d'être publié. Cependant, Oriol-Boyer (2002 : 43) explique que, dans l'atelier d'écriture créative, il s'agit de travailler « la progression du récit, le rapport au lecteur, les problèmes d'énonciation, mais aussi la production d'un objet livre ». Dans notre contexte, force est de constater que les jeunes apprenants doivent être accompagnés. Le carnet en tant qu'objet qui est destiné à être affiché et lu par la communauté, permet de valoriser les écrits bilingues. Selon Devanne (2006 : 26), l'impact du carnet fini est grand : « La matérialisation d'un objet est toujours un moment fort, en ce qu'elle donne à voir le travail accompli et fait prendre conscience des pouvoirs d'écrivain qu'on a construit ». Perdriault (2014) montre, quant à elle, que le produit fini peut être un « témoin de l'aventure vécue ». Elle explique que, d'autant plus avec des enfants, l'aboutissement et la trace permettent de donner du sens à l'acte social d'écrire. Selon Mégrier (2001), l'écriture dans le cadre de l'atelier révèle des expériences de partage et crée par son caractère permanent un souvenir. Les enfants récepteurs de ce partage peuvent puiser leur inspiration dans les lectures offertes de leurs camarades sujets écrivain.

En mettant en valeur les écrits bilingues, c'est par extension l'identité bilingue des sujets scripteurs qui est affirmée.

1.3 Les enjeux identitaires

1.3.1 L'écriture, une invitation réflexive

S'il y a de multiples pratiques du carnet de lecture, c'est parce qu'il est soit perçu comme un objet privé, soit comme un instrument pour aborder les lectures en contexte institutionnel. Comme le rappellent Crinon et Marin (2014 : 129), « ces variantes correspondent à une tension inhérente à l'enseignement de la littérature : favoriser la rencontre personnelle du lecteur avec les œuvres, [...] ou bien le guider au plus près pour l'aider à se poser les questions pertinentes ».

Nos carnets de lecture invitent à repenser son identité et sa relation au monde. Perdriault (2012) souligne que « la particularité d'un atelier d'écriture est de remettre chacun en relation avec son monde interne, de lui permettre de trouver les mots, ses propres mots, sa voix, de faire émerger sa singularité ». Nous rejoignons l'opinion de Chabanne et Dunas pour qui créer peut être un changement de son identité mais surtout un changement de son rapport au monde : « [...] c'est d'abord se créer soi-même, inventer pour soi un rapport nouveau aux objets et aux langages, qui permette d'avancer, de grandir, de prendre de l'assurance, d'être autonome dans les conduites d'apprentissage ».

L'écriture est à la fois une invitation réflexive à repenser son identité dans toute sa complexité.

1.3.2 Se représenter dans sa singularité et sa pluralité

L'apprenant est un être pluriel. Pour définir ce que nous entendons par pluriel, nous reprenons les propos de Lahire (2001 : 60) :

« Un acteur pluriel est le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a parcouru successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes ».

Pour appuyer ces propos, prenons un exemple concret issu de notre contexte. Lorsque les enseignantes rencontrent les parents d'élèves trois fois par an pour discuter des progrès de l'élève et leur remettre le livret scolaire, il n'est pas rare que l'enseignante d'anglais soulève la manifestation d'un trait de caractère alors que l'enseignante française soit étonnée, et constate le trait inverse.

Nos élèves sont des acteurs pluriels. Certains sont issus d'une longue expatriation. De fait ils pensent et agissent différemment selon leur environnement. Nous postulons qu'ils écrivent aussi différemment selon le contexte. En tant qu'être pluriel, plurilingue et pluriculturel, l'apprenant construit son identité, notamment dans les pratiques scolaires.

L'enfant qui se développe en contexte bilingue et biculturel développe en quelque sorte une double identité, que l'écriture permet de révéler. Les sphères identitaires, habituellement compartimentées, se rejoignent. C'est le texte littéraire qui permet la rencontre de l'autre, même si cette rencontre se fait indirectement.

La littérature et les carnets développent une approche interculturelle. En effet, selon Abdallah-Preteuille (2010 : 151), « la littérature incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité ».

« Mettre en œuvre un apprentissage de l'altérité et de la diversité repose en fait sur l'apprentissage de la lecture et de la capacité d'interprétation. L'œuvre littéraire est une œuvre ouverte autant dans l'écriture que dans la lecture. Loin des catégorisations et des classifications, elle permet donc d'appréhender l'Autre à travers ses variations et ses modulations. »

L'éducation interculturelle, qui va de pair avec l'éducation plurilingue, tend à faire émerger qui est autrui. Beacco (2016 : 66-67) distingue l'altérité proximale, « propre à l'espace social de référence des apprenants et que l'on pourrait nommer *intraculturelles*, de l'altérité interculturelle, que Beacco appelle aussi extraculturelle, dans le sens où elle renvoie à ce qui est extérieur à l'apprenant. En ce sens, la littérature est une voie d'entrée pertinente vers la connaissance de l'autre.

C'est donc l'écriture qui permet de mieux se connaître et de réduire les deux espaces en tension : moi et les autres. Ce phénomène est amplifié avec la question des points de vue en littérature, qui donnent à voir plusieurs représentations de ce qui est autre.

2. Enjeux d'une écriture personnelle : le carnet et la relation au monde (interne)

2.1 Littérature, plurilinguisme et altérité

Comme le définit le Socle Commun, la littérature de jeunesse « permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité », « elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques ». Cette idée est partagée par Defays, Delbart, Hammami et Saenen (2014 : 13) : « La littérature concourt à l'acquisition de savoirs, [...] savoir-faire, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation et de savoir-vivre, par l'interaction et l'empathie avec l'Autre ainsi bien que par l'auto-réflexion qu'elle suscite ». Godard (2015 : 70) souligne que la littérature est une « expérience de la relation à l'autre ».

C'est la faculté de se décentrer qui est mise en jeu. Comme l'indique Abdallah-Preteceille (2010), « l'espace de liberté et de création que constitue le texte littéraire est un espace de formation et d'apprentissage de la décentration et de dépassement du soi ». Le rôle d'un enseignant de langue dépasse donc largement les finalités langagières et communicatives. La littérature permet d'accéder à d'autres cultures, une autre Histoire, d'autres référents en termes d'imaginaire. En somme, c'est un autre espace de pensée à laquelle elle nous permet d'accéder. Elle offre une première approche de ce qui nous est à la fois étranger dans les valeurs éthiques, esthétiques et culturelles, mais aussi proche dans la mesure où le texte littéraire fait écho à la propre histoire et sensibilité de chaque lecteur. Par ailleurs, dans l'écriture créative d'une histoire à partir d'un texte littéraire, les enfants entrent dans la logique narrative, et se mettent dans la peau du personnage, ce que Bourguignon et al (1997 : 75) appellent l'investissement des personnages de l'intérieur.

Nous pensons que la littérature, les modalités de l'atelier d'écriture, et l'affichage des carnets concourent au rapprochement vers l'altérité.

L'organisation en ateliers permet un nouveau rapport à la langue, qui est certes un outil mais surtout un nouvel espace d'expression de liberté de créativité qu'ils s'approprient (Godard, 2015 : 192). Pour Oriol-Boyer (2002 : 19) « Tout scripteur est un lecteur qui a su adopter une écoute productive lui permettant de réécrire en transformant les textes qu'il lit. L'art de l'aliénation doit devenir art de l'altération ».

En cela, le carnet de lecture constitue un objet de médiations relationnelles et langagières.

2.2 La médiation relationnelle : l'école, espace de convergence entre une société multiculturelle et la singularité de l'élève

L'école est un lieu de convergences.

Pour Farmer et Prasad (2014) : « L'école est comprise ici en tant que lieu d'interaction où convergent les trajectoires multiples d'enfants et de jeunes, de familles de même que d'enseignants, issus de milieux très diversifiés culturellement, socialement et géographiquement ». Or, selon Beacco (2016) l'éducation plurilingue a pour objectif de renforcer la cohérence sociale. « L'enseignement des langues constitue un espace privilégié de formation où éduquer les apprenants à la gestion des relations entre les groupes culturels, ceux présents dans leur espace social et ceux qu'ils découvrent » (Beacco, 2016 : 66).

La médiation est une notion dynamique. Comme le rappellent Coste et Cavalli (2014), la médiation a trait à la notion d'altérité, de mobilité (physique, éducationnelle, virtuelle ou même imaginaire), de communauté (groupe social qui partage des « caractéristiques » ou « intérêts

communs » selon des règles établies). Tous les contextes éducatifs sont donc concernés par la nécessité d'aborder les représentations de la mobilité et la médiation interculturelle : classes ordinaires, UPE2A, classes bilingues, etc.

La médiation fait se rencontrer trois sphères : la culture du pays d'origine, les valeurs de la société d'accueil et la singularité de l'apprenant. Lors de lectures offertes par l'enseignant, la première médiation est celle de la voix de l'enseignant qui fait parler le texte. La voix de l'enseignant, que Martin (2005) appelle « voix-relation ». Puis de nombreuses médiations relationnelles interviennent au long du parcours d'écriture. Enfin, lors de l'affichage des carnets, les élèves interagissent avec les parents et les autres élèves. Du point de vue de l'apprentissage, il existe aussi de nombreuses médiations entre les deux enseignantes. Selon Plivard (2010), « la médiation renvoie au processus de création et de réparation du lien social et vise tout particulièrement le règlement des conflits survenant dans la vie de tous les jours. » Dans un contexte de mondialisation, le rôle de l'école est de faciliter et impulser la mobilité. L'enseignant est le médiateur plurilingue et interculturel qui doit reconnaître les acquis des apprenants et les accompagner dans la compréhension des tensions culturelles et identitaires. L'écrivain Salah Stétié, interrogé par Kroh sur le rôle de sujet pluriculturel, répond (2000 : 190) :

« L'homme de double pays, l'homme de la double culture, est un pont – c'est non seulement quelqu'un qui relie et conjoint ses deux exils, mais quelqu'un qui permet aux autres de passer : par le passage qu'il est devenu lui-même, lui-même transformé justement en passeur-médiateur. »

Dans notre contexte, le carnet développe une réflexion sur la notion d'identité plurilingue et pluriculturelle. Avec l'expérience littéraire de la lecture et de l'écriture en deux langues, les sujets plurilingues développent des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans leur parcours d'appropriation interculturelle. Via le carnet, objet de médiation, les apprenants redéfinissent leur identité.

2.3 Médiation langagière : le carnet, rencontre entre langues et cultures transformations langagières et transformation de soi

Selon nous, à l'école, la médiation consiste à proposer des ponts entre les différentes sphères langagières et culturelles.

Lors des heures bilingues littéraires, le premier type de médiation langagière a lieu entre l'enseignant et les élèves via le texte littéraire. L'album (ou le roman) est au cœur de la médiation. Au cycle 2, l'album est un support qui permet à l'enseignant de partager l'histoire. Aux cycles 2 et 3, il s'agit davantage de solliciter les apprenants sur ce qu'il s'est passé, ce

qu'il se passe et va se passer. C'est l'enfant qui reconstruit le récit à l'oral, et devient médiateur. Feunteun (2015 : 278) parle d'« articulations des langues » (2015 : 278). En ce sens, l'atelier et le carnet permettent les médiations langagières. Oriol-Boyer (2002 : 82) confère à l'atelier d'écriture à l'école un rôle prépondérant. Il sert de « médiation à soi, facteur de changement, le texte en tant qu'objet d'art est le lieu et le moyen d'une plus grande liberté ».

Selon Mathis, présidente de l'association « les mots voyageurs », dans l'écriture plurilingue « l'intention sera de libérer joyeusement son répertoire de langues pour faire entendre une voix plurielle et unique », même si les répertoires langagiers ne sont pas parfaitement maîtrisés.

2.4 La « négociation interculturelle » : se décentrer et « rentrer dans la rationalité de l'autre »

Plus le lecteur/scripteur est jeune, et plus il est difficile pour lui de se décentrer. C'est pourquoi les premiers écrits en maternelle se font à la première personne du singulier. Perdriaut (2014) montre que la posture énonciative se construit par la prise en compte du destinataire, dans les activités de révision. Elle explique que l'énonciation se construit d'abord dans la lecture puis dans l'écriture. De nouveau, l'entrée par la littérature permet d'amener les élèves à la négociation culturelle (Cf. Annexe 35). La découverte du monde via le texte littéraire permet de changer ses représentations. Godard (2015 : 49) explique en quoi la littérature permet la médiation interculturelle : « Certaines approches interculturelles, qui se développent [...] donnent également aux textes littéraires un rôle à jouer dans le développement d'une capacité à la fois de décentrement et de retour critique sur sa propre culture ». Elle explique ensuite que « la littérature ouvre ainsi une médiation, un lieu qui n'est pas la réalité, où les catégories de perception du temps et de l'espace, de la différence des genres, de la filiation et de la relation entre l'individu et la société se trouvent à la fois disponibles à l'expérience imaginaire, à l'identification ou le rejet, à l'empathie et à la discussion » (Godard, 2015 : 50). C'est donc cette fenêtre qui donne à voir un monde considéré comme tantôt proche, tantôt lointain, qui offre au jeune lectorat un matériau de débat. C'est ce que Godard appelle l'« expérience de lecture » (2015 : 54), expérience qui inscrit le caractère collectif du partage, mais aussi l'individualité à travers la réception singulière du texte.

La négociation interculturelle a pour objectif d'intégrer les élèves dans la société.

La mise en place de projets avec la rencontre d'un auteur serait une piste intéressante à exploiter. Godard (2015 : 46) indique que ces rencontres ou la création de clubs sont des occasions de « participer à la vie culturelle en français et de développer une appétence pour la lecture ».

En fin de compte, le plurilinguisme des apprenants via l'écriture bilingue permet l'émergence et la floraison de leur potentiel créatif. Les médiations que permettent le dispositif de l'heure bilingue littéraire et du carnet de lecture nous invitent à penser que les autres écoles internationales pourraient en tirer profit.

3. Un dispositif à diffuser : perspectives plurilingues et pluriculturelle

3.1 Le carnet, le rôle de l'enseignant et la formation

Aux États-Unis, les carnets de lecture sont souvent de véritables objets de médiations artistiques. Il nous paraît important que les enseignants développent leur propre créativité afin de proposer des dispositifs d'écriture motivants pour les élèves.

Dans notre recherche, nous n'avons pas pris en compte les classes de CP et CM1. En effet, les enseignants de CP et CM1 sont nouveaux dans l'établissement et la mise en place d'une programmation d'heure bilingue prend du temps. Cependant, à la fin de l'année, un des enseignants a proposé une exposition de carnets bilingues. Nous émettons l'hypothèse que la mise en place du contexte dans plusieurs classes d'une école peut être un facteur de motivation pour les enseignants. Comme l'indiquent Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouli (2017), « l'appartenance à une communauté discursive semble avoir une influence positive sur le désir d'y participer et d'en respecter les normes ».

De plus en plus de formations sont ouvertes via la MLF ou l'AEFE au sujet de l'heure bilingue et des écrits bilingues. Ayant moi-même animé une formation en ligne sur les carnets de lecture bilingues, j'ai pu constater que, non seulement les enseignants s'intéressent beaucoup à ce dispositif, mais aussi que les formations en ligne permettent de diffuser efficacement ces pratiques.

3.2 Développer l'ouverture sur le monde : la question de l'interculturel dans les écoles AEFE

Cette année, nous avons constaté des effets positifs depuis la mise en place des carnets dans notre classe de CE1. Nous avons pu voir nos élèves créer des carnets en autonomie pendant leur temps libre et prendre plaisir à écrire dans les deux langues, partager leurs écrits entre pairs. Nous avons créé un espace pour leur permettre d'exprimer leur créativité : le coin création. D'autre part, la lecture autonome s'est accrue, ce que nous avons pu constater à travers

le nombre de livres lus par enfant au cours des rallyes lecture⁵⁸. Les parents d'élèves ont émis un retour très positif après l'affichage des carnets (Cf. Annexe 39), témoignant aussi de l'augmentation de l'intérêt de leurs enfants pour la lecture, et soulignant leurs démarches autonomes.

Notre institution, le Lycée International de Los Angeles, a une politique d'harmonisation inter campus des programmes anglais et français. Nous souhaitons qu'une réflexion soit engagée autour de la question de l'heure bilingue littéraire. Les résultats de nos recherches seront transmis aux enseignants et à la direction pour souligner certaines pratiques et développer une réflexion sur les heures bilingues. Nous pensons que ce dispositif peut être adopté par les autres campus. La nécessité de développer les moyens humains pour la mise en place de l'heure bilingue (présence des deux enseignantes sur le même temps scolaire) reste un obstacle à franchir.

Nous programmons une restitution des résultats vers le terrain de l'enquête. Nous nous entretiendrons avec Madame Frédérique Bauer, conseillère pédagogique d'établissement, et Monsieur Michael Maniska, chef d'établissement, afin d'engager une réflexion sur les ateliers plurilingues. En effet, les trois autres campus élémentaires n'ont, pour le moment, pas d'heure bilingue littéraire. Nous sommes convaincue de la pertinence de ce dispositif et pensons que notre recherche va montrer qu'il pourrait être étendu aux autres campus. Un compte-rendu qui résume notre recherche sera restitué à l'équipe enseignante lors de la réunion de pré-rentree en août 2018.

Il existe quarante-sept lycées internationaux et français aux États-Unis qui sont homologués par l'AEFE. En tant que formatrice en ligne auprès des enseignants des écoles du réseau MLF, nous avons pu constater que peu d'établissements proposent une heure de co-enseignement. Nous souhaitons proposer de nouvelles formations l'an prochain afin de montrer les atouts des heures bilingues littéraires et accompagner les enseignants dans l'élaboration des séquences pédagogiques et la mise en place des carnets de lecture. Nous sommes convaincue que ce dispositif, loin de s'éloigner des objectifs pédagogiques de l'école publique française, concourt à la réussite de tous.

⁵⁸ Les élèves ont la possibilité d'emprunter des livres en classe pour la maison. Ces livres sont regroupés en réseau selon une thématique, et les élèves sont accompagnés pour répondre aux questionnaires de lecture.

3.3 L'écriture partagée hors des murs de la classe

Le dispositif de l'heure bilingue et des carnets peut être étendu à d'autres écoles, appartenant aux réseaux MLF et AEFÉ, aux États-Unis mais aussi en dehors. Des correspondances basées sur des projets d'écriture avec des écoles françaises permettraient de développer les médiations interculturelles, la sensibilité littéraire, l'esprit critique, l'empathie et la créativité.

Les correspondances scolaires sont souvent associées au nom de Célestin Freinet, un instituteur qui a développé une pédagogie fondée sur le projet, le développement de l'autonomie et la coopération. Comme le souligne Schlemminger (2003), « le sujet du projet part des centres d'intérêt de l'élève, il a la plupart du temps un caractère pluridisciplinaire ; il s'agit d'une réalisation qui est, en général, collective ; elle s'effectue à partir de recherches documentaires et de recherches sur le terrain [...] ; elle conduit nécessairement à une production [...] ». Comme le rappelle Hamez (2012), « Célestin Freinet (1896-1966) [...] instaure à l'école la "classe coopérative" qui privilégie l'expression libre, la correspondance scolaire, la production imprimée de journaux, les enquêtes, et la recherche empirique de savoirs ». Selon Schlemminger (2003 : 48), « en pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales : il les motive ».

Ce qui nous intéresse particulièrement dans la pédagogie Freinet est l'ancrage social et l'importance accordée à la publication. La plupart des classes qui correspondent sans but de se rencontrer, échangent des lettres de présentations personnelles et contextuelles. Ces échanges s'épuisent souvent rapidement. L'écriture fictionnelle peut être au cœur d'un dispositif de correspondance scolaire. Dans un projet de correspondance basée sur l'écriture, les histoires se co-construisent avec les destinataires. Écriture fictionnelle et fonctionnelle se rencontrent. Afin que le projet d'écriture soit davantage ancré dans une situation authentique, on peut aussi envisager que la classe de correspondants se constitue en tant que comité de lecture ou de relecture (qui déciderait de la pertinence de la fin d'une histoire par exemple). Dans le cadre d'une correspondance, l'usage du numérique est intéressant puisqu'il facilite la communication (gain de temps dans les échanges, communication qui peut être ponctuellement synchrone) et assure une diffusion plus large des écrits. Nous pouvons envisager une écriture collaborative bilingue en cherchant des écoles partenaires dans le monde entier, via les réseaux sociaux par exemple.

Enfin, il ne s'agit pas seulement d'écrire pour quelqu'un d'autre, ou à quelqu'un d'autre, mais d'écrire avec autrui, ce qui renforce la médiation culturelle. En effet, comme le soulignent Coste et Cavalli (2014) « [...] toute communauté fonctionne selon certaines règles consensuelles, possède ses propres normes, plus ou moins strictes, plus ou moins explicitées, comporte des valeurs, des conduites à respecter, des particularités langagières pour partie distinctives, souvent une distribution des rôles. »

En définitive, le carnet de lecture présente un levier éducatif, communicatif et identitaire qui inscrit intrinsèquement et donne à voir le bilinguisme des apprenants. L'heure bilingue valorise et développe les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves. Si d'autres voies peuvent être envisagées, notamment par le biais de l'outil numérique, ce dispositif mérite d'être diffusé dans les écoles AEFÉ et MLF.

Conclusion

Au sein de sociétés marquées par la diversité culturelle et linguistique, le rôle de l'éducation est de créer un espace de communication ouvert. L'heure bilingue littéraire est un dispositif qui participe à la compétence plurilingue intégrée des élèves (Coste, Moore & Zarate, 1997) et va dans le sens d'une ouverture à l'éducation plurilingue et pluriculturelle. L'objectif de ce mémoire a été de nourrir une réflexion sur les atouts du carnet d'écriture plurilingue dans le développement des compétences chez les enfants en milieu institutionnel bilingue. Les valeurs qui sous-tendent ce projet sont : partager ses interprétations de lecture, développer le plaisir d'écrire dans les deux langues, mieux comprendre les textes et se comprendre dans sa dimension plurilingue et pluriculturelle.

Les trois notions clés qui ont jalonné notre recherche ont été la compétence plurilingue et interculturelle, le carnet de lecture et l'écriture créative. Ces notions sont complémentaires : le carnet permet la médiation plurilingue, l'écriture créative développe la voix singulière de l'apprenant. L'écriture plurilingue permet l'émergence d'une identité plurilingue et pluriculturelle.

Nous avons montré que l'écriture créative réunit des espaces qui peuvent être en opposition : langue source et langue secondaire, liberté et contrainte, soi et les autres. En effet, dans le dispositif de l'heure bilingue littéraire, les deux langues coexistent et ont (pour une fois, et enfin !) le même poids social. Il s'agit du seul moment de la semaine où les apprenants ont la possibilité de s'exprimer, lire et écrire dans la langue de leur choix. Cette organisation permet aux apprenants d'embrasser leur bilinguisme et leur pluriculturalisme. Si la contrainte reste présente, elle permet, avec le support littéraire comme modèle linguistique et esthétique, l'émergence de leur créativité. On ne crée pas *ex-nihilo*. Par ailleurs, la liberté réside aussi dans la question du choix : choix de la langue, du contenu, de la tonalité du texte. Il incombe donc aux enseignants d'accompagner avec bienveillance les élèves dans leur projet créatif et de valoriser ce dernier. Enfin, nous avons souligné le caractère socio-collaboratif des projets d'écriture. Tous les écrits analysés sont personnels, mais donnent lieu à de multiples possibilités d'échanges entre les apprenants au cours du processus : interactions lors de la lecture en réception, validation par les pairs lors du processus d'écriture et partage avec la communauté. Ce dispositif place en son cœur la valorisation du plurilinguisme et de la créativité. Les carnets offrent un espace de rencontre, rassemblent les apprenants en

harmonisant les différences entre l'identité propre de chaque élève et les autres, par les médiations qu'ils permettent.

Du côté de l'apprentissage, les implications didactiques se situent dans l'organisation même des programmes dans les écoles françaises et internationales aux États-Unis. Il s'agit pour les institutions de créer des temps de coordination pour permettre aux enseignants de mettre en place des dispositifs comme l'heure bilingue littéraire. On peut supposer que les écrits multilingues vont se développer dans les institutions telles que le Lycée International de Los Angeles. Le multilinguisme en littérature, s'il a toujours existé, prend un nouvel essor dans les recherches actuelles et avec la publication d'œuvres multilingues. Ces œuvres créent une nouvelle vision de la littérature, de la langue, en créant, pour reprendre l'expression de Rastier et Anokhina (2015 : 7), « une langue d'art ».

Nous sommes convaincue que l'écriture plurilingue ouvre sur la créativité des apprenants, et qu'il incombe aux politiques éducatives et aux enseignants français à l'étranger de développer ces potentiels créatifs par une approche interculturelle des Arts de la langue.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2010). « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers ». *Synergies Brésil, n° spécial 2, GERFLINT*.
- Ahr, S., & Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université*. Namur: Diptyque.
- Alamichel, D. (2010). *Albums, mode d'emploi*. CRDP de l'académie de Créteil.
- Beacco, J.-C. (2016). *Ecole et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris: Didier.
- Beckett, S. (1991). *Cap au pire*. Paris: Editions de Minuit.
- Bellatorre, A., Cheminée, P., Maffre, A., Molina, S., Robet, C., & Voltz, N. (2014). *Devenir animateur d'atelier d'écriture. (Se) former à l'animation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bernanoce, M. (2006). "Ecrire et réécrire du théâtre, approche génétique: Traces d'un grand écart entre littérature et scène" in J.-M. Pottier (coord.), *Didactique de la littérature et génétique des textes*. Reims: SCEREN, CRDP.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Robert Lafont.
- Boutinet, J.-P. (1996). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Zaouli, S. (2017). "La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-ils aider ?". *Pratiques*, 173-174.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179,(4), pp. 51-66.
- Cébé, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179,(4), pp. 21-36.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF.
- Chabanne, J.-C., & Dunas, A. (n.d.). "La créativité ordinaire". *Le Français aujourd'hui*, n° 127, 17-25.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

- Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg.
- Coste, D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- Coste, D. (2012). *Les langues au coeur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : E.M.E.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2014). "Extension du domaine de la médiation". *Langues Cultures Mediation*, pp. 1-2.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Crinon, J., & Marin, B. (2013). *La littérature de jeunesse, une initiation culturelle*. Paris: Nathan.
- Crinon, J., & Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris: Nathan.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE/S*. Paris: Clé international.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., & Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette FLE.
- Denizot, J. (1995). *Structures de contes et pédagogie*. CRDP de Bourgogne.
- Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*. Paris: Bordas.
- Du Pasquier, M.-A. (2009). Comment l'écriture vient à l'enfant: De l'Histoire universelle à l'histoire de chacun. *Le Journal des psychologues*, 272 (9), 22-25.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Fernandez, F., Lézé, S., & Marche, H. (2013). *Les émotions. Une approche de la vie sociale*. Paris: Edition des archives contemporaines.
- Feunteun, A. (2015). *Des enfants et des langues à l'école*. Paris: Didier.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrée dans l'écrit*. Tournai: Magnard.
- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, 61, 29-56.
- Gélin, J., & Roué, D. (2001/2 (n° 133)). L'écriture créative, une pratique nouvelle ? *Le français aujourd'hui*, pp. 75-84.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- Guiney, M. (2012). L'enseignement général de la littérature aux Etats-Unis existe-t-il ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 121-131.
- Kervran, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien, cycle 3. CRDP de Bretagne, SCEREN-CNDP, 2012 ; cycle2/ cycle 3 (rééd revue et corrigée 2013)*.

- Kroh, A. (2000). *L'aventure du bilinguisme*. Paris: L'Harmattan.
- Lahire, B. (2001). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Hachette Littératures.
- Le Goff, F. (2010). Interactions lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques? *11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*. Genève.
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, Volume 13, Numéro 1*, pp. 69-84.
- Lumbroso, O. (2018). *Ecriture, création et transmission [notes fournies dans le cours N9TC03 à distance]*. Paris: Université La Sorbonne Nouvelle.
- Mégrier, D. (2001). *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire. 60 jeux poétiques*. Paris: Retz.
- Ministère de l'Education Nationale. (BO spécial du 26 novembre 2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Récupéré sur <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- Moxley, J. (1989). *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Oriol-Boyer, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées.
- Perdriault, M. (2012). Accéder à la littérature par l'écriture créative. *Le français aujourd'hui n°177*, 81-92.
- Perdriault, M. (2014). *L'écriture créative : démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*. Toulouse: Eres.
- Perraud, D. (1994). *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*. Paris: Albin Michel.
- Plivard, I. (2010). La pratique de la médiation interculturelle au regard des populations migrantes... et issues de l'immigration. *Connexions*, 93, pp. 23-28.
- Rastier, F., & Anohina, O. (2015). *Ecrire en langues : littératures et plurilinguismes*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Reynaud, M., & Decourt, N. (1999). *Contes et diversité des cultures*. Lyon: CRDP.
- Stoeckle, R., Gromer, B., & Bourguignon, J.-C. (1997). *L'album pour enfants : pourquoi? Comment?* Paris: Armand Colin-Bourrelier.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Francfort: Peter Lang.
- Terwagne, S. (2012). « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires ». *Le français aujourd'hui*, 179,(4), pp. 11-20.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil.

- Tompkins, G. (2012). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. Boston: Pearson Education.
- Vanasse, G.-G., & Noël-Gaudreault, M. (2004). Ecriture créative et plaisir d'apprendre. *Didactica (Lengua y Literatura)*, 235-250.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation ; pour une didactique réaliste*. Paris: PUF.
- Verdier, Y. (1979). *Façons de dire, façons de faire*. Gallimard.

Sitographie

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE)

URL : <http://www.aefe.fr/> Dernière consultation le 10 mars 2018

Lycée International de Los Angeles (LILA)

URL : <http://www.internationalschool.la/> Dernière consultation le 10 mars 2018

Mission Laïque Française (MLF)

URL : <http://www.mlfmonde.org/> Dernière consultation le 10 mars 2018

Organisation pour le Baccalauréat International (IB)

URL : <http://www.ibo.org/> Dernière consultation le 10 mars 2018

Compte-rendu annuel du Lycée International de Los Angeles (année 2016-2017)

URL : <http://www.internationalschool.la/wp-content/uploads/2017/10/Annual-Report-16-17.pdf>

Dernière consultation le 10 mars 2018

Western Association of School and Colleges (WASC)

URL : <http://www.acswasc.org/> Dernière consultation le 10 mars 2018

Bulletin officiel des programmes de l'école maternelle, fixés par l'arrêté du 18 février 2015

URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Dernière consultation le 25 mars 2018

Bulletin officiel des programmes de l'école élémentaire, fixés par l'arrêté du 26 novembre 2015

URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Dernière consultation le 25 mars 2018

Liste de référence des œuvres de littérature pour le cycle 2

URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf

Dernière consultation le 21 avril 2018

Liste de référence des œuvres de littérature pour le cycle 3

URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf

Dernière consultation le 21 avril 2018

Hamez Marie-Pascale, « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM », *Le français aujourd'hui*, 2012/1 n°176, p. 77-90. DOI : 10.3917/lfa.176.0077

URL : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm>

Dernière consultation le 29 avril 2018

Le site du département d'éducation en Californie

URL : <https://www.cde.ca.gov/ci/cr/rl/>

Dernière consultation le 2 avril 2018

California Common Core State Standards

URL : <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/finalelaccsstandards.pdf>

Dernière consultation le 2 avril 2018

Extrait La créativité, « Le BELC : un entretien avec Francis Debyser ». Dans : *Le BELC a 40 ans*. Sèvres, CIEP, pp. 17-18.

URL : http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_langfr/docs/BELC_40ans.pdf

Dernière consultation le 6 avril 2018

Gélin Josette, Roué Dominique, « L'écriture créative, une pratique nouvelle ? », *Le français aujourd'hui*, 2001/2 (n° 133), p. 75-84. DOI : 10.3917/lfa.133.0075.

URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-2-page-75.htm>

Dernière consultation le 6 avril 2018

Martin Serge, « Faire œuvre avec les œuvres », *Le français aujourd'hui*, 2005/2 (n° 149), p. 67-73. DOI : 10.3917/lfa.149.0067.

URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-67.htm>

Dernière consultation le 27 avril 2018

Krastanka Bozhinova, Jean-Paul Narcy-Combes et Sonia Zaouali, « La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3426> ; DOI : 10.4000/pratiques.3426

Dernière consultation le 13 mai 2018

Clerc Stépanie (2008). « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire ». *Repères* [en ligne], n°38, pp.187-196

URL : <https://reperes.revues.org/406>

Dernière consultation le 13 mai 2018

Site de l'association « Les mots voyageurs », ateliers d'écriture plurilingues créés par Noëlle Mathis

URL : <http://www.lesmotsvoyageurs.com/ateliers/ateliers.html>

Dernière consultation le 13 mai 2018

Gomez F. & Lumbroso O., « Une nouvelle didactique de l'écriture imaginée par le groupe OZER », *l'Ecole des lettres / Actualités*, 2015.

<http://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/le-groupe-ozet-a-lecole-des-lettres/>

Dernière consultation le 17 mai 2018

Tous les sites sont toujours actifs en date du 17 mai 2018.

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	3
Glossaire des sigles utilisés	8
Introduction	9
Partie 1	12
Présentation du contexte et cadre du dispositif	12
1. <i>Le Lycée International de Los Angeles</i>	12
1.1 L'institution	12
1.2 Caractéristiques de l'enseignement bilingue	15
2. <i>Le dispositif pilote de l'heure bilingue littéraire</i>	17
2.1 La littérature et l'écriture en classe de français	17
2.2 La littérature et l'écriture en classe d'anglais	23
2.3 Le co-enseignement lors des ateliers de lecture/écriture	26
3. <i>La mise en place des carnets de lecture sur le campus d'Orange</i>	32
3.1 Un objet hybride	32
3.2 La littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture créative bilingue	33
3.3 La notion d'écriture créative.....	38
Partie 2	42
Analyse des atouts du carnet de lecture bilingue au Lycée International de Los Angeles	42
1. <i>L'écriture créative : variations des textes hétérolingues du cycle 1 au cycle 3</i>	42
1.1 Le cycle 1 : La traduction différée et simultanée	42
1.2 Le cycle 2 : Les passerelles entre les langues et l'écriture consécutive	47
1.3 Le cycle 3 : Vers un enrichissement créatif du sujet écrivain plurilingue.....	55
2. <i>Développer les potentiels de l'élève</i>	58
2.1 Les savoirs : imaginaire et expression de la dimension subjective	58
2.2 Les savoir-faire : compétence interlangue	59
2.3 Les savoir-être : approche interculturelle	61
3. <i>Favoriser l'émergence d'une voix plurilingue et pluriculturelle</i>	61
3.1 L'enseignant face au co-enseignement.....	61

3.2	Donner à voir le bilinguisme à la communauté: impact sur l'écriture	63
Partie 3	.....	65
Bilans et perspectives : fonctions du carnet, objet de médiations	.....	65
1.	<i>Le carnet, levier éducatif, communicatif et identitaire</i>	65
1.1	Les visées éducatives et pédagogiques	65
1.2	Les finalités communicatives et sociales.....	70
1.3	Les enjeux identitaires	72
2.	<i>Enjeux d'une écriture personnelle : le carnet et la relation au monde (interne)</i>	73
2.1	Littérature, plurilinguisme et altérité	73
2.2	La médiation relationnelle : l'école, espace de convergence entre une société multiculturelle et la singularité de l'élève	74
2.3	Médiation langagière : le carnet, rencontre entre langues et cultures transformations langagières et transformation de soi	75
2.4	La « négociation interculturelle » : se décentrer et « rentrer dans la rationalité de l'autre »	76
3.	<i>Un dispositif à diffuser : perspectives plurilingues et pluriculturelle</i>	77
3.1	Le carnet, le rôle de l'enseignant et la formation	77
3.2	Développer l'ouverture sur le monde : la question de l'interculturel dans les écoles AEFÉ	77
3.3	L'écriture partagée hors des murs de la classe	79
Conclusion	.....	81
Bibliographie	.....	83
Sitographie	.....	87
Table des matières	.....	90
Annexes	.....	152
Résumé	.....	152

Annexe 1. Déclaration sur l'honneur



Déclaration sur l'honneur

Je, soussigné(é) *C. Lacaille*, déclare avoir rédigé ce travail sans aides extérieures ni sources autres que celles qui sont citées.

Toutes les utilisations de textes préexistants, publiés ou non, y compris en version électronique, sont signalées comme telles. Ce travail n'a été soumis à aucun autre jury d'examen sous une forme identique ou similaire, que ce soit en France ou à l'étranger, à l'université ou dans une autre institution, par moi-même ou par autrui.

Date *28/09/17*

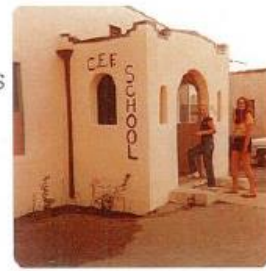
Signature manuscrite de l'étudiant

A handwritten signature in blue ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke.

Annexe 2. Histoire de l'établissement



- Founded in 1978 with 7 students
 - CEF - Collège d'études françaises
- Our Co-founders:
 - Monique & John MICKUS
 - Pierrette & Jacques GASPART



Annexe 3. Certifications et partenaires



WASC accredited through 2020 (with mid-cycle review)



Partenaire MLF

Academic Results

French baccalauréat (FB)

100%

of students received their *baccalauréat*

46% mention très bien
summa cum laude

23% mention bien
magna cum laude

15% mention assez bien
cum laude



84% with mentions

Diplôme national du brevet (DNB-I)

36 students

took the DNB-I

61% mention très bien
summa cum laude

8% mention bien
magna cum laude

14% mention assez bien
cum laude



83% with mentions



27

students in the class
of 2017

International Baccalaureate (IB)

12

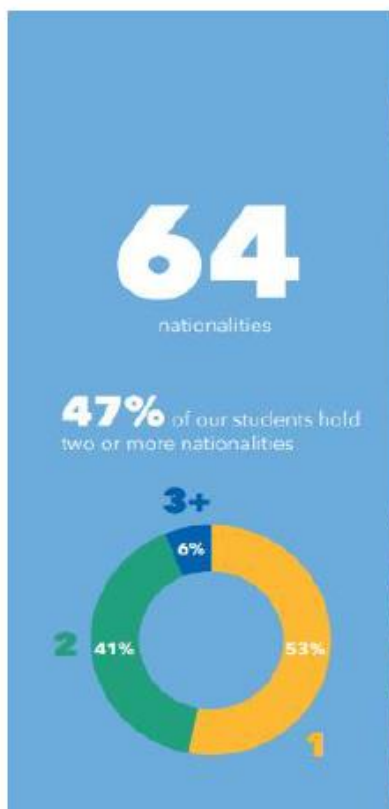
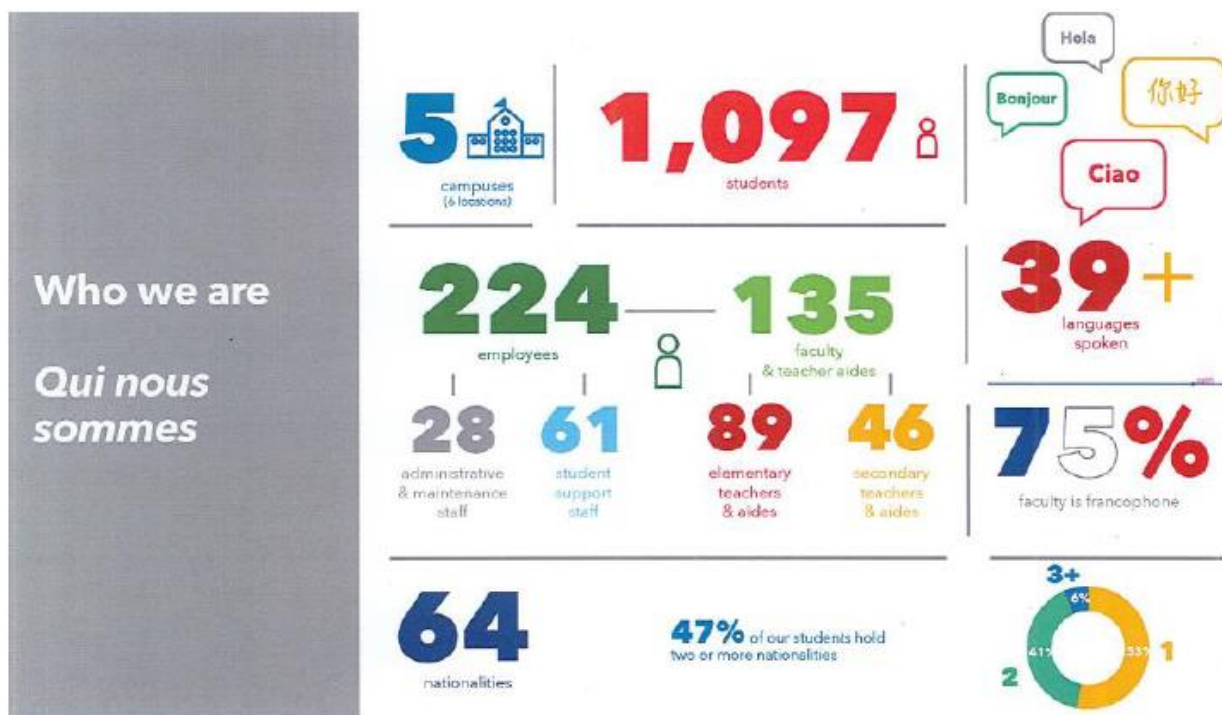
IB Diplomas awarded

100% of students who took the IB Diploma
obtained the credential

> highest percentage of awarded Diplomas in recent years

50% of IB Diploma awardees in our graduating class
earned a **Bilingual Diploma**. Compared with the 3% of US
IB students who achieve the Bilingual Diploma, this is clearly
a point of difference for our school.

Annexe 5. Profils sociolinguistiques des apprenants et du personnel.



Littérature et heures bilingues

Annexe 6. Décloisonnement CE1-CM1 pour la journée de la lecture



Annexe 7. Lecture en réseau : exemple pour la classe de Grande Section



Cendrillon



La fille du roi et la grenouille



L'horrible petite princesse

La princesse finemouche



raiponce

Annexe 8. Lecture du *Petit Chaperon rouge* en CE1 pendant l'heure bilingue de littérature

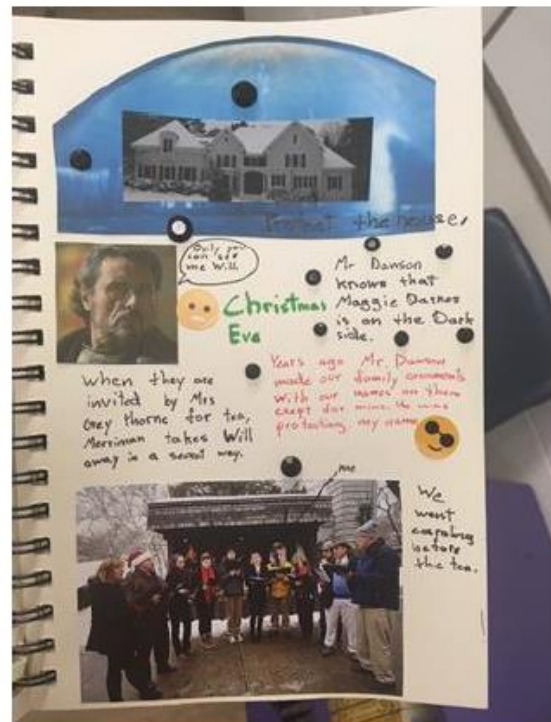


Annexe 9. Exemples de carnets de lecture réalisés en classe d'anglais avec des élèves de sixième.

Carnet sur *The old man and the sea*,
Ernest Hemingway



Carnet sur *The Dark is rising*,
Susan Cooper



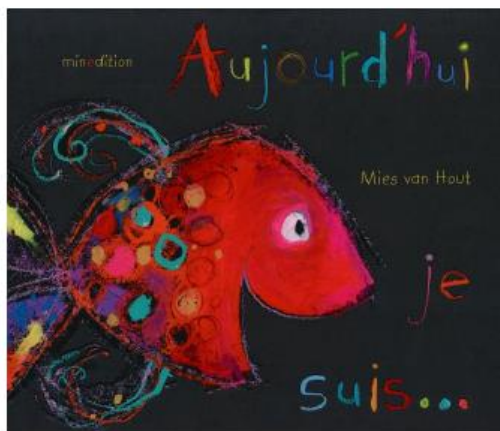
Les oeuvres bilingues

Annexe 10. Corpus de carnets de lecture (Cycle 1 Cycle 2 Cycle 3)

Classe	Œuvre littéraire	Forme du carnet	Objectifs linguistiques
Moyenne section	<i>Aujourd'hui je suis</i> <i>Today I am</i>	Affichage collectif de phrases bilingues dictées à l'adulte.	Les structures syntaxiques en bilingue.
Grande section	<i>La princesse aux petits pois</i> <i>The princess and the pea</i>	Ecrits individuels Affichage collectif	La description en bilingue.
CE1	<i>Petit Chaperon rouge</i> <i>Little Red Riding Hood</i>	Carnets bilingues	Travailler les types de textes : la lettre, l'affiche.
CE2	<i>Graines de cabanes</i> <i>Cabin seeds</i>	Livre collectif de recueil de textes	Narration en bilingue.
CM2	<i>Le magicien d'Oz</i> <i>The Wizard of Oz</i>	Boite bilingue	Narration et argumentation en bilingue.

Annexe 11. Œuvre bilingue étudiée en classe de MS

Première de couverture française



Première de couverture américaine



Contenu de l'album version française

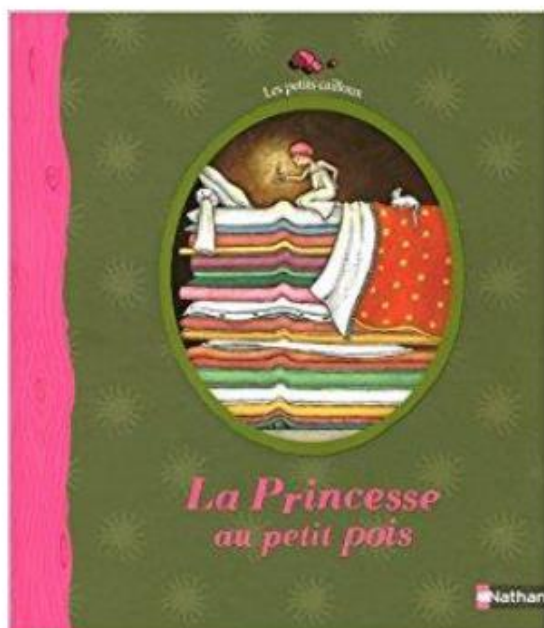


Contenu de l'album version américaine

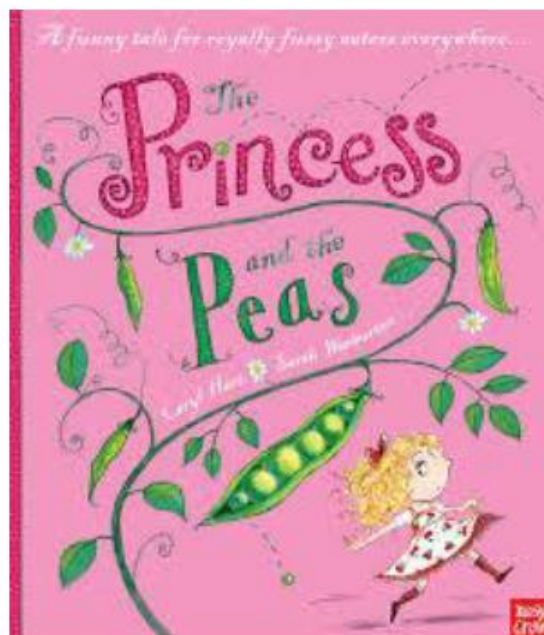


Annexe 12. Œuvre bilingue étudiée en classe de Grande Section

Première de couverture française



Première de couverture américaine



Livre présenté dans les deux langues (traduction des enseignantes)

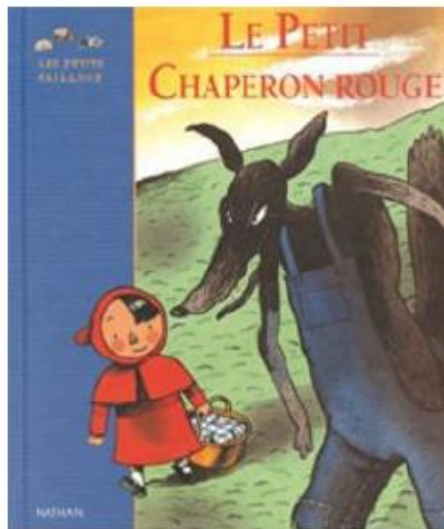


Il était une fois un prince qui voulait épouser une princesse. Seulement voilà, il voulait une vraie princesse ! Il fit donc le tour du monde pour en trouver une, mais partout il critiquait et critiquait.

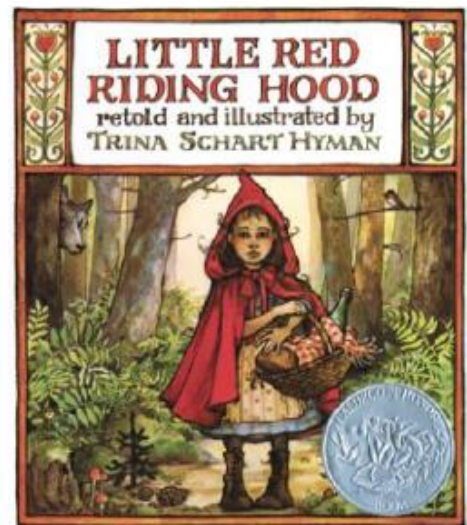
Once upon a time, there was a prince who wanted to marry a princess.
But he wanted a real princess!
He went all around the world to find one, but everywhere he was criticizing, criticizing.

Annexe 13. Œuvre bilingue étudiée en classe de CE1

Première de couverture française



Première de couverture américaine



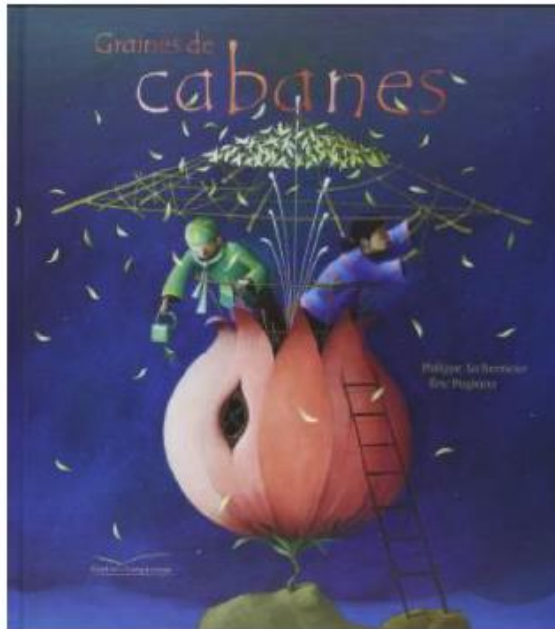
Annexe 14. Lecture en réseau de contes détournés



- Browne A, (2006), *Dans la forêt profonde*, L'école des loisirs
 Corentin P, (1999), *Mademoiselle Sauve-quoi-peut*, L'école des loisirs
 De Pennart G, (2004), *Chapeau rond rouge*, kaléidoscope
 De Pennart G, (2010), *Le retour de Chapeau rond rouge*, kaléidoscope
 Rascal, (1997), *Petit Lapin Rouge*, L'école des loisirs
 Rodari G, (2007), *Quel cafouillage*, L'école des loisirs
 Solotareff G, (2012), *Le Petit Chaperon Vert*, Broché
 Stehr F, (2000), *Loupiotte*, L'école des loisirs
 Vonfeld M, (2006), *Un petit chaperon rouge plutôt moderne*, Broché
 Van Zeveren M, (2007), *Et pourquoi*, pastel

Annexe 15. Œuvre étudiée en classe de CE2

Première de couverture française



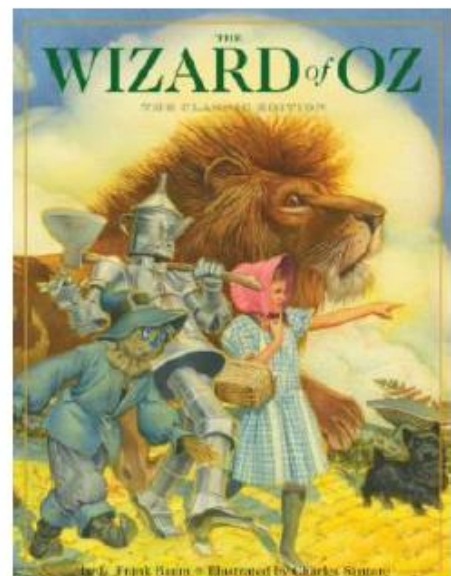
Pas de traduction en anglais

Annexe 16. Œuvre bilingue étudiée en classe de CM2

Première de couverture française



Première de couverture américaine



Objectifs pédagogiques cycle 1

ALBUM-ECHO

Les sentiments

Feelings

Utilisation des pronoms JE, IL, ELLE / Use of the pronouns I, HE, SHE

Utilisation du Présent, Passé composé / Present, Past tense

Complexités / Complexities : parce que / because

Adjectifs / Adjectives : content(e), en colère, furieux (se), triste, surpris(e)... happy, mad, furious, sad, surprised...

Annexe 18. Fiche de séquence heure bilingue en GS

Littérature : La princesse / *The princess*

Projet de la classe :

Créer une exposition de portraits de princesses. *Creation of princesses and knights*

Compétences : langage oral et écrit :

1. Langage d'évocation :

Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner (collage).

Identification of different characters of fairy tales

2. Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature

Dictier un texte à l'adulte en adoptant à l'oral les règles de fonctionnement de l'écrit.

Dictation to the adult

I. DECOUVRIR LE PERSONNAGE DE LA PRINCESSE.

1. LIRE. FRENCH ONLY

Appropriation du conte de la belle au bois dormant

Compétences : raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou les contes découverts en classe.

Pistes d'activités :

- DECOUVRIR LE CONTE.

· la maitresse présente des documentaires où sont présentés des portraits de rois et de reines.

· Raconter l'histoire, insister sur les phases essentielles du conte.

- REFORMULER LA TRAME NARRATIVE DU CONTE

Proposer aux enfants de raconter l'histoire à Elmer en s'aidant des illustrations.

Elmer les aide par un jeu de questions.

Fiche avec les images à remettre dans l'ordre

1. DIRE. BILINGUAL HOUR

Lecture progressive de la princesse au petit pois

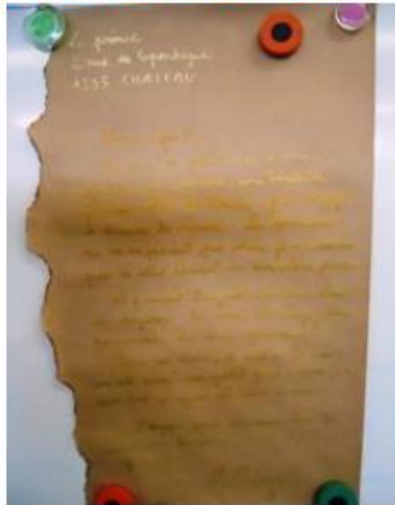
Compétence : identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner

Pistes d'activités :

- DÉCRIRE ET REPRÉSENTER UNE PRINCESSE

· Lire la lettre du prince (p77) jusqu'à la question du prince « comment reconnaître une véritable princesse ? ». lister les caractéristiques physiques et morales d'une princesse. Dessiner une princesse

- LIRE LE CONTE LA PRINCESSE AU PETIT POIS

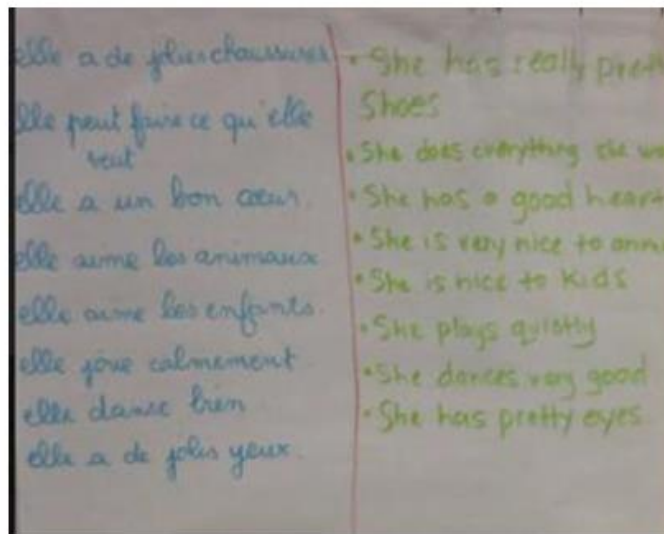


Lire la fin de la lettre qui évoque l'utilisation d'un petit pois. Présenter le petit pois trouvé dans le parchemin envoyé par le prince. Emettre des hypothèses sur le rôle du petit pois.

- Lire la princesse au petit pois, jusqu'à la scène du coucher.
- Emettre des hypothèses sur ce qui va se passer au réveil. Les enfants pensent qu'elle va dormir très longtemps avec tous ces matelas. Lire la fin de l'histoire pour vérifier les hypothèses.
- Comprendre que la princesse est dotée d'une sensibilité extrême qui la rend exceptionnelle.
- Liste des caractéristiques d'une princesse :

VOICE THREAD IN ENGLISH AND IN FRENCH.

II. CARACTERISER LE PERSONNAGE DE LA PRINCESSE



1. DIRE BILINGUAL HOUR

Lecture de Princesses oubliées ou inconnues

Compétence : comparer des personnages avec eux d'une autre histoire

Pistes d'activités

- Entrer dans le livre : **have a look at it**
- Lecture puzzle de 6 portraits
- Identifier et nommer les objets. Ces objets ont été perdus par des princesses du livre. Regrouper les objets qui pourraient appartenir à une même princesse.
- Observer et décrire les portraits des 6 princesses Fasola, Crapaudine, Esperluette, Roma Manouche, Glaces et Sables. Associer les princesses aux objets.







Prénom : _____

Travail fait seule(s)
 Travail avec aide

Littérature : Identifier les objets des princesses. Les Princesses Oubliées de **Doutchman**.

Luna					Mara					Marra					Jee					Yefra					Serae					Simcha				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet				

Retrouve les objets des princesses :

1. ECRIRE

Réaliser le portrait d'une princesse insolite

Compétence visée : dicter à l'adulte un texte en adoptant à l'oral, les règles de l'écrit.

Pistes d'activités

- Mettre différents types de matériaux à disposition du groupe d'élèves : chute de tissu et papiers variés, fil de fer, ficelle, rubans, boutons, perles... Chaque enfant dessine le visage d'une princesse puis choisit des matériaux, les découpe et les colle pour créer sa princesse.
- Dicter à l'adulte quelques phrases pour décrire sa princesse, dire ce qu'elle aime faire. Inventer son nom.

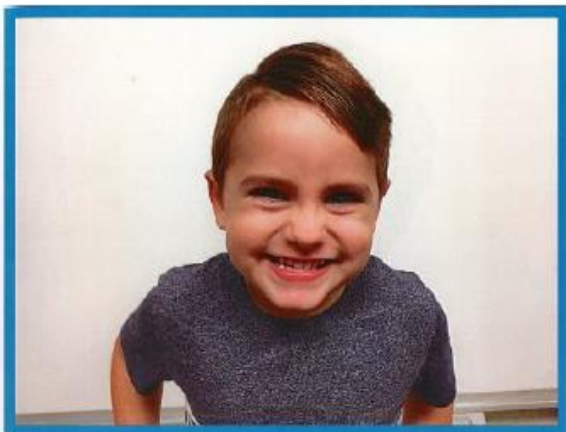
Do the knights for the boys.

Les carnets de lecture

Annexe 19. Profils des jeunes sripteurs

MS	<p>7 élèves (classe entière) Seule une enfant parle français dans sa sphère familiale.</p>
GS	<p>4 élèves Ecrits de Fleur, Leona, Colin et Shia.</p> <p>Seule Leona parle français dans sa sphère familiale.</p>
CE1	<p>3 élèves Ecrits de Perla, Anya et Ethan.</p> <p>Perla parle français et espagnol dans sa sphère familiale. Anya et Ethan parlent anglais dans leurs sphères familiales.</p>
CE2	<p>3 élèves Ecrits de Javier, Aya et Jade.</p> <p>Javier parle espagnol et anglais dans sa sphère familiale (couple mixte). Aya parle libanais, japonais et français dans sa sphère familiale. Jade parle français et anglais dans sa sphère familiale (couple mixte).</p>
CM2	<p>2 élèves Ecrits de Sarah et Charlie.</p> <p>Sarah parle français dans sa sphère familiale Charlie parle anglais dans sa sphère familiale</p>

Annexe 20. Carnets de MS



« Je suis content parce que maman est là. »

« I am happy because mommy is here. »



« Je suis triste parce ma maman n'est pas là. »

« I am sad because my mom is not here. »



« Je suis en colère parce que ma sœur ne partage pas les jouets. »

« I am mad because my sister does not share the toys. »



« J'ai peur parce que je vois un fantôme. »

« I am scared because I see a ghost. »



« Je suis étonné parce qu'il y a un éléphant dans l'école. »

« I am surprised because there is an elephant in the school. »



« Je suis fatiguée parce que j'ai trop dormi. »

« I am tired because I slept too much. »



« Je suis fier parce que je travaille bien à l'école. »

« I am proud because I do a good job at school. »

Annexe 21. Carnets de GS

	Description en français	Description en anglais
Fleur	Ma princesse s'appelle Lisa. Elle est gentille. Elle aime dormir. Elle met des colliers, des bracelets. Elle est jolie. Elle a des petites fleurs sur sa jolie robe. Elle habite à Taiwan avec sa grand-mère et son papi.	My princess' name is Lisa. She has necklaces, bracelets, and a crown. She has a wand. She has a pretty dress with little flowers. She is nice. She likes to sleep. She is pretty. She lives in Taiwan with her grandma and grandpa.
Leona	Ma princesse s'appelle Aurore. Elle a de longs cheveux qui brillent comme une étoile. Elle a une couronne bleue. Elle a une jolie voix. Elle a des bracelets qui brillent. Elle aime bien jouer avec les animaux. Elle habite dans un château bleu avec des cœurs.	My princess' name is Aurora. Her name is golden and long. Her crown is blue and she lives in a blue castle. She likes to play with animals and likes to eat mac and cheese.
Colin	Mon chevalier s'appelle Coco. Son épée s'appelle Haute Claire. Il est fort. Il a des cheveux noirs courts. Ses yeux sont verts. Il habite à San Diego.	My knight's name is Coco. His sword is called Haute Claire. He is strong. He has black short hair. His eyes are green. He lives in San Diego.
Shia	Mon chevalier s'appelle Guérimé. Son épée s'appelle Excalibur. Il est grand. Son bouclier est rouge. Elle a un poisson. Il habite dans un grand château avec une princesse et une reine et un roi. Le château est sombre.	My knight's name is Guerime. His sword's name is Excalibur. He is big. His armour is red. He has a fish. He lives in a big castle with a princess, queen and king. The castle is dark.






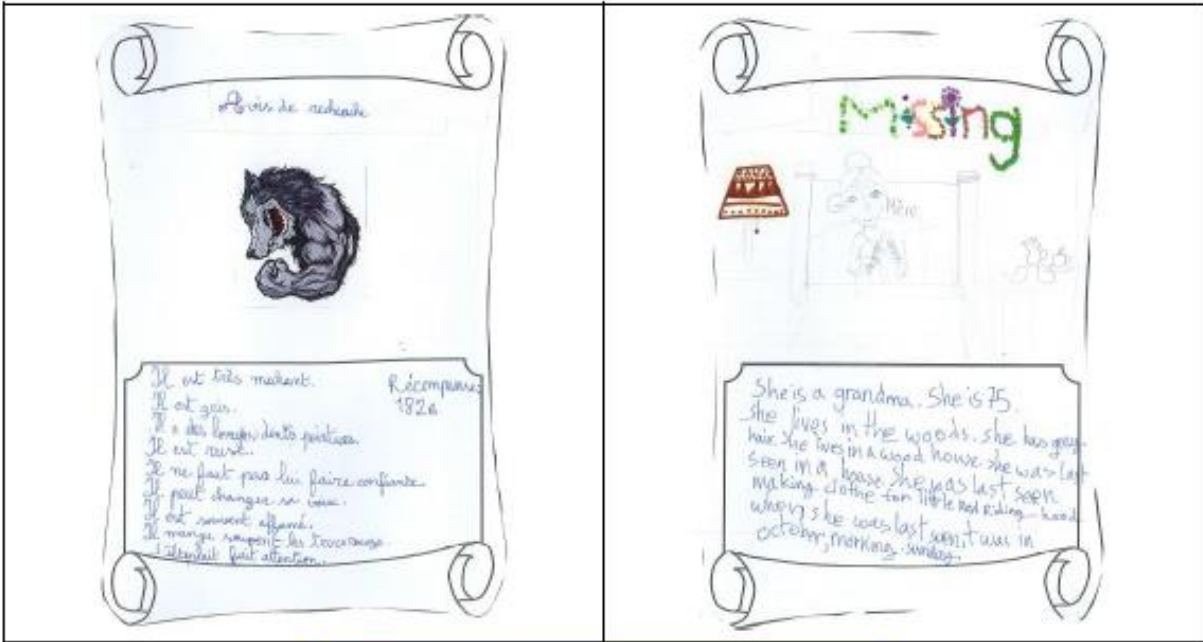
Annexe 22. Carnets de CE1

Carnets de lecture sur le *Petit Chaperon rouge*



Annexe 23. Carnet de lecture de Perla

<p style="text-align: center;">Perla</p> <p style="text-align: center;">LITTLE RED RIDING HOOD</p>  <p style="text-align: center;">le CHAPERON ROUGE</p>	
<p style="text-align: right;">November 1, 2019</p> <p>Dear Grand mother,</p> <p>I am really happy to go visit you I am going to give you a pot of milk and some bread. I hope you are in good care and the wolf does not come in your house. Did you ever meet the wolf? Grandma would you like to go to my house and eat dinner and sleep with us? I have a extra room. Mommy really wants you to come and daddy really wants you to come to. Tell me if you want or need something else.</p> <p style="text-align: right;">Sincerely, Little Red Riding Hood</p> 	<p>Chère Petit chaperon Rouge.</p> <p>Dans toute les histoires je suis méchant, je suis diabolé. J'aimerais bien être gentil mais je peux pas. Ils me devinent méchant et je peux rien faire tu pourrais m'aider. Tu pourrais m'aider à 2,3,4 bouts de viande. Quand je t'ai mangé j'ai pu pas manger depuis 3 jours et j'ai vu super faire. Je mange pas comme toi tu vois ça que plus plus tout les jours. S'il te plaît tu pourrais me dire que tu es gentil.</p>



Avis de recherche



Il est très méchant.
 Il est gris.
 Il a des longues dents pointues.
 Il est rusé.
 Il ne faut pas lui faire confiance.
 Il peut changer sa couleur.
 Il est souvent affamé.
 Il mange souvent les trousses.
 Il devrait faire attention.

Récompense
182€

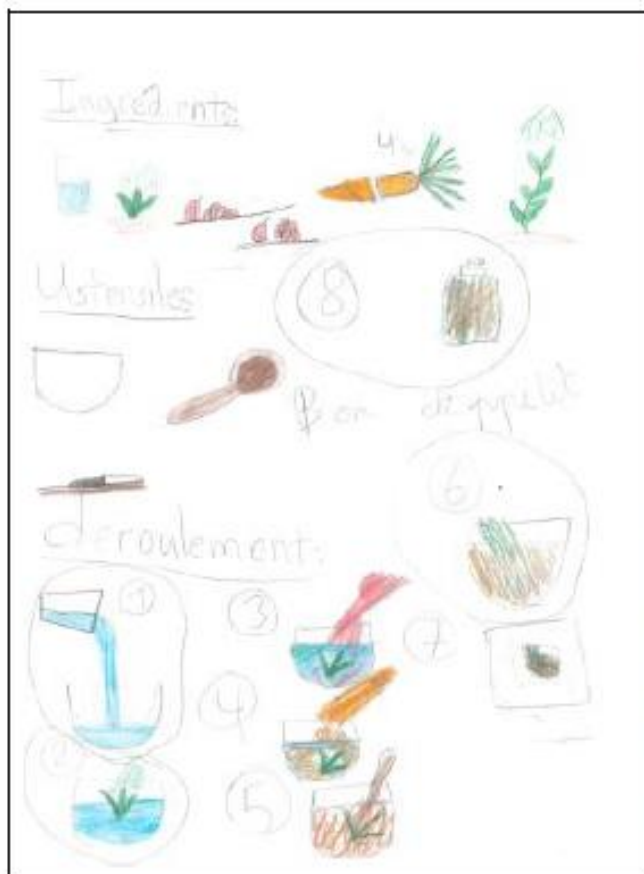
Missing



She is a grandma. She is 75.
 She lives in the woods. She has grey hair. She lives in a wood house. She was last seen in a house. She was last seen making clothes for little red riding hood when she was last seen it was in October, making...

MAGIC MEDECINE

If taken 2 times a day you will get better. Take it for 8 weeks. After you get better or not take it one more week. ⚠️
 If you take too much you will fly the whole week and you won't sleep during one week.



Recette du médicament
pour Mère-grand.

Ustensiles

un bol
une planche à découper
une cuillère à soupe

Ingrédients:

de l'eau

3 herbes magiques

deux pommes magiques et coupées.

4 carottes coupées

une plante magique

Déroulement:

D'abord verser de l'eau dans le bol.

Puis mettre trois herbes magiques dans le bol.

Ensuite découper deux pommes magiques sur la planche à

découper puis la même chose avec les carottes. Ajouter

mélanger avec la cuillère. Ajouter une plante magique

et mélanger avec la cuillère. Faire cuire les

ingrédients.

Bon appétit !!



Annexe 24. Carnet de lecture d' Anya

Le petit
chapeau rouge



Little Red Riding Hood Anya



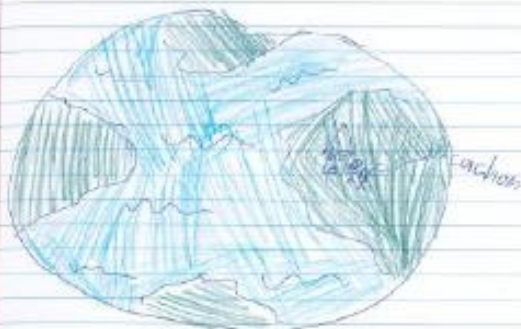
November 2017

Dear Grandma,
I'm coming to your house today! I'm so happy
I'm going to see you. I'm going to bring you some
treats and some wine. So are you feeling any better?
I hope you are getting a lot of rest. Have you heard of the
big bad wolf running in the forest? When I'm at your
house I'm going to read some stories. And when you
feel better maybe we can go to France.

Well, I'm off. Love you

Love Little Red Riding Hood :-)

♡♡♡♡ XOXO



Dans la forêt
le 8 novembre


Chère Grand-mère

Pardonne-moi de te manger. Mais je suis le grand méchant
loup, c'est mon rôle dans l'histoire du Petit Chapeau Rouge.
Je suis vraiment désolé. Les ri jétan pas le grand méchant
loup les enfants vont pas aimer cette histoire.

Je t'embrasse
le loup



AVIS DE RECHERCHE



On veut savoir le loup parce que il est **vraiment** méchant. Un fois le loup a mangé un grand-mère! Donc fais attention autour.
Et le dernier endroit où on le vu c'est à maison de grand-mère! 10000€

MISSING



- She's 77 years old
- She lives in the forest
- She has blue eyes and white hair she was wearing a brown dress.
- She was last seen in her house.

Le super médicament

Si tu prends ce médicament 3 fois par jour, ton cœur sera plus grand mal. Et tu vas être très très bien. Attention!

Si tu manges ce médicament 5 fois par jour, tu vas sentir un goût plus agréable. Et avec les ingrédients.

pour la grand-mère

Recipe for Grandma!

Ingredients

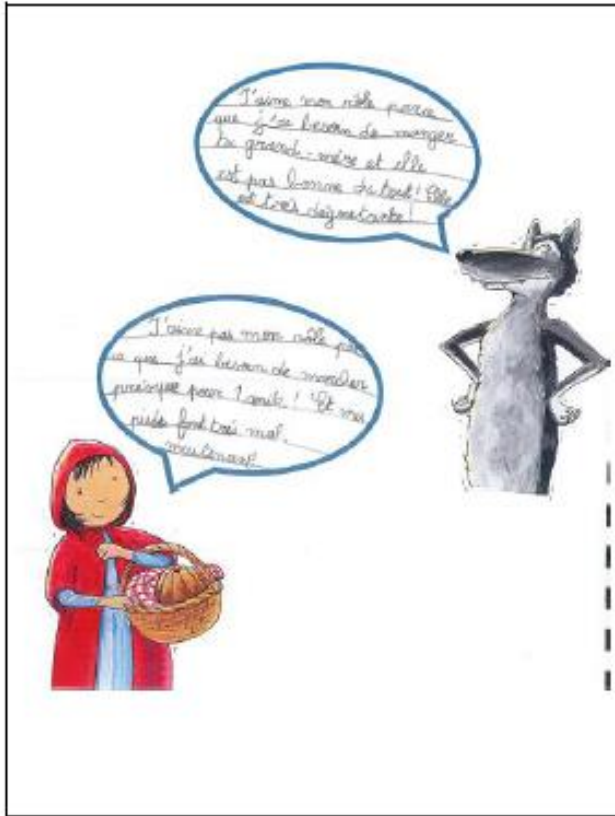
Dragon breath	cinnamon
salt	2 special flowers
Unicorn horn	

Items needed

- A chopping board
- A knife
- A rolling pin
- A bowl
- A spoon


Things to Do

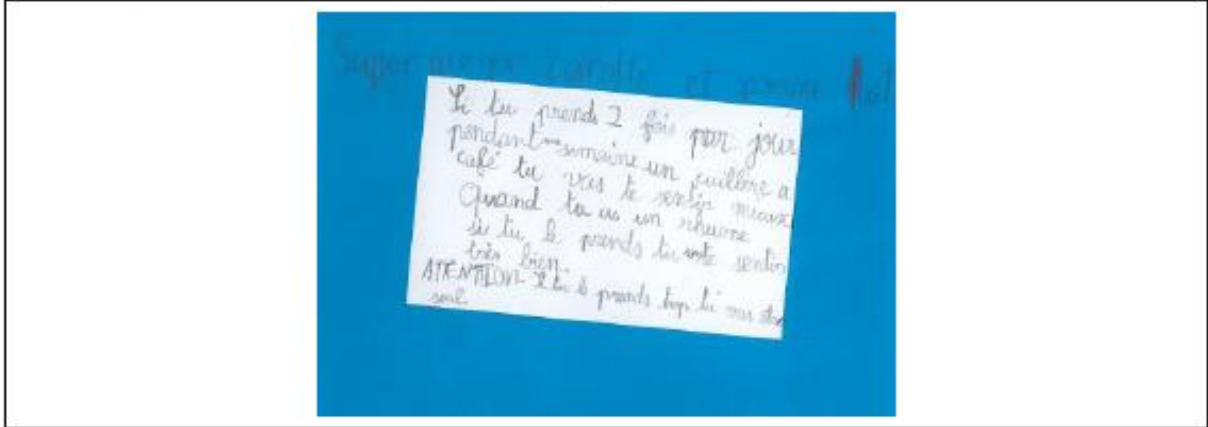
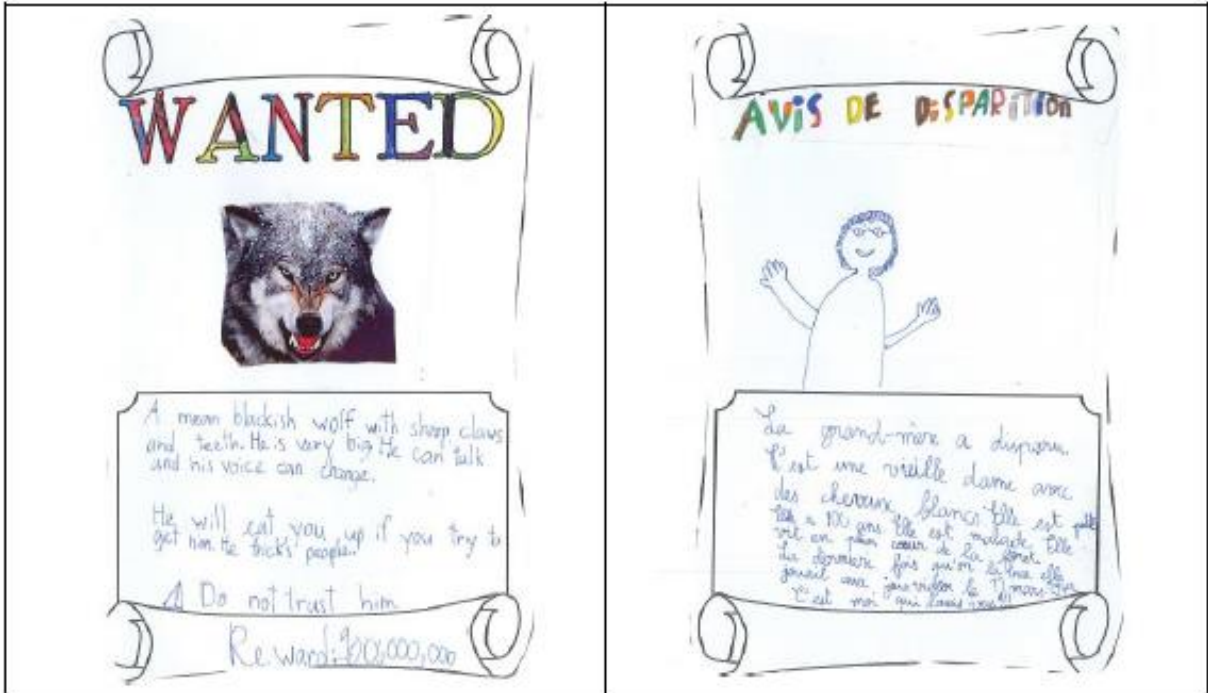
Chop the unicorn horn and the special flower and put them in the bowl. Put it over a stove and mix. Put your Dragon breath and salt and cinnamon and form it with your roller. Done!



L'histoire de...
 Le Petit Chaperon Rouge
 Et Le loup!


Annexe 25. Carnet de lecture d'Ethan

<p style="text-align: right;">Ethan</p>  	 <p style="text-align: center;">Little Red Riding Hood 1948 Wolf Green Tree Lane 95481 Veddyville, Alaska</p>
<p style="text-align: center;">À Grand-mère le 1^{er} novembre 2017</p> <p>Je comprends que tu es malade, Demain je vais amener à ta maison une bouteille de lait et une gâterie. Si tu es malade encore tu peux me dire? Et est-ce que tu peux me dire si tu veux quelque chose de différent pour manger la prochaine fois? Mais tu fais comme tu veux. Je t'embrasse, Le petit chaperon rouge</p>	<p style="text-align: right;">In the food November 1 2017</p> <p>Dear Grandmother, Sorry I ate you Grandmother, I was just so hungry I hadn't eaten for weeks I was so hungry I thought I was going to be as thin as wheat!!! Next time I will be more polite. Please tell me if you need anything next time.</p> <p style="text-align: right;">Sincerely, Wolf</p> 





Recipe for Grandma's medicine

Ingredients

- 5 carrots - 2 lemons
- 2 apples - 1 pineapple
- 10 bananas - milk (a jug)

Items needed

- knife
- blender
- cutting board
- carrot peeler

steps

First use the carrot peeler and peel the carrots. Then take the knife and cut the ingredients (not the milk). Next put the cut ingredients in the blender for 1. Finally add the milk.



Annexe 26. Textes bilingues de Javier, CE2

Carnets de lecture sur *Graines de Cabane*.

La cabane de rève de Javier

La cabane de rève de Javier

La cabane de rève était construite dans les années 1700 par un groupe de pirates parce que ce groupe de pirates avait besoin d'un bateau pour aller d'une île à l'autre. Ils ont fait cette cabane avec une graine de rève. Le capitaine Jack Sparrow, Mace Window et leur équipage vivaient dans cette cabane de rève. La cabane de rève était verte, rouge et jaune. Elle avait des voiles très très grandes. La hauteur de la cabane de rève était trente pieds.



One day, one of the crew members saw an enemy ship. The ship belonged their worst enemy, General Grievous. His ship was heading right towards them. Jack said, "Get ready for battle!"

So the ships got closer and closer. Captain Jack Sparrow said, "Aboard the enemy ship!" They battled until Captain Jack Sparrow said, "Fire!" And all of the crew members including Mace Window went back to their ship.

Finally, their life was back to normal.

Aya's Cardboard Cabin

Once in 2019, there was an 18 year old boy named Mimi Sakamoro. He lived in Japan in the city of Saitama. One day he found a seed lying on the ground. When he picked it up, it felt like cardboard. He planted it near a rice field. It grew into a small cabin that was on top of a wheat stalk. Mimi needed to add stairs as the wheat grew so that he could reach the ground.



Un jour, Mimi est allé à une fête d'été où il devait faire du riz. Comme il n'avait plus de riz alors il est allé à un supermarché et il a acheté du riz. Quand il est arrivé la fête était finie. Alors il est rentré chez lui et il a rajouté des marches parce que c'était trop bas. Il a beaucoup pleuré mais quand ses parents sont venus, alors il a arrêté de pleurer. Enfin il a passé du temps avec ses parents et il a vécu joyeusement.

Annexe 28. Textes bilingues de Jade, CE2

Jade's Silk Cabin

Jade's Silk Cabin

A cabin was made by fairies in the Himalayas. The fairies brought a magic seed from the fairy godmother's palace. This magic seed made more cabins for homeless people that now live happily ever after. The cabin was built to help all people in the world like babies, adults, and even kids like Jack and Annie. It helped save everyone's money and give them a free home instead of living on the street. Now, they could get a job. The cabin was built in spring in a tree that keeps the fairies alive forever to live happily ever after.



Un jour, quelque chose est allé très mal dans cette cabane qui était faite avec des graines les unes à côté des autres. Les graines ont arrêté de pousser. Alors, les fées ont décidé de faire plus de graines. Comme ces graines étaient très puissantes, chaque graine faisait pousser 50 maisons. Enfin, à chaque fois qu'il y avait 50 personnes qui voulaient une maison, elles pouvaient partager une graine et tout est allé très bien.

Annexe 29. Boîte bilingue de Sarah, CM2
Carnets de lecture sur *Le magicien d'Oz*.





Le château était orné de fleurs dorées. Dorothea était éblouie par les cristaux du trône et ne pouvait pas voir Glinda directement mais elle se disait qu'elle devait être très belle pour être dans un château aussi somptueux. Après quelques secondes, elle put voir Glinda. Elle fut encore plus surprise que quand elle est arrivée à Oz. Glinda était la femme la plus laide qu'elle n'avait jamais vu. Pensant qu'elle aurait du coeur elle lui dit.

- "Pourriez-vous me renvoyer au Kansas si il vous plaît ?"
- Et pourquoi donc petite mal élevée viens-tu dans mon château ? répondit Glinda avec une voix encore plus horrible que son visage.
- Car j'ai tué les deux méchantes sorcières.
- C'est une bonne raison mais pourquoi je devrais te croire ?, demanda la sorcière plus adoucie.
- J'ai les chaussures argentées de la sorcière de l'est et le bonnet d'or de la sorcière de l'ouest, répondit Dorothea si fière.
- Bien, mais tu dois me donner le bonnet et les chaussures en échange de ce que je vais te rapporter.
- Je ferai tout pour revoir Oz et Harry et Tante Em !
- Tu me donnes ce que je t'ai demandé et je te dis ma proposition, dit Glinda avec un sourire nuptial.
- Non, ça ne marche pas comme ainsi ! Vous me dites la proposition et si j'accepte je vous donne ce que vous voulez sinon je demanderais de l'aide à quelqu'un d'autre !"

Elles ont continué à se disputer pour savoir comment elles allaient faire leur échange. C'est ainsi que Dorothea resta trois semaines de plus au château de la méchante Glinda qui voulait les objets magiques. C'est alors que l'épouvantail eut l'idée. Il se dit qu'il pouvait demander à Dorothea de lui prendre les chaussures d'or en faisant comme si c'était lui le maître. Une fois qu'il sera en possession du bonnet, il ira demander au singe quelle était la puissance des chaussures d'argent. Il expliqua son plan avec le béchamel, le lion et Dorothea. Dorothea lui donna le bonnet et il appela les singes amis. Les singes répondirent que la seule personne qui avait tué Glinda. Vous savez comment un ours dit le singe alla à l'épouvantail. Dorothea alla à la salle du trône une seconde fois et dit à Glinda que si elle lui disait le pouvoir des chaussures, elle lui donnerait le bonnet et pour être les chaussures. Glinda était un peu flabé car elle savait que Dorothea ne lui donnerait pas les chaussures, mais le bonnet valait le coup. En plus, elle avait dérobé un plan pour cette situation. Elle lui dit que c'était pour aller là où on voulait, il fallait juste taper trois et dire Alaska. Dorothea trouva cette histoire très étrange de devoir dire Alaska alors quelle voulait elle au Kansas, mais elle se dit qu'elle devait essayer. À la fin de ses trois pas elle entendit Glinda rire, mais elle ne savait pas encore pourquoi. Quand elle atterrit, Dorothea s'attendait à voir la forme de son Ours Harry et de sa tante Em, mais elle se retrouva en Alaska ! Elle n'avait plus de force et pas de maison et elle du dormir dehors. Elle mourut de froid au bout de 4 jours.

Remarque

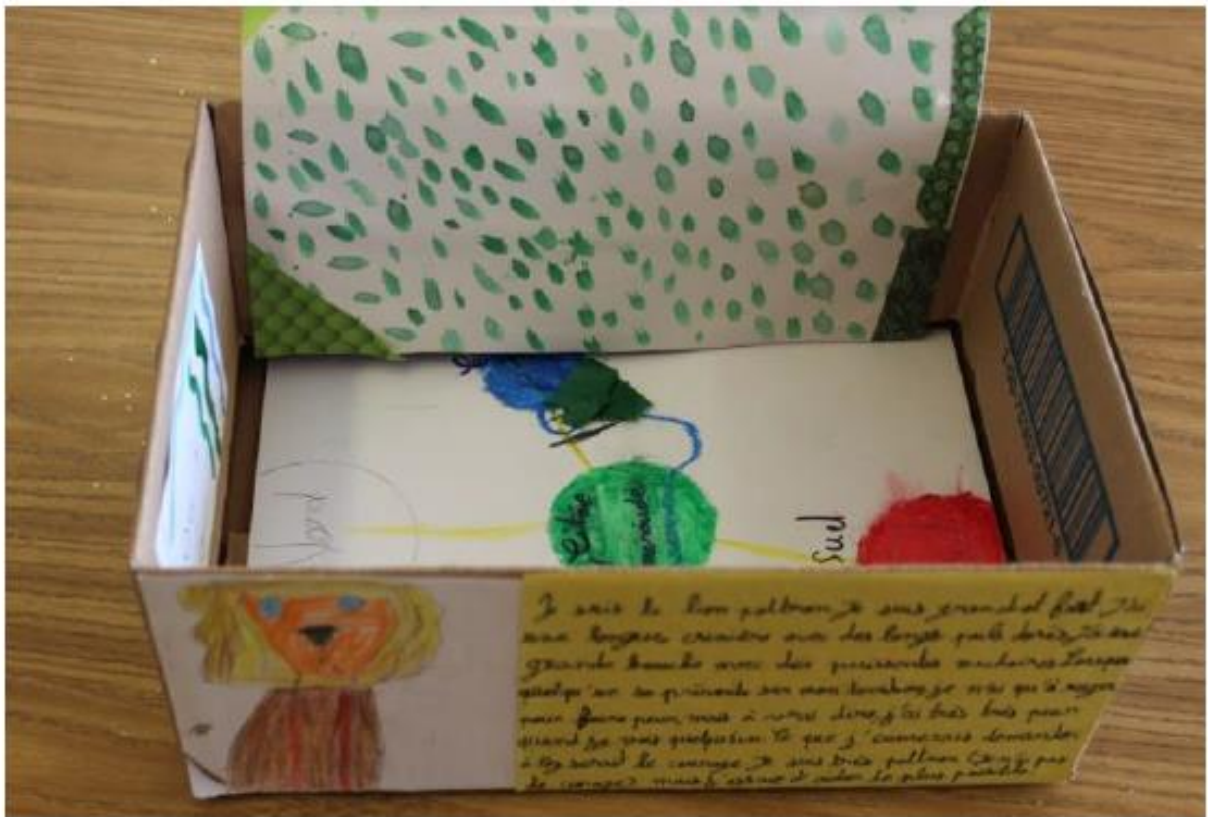
① Grand personnage comique
 ② grand personnage comique
 ③ grand personnage comique
 ④ grand personnage comique
 ⑤ grand personnage comique
 ⑥ grand personnage comique

Remarque

① fragile material kind of life
 ② fragile material kind of country
 ③ fragile material kind of kingdom
 ④ fragile material kind of world
 ⑤ fragile material kind of life
 ⑥ fragile material kind of country



Annexe 30. Boîte bilingue de Charlie, CM2






Je suis le lion poltron. Je suis grand et fort. J'ai une longue crinière avec des longs poils dorés. J'ai une grande bouche avec des puissantes mâchoires. Lorsque quelqu'un se présente sur mon territoire, je n'ai qu'à rugir pour faire peur, mais à vrai dire, j'ai très très peur quand je vois quelqu'un. Ce que j'aimerais demander à Oz serait le courage. Je suis très poltron (je n'ai pas de courage) mais j'essaie d'aider le plus possible.



Dorothee arriva chez Glinda qui était très surprise de la voir. Glinda portait une longue robe blanche avec des lignes dorées horizontales. Elle avait une couronne violette qui contenait des pouvoirs magiques. Dorothee demanda à Glinda si elle pouvait repartir au Kansas où elle habitait. Glinda a dit oui, mais Dorothee est restée debout sans bouger. Puis Glinda a sorti de sa couronne un collier avec un cercle qui ne finissait pas. Glinda a commencé à hypnotiser Dorothee. Soudain, Dorothee s'est retrouvée sur un bateau. Dorothee a eu le mal de mer. Elle détestait cela. Des gardes sont arrivés et ont pris la jambe de Dorothee. Puis Dorothee s'est faite attacher la jambe avec une boue en métal très, très, très lourde enchaînée à la cheville. Enfin les gardes ont lancé Dorothee à la mer. Dorothee est morte, Et n'est jamais retournée au Kansas.

Kansas

Kansas is located in the middle of the US in the Midwest region. The climate there is hot and humid. The most common disasters are tornadoes, cyclones and twisters but mainly tornadoes. In 2016, a tornado hit Dodge City at 6:30 in the morning. It was going 55 to 60 miles per hours. It caused a major downpour all around the west of Kansas. Kansas is mostly flat which means there are a lot of farms with crops such as fruits and vegetables. There are barely any trees and no beaches.

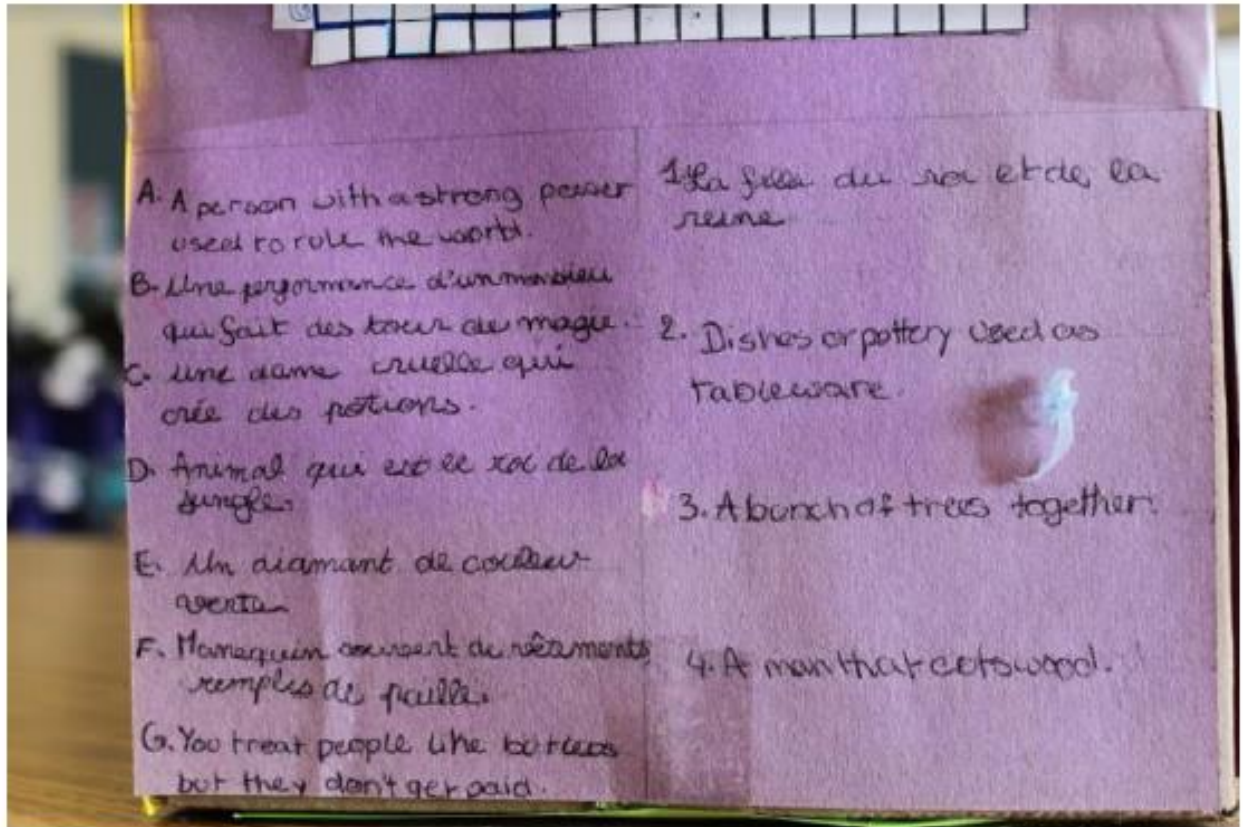


Charlie

COMPARE AND CONTRAST PARAGRAPH

In the Wizard of Oz, the play and the book have both similarities and differences. They both showed how Dorothy came to the land of Oz, and they also showed the same objects like the silver shoes and the golden cap. Then, they show that Oz is revealed by Toto. However, there are some differences like the challenges to go to the Emerald City is totally skipped (the deadly poppies, etc..), and they do not show when Oz is leaving in the hot air balloon without Dorothy. The play skipped part from the book because the play did not have time to do it. The story was too long.



Travaux préparatoires et brouillons

Annexe 31. Brouillons de lettres en CE1

Dear Grandmother, November 8, 20

I ^{ate} you

Sorry ^ Grandmother. I was just so hungry. I hadn't eaten for weeks. I was so hungry I thought I was going to be as thin as wheat!!! Next time I will be more polite? Please tell me if you need anything next time.

Sincerely,
Wolf

Dimitry 11/2 017
forêt

Chère Grand-mère

Sadoniel - moi je suis désolé je n'ai rien mangé depuis trois jours la prochaine fois tu me donneras de la viande.

Je t'embrasse,
le loup.

Annexe 32. Fiches préparatoires en CE2

anglais

français

Name: _____

Cabin seeds 


Narration

One day,...

So,...

Finally, -

Prénom: _____

Groines de cobanes 

Narration

Un jour,...

Alors,...

Enfin, -

Prénom: _____

Cabin seeds 

Description

Who lives in the cabin?

When was the cabin built?

Where is the cabin located?

Why was the cabin built?

How was the cabin built?

Prénom: _____

Groines de cobanes 

Description

Qui vit dans cette cabane?

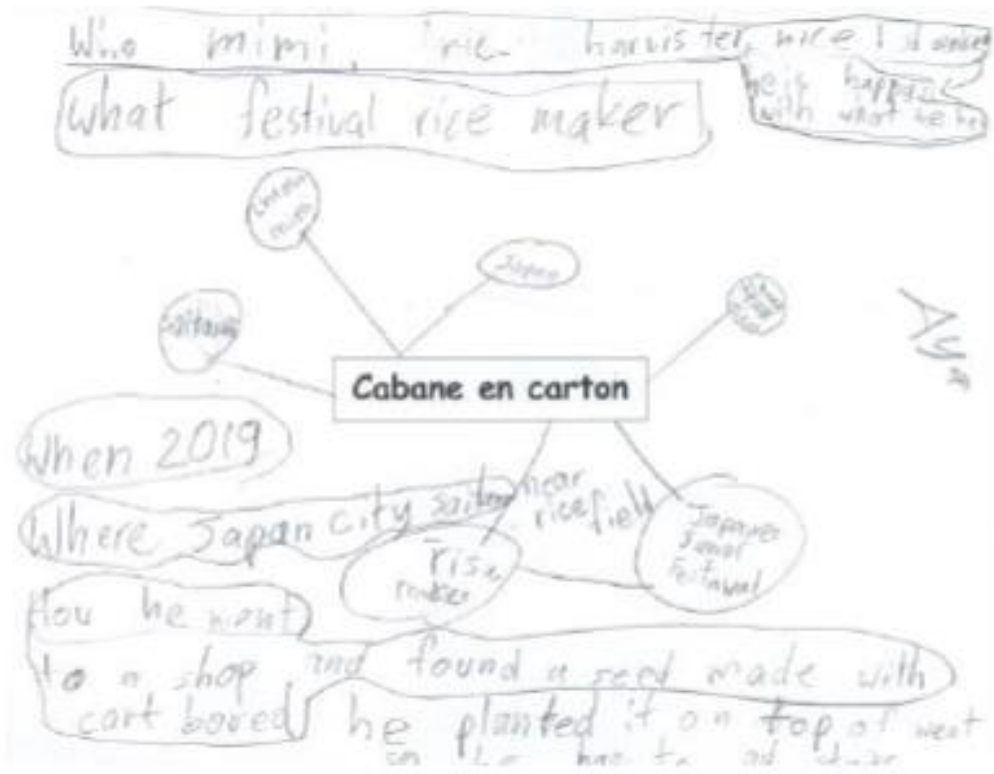
Quand cette cabane a-t-elle été construite ?

Où cette cabane est-elle située?

Pourquoi cette cabane a-t-elle été construite?

Comment cette cabane a-t-elle été construite?

Annexe 33. Cartes mentales des trois élèves de CE2



~~1/4 pear, black sparrow, piece window, dead their crew~~ ~~Genet & wife~~

Where
Caribbean
Sea

How

When
1980s

~~Captain, Jack~~
~~Who~~
~~Fearless~~
Likes Red, Green and Blue

Greavuse
Barbosa
and his crew

Cabane de rêve

... ate his leg
now he has a silver one

The ship is called the Green
pearl and very fast.

~~Place window~~

Annexe 34. Fiches préparatoires et brouillon de Javier, CE2

Name: Javier

Graines de cabanes 

Description

Qui vit dans cette cabane?
Captain Jack
Spartan

Quand cette cabane a-t-elle été construite?
Dans les 1700


Cabane de rêve

Où cette cabane est-elle située?
Dans le océan
de la coccinelle

Pourquoi cette cabane a-t-elle été construite?
Pour être un genre
de piste avec
les idées de l'histoire

Comment cette cabane a-t-elle été construite?
Un genre de
piste a été la
Cabane de rêve

Name: Javier Manolo Gonzalez

Cabin seeds 

Narration

Dream Cabin

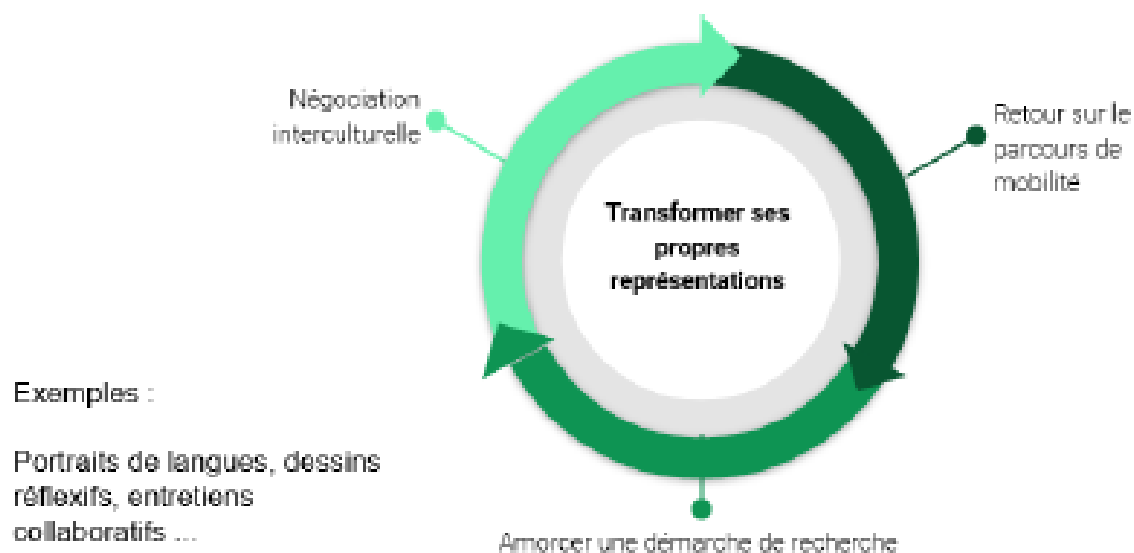
One day...
one of the crew members saw an enemy ship.
The ship belonged to their worst enemy, Lord
Governor. The ship was heading right towards
them. Jack and Got ready for action!

So...
the ship got closer and closer. Captain
Jack said, "About the enemy ship!" So
they battled and battled until Captain
Jack said, "Fight!" And all of the crew
members including Mr. Windsor went back
to sleep.

Finally...
little was back to normal. The end.

Annexe 35. Schéma de la négociation interculturelle

Croquis élaboré par nos soins pour représenter la négociation interculturelle

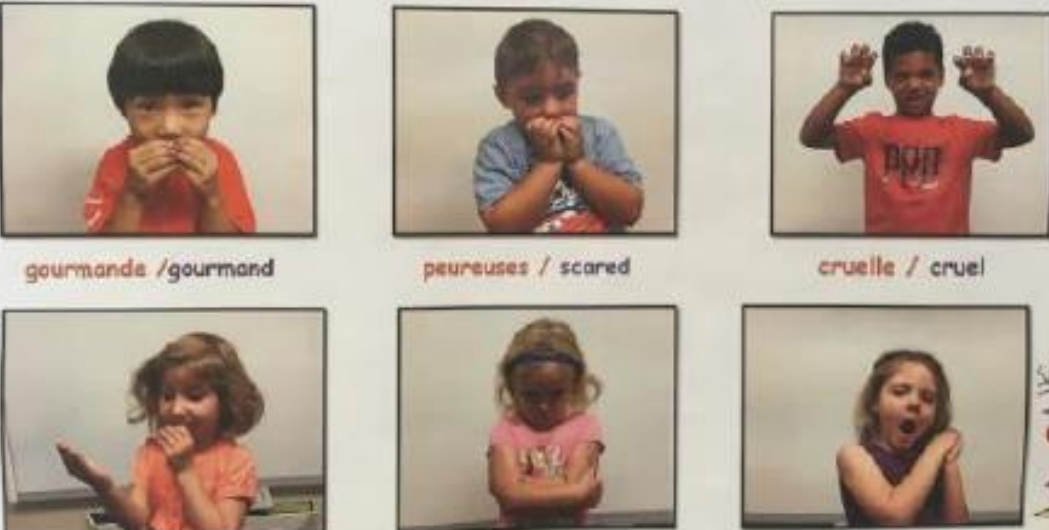








Affichage et expositions

Annexe 36. Affichage de classe en Moyenne Section

Nous avons participé à des **jeux de mime**. Nous avons agi en élève-efile d'exprimer par le corps des actions, pour faire deviner aux copains différents types de **personnages** sur le thème d'Halloween. Il y a le coiffeur, coquette, la peureuse, la sportive, la musicienne, la cassière, l'artiste, l'acrobate, le danseur, le gourmand, le teigne, le cruelle, la boudeuse, la pirate, la jardinière, la musicienne.

We played **mime games**. We moved in silence to express actions with our body; our friends had to guess the different types of **characters** based on the theme of Halloween. There is the vain witch, the timid witch, the athletic witch, the dancing witch, the clumsy witch, the cook, the artist, the acrobat, the greedy witch, the shy witch, the cruel witch, the talkative witch, the pirate witch, the gardener, the musician...



		
gourmande / gourmand	peureuses / scared	cruelle / cruel
		
coquette / vain	boudeuses / pouting	fatiguées / tired

Annexe 37. Affichage de GS



Annexe 38. Affichage des CE1

Les élèves de CE2 et CM2 viennent lire les carnets pendant leur heure de déjeuner



Annexe 39. Partage à la communauté



Annexe 40. Affichage des CE2



Annexe 41. Exposition des CM2



Résumé

Mots-clés : Carnet de lecture - Écriture créative - Plurilinguisme et interculturalité

Résumé

L'école internationale de Los Angeles accueille des élèves plurilingues et pluriculturels. Pourtant, les disciplines et les langues restent souvent cloisonnées. Nous cherchons à démontrer en quoi la démarche des ateliers d'écriture des heures bilingues littéraires et le carnet de lecture bilingue représentent un ressort pertinent pour développer les compétences littéraires, linguistiques et humanistes des apprenants dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. L'écriture créative plurilingue à partir du texte littéraire favorise les médiations. En réunissant des espaces pouvant être en tension (langue source et langue secondaire, liberté et contrainte), l'écriture plurilingue invite à une nouvelle représentation de soi et des autres.

Keywords : *Reading Logbook - Creative writing - Multilingualism and interculturality*

Abstract

The International School of Los Angeles welcomes multilingual and multicultural students. However, disciplines and language are often separated. We seek to demonstrate how the approach of combining our writing workshop with bilingual hour helps each student to develop literacy, linguistic and interpersonal skills. This conjoining of space between language, reading and writing promotes mediation. This system aims to find the balance between instruction and the freedom of creativity using both primary and secondary language together. Moreover, this multilingual and multicultural space help them to better understand their identity and others.

