



**Département de Linguistique Appliquée et Didactique des Langues
Étrangères et Secondes**

Spécialité Français Langue Étrangère, Langue Seconde et Langue d'Intégration

**DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE ET PRISE
EN COMPTE DE LA LANGUE D'ORIGINE DANS LE PROCESSUS DE
PRODUCTION ECRITE**

Une recherche-action en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants
du Ministère de l'Éducation Nationale

Mémoire de Master 2

Présenté par Héloïse Lutz

Sous la direction de Madame Christine Hélot

Année universitaire 2013/2014

RESUME DU MEMOIRE

L'objectif de ce mémoire est de montrer si et dans quelle mesure la prise en compte de la langue d'origine d'élèves allophones nouvellement arrivés en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants peut aider à développer leur réflexivité langagière en situation de production écrite. Il s'agit de proposer un cadre conceptuel permettant l'observation mais aussi le développement et l'étayage du phénomène de réflexivité langagière engagé en fonction du processus de production écrite. Pour cela, nous proposons un construit théorique allant des théories de la cognition bilingue à celles de l'écrit comme vecteur de réflexivité, tout en nous attachant aux marqueurs de la réflexivité langagière proposés par différents auteurs. Dans un premier temps, ce mémoire présente le cadre conceptuel mobilisé. Ensuite, il définit la recherche-action menée au sein de l'UPE2A de l'école L. F., qui permettra de confronter la théorie au terrain. La troisième partie de ce mémoire tente d'analyser la recherche-action menée au regard du cadre théorique. Il est d'abord montré en quoi l'activité réflexive langagière est développée lorsque la langue d'origine de l'élève est prise en compte dans le processus d'écriture. Cette réflexivité s'observe tout particulièrement durant la phase de « mise en mots » de la production écrite et lorsque des débats métalinguistiques sont mis en place. Il est proposé ensuite qu'une prise en compte de la langue seconde seule permet des corrections morphosyntaxiques plus « directes » à condition de maintenir un étayage scrupuleux de la part de l'enseignant.

Mots-clés :

Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, élèves allophones nouvellement arrivés, production écrite, réflexivité langagière, métalangue, recherche-action, didactique, français langue seconde, français langue de scolarisation, langue d'origine, langue-source, L1.

SUMMARY

The objective of this paper is to show how taking into account the language of origin of students newly arrived in a class for non native speakers. It aims to show how this tongue can help develop language reflexivity in written productions. Our paper highlights a conceptual framework to both observe and develop the phenomenon of language reflexivity committed by sequential phases of the written production. For this, we propose a theoretical construct thanks to the theories of bilingual cognition. Indeed the aim is to propose written productions which would be adapted to the development of reflexivity language. The theoretical framework keeps focused as well on markers of language reflexivity proposed by various authors. First of all, this paper presents the conceptual framework currently in use. It then defines the action research in the UPE2A of L. F., which will face the theory to the field school. The third part of this dissertation observes the action research in relation to the theoretical framework. It is first shown how the language reflexive activity is developed when the original language is taken into account, especially during the phase of "putting into words" of the written production. It shows too that metalinguistic aspects are developed when metalinguistic debates are set up. However, a consideration of the second language only allows more "straight" or efficient corrections. Finally, this action research shows the teacher's help as something essential in developing the language reflexivity, in both the second language and the language of origin.

Key words :

Non native speakers, students newly arrived, written production, reflexivity language, metalanguage, action research, teaching, and French second language education, language of origin

TABLE DES MATIERES

Résumé du mémoire.....	1
Summary.....	2
Avant-propos	4
Introduction.....	6
Définition des termes de la problématique de recherche.....	6
Hypothèse et questions de recherche	9
Contexte de la recherche	9
I- REVUE DE LA LITTERATURE.....	11
I-1. L'écrit, enjeu de la langue de scolarisation et du développement de la réflexivité langagière.....	11
I-2. Cognition bilingue et conséquences didactiques en production écrite	17
I-3. Développer la réflexivité langagière en production écrite en langue de scolarisation	25
I-4. Les marqueurs de développement de la réflexivité langagière dans un projet d'écriture monolingue versus bilingue	30
II- METHODOLOGIE	37
II-1. Justification du choix d'une méthode qualitative.....	37
II-2. Protocole de recherche.....	48
III- ANALYSE	57
III-1. Analyse des données écrites par jet et par groupe d'écriture.....	57
III-2. Analyse des données picturales par groupe d'écriture	66
III-3. Analyse des données orales par groupe d'écriture et au fil du processus d'écriture	66
IV- DISCUSSION	89
IV-1. Une activité réflexive présente pour les deux modes langagiers (QR1)	89
IV-2. Manifestation de la réflexivité langagière sans prise en compte de la langue d'origine de l'EANA (QR2)	90
IV-3. Manifestations de la réflexivité langagière en cas de prise en compte de la langue d'origine des EANA (QR3)	91
IV-4. Stratégies mises en place par l'enseignant pour développer l'activité réflexive langagière (QR4)	93
Conclusion	100
Références bibliographiques.....	101
Articles et ouvrages.....	101
Sitographie.....	103
Circulaires du Ministère de l'Education Nationale	103

Au fil de notre expérience d'étudiante puis d'enseignante, nous avons souvent observé les difficultés d'apprenants de tous âges, francophones ou allophones, en situation de production écrite. Nous tenions donc, d'une part, à travailler sur un sujet qui viserait à améliorer les compétences en production écrite de nos élèves, qu'ils soient allophones ou non. Ce désir était exacerbé par notre conscience du caractère crucial de cette activité tout au long d'un cursus scolaire. Il nous semble, puisque nous nous destinons à enseigner en Unités Pédagogiques pour Elève Allophones Arrivants (dorénavant, UPE2A), que la thématique de notre mémoire s'imposait d'elle-même. D'autre part, au fil de nos expériences professionnelles dans l'enseignement du FLE et du Français Langue Seconde (dorénavant, FLS), nous avons suivi des apprenants avec lesquels nous ne partagions aucune langue commune. Aucune intercompréhension autre qu'en français n'était possible, avec les difficultés que cela suppose. Nous étant dès lors interrogée sur la possibilité d'utiliser les langues d'origine (dorénavant, LO) des apprenants dans le contexte de la classe de langue, sans toutefois les posséder, nous avons souhaité inclure à notre questionnement celui de l'exploitation pédagogique de la langue d'origine des élèves allophones.

Notre recherche-action a eu lieu dans une UPE2A du premier degré du système éducatif français, dans la ville de Mulhouse. Etant donné notre perspective de recherche, nous nous sommes attachée à observer et recenser plus particulièrement les productions écrites effectuées depuis le début de l'année (voir annexe 2). Nous avons remarqué (voir annexe 1) que les productions d'écrit demandées aux élèves sont restées limitées à la production de phrases, sans s'élever au niveau de la grammaire textuelle ou de l'étude d'un type de texte donné. On peut donc observer que les écrits produits par ces élèves de cycle 3, débutants en français, sont destinés à réemployer le vocabulaire jugé essentiel par l'enseignant. Ce lexique correspond donc aux premières nécessités communicatives en français dans le contexte scolaire. Pourtant, comme le montrent les mêmes phrases destinées à conjuguer en fait le verbe (*s'appeler, avoir tel âge*), il semble que ces « rédactions » sont en fait des prétextes à s'entraîner à conjuguer et à insérer le vocabulaire dans des structures syntaxiques, permettant de travailler ces dernières. Hormis le fait de donner son âge ou un prénom, aucun investissement de soi ni enjeu de communication réel n'est attendu de ces productions d'écrits. Par ailleurs, le cas de cette UPE2A ne semble pas être isolé, puisque Bertucci (2008 : 46) évoque le fait que « le contexte de mise en œuvre du FLS dans les écoles et les collèges [...] [fait que] [l]es élèves qui doivent acquérir une langue de scolarisation décontextualisée et donc accéder à l'apprentissage de l'écrit [ont du mal à s'adapter à la langue des apprentissages scolaires]. Il en ressort qu'au cours de la scolarité des élèves dans le cursus français, il sera demandé à ceux-ci des prises de position, des justifications (pour ne rester que dans le registre argumentatif) qui demandent la prise en considération, non seulement du contexte énonciatif, mais également l'implication de leur propre personne.

Par ailleurs, nous pouvons relever qu'en contexte institutionnel d'acquisition du Français langue seconde, si la maîtrise de l'expression écrite est l'une des composantes essentielle sur laquelle repose le système scolaire français (Dabène *in* Barré-de Miniac, 1999 : 87), elle doit également permettre une distanciation du rapport maître-élève pour entrer dans des enjeux communicatifs de production écrite qui dépasseraient les murs de la classe. Barré-de Miniac l'affirme ainsi :

L'école a donc un rôle déterminant à jouer pour donner à l'élève les codes –linguistiques mais aussi sociaux- qui lui permettent d'être à l'aise dans des formes de sociabilité autour de l'écriture de plus en plus différenciées et éloignées d'une relation maître-élève dans le cadre défini par l'institution scolaire. (Barré-De Miniac, 1999 : 13).

Il paraît donc important de guider les enfants vers des productions écrites plus personnelles tant par le contenu que par le cadre énonciatif. Il est possible par exemple de leur permettre de s'adresser, par écrit, à d'autres personnes qu'au seul enseignant de la classe (voir aussi Crinon *in* Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 136). Dabène *in* Barré-De Miniac, (1999 : 89) renforce bien cet au-delà de l'acte d'écrire : « L'écriture scolaire, son apprentissage, ses pratiques, ne sont pas seulement l'affaire d'une interaction triangulaire entre le maître, l'élève et les objets d'enseignement concernés (langue, discours, textes). Dans la mesure où ces objets d'enseignement/apprentissage sont aussi des objets dont les interactions sociales sont très marquées dans les pratiques quotidiennes [...] ». Il nous semble donc important de donner plus d'enjeu social aux écrits à produire en ancrant ceux-ci dans des projets d'écriture allant au-delà du cadre de la classe. Par ailleurs, en parallèle à cet aspect social de l'acte d'écrire dont il faut tenir compte pour faire progresser les élèves¹, il semblerait que le fait de produire des textes personnalisés permette une meilleure appropriation des connaissances à travailler par la mise en mots. Ainsi, pour Duqueste, 1989 *in* Germain, Cornaire et Raymond (1999 : 9, 10), « [...] [E]nseigner ne se limite plus à faire acquérir des automatismes. Au contraire, une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la comparaison tient une place essentielle. [...] [O]n accorde une grande place à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage. »

¹ Selon LE FERREC (2008 : 101), « Il est désormais acquis que ces difficultés [en production écrite des EANA] ne sont pas imputables aux seuls aspects linguistiques des apprentissages, mais relèvent également de dimensions plus largement sociales, culturelles, identitaires ».

Poursuivant la thèse de l'importance de l'implication personnelle dans l'acte d'écrire, Cummins et Early (2011) vont même jusqu'à inclure la langue d'origine de l'élève dans ce processus.

[...] [T]he creation of dual language identity texts by bilingual students ma[kes] a significant impact on both students, self-image and the quality of their learning. (Cummins et Early, 2011 : 3)

Cet élément nous résout à ne pas négliger le paramètre « langue d'origine » dans notre recherche. Or, les chercheurs (Cummins et Early, 2011 : 3-4) mentionnent ensuite le fait que l'utilisation de la langue d'origine de l'élève lui permettrait de mieux interconnecter les informations nouvelles et de produire un travail plus accompli en langue de scolarisation dont il aurait meilleure conscience des spécificités. Cela l'aiderait en outre à affirmer son identité et à avoir une plus grande conscience des liens entre la langue d'origine et celle à apprendre. Nous savons en effet que les élèves peuvent exprimer leurs potentialités intellectuelles et linguistiques par l'élaboration de textes qui sortiraient du cadre de la classe (Cummins et Early, 2011 : 4, 11, 41) :

[...] [[T]exts' creation] engages [the pupils] actively in literacy and cultural production of performance at a cognitively appropriate level.

Ces propos nous semblent fondamentaux. En créant un texte pour un public plus large que celui de la classe et qui contiendrait un réel enjeu communicatif, un EANA produirait en langue étrangère un contenu à la hauteur de ses possibilités cognitives dans la langue-cible (Cummins et Early, 2011). Cet argument nous détermine à exploiter ce potentiel cognitif démontré par de nombreuses recherches allant dans le sens de celles de Cummins et Early (1984, 2011). Ces recherches entrent ainsi en concordance avec la conclusion rapportée par Le Ferrec :

[...] [I]l serait pertinent de s'appuyer sur les acquis en langue maternelle pour développer les compétences en langue seconde [...]. (Le Ferrec in Chiss, 2008 : 127)

Tous ces éléments nous laissent supposer qu'une recherche sur les apports comparés de la langue d'origine dans la production de texte en regard de l'utilisation exclusive de la langue-cible n'est pas sans intérêt lorsqu'on s'intéresse à l'avantage cognitif possible pour les élèves.

INTRODUCTION

Nous avons vu que notre recherche a eu pour cadre un projet de production écrite bilingue *versus* monolingue. Les textes informatifs comparatifs produits ont eu pour but de relier les expériences vécues des élèves dans les deux pays côtoyés (la France et le pays d'origine) avec les notions de littéracie (Cummins et Early, 2011 : 8) et de bilittéracie. Le terme de « littéracie » est lié aux activités d'écriture en contexte social. La notion de « bi-/plurilittéracie » que nous prendrons en compte est définie par Hornberger (1990, 2003 *in* Le Ferrec *in* Chiss, 2008 : 111-112) comme « toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans deux [ou plus] langues et autour de l'écriture ». Nous voyons que la notion de littéracie, et donc les progrès liés à la production écrite ne s'appuient pas uniquement sur le seul processus d'écriture. Par ailleurs, Cummins et Early (2011) insistent également, nous l'avons vu, sur les bénéfices cognitifs de la production de textes bilingues.

Once again, bilingual instructional strategies – for example drawing attention to cognate relationships, encouraging students to compare and contrast L1 and L2 – can enhance bilingual students's awareness of language and how it operates. (Cummins et Early, 2011 : 40).

On voit bien que c'est la modalisation (*can*) qui motive notre volonté de recherche: pour Cummins et Early comme pour Le Ferrec, l'enjeu de ces textes bilingues serait « procédural ». C'est en raison de la perspective d'une poursuite de scolarité où l'on demandera à l'élève de maîtriser une langue française « académique » de manière autonome que nous avons souhaité axer notre recherche sur l'apport possible de la production de textes bilingues en termes métacognitifs et métalinguistiques. Notre projet de recherche a été fondé par les travaux de nombreux chercheurs (Leconte et Mortamet, 2008 ; Le Ferrec, 2008 ; Gonac'h, 2012 ; Budach et Bardtenschlager, 2008 : 156-157). Tous insistent sur l'enjeu cognitif qui accompagne la production écrite, *a fortiori* la production écrite en langue seconde, et plus encore celle tenant compte du bilinguisme des apprenants. Ainsi, selon Le Ferrec (2008 : 110), « [...] [Il existe] une articulation entre les activités langagières et cognitives dans les apprentissages scolaires, problématique centrale pour la didactique du FLS et du FLM, où l'écrit occupe une place fondamentale dans la transmission des savoirs. » Par ailleurs, tous ces auteurs soutiennent la notion de *developmental interdependence hypothesis* de Cummins (1979). Celle-ci suggère que le niveau de compétence dans la langue (de scolarisation) d'origine doit être maintenu pour que l'acquisition du bilinguisme puisse avoir lieu :

A cognitively and academically beneficial form of bilingualism can be achieved only on the basis of adequately developed first language (L1) skills. [...] The development of competence in a second language (L2) is partially a function of competence already developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins. (Cummins et Early, 1979 : 222 *in* Zydatiss, 2000 : 107 *in* Budach et Bardtenschlager, 2008 : 157).

Il s'agira ainsi pour nous de rechercher si et comment la production d'écrits bilingues permet de développer les capacités métacognitives/métalinguistiques, c'est-à-dire, de façon générale, la réflexivité langagière des EANA.

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Nous nous sommes donc demandé si, dans le cadre d'une production de texte informatif comparatif, il faut prendre en compte la langue d'origine des EANA pour favoriser l'activité réflexive langagière dans le processus de production écrite en français langue de scolarisation.

DEFINITION DES TERMES DE LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Afin d'aborder notre revue de la littérature de façon pertinente et éclairante pour notre recherche, il convient, en premier lieu, de définir les termes de notre problématique de recherche, puisqu'ils représentent la base conceptuelle de notre démarche.

PROCESSUS DE PRODUCTION ECRITE

Si nous choisissons de parler de « processus de production écrite », en insistant sur l'aspect progressif et par étapes du travail d'expression écrite des apprenants, c'est parce que de nombreux chercheurs ayant théorisé sur ce sujet (Bartlett, 1981 *in* Deschênes, 1988 *in* Germain, Cornaire et Raymond, 1999 ; Hayes et Flower, 1980 ; Deschênes, 1988, Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Rohmer, 1965 ; Moirand, 1979), parlent d'étapes d'écriture. Ainsi, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq éclaircit les étapes d'un processus :

Ce terme désigne l'enchaînement d'une suite d'opérations orientées vers un produit. (Cuq, 2003 : 202)

De plus, le terme de « processus » est associé à la réflexivité selon Cuq (2003 : 202). Il peut ainsi désigner « une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final ». Par le choix de l'expression « processus de production écrite », nous tenions donc à signifier tant les étapes cognitives que scripturales.

FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION ET DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE

Vanhulle in Chabanne, Bucheton *et al.* (2008) définit la réflexivité comme une « activité volontaire de la conscience, [une] manière d'apprendre et de penser son rapport aux objets de savoir et son agir social propres ». La notion d'implication de l'élève, renforcée tant par l'implication sociale de la thématique que par son caractère socioconstructiviste permettrait donc l'apprentissage par le développement de la pensée.

Nous proposons donc de placer notre travail sous l'angle du français langue de scolarisation (dorénavant, FLSc), plutôt que sous celui du français langue seconde. En effet, les aspects « techniques » de la langue sont développés de façon spécifique en milieu scolaire, notamment en UPE2A. Selon Castellotti, Huver *et al.* (2008 : 132), « [c]omme le dit Cummins dans de nombreux articles (par exemple en 2001), les enfants ont appris à coller une structure de surface sur une compétence intellectuelle [...] utile au développement des compétences spécifiquement académiques [...] et ceci, quelles que soient les langues [en jeu] ». A ce titre, nous lions d'emblée FLSc et développement de la réflexivité langagière. Grâce aux contributions de Cummins et Early (2011) ou Froment et Carcassonne (2008), pour ne citer qu'eux, le développement de la réflexivité langagière est allé de pair, dans notre travail, avec l'enseignement du FLSc :

Le but de l'activité réflexive langagière est de susciter chez les enfants une attitude réflexive à propos de notions abordées² dans un dialogue à plusieurs en classe. (Froment et Carcassonne in Chabanne et Bucheton, 2008 : 145)

Ainsi, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), le FLSc est classifié comme une sous-catégorie du FLS, selon le même raisonnement que le nôtre, et l'importance du registre *méta* tout comme l'approche empirique qui le caractérise sont rappelés :

La fragilité des acquis [des EANA], associée à des besoins langagiers élaborés, où l'écrit occupe une place importante, appelle des solutions pédagogiques originales qui procèdent par emprunts aux méthodologies en usage en [français langue étrangère] et en [français langue maternelle]. (Cuq, 2003 : 108, 109)

Si c'est bien à l'acquisition de savoirs académiques que vise notre recherche dans la lignée des enjeux du FLSc (Peigne, 2008 : 119 ; Davin-Chnane, 2008 ; Bertucci, 2008 : 50), elle doit s'appuyer sur une forte teneur métalinguistique développée par la langue de scolarisation. Ceci nous permet de supposer son importance dans le contexte de l'UPE2A (Spaëth, 2008 ; Barré-De Miniac, 1999 : 18 ; Cummins et Early, 2011 : 158). Le FLSc seul prend en compte la notion de développement cognitif et informatif, et donc réflexif langagier de l'enseignement du français. Ces chercheurs poursuivent leurs explicitations sur le FLSc en rappelant son lien avec l'acquisition des autres disciplines. Cela souligne, à notre sens, l'importance de développer les capacités de raisonnement des élèves, nécessaires à tout enseignement en situation scolaire. Ces observations nous ont permis de confirmer la situation de notre travail dans le domaine du FLSc, tout en restant dans la perspective de faire glisser l'apprenant de cette nécessité d'un enseignement du FLSc en UPE2A à un enseignement du et en FLM dans les classes « ordinaires » à l'issue de sa prise en charge.

TEXTE INFORMATIF COMPARATIF

Notre recherche-action s'est déroulée au cœur d'un projet d'écriture de textes informatifs comparatifs. Ce projet était destiné à permettre aux EANA de se présenter aux autres élèves de l'école, de façon à ce que les EANA puissent évoquer librement leur pays d'origine et/ou leur pays d'accueil.

D'après Germain, Cornaire et Raymond (1999 : 45), le texte informatif est défini en fonction de ses buts : « [i] vise à informer le lecteur et à accroître ses connaissances dans un champ déterminé. » (Deschênes, 1988 : 21 in Germain, Cornaire et Raymond, 1999 : 45). Notre choix s'est porté sur un texte informatif comparatif parce que selon Meyer (1975) « [l]a comparaison fait ressortir des similitudes ou des différences entre deux ou plusieurs objets, personnes ou événements. » Il nous a semblé que le fait de s'appuyer sur des ressemblances ou des différences entre les éléments à décrire permettrait aux élèves d'avoir forcément « quelque chose à expliquer » sur leur pays d'origine ou sur la France.

² C'est nous qui soulignons.

ACTIVITE REFLEXIVE LANGAGIERE

Nous sommes consciente, par ce travail de recherche, de nous être placée dans un champ notionnel mouvant et mal défini. Comme le rappelle Chabanne (2008 : 3), « [l]e terme « réflexif » n'est pas sans poser de problème. ». Chabanne et Bucheton (2008 : 4) mettent donc en garde sur le fait que, si c'est bien en contexte scolaire que peut se développer l'activité réflexive langagière, toutes les pratiques langagières scolaires ne développent pas l'activité réflexive. Il y a ainsi « activité réflexive langagière » lorsque se dresse « une occasion de se mettre en activité ». L'activité réflexive langagière engage donc la participation verbale effective de l'élève, qu'elle soit orale ou scripturale (Chabanne, 2008 : 42, 44 ; Vanhulle in Chabanne et Bucheton, 2008 : 227). Ainsi, selon Cuq (2003 : 14, 15), *l'activité langagière* renvoie « aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental ». Chabanne la définit comme :

[L]'entrelacement de différents plans : cognitif, socio-affectif, linguistique etc, entrelacement dynamique et créatif sur le plan verbal par lequel le sujet sémiotise son expérience, la culture rencontrée, les discours entendus. [...]
[C]e processus langagier réflexif reste singulier, divers et imprévisible. (Chabanne et Bucheton in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 42)

L'activité réflexive langagière ouvrirait donc la voie à la cognition, comme l'exprime cette définition. Or, notre recherche-action a eu pour but d'observer les manifestations de la réflexivité langagière en fonction de la prise en compte de la seule langue de scolarisation de l'élève, ou de la prise en compte de la langue de scolarisation et de la langue d'origine de ce dernier. Nous pouvons dès à présent nous interroger sur la question de la langue d'origine des élèves qui apparaît dans notre problématique de recherche.

PUBLIC VISE, LANGUE D'ORIGINE ET LANGUE DE SCOLARISATION D'ORIGINE

Nous entendons, à la suite de Cuq (2003 : 209), par « public visé », « les destinataires d'un enseignement ». Notre public est donc les élèves de l'UPE2A concernée. Ceux-ci sont des EANA, c'est-à-dire :

[...] des élèves allophones en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier degré [...]. (Cuq, 2003 : 200)

L'acronyme EANA désigne administrativement le public cible des UPE2A. Selon Verdhelan-Bourgade (2002 : 22), « On demande [à l'EANA], en quelque sorte [...], de s'insérer dans le système comme s'il était un apprenant de langue maternelle ». Il nous semble important d'expliquer notre choix de parler de « langue d'origine » des EANA, plutôt que des termes synonymes de « L1 », « langue première », « langue-source » ou « langue maternelle ». Dans la perspective de notre projet d'écriture d'un texte informatif comparatif sur deux modes de vie, « d'origine » et d' « adoption », c'est justement à ses origines que l'on souhaite « relier » l'enfant, quelle que soit la langue employée. L'usage de ce terme nous permet également d'exclure de notre recherche les problèmes du flou notionnel qui règne autour de ces synonymes. Il nous semble que le terme « origine » dénote bien la place de cette langue « première » dans le répertoire linguistique de l'enfant. Cela nous permet aussi d'éviter tout parti pris pour une tendance méthodologique ou une autre. En effet :

[...] [L]a notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. [...] La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle amène à lui substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres, langue première ou L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. (Cuq, 2003 : 151)

Aussi, par « langue d'origine », il faudra comprendre la première langue, non pas parlée, mais dans laquelle l'EANA aura été scolarisé. En effet, selon Cuq (2003 : 149), « une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école [...] que cette langue soit sa langue maternelle [c'est-à-dire, sa langue d'origine] ou pas. » Si travailler la pensée, c'est travailler le langage et réciproquement, comme nous l'avons vu, alors nous voyons qu'un des meilleurs « matériau » à utiliser pour travailler langage et pensée, *sémiosis* (Saussure, 1966) et *noésis* (Duval, 1995) semble être, dans le cas des EANA, la langue d'origine. Ainsi, selon Benvéniste (1966 : 63-64), si le langage est destiné à exprimer le contenu de notre pensée, ce contenu reste difficile à définir. D'après cet auteur, « [c]e contenu reçoit forme quand il est énoncé et seulement ainsi. Il reçoit forme de la langue et dans la langue, qui est le moule de toute expression possible ». L'élève ne pourra donc dire réellement le contenu de sa pensée que par l'expression au travers d'une langue. Etant en situation de début d'apprentissage du français, ce n'est donc pas en français qu'il pourra s'exprimer au plus près de sa pensée, mais sans doute plutôt dans sa langue d'origine.

HYPOTHESE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'hypothèse que nous avons tenté de vérifier est que l'appui sur la langue d'origine de l'élève favorise l'activité réflexive langagière, et cela dans la langue d'origine comme en langue de scolarisation (ici le français). C'est donc aux fins de savoir s'il est nécessaire ou non de prendre en compte la langue d'origine de l'élève que nous allons construire nos cadres théorique et méthodologique.

Les questions de recherche qui nous ont accompagnée tout au long de notre démarche théorique comme pratique ont été les suivantes :

1. Comment définir la notion d' « activité réflexive » et sur quels éléments l'axer dans un travail de production d'écrit en langue seconde ? (QR1)
2. L'activité de production écrite monolingue (en langue-cible) peut-elle favoriser l'activité réflexive ? A quel degré ? A quels niveaux linguistiques ? (QR2)
3. L'activité de production écrite (en langue-source, langue maternelle déclarée de l'élève et qu'il a appris à écrire) favorise-t-elle l'activité réflexive ? A quel degré ? A quels niveaux ? (QR3)
4. Quelles stratégies l'enseignant doit-il développer pour construire cette activité réflexive sur la langue ? (QR4)

Afin de mener à bien notre recherche sur le développement de l'activité réflexive langagière et la pertinence de la prise en compte de la langue d'origine de l'élève en production écrite, nous bâtirons notre raisonnement en différentes phases.

Nous exploiterons tout d'abord une première partie théorique qui permettra de dresser les notions utiles à notre recherche. Nous y expliciterons le fonctionnement cognitif des personnes bilingues et sa conséquence en didactique de la production écrite en langue de scolarisation. Nous verrons dans un second temps quels sont les enjeux de l'écrit quant au développement de la réflexivité langagière et de la langue de scolarisation. Un troisième point nous permettra de cerner les notions permettant de développer la réflexivité langagière en langue de scolarisation, dont, pour finir, nous étudierons les marqueurs oraux, écrits et figuratifs au regard d'un projet d'écriture. Nous tenterons donc d'apporter, pour chaque notion élucidée, les principaux éclairages théoriques dont nous avons pris connaissance. Cette progression nous mènera à décrire, pas à pas, le projet d'écriture mené avec les EANA, duquel notre protocole de recherche est le pendant.

Après ce tour d'horizon théorique, nous proposerons une description du protocole de recherche suivi d'une partie consacrée aux aspects méthodologiques. Pour cela, nous justifierons notre démarche de recherche de la description du site de recherche en passant par le protocoles de collecte, d'enregistrement, de traitement et de vérification des données.

Une troisième partie de ce mémoire sera dédiée à l'analyse des données qualitatives de notre recherche selon les préceptes qui auront été exposés dans la section précédente.

Enfin, la quatrième et dernière partie de notre recherche sera consacrée à la discussion des éléments analytiques dégagés. Ceci nous permettra de mettre en relief les apports de notre travail, mais aussi ses limites au regard de l'ensemble de notre démarche.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Notre recherche a eu lieu durant la période du 30 janvier au 21 février 2014 au sein de l'UPE2A du groupe scolaire L. F. de Mulhouse. Ce groupe scolaire est en réalité composé de deux écoles distinctes reliées entre elles, l'école éponyme L. F. dans laquelle est implantée l'UPE2A, et l'école P. La classe particulière où nous avons effectué notre recherche est une UPE2A. Son but principal est la maîtrise du français comme langue de scolarisation. « L'objectif est qu[e l'EANA] puisse suivre au plus vite l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. » (MEN, DGSCO/A1-1, 2012 : 4). Nous voyons que, en plus de la maîtrise du français comme langue de scolarisation, c'est un transfert des compétences acquises de l'UPE2A aux classes dites « ordinaires » qui est demandé par l'institution scolaire.

Les UPE2A ayant pour objectif de permettre la poursuite de la scolarité de l'élève dans la classe du niveau correspondant à son âge, il nous semble crucial de permettre le développement de la langue-cible (L2) sans pour autant renier les capacités de réflexion ni d'expression écrites mises en place dans la langue-source (L1), comme nous l'avons déjà évoqué. Pickel et Hélot (2014, à paraître) pointent bien cette non-exploitation du potentiel existant chez les EANA. Selon elles, il est possible de l'activer par la prise en compte du bilinguisme des élèves à travers l'expression écrite:

[The learners'] linguistic knowledge is made invisible, it is not envisaged as cultural capital and learners are disempowered: they cannot use their first languages to access knowledge and sometimes even believe that if they did, it would impede their acquisition of French. But we know that research has shown the contrary: because their first language is not used in pedagogical activities it is in fact more difficult for them to learn the school language.

Notre focalisation sur le développement l'activité réflexive langagière s'explique par le fait que « l'apprentissage de la langue scolaire demeure problématique à cause certainement de son haut niveau de décontextualisation qui repose sur des éléments linguistiques et pragmatiques » (Cummins et Early , 1992 in Chiss, 2008 : 36). C'est cette décontextualisation même qui rendrait difficile, selon Bertucci (2008 : 46) « [l'] accè[s] à l'apprentissage de l'écrit ». Pour appuyer notre hypothèse de recherche qui postule le bénéfice réflexif langagier d'une prise en compte de la langue d'origine, rappelons que les documents d'accompagnement aux Instructions Officielles de 1999 prennent le parti d'une intégration scolaire réussie qui aurait pour but de prendre en compte de bilinguisme des élèves allophones nouvellement arrivés en France :

L'objectif à terme est l'intégration et le bilinguisme, implicitement valorisé par le texte [institutionnel] qui insiste sur le fait que l'acquisition se fait par un va-et-vient constant entre les pratiques et habitudes linguistiques [...] antérieures et le français : l'intégration s'inscrit dans un projet de réussite scolaire des élèves allophones arrivant en France. (Bertucci, 2008 : 48)

Puis Bertucci, dans les lignes immédiatement suivantes, rejoint les opinions de Cummins et Early (1992, 2011) et Pickel et Hélot (2014), celles-là même qui nous ont poussée à cette recherche :

Pour cela, en tenant compte du fait que le niveau de compréhension des élèves est le plus souvent supérieur à leur capacité d'expression, les programmes suggèrent de leur proposer des tâches situées à leur niveau conceptuel. (ibid. : 34) De même, le texte précise que l'appropriation linguistique et l'acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques [...] antérieures, d'une part et, d'autre part, les spécificités de la langue [...] du pays d'accueil. (ibid.) (Bertucci, 2008 : 48)

Ainsi, par la tâche d'écriture choisie, nous souhaitons éviter « l'angoisse de la page blanche » à ces apprentis écrivains en français, puisque, au vu des thèmes quotidiens évoqués, les élèves étaient supposés savoir quoi dire et avoir (en plus de les renforcer) les moyens linguistiques de le faire.

Maintenant que nous avons déterminé les raisons et le bien-fondé de notre recherche, une revue de la littérature scientifique s'impose en vue d'explicitier notre démarche de recherche-action.

I- REVUE DE LA LITTÉRATURE

I-1. L'ÉCRIT, ENJEU DE LA LANGUE DE SCOLARISATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXIVITÉ LANGAGIÈRE

Nous avons porté notre travail de recherche-action sur le développement de la réflexivité langagière par le vecteur d'un projet d'écriture. La raison de ce choix est le fait que la recherche présente très souvent l'écrit comme le moyen par excellence de favoriser la réflexivité individuelle. Or nous savons que la réflexion individuelle comme l'expression écrite sont deux attitudes scolaires au cœur de l'enjeu d'autonomisation des EANA en UPE2A.

I-1.1. INTÉRÊT DU DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXIVITÉ LANGAGIÈRE EN LANGUE DE SCOLARISATION

Le type de public représenté par les EANA confronte ceux-ci à une culture scolaire différente de celle de leur pays d'origine. Demeurant de façon réglementaire au maximum deux années³ dans une UPE2A, les savoirs acquis en FLSCO risquent de souffrir d'une certaine « superficialité ». Or, les compétences écrites représentent un objectif majeur des UPE2A. Ainsi, Cuq (2003) rappelle la place prépondérante de l'écrit face à cette nécessité d'intégrer les classes dites « ordinaires » :

La fragilité des acquis [des EANA], associée à des besoins langagiers élaborés, où l'écrit occupe une place importante, appelle des solutions pédagogiques originales qui procèdent par emprunt aux méthodologies en usage en [français langue étrangère] et en [français langue maternelle]. (Cuq, 2003 : 108, 109)

Deschênes (1988) renchérit sur la longueur de l'acquisition de compétences scripturales:

Il est évident que [pour] l'apprenant scripteur (enfant ou adolescent, en langue maternelle ou en langue seconde) [...] le savoir-écrire, comme n'importe quelle habileté langagière, s'acquière progressivement avec l'âge et l'expérience. (Deschênes, 1988 in Germain, Germain, Cornaire et Raymond, 1995 : 28)

Nous voyons que les EANA, que ce soit par leur jeunesse, leur faible expérience de la production écrite, comme par le fait qu'ils aient à écrire en langue seconde, cumulent les difficultés. La tâche est d'autant plus complexe qu'il leur est demandé d'acquérir ces compétences le plus rapidement possible. Il convient donc de nous pencher sur les caractéristiques de la production écrite d'un apprenant débutant, quelle que soit sa langue d'origine ou de scolarisation.

CARACTÉRISTIQUES DE LA PRODUCTION ÉCRITE DÉBUTANTE

Les productions d'écrit de débutants présentent des similitudes dont Bereiter et Scardamalia dressent les caractéristiques (Bereiter et Scardamalia, 1987 in Germain, Cornaire et Raymond, 1995 : 29). Ceci nous permet d'appréhender quels types d'étayage proposer dans une activité d'écriture (voir aussi Vanhulle in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008). Typiquement, un texte de débutant revêt les caractéristiques suivantes:

- **Une rédaction sans planification préalable :** Afin d'éviter cet écueil à nos scripteurs débutants, une phase de planification collective a été prévue dans notre démarche pédagogique, afin de permettre de structurer le texte par pays et par thème et d'activer le vocabulaire français connu des élèves.
- **L'absence de prise en compte des lecteurs potentiels :** Afin d'anticiper cette difficulté de la prise en compte du destinataire du texte (par-delà l'enseignant), notre projet d'écriture propose un point de vue comparatif de deux modes de vie (en France, dans le pays d'origine) sous la forme d'un texte informatif comparatif à destinations des autres élèves de l'établissement (affichage dans les locaux communs de l'école).
- **Une distanciation du mode de pensée difficile :** Le sujet, comparatif, est censé permettre à l'EANA d'être moins focalisé sur sa propre perception des choses en considérant ce qui pourrait être intéressant pour les élèves de l'école. Cela est donc censé favoriser la prise de distance sur sa pensée par l'élève. Nous doutons pourtant, du fait de la difficulté de la tâche pour des élèves aussi jeunes, que cela soit aisément réalisable et laisserons cette préoccupation en marge de notre recherche.
- **Une absence de prise en compte de l'organisation ou de la cohérence du texte :** En fonction des productions des élèves, le rôle d'étayage de l'enseignant peut être la régulation des problèmes de cohésion et de cohérence textuelle. Nous expliciterons cet aspect dans le fil de notre recherche.

³ MEN/DGSCO A1-1/MDE, (2012). *Circulaire relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.*

Cette rapide revue des difficultés rencontrées en production écrite pour des scripteurs débutants nous permet de nous intéresser aux moyens qui pourraient permettre de développer des stratégies d'écriture en langue de scolarisation.

STRATEGIES ET CAPACITES EN ŒUVRE DANS LE PROCESSUS D'ECRITURE EN LANGUE SECONDE/LANGUE DE SCOLARISATION

Selon Germain, Cornaire et Raymond (1999), les recherches menées sur les stratégies et compétences d'écriture en langues secondes (Cumming, 1989 ; Raimès, 1991 ; Zamel, 1983, Waller et Whalen, 1990, Krashen, 1984 ; Hall, 1990) ont démontré que les scripteurs expérimentés en langue seconde ressemblent beaucoup aux scripteurs expérimentés en langue maternelle, « c'est-à-dire qu'ils se servent des mêmes capacités et stratégies pendant l'écriture ». Nous pensons donc pouvoir proposer une même séquence d'enseignement de l'écriture d'un texte informatif comparatif aux EANA, que ceux-ci rédigent dans leur langue de scolarisation d'origine puis traduisent en français, ou qu'ils écrivent directement en français, leur langue seconde. De plus selon Zamel (1983), le « comportement stratégique » pourrait différer uniquement durant la phase de planification, où joueraient les traditions culturelles et la façon d'aborder les tâches d'écriture des scripteurs. Or, dans le cadre de l'étude des manifestations de la réflexivité langagière qui est la nôtre, ces comportements culturels ne sont pas les éléments que nous souhaitons observer. De plus, le sujet d'écriture, comparatif de deux modes de vie, s'il est éminemment culturel dans le contenu, ne peut l'être, pour ces scripteurs débutants et enfants, dans la forme. En effet, les comparaisons thématiques des modes de vie proposés (l'école, les jeux, la famille, les amis, l'habitat) restent de l'ordre de la présentation « générale ». Il s'agit pour nous d'éviter de forcer l'évocation d'un vécu peut-être difficile tout en facilitant la comparaison sur des thèmes « usuels ». Les EANA restent libres d'appeler à l'écriture le vécu de leur choix dans la mesure où ils ont été libres de traiter des thèmes souhaités parmi les cinq proposés.

DESCRIPTION DES FONCTIONS DISCURSIVES EN LIEN AVEC LE PROJET D'ECRITURE

Nous avons vu que les scripteurs, et cela d'autant plus qu'ils sont débutants et/ou en situation d'apprentissage du FLSc, mettent en place des stratégies réflexives particulières. Ces stratégies réflexives doivent leur permettre de convertir leur pensée en signes linguistiques normalisés dans la langue voulue. De plus, en contexte scolaire, les scripteurs sont appelés à s'exprimer sur leurs propres productions (usage d'une métalangue).

Dans *Sémiosis et pensée humaine*, Duval (1995 : 89-93) appelle « fonctions méta-discursives » ces fonctions cognitives, inhérentes à tout registre de représentation (linguistique, symbolique ou figuratif), qui permettent à chacun de transmettre une information. Duval établit trois grandes fonctions méta-discursives qui seraient liées à la « réflexivité langagière » par le fait même de s'exprimer sur la langue :

- **Une fonction méta-discursive de communication :**

Grâce à elle, « l'information [peut] passer d'un sous-système à un autre, ou [peut] circuler à l'intérieur d'un espace social » (1995 : 89). Aussi, le discours est bien le mode d'interaction fondamental entre individus, faisant alors appel à cette fonction méta-discursive.

- **Une fonction méta-discursive de traitement :**

Cette fonction est nécessaire pour « l'activité même de connaissance » (1995 : 89). Ainsi, le discours, au-delà d'une communication d'information, permet de traiter, donc de transformer les informations qu'il contient. « Et c'est dans les registres de langue, naturelle ou formelle, que le raisonnement se développe et trouve toute sa puissance », renchérit Duval.

- **Une fonction méta-discursive d'objectivation :**

Pour Duval (1995 : 9), cette fonction permet de développer le contrôle qu'un sujet peut avoir, « non seulement sur ses activités mais sur ses vécus ou sur les potentialités d'un « monde » imaginaire ou personnel. C'est la possibilité pour le sujet de prendre conscience de ce dont il jusqu'alors il n'avait pas eu conscience [...] ».

Cette dernière fonction méta-discursive nous intéresse tout particulièrement par l'éclairage qu'elle permet d'avoir sur les prises de conscience de l'EANA et donc l'intensité de son activité réflexive. Duval (1995 : 90) poursuit dans le sens de ce qui nous permettra de définir notre protocole de recherche :

Cette prise de conscience se fait sur le mode d'une projection et non pas sur le mode d'une simple explicitation. Ce qu'on appelle le « travail d'écriture » [...] et la parole dans le cadre d'une analyse, relèvent d'abord de cette fonction d'objectivation. Mais cette objectivation n'est pas liée au langage ; elle peut aussi se réaliser par des systèmes sémiotiques figuratifs comme dans le dessin, par exemple. (Duval, 1995 : 90)

Nous voyons donc là tout l'intérêt que présente le fait de faire dessiner, en complément du travail d'écriture, leur texte, et à travers cela, non seulement le vécu, mais aussi la projection sémiotique de leur réflexion par les EANA. Ainsi, ces trois fonctions

métadiscursives, étant, selon Duval, « irréductible l'une à l'autre » (1995 : 90), notre protocole de recherche alliera texte et dessins pour répondre à la fonction métadiscursive d'objectivation, signe de cognition. Nous ferons également appel à des débats métalinguistiques afin d'activer la « fonction métadiscursive de communication », signe de réflexivité langagière. Nous utiliserons aussi, par des entretiens métalinguistiques individuels en situation de production écrite, la fonction métadiscursive de traitement de l'élève, participant également de son activité réflexive langagière.

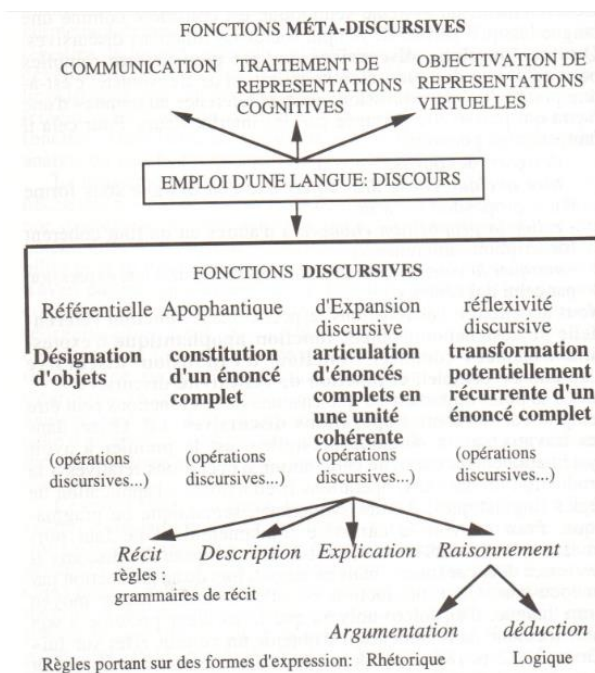


Figure 1 : Fonctions méta-discursives et fonctions discursives de l'emploi d'une langue (Duval, 1995 : 92)

Toujours selon Duval (1995 : 91-93), il convient d'expliquer que « [l]es fonctions discursives sont les fonctions cognitives qu'un système sémiotique doit remplir pour qu'un discours soit possible ».

Attachons-nous donc à présent au contenu discursif à demander aux élèves, de façon à favoriser, quelle(s) que soi(en)t la ou les langue(s) d'expression, leur activité langagière en production écrite et par le dessin. Nous savons, grâce à Duval (1995), que chacune des fonctions discursives est marquée par des opérations discursives. Dans la limite des possibilités linguistiques d'EANA débutants en français, nous avons observé, dans leurs productions, les fonctions référentielle, apophantique et de réflexivité discursive afin d'y déceler des traces de réflexivité. Or, certaines opérations cognitives sont liées à ces fonctions discursives. Russell (1905) ou Frege (1892) les ont désignées à l'aide du tableau récapitulatif ci-dessous :

Fonction discursive de la langue	Opération cognitive associée	Exemples de formes d'expression associées en langue française	Dans notre protocole de recherche : supposée faite par l'EANA (+) / Etayée par l'enseignante (-)
Fonction référentielle	Opération de désignation pure : - nommer l'objet, c'est-à-dire, emploi référentiel	Déictiques Noms propres	+ : expression autonome mais lexicale donnée par l'enseignante
	Opérations de catégorisation simple et de détermination : - détermination de l'objet marqué par l'emploi d'articles - identification d'un objet par ses qualités ou par la classe typique à laquelle il appartient	Noms Adjectifs qualificatifs Verbes Articles Pronoms indéfinis	+ : expression autonome, mais lexicale donnée par l'enseignante
	Opération de description : - identification d'un objet par le croisement de plusieurs opérations de catégorisation	Constructions génitives Propositions relatives	Production de phrases simples uniquement.
Fonction apophantique	Opération de prédication	Proposition	+
	Opération d'acte illocutoire (Austin)	Phrase verbale ou nominale, mot isolé	+

d'expression d'énoncés complets	Opérations de prédication et illocution	Phrase simple ou composée (déclaration, ordre...)	+
Fonction d'expansion discursive d'un énoncé complet	Celles qui concernent notre sujet sont : - l' « expansion naturelle » (Duval, 1986) (seule la connaissance courante de la langue suffit) - l'expansion « cognitive » (Duval, 1986) (la connaissance de règles est nécessaire)	-Expansion naturelle : description - Expansion cognitive : explication, raisonnement déductif	Expansion naturelle : + Expansion cognitive : -
Fonction de réflexivité discursive	Fonction illocutoire, de réflexivité où le locuteur s'inscrit dans son discours	Marque de la première personne Expression de l'opinion, d'un sentiment Verbes « performatifs » (Russell, 1969)	+ Absence volontaire d'intervention de notre part

Figure 2 : Tableau récapitulatif des opérations cognitives appelées par les fonctions discursives (d'après Russel, 1905 et Frege, 1892 in Duval, 1995) et activités associées durant la recherche-action.

Ce tableau nous permet de voir que, pour la fonction d'expansion discursive, il y a une concurrence entre un emploi spécialisé, donc métalinguistique de la langue, et un emploi naturel de la langue. Dans notre travail de recherche, c'est essentiellement sur l'aspect « expansif » de la langue écrite produite par les élèves que nous nous appuyerons. En effet, elle synthétise les autres fonctions et permet un supplément de réflexivité. Autrement dit, c'est bien sur de l'analyse phrastique et textuelle que nous avons fait réfléchir les enfants. L'activité réflexive langagière a aussi été cherchée à travers la fonction de réflexivité discursive des productions des élèves, et donc à travers la présence de l'énonciateur, à savoir l'élève, dans son discours.

I-1.2. LE TEXTE ECRIT, GENERATEUR D'UNE CONSCIENCE LINGUISTIQUE PLUS AIGÛE

Le lien entre conceptualisation métalinguistique est texte écrit est si fort qu'il se retrouve dès la naissance de l'écriture.

L'ÉCRITURE ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ D'ABSTRACTION

Goody prend exemple sur les LoDagaa (ethnie du nord du Ghana) et explique que les compétences abstraites qu'ils ont développées (essentiellement numériques) sont des procédés opératoires de nature assez concrète, ce qui serait le cas des sociétés sans écriture (1977 : 52). C'est donc bien la pratique de l'écriture qui permettrait le développement de capacités d'abstraction, et donc de réflexivité. Et Goody d'affirmer le rôle central de l'éducation, dont l'institution par excellence est l'école.

Par ailleurs, selon Goody, l'écriture représenterait le parangon du développement des capacités d'abstraction et de conceptualisation:

La connaissance de l'écriture qui s'accompagne d'une scolarisation de l'éducation a tendance à entraîner une plus grande « abstraction », une décontextualisation du savoir [...]. (Goody, 1977 : 52)

Goody (1977 : 142) poursuit plus loin l'explicitation des développements cognitifs permis par l'écriture, tout en rappelant que ceux-ci transcendent tous les principes d'écriture (alphabétique, idéographique, logographique, phonétique)⁴ :

Plus précisément, l'écriture, surtout l'écriture alphabétique, rendit possible une nouvelle façon d'examiner le discours grâce à la forme semi-permanente qu'elle donnait au message oral. Ce moyen d'inspection du discours permit d'accroître le champ de l'activité critique, favorisa la rationalité, l'attitude sceptique, la pensée logique [...]. Les possibilités de l'esprit critique s'accrurent du fait que le discours se trouvait ainsi déployé devant les yeux ; simultanément s'accrut la possibilité d'accumuler des connaissances, en particulier des connaissances abstraites, parce que l'écriture modifiait la nature de la communication en l'étendant au-delà du simple contact personnel et transformait les conditions de stockage de l'information ; ainsi fut rendu accessible à ceux qui savaient lire un champ intellectuel plus étendu. (Goody, 1977 : 86-87)

⁴ Dans le groupe d'écriture « bilingue », sur trois langues d'origine différentes, trois alphabets différents sont visibles (kurde, albanais, arabe).

Cette citation permet de renforcer l'importance du développement des capacités d'abstraction permises par la consignation écrite qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche. Cette capacité d'abstraction née de l'écriture se manifeste notamment par le concept de la « pensée associative » mis en évidence par Goody.

LE TRAITEMENT GRAPHIQUE DE L'ECRIT ET L'ACTIVATION DE LA « PENSEE ASSOCIATIVE »

Dans *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Goody (1977 : 151, 152, 157) rappelle la naissance de l'écriture en tant que système complet, chez les Sumériens vers 3.000 avant Jésus-Christ. Il est intéressant de relever, à sa suite, que les premiers usages de l'écrit en Mésopotamie ancienne n'ont pas été des œuvres littéraires, mais des inventaires, tableaux et listes utilitaires. Nous supposons donc que le passage par un « traitement graphique de l'écrit » est une bonne transition, en didactique également, vers un écrit plus complexe. En effet, Goody pose l'hypothèse (1977 : 192) que l'existence de l'écriture, ayant entraîné un développement du traitement graphique de l'écriture (mises en liste et en tableau), « implique aussi des modifications à l'intérieur même du psychisme ». Les travaux de Goody permettent de reconnaître la réflexivité comme inhérente aux processus d'écriture. La réflexivité langagière serait donc facilitée par les *média* que sont la liste et le tableau.

De plus, selon Goody (1977 : 193-196), ce passage historique par la représentation graphique de l'écriture a un rôle d'amplificateur « d'une extrême importance » (1977 : 193) de l'activation cognitive de l'individu. « Ses fonctions mnémotechniques mises à part, [la liste et le tableau] facilit[ent] la réflexion sur l'information et son organisation. » Ainsi, quelle que soit la culture d'origine des EANA, il n'y a pas de raison pour que ces moyens graphiques de traiter l'écrit n'aient pas un pouvoir réflexif similaire sur ces derniers, et ne facilitent pas la transition vers l'écrit « normé » attendu en FLSco. Nous utiliserons l'un de ces procédés pour l'étape de la planification dans le processus de production écrite.

Par ailleurs, les travaux de Cellier et Demougin *in* Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 95) présentent le tableau comme vecteur privilégié de l'articulation des registres sémiotiques. Nous pensons aussi que le « faible coût cognitif sur le plan langagier » de cette présentation peut faciliter la tâche de planification de la production écrite, déjà complexe, pour les EANA (Cellier et Demougin *in* Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 87). Il en est de même pour Chabanne et Bucheton (2008 : 36), qui, quant à eux, considèrent la liste comme « la forme la plus élémentaire de la textualité ». « [L]es germes conceptuels ou symboliques de l'écrit à venir » y seraient déjà présents. Or, pour des EANA, quel meilleur vecteur de symbolisme, lorsque les mots en langue seconde font défaut, que l'expression par des moyens facilitateurs tels que la liste, le tableau ou encore le dessin figuratif ?

DESSIN FIGURATIF ET LANGAGE ECRIT

Le dessin est un marqueur de l'activité réflexive particulièrement intéressant à exploiter avec des enfants dans le cadre d'une comparaison avec le texte correspondant. Dans *Sémiosis et pensée humaine*, Duval (1995 : 19) explique qu'un changement de registre sémiotique (de l'écrit au dessin figuratif ou encore d'une langue à l'autre dans notre cas) n'est pas neutre cognitivement puisque, pour le cas des mathématiques, changer de forme de représentation est très difficile sinon parfois impossible : « On ne peut donc faire comme si la *noésis* [la cognition] était indépendante de la *sémiosis* [du registre sémiotique utilisé] », affirme Duval. Dès lors, il nous a paru intéressant de comparer les changements de registre du linguistique, au graphique (le dessin) dans notre recherche. Ceci était censé permettre de comparer les manifestations de la *noésis* (les marqueurs de la réflexivité) qui seraient apparus dans les dessins figuratifs illustratifs dessinés d'après des textes entamés, et cela en fonction de la ou des langue(s) considérée(s).

D'après la caractérisation du signe sémiologique de Benveniste (1966 : 51), nous pouvons dire que le dessin, comme le langage écrit, est bien un registre sémiotique. A ce titre, ces deux modes de représentation peuvent être comparés du point de vue de leur réflexivité, puisque :

Le caractère commun à tous les systèmes et le critère de leur appartenance à la sémiologie est leur propriété de signifier ou signifiante, et leur composition en unités de signifiante, ou signes. [...] Un système sémiologique se caractérise :

1° par son mode opératoire (vue, ouïe...);

2° par son domaine de validité (système reconnu) ;

3° par la nature et le nombre de ses signes (voir le fonctionnement à la page suivante) ;

4° par son type de fonctionnement (relation entre signes et fonctions distinctives). (Benveniste, 1966 : 51)

A notre sens, ceci permet de montrer que le dessin figuratif est un système sémiotique en soi :

Caractère d'un système sémiotique	Caractère du dessin figuratif
Mode opératoire	La vue
Domaine de validité	La communauté des élèves et le chercheur capables d'interpréter le dessin au regard travail de l'élève
Nature et nombre des signes	Points, droites ou parties de droites, angles, arcs, courbes, croix, triangles, carrés, rectangles (ou « figures géométriques élémentaires » selon Benvéniste, 1966 : 59), courbes avec points doubles, points de rebroussement, ronds, ovales (voir figure 5 (Duval, 1995 : 177),
Type de fonctionnement	Assemblage de formes exhaustives symbolisant le réel par mimétisme

Figure 3 : Tableau instituant le sémiotisme du dessin figuratif d'après Benvéniste (1966)

Le dessin figuratif ayant été institué comme un système sémiotique en soi, nous pouvons à présenter en illustrer les signes pour les besoins de notre protocole de recherche :

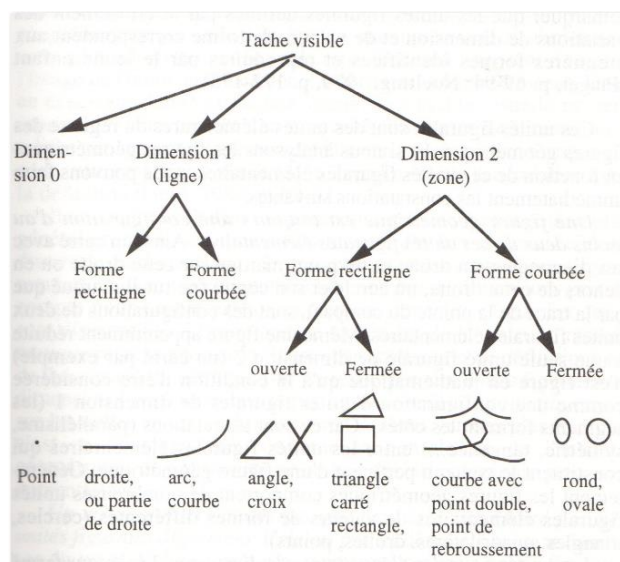


Figure 4 : Tableau illustrant les signes du système sémiotique du dessin (Duval, 1995 : 177)

Un bémol à ce que nous avançons est le fait que pour Benvéniste (1966 : 56), aucun des arts plastiques ne paraisse reproduire un système sémiotique de manière générale. En effet, pour Benvéniste (1966 : 58, 59), « [l']artiste crée ainsi sa propre sémiotique : il institue ses oppositions en traits qu'il rend lui-même signifiants dans leur ordre ». En écho au caractère informatif de notre projet d'écriture, dans le réseau de sens instaurés par l'élève, nous considérerons son dessin comme un système sémiotique que nous pourrions, à ce titre, et sous l'éclairage de l'élève seul, comparer à sa production écrite dans la perspective de juger de son activité réflexive selon la langue utilisée. Dans le cadre de notre travail, nous avons admis que le dessin est bien un registre sémiotique en soi du point de vue de l'élève dans la mesure où il est demandé par le chercheur comme illustratif du texte.

Or, nous supposons que le type de texte le plus facile à illustrer de façon concrète et communicable à autrui est le texte informatif, dont nous allons éclaircir l'intérêt dans le cadre de notre problématique.

I-1.3. INTERET COGNITIF DE LA PRODUCTION DE TEXTE INFORMATIF

Dans notre projet d'écriture, notre choix s'est porté sur la production de textes informatifs comparatifs plutôt que de facture narrative. Pour ces apprenants débutants, la mise en place d'un schéma actanciel en plus du travail d'expression écrite à proprement parler nous semblait trop ambitieux pour les trois semaines dont nous disposions.

La classification de Meyer (1975 in Cornaire, 1999 : 45) propose une catégorisation du type de texte informatif en cinq sous-ensembles rendant compte de l'organisation du texte, donc de la démarche de production écrite à proposer aux EANA. Nous les avons résumés dans le tableau de la page suivante.

Type de texte informatif	Caractéristiques
Texte descriptif	Enoncé de renseignements généraux et particuliers de caractéristiques propres à un objet.

Texte énumératif	Liste d'éléments reliés entre eux par un point commun. Présentation d'idées organisées par rapport à des événements en relation mutuelle et logique selon leur déroulement dans le temps.
Texte de causalité	Idées en relation de cause à effet.
Texte résolutif de problème	Texte se composant de deux parties : une partie « problème » et une partie « solution », ou encore une partie « question » et une partie « réponse ».
Texte comparatif	La comparaison fait ressortir des similitudes ou des différences entre deux ou plusieurs objets, personnes ou événements. Elle tient compte de leurs ressemblances et de leurs différences.

Figure 5 : Classification et caractéristiques du type de texte informatif selon Meyer (1975)

Nous pouvons donc observer que la thématique de notre projet d'écriture (se présenter en évoquant le ou les pays de son choix) était supposée permettre aux EANA de produire un texte informatif appartenant au sous-type « comparatif ». Or, les recherches (Bartlett, 1981, Deschênes, 1988, Bereiter et Scardamalia, 1987 in Germain, Cornaire et Raymond, 1999 : 46, 47) montrent que les connaissances destinées à produire ce type de texte informatif sont difficiles à mobiliser dans l'acte d'écriture. Pour rejoindre notre ambition de faire écrire un texte informatif comparatif possédant un enjeu communicationnel, et pour contourner ce problème, nous avons proposé des thèmes dont le lexique avait déjà été appris, et dont les élèves, puisqu'il leur était demandé de parler d'eux-mêmes, avaient par définition les connaissances. Les thématiques proposées, que l'EANA pouvait traiter au choix, étaient censées lui permettre une base de comparaison. Ainsi, les thèmes proposés à la comparaison ont été les suivants : l'école, la famille, les amis, les jeux, l'habitat (logement, ville ou village).

Maintenant que nous avons étudié les types de texte les plus susceptibles de favoriser la réflexivité des EANA durant le processus d'écriture, il convient de nous intéresser aux caractéristiques de la cognition de ces élèves qui sont, par définition, au moins bilingues.

I-2. COGNITION BILINGUE ET CONSEQUENCES DIDACTIQUES EN PRODUCTION ECRITE

Avant toute chose, il convient de définir la notion de « cognition » dans les perspectives de la linguistique et de la didactique des langues. Selon Cuq (2003 : 44) et Galisson et Coste (1976 : 98, 99), le terme de « cognition » désigne « l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement ». C'est l'architecture cognitive qui est responsable de ces activités. Nous avons également appris, à la lecture de ces chercheurs, que le langage est bien une activité cognitive qui demande, en tant que telle, un traitement de l'information. Ainsi, la réflexivité langagière, outre le fait d'être « action », se définit également comme « la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage » (Chabanne, 2008 : 5 ; Riegel, Pellat, Rioul, 2009 : 17, 18). Chabanne (2008) rappelle que cette distanciation est une propriété naturelle de la sémiose du langage, et que l'école recherche à amplifier et généraliser ces capacités de distanciation, et donc de raisonnement *via* le langage.

Par « sémiose », ou « sémiosis », nous entendons la définition de Duval (1995 : 3) : « [I]appréhension ou la production d'une représentation sémiotique ». Par « représentation sémiotique », l'auteur fait allusion à Saussure⁵ (1916 : 47 in Benvéniste, 1966 : 47) : « La langue est un système de signes exprimant des idées [...] ». »

Ainsi, puisque nous savons par les travaux de nombreux chercheurs (Bautier et Rochex, 1998 ; Olson, 1998 ; Wertch, 1995 in Crinon in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 122), que l'expression d'idées, donc de la pensée, transcende les différentes langues (Chabanne, 2008 : 21 ; Budach et Bardtenschlager, 2008 : 157), nous nous rendons compte que travailler le langage, c'est travailler la pensée, et inversement. Cette intimité entre langage et pensée est appelée « noésis » par Duval (1995 : 3).

Si on appelle [...] noésis les actes cognitifs comme l'appréhension conceptuelle d'un objet, la discrimination d'une différence ou la compréhension d'une inférence, il semblerait alors évident d'admettre que la noésis est indépendante de la sémiosis ou, tout au moins, la commande. (Duval, 1995 : 3)

D'où le lien, une fois de plus, entre activité réflexive et cognition. Notre recherche a donc plus porté sur l'aspect réflexif langagier que l'aspect purement cognitif dans le sens où notre cadre théorique est celui de la didactique du français langue de scolarisation, et non pas celui de la psychologie cognitive. Il semble pourtant aller de soi qu'un développement langagier est mû par un développement cognitif sous-jacent.

⁵ SAUSSURE de, F. (1916, rééd. 2005). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 520 pp.

I-2.1. CARACTERISTIQUES DE L'APPRENANT BILINGUE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE DE SCOLARISATION

L'apprenant bilingue est une personne parlant une langue acquise en contexte immersif, sa langue maternelle (ou sa langue d'origine en cas d'immigration), et ayant appris une autre langue, avec un degré de maîtrise variable et dans des contextes variables liés à son expérience de vie. La scolarisation fait partie de cette expérience de vie. Les deux langues du répertoire linguistique de la personne bilingue ont pu être apprises simultanément ou non. De ce point de vue, la cognition de l'apprenant comporte des spécificités, tant dans les raisonnements ou l'appréhension du monde que dans la pratique de l'écriture. Il nous semble à présent opportun de définir la notion « bilingue », que nous appliquons aux EANA sur lesquels porte notre recherche. Selon Athanasopoulos :

The terms « bilingual » and « L2 speaker » are used interchangeably [...] to refer the knowledge and use of more than one language in the same mind. (Athanasopoulos in Pavlenko et al., 2011 : 29)

A sa suite, nous parlerons donc, dès lors que les élèves pourront s'exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans leur langue ou leur langue de scolarisation d'origine, d'« élève bilingue » ou de « groupe bilingue » dans le cas de nos ateliers d'écriture. Dans la plupart des cas, l'apprenant bilingue acquiert petit à petit celle qui n'est pas sa langue maternelle.

UNE ACQUISITION PROGRESSIVE DE LA LANGUE SECONDE OU DE SCOLARISATION

Au regard de nos recherches, les caractéristiques cognitives des bilingues auraient été étudiées par Green (1998), Cook (2002, 2003), Pavlenko (1999, 2005) ainsi que Jarvis et Pavlenko (2008), selon Athanasopoulos (2011 in Pavlenko et al. 2011 : 36). L'ensemble de ces recherches converge vers le fait que la « cognition bilingue » offrirait des « propriétés linguistiques particulières », celles-là même que, pour éviter un bilinguisme soustractif (Cummins, 1980), nous avons souhaité développer au travers de la production écrite dans notre recherche. Certains de ces auteurs affirment que les connaissances et l'« expertise linguistique », donc la conscience linguistique, est plus grande chez les bilingues que chez les monolingues.

D'autres chercheurs postulent de plus le fait que l'immersion socioculturelle pourrait elle aussi avoir un impact sur les caractéristiques cognitives des apprenants bilingues. Or, ce champ ne concerne pas notre domaine d'exploration : nos EANA n'étant qu'au tout début de leur acquisition d'une « capacité langagière en français », on ne peut pas dire que celle-ci soit « acquise ». En outre, Athanasopoulos in Pavlenko et al. (2011 : 37) propose différents degrés de caractérisation des spécificités de la cognition bilingue. Nous les résumons ainsi.

- **Une compétence langagière spécifique (*Specific language proficiency*)** : La compétence cognitive bilingue peut prendre plusieurs formes (types de textes, de discours, registres sémiotiques cibles, jugements grammaticaux).
- **Une compétence langagière générale (*General language proficiency*)** : D'après les chercheurs, celle-ci se mesure à l'aide de tests langagiers indépendants. Notre recherche n'a pas pris en compte cet aspect et n'a porté que sur des manifestations particulières de la réflexivité langagière apparues dans le cadre d'un projet de production écrite spécifique.
- **Un âge d'acquisition langagière** : Athanasopoulos postule que la maîtrise langagière dépend d'une certaine maturité intellectuelle de la part de la personne bilingue. Les capacités cognitives et donc la réflexivité langagière augmenteraient avec l'âge. L'influence de cette variable n'a pas été étudiée dans le cadre de notre recherche, qui a porté sur des apprenants d'âge homogène (cycle des approfondissements du système éducatif français, âgés de 9 à 11 ans).
- **La « proportion de langue » mise en œuvre pour chaque langue du répertoire (*Amount of language use*)** : Selon Athanasopoulos, le degré où la personne bilingue utilise ses deux langues est corrélé à la communauté où il évolue. Selon le chercheur, c'est bien la possibilité de s'exprimer dans telle ou telle langue particulière qui permettrait d'augmenter son expertise dans la langue utilisée.
- **Un cadre interactionnel** : Selon Grosjean (2001), les personnes bilingues se comporteraient différemment selon le contexte où elles seraient placées. C'est aspect n'entre pas dans le cadre de notre recherche-action.
- **La longueur du séjour dans la communauté ou le pays parlant la langue x** : L'émulation linguistique du locuteur bilingue dépendrait de ce facteur immersif. Du fait de l'arrivée récente des EANA en France, nous n'avons pas tenu compte de cet aspect temporel dans notre recherche.

En outre, Athanasopoulos rappelle la nature dynamique du bilinguisme. Ainsi, plusieurs des aspects cités influenceraient, à différents degrés, le comportement et la cognition de la personne bilingue. Notre protocole de recherche a donc porté non seulement sur l'analyse de la réflexivité langagière par le biais de la métalangue à l'écrit et à l'oral, mais aussi au regard d'une transposition sémiotique du langage vers le dessin. Ce n'est en effet qu'au travers d'une observation de l'ensemble des

manifestations possibles de la réflexivité langagière que nous pourrions juger de la pertinence d'une prise en compte du bilinguisme en production écrite.

LA THEORIE DE LA RELATIVITE LINGUISTIQUE (WHORF, 1956)

C'est la théorie de la relativité linguistique de Whorf (1956) qui explique que les bilingues se distingueraient des monolingues et auraient, naturellement, une conscience linguistique plus élaborée. La pratique de deux langues simultanées, « influen[cerait] des processus cognitifs d'ordre supérieur » (d'après Athanasopoulos in Pavlenko *et al.*, 2011 : 30). C'est donc un processus cognitif « de degré supérieur » qui serait en jeu chez les apprenants bilingues, mais qui serait totalement spécifique à leur double compétence langagière, et cela, même à des degrés de compétences inégales entre les deux langues possédées :

Thus, the new enquiry into Whorf's principle of linguistic relativity focuses on specific grammatical and lexical categories, and on a specific higher-level cognitive processes, such as reasoning, decision-making and similarity judgments. (Whorf, 1956 in Athanasopoulos in Pavlenko, 2011 : 30)

C'est en raison des compétences cognitives particulières de raisonnement et de comparaison annoncées par Whorf chez les bilingues que nous avons basé notre recherche sur le raisonnement métalinguistique en français, avec, pour le groupe « bilingue », une comparaison possible avec la langue d'origine. Nous voulions, ce faisant, activer les « compétences de relativité linguistique », et donc, accroître, par hypothèse, la réflexivité langagière des EANA. Les études que nous avons trouvées (Athanasopoulos, 2006, 2007, 2009 ; Athanasopoulos et Kasai, 2008 ; Green, 1998 ; Pavlenko, 1999, 2005 ; Cook, 2005) s'attachent à la relation entre langues et (méta-)cognition chez des personnes bilingues pour des classes lexicales et grammaticales précises. De façon plus transversale, dans la mesure où notre recherche est axée sur le processus de production écrite et sur la réflexivité langagière d'un point de vue global, nous nous avons axé notre recherche sur la réflexivité mise en œuvre autour de la morphosyntaxe du français, mais aussi, dans une moindre mesure, sur la précision et des idées mises sur le papier.

LA QUESTION DE LA DENOMINATION

Afin d'évaluer la réflexivité langagière développée par des apprenants bilingues, selon qu'on ait pris en compte ou non leur langue d'origine, notre travail s'est basé sur une estimation comparative des marques de réflexivité engagées, d'une part, pour un groupe ayant participé à un projet d'écriture en français uniquement. D'autre part, cette même activité réflexive de production écrite a été estimée pour des apprenants ayant pu écrire dans leur langue d'origine puis traduire en français leur texte tout en le révisant par des comparaisons entre leur langue et le français. Il a donc été nécessaire de doter ces apprenants débutants de mots de vocabulaire en français, lors de leur premier jet en français ou au cours de leur traduction de leur langue d'origine vers le français du premier jet de leur expression écrite.

Dans ce cadre, une étude menée par Pavlenko in Pavlenko *et al.* (2011) est à prendre en considération. Celle-ci part du principe que le fait de nommer un référent linguistique, désigné par une image en contexte d'apprentissage (ainsi que dans notre recherche), est généralement considéré comme un procès de dénomination en soi. Pavlenko (2011) appelle ce processus de désignation du référent la « dénomination » (en anglais, *lexical choice* ou *naming*), ce qu'elle définit comme « [the] ways in which speakers deploy their lexical resources to refer to objects, actions, events and phenomena in the outside world [...] The relationship between words and external referents will be used to examine *linguistic (lexical) categories*, i.e. internal representations that guide the mapping process⁶ ». C'est ainsi que nous avons conçu, dans notre projet d'écriture, l'apport de vocabulaire manquant, en français, avec traduction dans la langue d'origine pour le groupe d'écriture concerné (voir annexes 7 et 8). Si ce processus reste approuvé par Pavlenko, celle-ci met en garde contre la difficulté d'activer, par l'image, la bonne représentation et donc la bonne traduction dans la langue étrangère à celle de l'enseignement visé :

*The only « glitches » in this process stem from interlingual connections, which may lead to activation of the wrong language of misuse of false cognates, and not from difficulties inherent in mapping words onto the world. (Pavlenko in Pavlenko *et al.*, 2011 : 198, 199)*

Nous voyons donc les risques de la traduction dans le processus d'écriture, qui peuvent mener à une perte de signification entre ce que l'EANA souhaitait dire en langue seconde, et ce qu'il dit effectivement du fait d'une traduction en français qui ne tiendrait pas compte de ses représentations référentielles ou mentales, faute de communicabilité. Pavlenko appelle ce phénomène un « processus d'essais et approximation » et rappelle qu'il peut se manifester malgré l'éventuel recours aux autres locuteurs d'une même langue, que nous avons invoqué :

⁶ Nous conservons la typographie employée par l'auteur.

[...] [T]he mapping of words to external referents can be a perplexing process of trial and approximation, fraught with difficulties and imperfections. Even the most common objects may be named differently by different speakers (inter-speaker variation) or by the same speaker on different occasions (intra-speaker variation). (Pavlenko in Pavlenko et al., 2011 : 199)

Nous postulons cependant que cette difficulté d'intercompréhension et de traduction aura été, tout au moins, vecteur de réflexivité langagière pour les EANA, ce qui reste le cœur même de notre travail de recherche.

C'est donc également pour pallier à cette insuffisance possible que nous avons proposé de déployer, dans notre protocole de recherche, le recours complémentaire au registre sémiotique qu'est le dessin. Nous voyons donc que, du fait même du processus de transcodage (de traduction) et de par le fait que l'enseignant ne possède pas la langue d'origine de l'élève, une perte d'information peut avoir lieu dans ce que pourra exprimer l'élève bilingue, et dans ce qu'on lui donne les moyens de dire. Pourtant, et cela joue en faveur du procédé d'enseignement du vocabulaire par l'intermédiaire d'un référent imagé (groupe écrivant uniquement en français) et éventuellement d'une traduction dans la langue-source (groupe écrivant en langue d'origine et français), ces approches traditionnelles ne sont pas exemptes de résultats positifs :

This is not to say that traditional approaches are faulty – over the years, studies with decontextualized words have furnished invaluable information about the building blocks of language processing (e.g. Kroll & De Groot, 2005).
(Pavlenko in Pavlenko et al., 2011 : 199)

A la suite de Pavlenko (2011), il nous semble que l'apprentissage d'une langue seconde constitue un phénomène de « re-dénomination » du monde (*a process of re-naming the world*, (Pavlenko, 2011 : 199)). C'est sans doute encore plus vrai pour une langue de scolarisation, puisqu'il s'agit alors souvent d'une dénomination « savante » du monde qui se superposerait à la dénomination d'usage. Il nous semble que c'est bien le degré de déstabilisation et d'approximation, dont fait état Pavlenko (2011), qui est justement un espace où peut s'infiltrer la réflexivité langagière du sujet. Pour cette raison, nous n'avons pas hésité à employer et faire employer, lors de notre recherche-action, l'attirail métalinguistique propre à la langue de scolarisation. L'appel à la langue d'origine peut donc mettre à profit cette activité réflexive, chose que ne permet évidemment pas l'imposition du mot en question en langue seconde, sans aucune référence, sans aucune réflexion donc, sur son ou ses équivalent(s) dans une autre langue.

LA RESTRUCTURATION CONCEPTUELLE DE L'ESPRIT CHEZ LE BILINGUE

Nous avons vu que la dénomination du monde variait d'une langue à l'autre et que, prenant conscience de cela, les personnes bilingues se voyaient dotés d'une plus grande aptitude à la réflexivité langagière. Cette aptitude supplémentaire des apprenants bilingues par rapport aux élèves monolingues nous mène à exposer le concept de « restructuration conceptuelle » (*conceptual or cognitive restructuring*) proposé par différents chercheurs (Pavlenko, 1996, 1997, 1999, 2002b, 2004, 2005 ; Jarvis, 1998 ; Odlin, 2003, 2005 in Pavlenko et al., 2011). Les travaux de ces chercheurs convergent pour déterminer sept processus cognitifs de restructuration conceptuelle existant chez les locuteurs bilingues, qui seraient, selon Pavlenko (2011) particulièrement visibles lorsqu'on fait référence ou que l'on compare différentes langues. En voici des résumés :

- **Le processus de co-existence** (*co-existence* (Stepanova, Sachs et Coley, 2006 in Pavlenko, 2011)) : Les personnes bilingues auraient la capacité de maintenir les cadres de référence et catégories liées aux deux langues possédées, et seraient capables de les utiliser selon les contraintes liées à chacune des langues de leur répertoire.
- **Le processus d'influence de la langue d'origine sur la langue seconde** (*influence of the L1 on the L2* (Athanasopoulos, 2006, 2007 ; Athanasopoulos et Kasai, 2008 ; Graham et Bellnap, 1986, Carroll et Lambert, 2003 ; Hendriks et al., 2008 ; Schmiedtova et Sahonenko, 2008 in Pavlenko, 2011)) : C'est dans doute le processus le plus fréquent. Il s'agit des cas où la performance en langue seconde des personnes bilingue est guidée par les catégories linguistiques, cadres de référence ou préférences liées à la langue d'origine, sans pour autant qu'il s'agisse d'un phénomène de traduction consciente.
- **Le processus de convergence de la langue d'origine et de la langue-source** (*convergence of L1 and L2* (Alvarado et Jameson, 2002 ; Jameson et Alvarado, 2003 ; Ameer et al., 2005, 2009 ; Athanasopoulos, 2007 ; Cook et al., 2006 in Pavlenko, 2011)) : Il s'agit d'une convergence des catégories, perspectives ou cadres de référence.
- **La restructuration des catégories linguistiques, perspectives et cadres de référence** (*restructuring of linguistic categories, perspectives and frames of references* (Pavlenko, 2011)) : Le résultat de ce processus de restructuration est que les productions verbales et non-verbales des bilingues commencent à ressembler, au moins partiellement, aux productions de locuteurs de la langue-cible.

- **L'intégration de catégories, perspectives ou cadres de référence** (*internalization* (Pavlenko, 2011)) : Lorsque les catégories ou cadres de référence de la langue-cible n'existent pas dans la langue-source, il s'agit d'une intériorisation des nouvelles catégories ou cadres de référence de la part de l'apprenant bilingue.
- **L'influence de la langue seconde sur la langue d'origine** (*L2 influence on L1* (Pavlenko, 2011)) : En cas d'exposition prolongée à la langue-cible, il peut se produire un transfert conceptuel où la langue-cible influence les catégories linguistiques, cadres de référence ou structures de la langue-source.
- **L'usure des préférences ou des catégories linguistiques** (*attrition of linguistic categories or preferences* (Pavlenko, 2011)) : Quelques études montrent enfin la possibilité d'une usure des catégories linguistiques, sans qu'il ait encore été possible de déterminer si cette usure relève d'une érosion de la langue d'origine ou de l'influence de la langue seconde sur la langue d'origine.

La reconnaissance et l'analyse des processus de restructuration conceptuelle en jeu dans notre expérimentation sont censés nous permettre de guider nos observations durant les débats métalinguistiques, que ce soit chez les EANA ayant dû s'exprimer uniquement en français, ou également en langue d'origine.

I-2.2. CARACTERISTIQUES DU BILINGUISME EN PRODUCTION D'ECRIT

Notre recherche-action porte sur la mise en place d'un projet d'écriture de textes informatifs comparatifs avec des EANA, tous bilingues, dont la moitié a pu effectuer un premier jet dans sa langue d'origine, avant de le traduire vers le français. L'autre moitié a directement écrit en français langue seconde. Durant les phases de révisions successives, le groupe ayant écrit dans sa langue d'origine (« groupe bilingue ») a pu continuer à s'appuyer sur cette langue maternelle, tandis que toutes les opérations cognitives ont été explicitées exclusivement en français pour le groupe d'écriture « monolingue ». Ce cadre de travail nous porte à faire état des typicités d'un écrit en langue seconde afin de pouvoir voir sur quels éléments axer l'amélioration des textes produits et donc la réflexivité langagière des élèves. Pour établir le fonctionnement d'un apprenant bilingue en production écrite, il convient tout d'abord de définir les concepts sur lesquels nous allons nous attarder. Van Dijk et Kintsch définissent ainsi les termes de « capacités » et « stratégie » sous l'angle desquels nous allons examiner le processus d'écriture « monolingue » :

Une capacité est [...] perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience, alors qu'une stratégie est un plan d'action, une démarche consciente de mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. (Van Dijk Et Kintsch, 1983 in Germain, Cornaire et Raymond, 1999 : 53)

Or, selon Germain, Cornaire et Raymond (1999 : 54), « une stratégie est une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. Il s'agit de savoir et de vouloir ». Un rapide détour préalable par les stratégies et capacités mises en œuvre dans les processus d'écriture en langue maternelle nous permettra de mieux comprendre les spécificités des processus rédactionnels bilingues.

LES STRATEGIES ET CAPACITES MISES EN ŒUVRE DANS LES PROCESSUS D'ECRITURE EN LANGUE MATERNELLE

Les scripteurs expérimentés mettent facilement en œuvre une stratégie en langue maternelle. Dès lors, un accompagnement des EANA dans les stratégies de mise en texte, par une large place accordée à la planification, à la révision et à l'explication du projet, nous paraît nécessaire, et cela qu'on les fasse écrire en français ou dans leur langue d'origine. D'après la synthèse de Germain, Cornaire et Raymond (1999 : 54-61), les capacités et stratégies mises en œuvre dans le processus de production écrite par le scripteur s'exprimant en langue maternelle correspondent à celles vers lesquels devra tendre notre recherche, puisque l'enseignement d'une langue de scolarisation vise à faire développer des compétences proches de celles attendues pour la même activité faite par un locuteur de langue maternelle. Ces recherches confirment que, pour développer les capacités en production écrite des élèves, leur réflexion métalinguistique devra se porter sur la révision du texte, ce que nous avons fait longuement au cours de notre recherche. La réflexion langagière, quant à elle, devra se porter sur la compréhension, et si possible la prise en compte de la situation d'énonciation et donc du projet d'écriture. Théoriquement, l'activité réflexive langagière de l'élève monolingue dans le processus de production écrite développe nécessairement ses capacités et stratégies en production écrite.

Le modèle de production écrite en langue maternelle que nous présentons dans le cadre de ce mémoire, pour son intérêt quant à notre recherche, est le modèle linéaire de Rohmer (1965). Ce modèle s'appuie sur trois grandes étapes :

1. **Une phase de préécriture** : il s'agit d'un moment de planification et de recherche d'idées ;
2. **Une phase d'écriture** : c'est la rédaction du texte à proprement parler ;
3. **Une phase de réécriture** : il s'agit de la reprise du texte et des corrections de fond et de forme.

Le scripteur est contraint de respecter l'ordre des trois étapes d'écriture, qui sont donc limitées. L'intérêt du modèle linéaire pour notre recherche est qu'il « perme[t] de conceptualiser le fonctionnement d'un scripteur inexpérimenté qui néglige de mettre en rapport les séries d'opérations mentales des différentes étapes et qui essaie d'écrire d'un seul jet [...] ». (Germain, Cornaire et Raymond, 1999 : 26, 27).

Or ce modèle, tout intéressant qu'il est, a été élaboré pour des apprenants monolingues. Etudions maintenant, à titre comparatif, le seul modèle de production écrite existant, à notre connaissance, pour l'écriture en langue seconde.

II-2.3. CARACTERISTIQUES DE L'ECRIT EN LANGUE SECONDE

Afin de savoir sur quels éléments linguistiques porter l'activité réflexive de nos élèves, nous pouvons rapidement faire état des caractéristiques de l'écriture en langue seconde ou de scolarisation selon Germain, Cornaire et Raymond (1999 ; 64-73). Voici les principales caractéristiques d'un écrit produit en langue seconde :

- **Un vocabulaire restreint :** Pour Connor (1987) in Germain, Cornaire et Raymond (1999), le vocabulaire employé en langue seconde est plus restreint. « [...] [I]l y a davantage de redondance lexicale ». Afin de pallier à cette difficulté annoncée dans la convocation du vocabulaire en français, nous avons proposé aux apprenants, traduits en français et en langue maternelle pour le groupe concerné beaucoup de vocabulaire, de toute catégorie grammaticale, liée aux thèmes annoncés, et illustrés, et cela sous forme d'étiquettes-mots. La longue phase de planification sera l'occasion, outre d'estimer le vocabulaire connu de la classe, de réactiver les connaissances lexicales antérieures.
- **Une syntaxe simple :** Selon Woodley (1985) in Germain, Cornaire et Raymond (1999), les textes en langue seconde font état, par rapport aux textes en langue d'origine, d'« une syntaxe moins complexe, [et de] moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination » (1999 : 64). Nous avons donc proposé aux EANA des étiquettes-mots contenant des conjonctions de coordination. Enfin, l'importance des constructions impersonnelles en langue seconde construites sur la locution présentative *il y a* ou ses variantes serait un fait caractéristique d'un texte rédigé en langue seconde selon Woodley (1985) in Germain, Cornaire et Raymond (1999 : 64, 65).
- **Davantage d'erreurs :** Selon Hall (1990) in Germain, Cornaire et Raymond (1999 : 65, 66), les productions écrites en langue seconde recèleraient davantage d'erreurs qu'en langue maternelle, tant sur le plan de la forme globale du texte que de la syntaxe ou des marques de cohésion et cohérence textuelle. Nous avons donc instauré des « débats métalinguistiques » entre chaque phase d'écriture. L'objectif était de faire réfléchir les élèves sur les façons d'améliorer leurs erreurs. Il était possible de faire comparer le fonctionnement des systèmes des différentes langues en s'appuyant sur les connaissances partagées par le groupe. De la même manière, les aménagements pédagogiques durant les phases de révision du texte ont aidé les élèves à pointer les éléments erronés. Pendant le deuxième jet d'écriture, c'est un code couleur qui indiquait le type d'erreur et guidait l'élève vers les outils de correction appropriés (étiquettes-mots, affichage de la classe). Enfin, pour le troisième jet d'écriture, c'est la correction par comparaison entre deux versions du texte produit qui a été testée. L'une des deux versions était « sans faute » tandis que l'autre reprenait les erreurs de l'élève.
- **Une difficulté à traduire ses pensées en langue seconde :** Selon Hall (1990) toujours, il apparaît que les scripteurs en langue seconde ont plus de difficultés à traduire leurs pensées en langue seconde. Pour cette raison, les révisions de la production écrite tendraient à être plus longues que dans le cas d'une rédaction en langue d'origine, et « [seraient] surtout de nature grammaticale ». Nous nous attarderons donc sur cette phase de révision morphosyntaxique avec les EANA.
- **Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat :** Selon Flower (1990) in Germain, Cornaire et Raymond (1999), les scripteurs en langue seconde ont tendance à produire des textes qui reflètent le processus de rédaction suivi. Flower précise les caractéristiques de ces textes produits en langue seconde, et qui ressemblent donc à ceux des scripteurs inexpérimentés en langue maternelle : « [I]l s'agit d'un texte assez elliptique, assez court, où les idées sont surtout juxtaposées. » Ainsi, les textes produits par les élèves durant notre recherche sont caractéristiques et sont, dès lors, un bon support à réflexion langagière. C'est nous qui avons apporté les connecteurs manquants dans un souci d'étayage linguistique par des étiquettes-mots ou des ajouts.
- **Une compétence linguistique limitée :** Les travaux de Cummins (1980), Edelsky (1982), Zamel (1983), Jones et Tetroe (1987) ou encore Hall (1990) rapportés par Germain, Cornaire et Raymond (1999) sont une grande aide pour notre recherche. Toutes convergent vers notre hypothèse et s'accordent à dire qu'en expression écrite, les apprenants sont capables de « transférer leurs compétences de production écrite vers la langue seconde ». Selon eux en effet, l'apprentissage de l'écrit en langue seconde demande à ce que le scripteur ait déjà acquis un certain degré de compétence linguistique dans sa langue initiale : Cummins parle pour cela d'un certain « seuil », variable selon les individus. En effet :

[...] [I]l existe[rait] un seuil linguistique, ou un niveau de compétence minimale en deçà duquel l'apprenant éprouve[rait] des difficultés à fonctionner convenablement [...] [qui jouerait un rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde. (Cummins, 1980 in Germain, Cornaire et Raymond, 67)

De plus, selon Edelsky (1982), « il [serait possible aux apprenants de] transférer de nombreuses habiletés et stratégies de la langue maternelle à la langue seconde, entre autre en ce qui a trait à la planification et la révision ». En raison de cette remarque, nous avons fait « réfléchir » les élèves du groupe pouvant utiliser la langue d'origine à partir de comparaisons entre les expressions françaises et de la langue d'origine durant les phases de planification et de révision.

Cet intérêt porté à l'écrit en langue seconde nous pousse maintenant à nous interroger sur l'existence de modèles pour ce type de production écrite.

A notre connaissance, un seul modèle de production écrite en FLS/FLSco existe ; c'est celui de Moirand. D'après Germain, Cornaire et Raymond (1994 : 12), le modèle de production écrite en FLS proposé par Moirand (1979 : 157, 158) semble à première vue être une base propice au développement de l'activité réflexive langagière. Ce modèle est intéressant dans le cadre de notre problématique puisque c'est le seul qui élève au rang de stratégie pédagogique le traitement de certaines erreurs, « de certains « ratés » [qui] pourront faire l'objet d'exercices de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite ». C'est là que se dessine le double enjeu d'une didactique de la production écrite qui servirait, tant au processus d'écriture en lui-même qu'à l'acquisition de compétences réflexives. De plus, ce modèle, dans la mesure où il prend en compte les dimensions sociales et socioculturelles de l'acte énonciatif, offre une visée « d'optimisation pragmatique ». Malgré ces avantages, notre travail de recherche ne pourra pas s'en inspirer du fait de notre public. Ainsi :

L'anticipation, dans la situation solitaire de celui qui écrit, de l'interlocuteur virtuel et du futur lecteur, n'est pas d'emblée à la portée des enfants. C'est donc dans la discussion qu'il a avec d'autres à partir de son texte écrit que l'élève dépasse [les difficultés]. (Crinon in Chabanne, Bucheton et al., 2008 :138, 139)

I-2.4. LA TRANSFERABILITE DES COMPETENCES DE LA LANGUE D'ORIGINE A LA LANGUE-CIBLE

Nous avons évoqué la possibilité d'un transfert des compétences de la langue-source à la langue-cible dans le cas d'un apprenant bilingue déjà scolarisé. Cette transférabilité serait possible dans le processus même d'écriture. Il nous semble important de signaler d'ores et déjà qu'à notre connaissance, il n'a jamais été établi que la production écrite en langue seconde ou en langue maternelle se faisait sur des processus cognitifs différents.

[...] Les tentatives pour découvrir des différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui en langue seconde n'ont pas à ce jour donné de résultats significatifs : en d'autres termes, les processus cognitifs semblent bien être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue seconde. (Jones et Tetroe, 1987 In Germain, Cornaire et Raymond, 1999 : 31)

Cet argument fonde la logique même de notre protocole de recherche, qui suit de très près le projet d'écriture, dont il ne fait finalement que collecter et analyser les étapes, groupe d'écriture par groupe d'écriture. Nous pouvons avancer qu'il s'agit finalement de voir si le bilinguisme de ces EANA est un « atout réflexif » ou non.

Or, la prise en compte du bilinguisme des élèves relève de la gageure dans le système éducatif français. En effet, l'école française relève historiquement d'une idéologie monolingue (Cummins et Early , 2011 ; Hélot, 2007 ; Zirotti, 2006 in Gonac'h, 2012 ; Germain et Netten, 2004 : 6 ; Peigne, 2008 : 114 ; Le Ferrec, 2008 : 141 ; Davin-Chnane, 2008 ; Reuter, 1999 : 53). A ce titre, on tend à y considérer le bilinguisme comme un handicap, non seulement au titre de la cognition de l'élève, mais également quant aux possibilités d'enseignement offertes aux enseignants. Il s'agirait donc de mettre en valeur un bilinguisme additif et non plus soustractif de l'EANA, dont l'existence est évoquée par de nombreux auteurs (Morcos, 1989 ; Le Ferrec, 2008 : 121 ; Budach et Bardtenschlager, 2008 : 149 ; Varro, 2012 ; Cummins et Early , 2011).

Le « bilinguisme additif » apporterait un supplément de réflexivité à l'EANA, à la condition que les liens entre langue seconde et d'origine soient explicités. Certains auteurs qualifient ce phénomène de « bilinguisme transitionnel » de la langue minoritaire à celle de la majorité (Budach et Bardtenschlager, 2008 : 157 ; Galligani, 2012). Par « bilinguisme soustractif », nous entendons la notion de Lambert, 1975 in Bain (1996 : 138) : « [the one] in which the interweaving of the two languages has a subtractive consequence for speaking and cognizing ». Lambert définit également le « bilinguisme additif » : « [the one] in which the interweaving of the two languages has an additive consequence for speaking and cognizing ». Nous remarquons que les enjeux de l'activité réflexive langagière chez l'apprenant bilingue, au-delà de l'idéologie d'enseignement qui la sous-tend, sont liés au langage : paroles orales et écrites de l'EANA dont il est question de tirer parti, en vue de développer la réflexivité langagière.

De plus selon Bain (1996 : 138, 139), une technique pédagogique pour maintenir la langue d'origine serait d'utiliser la langue-source comme un moyen de résoudre des problèmes relevant du programme d'enseignement en question. Cette centration sur l'enfant permettrait donc d'axer le raisonnement et le développement réflexif sur les points soulevés par la production écrite au programme du cycle trois en français dans les classes d'inclusion, et donc en français "de scolarisation" (voir annexe 4). Par ailleurs, il nous semble que les meilleurs moyens de relier la langue d'origine et la langue de scolarisation sont, d'une part leur comparaison, et d'autre part la traduction.

I-2.5. L'INTERET DE LA TRADUCTION

Notre hypothèse du potentiel réflexif représenté par la prise en compte de la langue d'origine de l'EANA grâce à la traduction trouve sa source dans le processus même de la traduction et parce que Cummins et Early (2011 : 78) pointent que ce processus s'accompagnerait de bénéfices langagiers pour les EANA. Par « traduction », nous entendons donc la définition d'Edmond Cary :

Une opération [cognitive] qui cherche à établir une équivalence entre deux textes imprimés en des langues différentes. (Cary in Cuq Et Gruca, 2005 : 399)

La traduction est par définition réflexive et comparative des fonctionnements linguistiques des deux langues en question. Cette remarque nous amène à nous intéresser aux travaux de Grosjean (1982, 1989, 1992, 1998) in Pavlenko *et al.*(2011). Selon lui, on ne peut pas considérer la personne bilingue comme la concaténation de deux « esprits monolingues », mais bien comme « *a unique language user with a complete language system* ». Il semble dès lors évident que ce système linguistique propre à la personne, prenant en considération deux langues, est plus riche que celui de la personne monolingue, et donc potentiellement plus riche en terme de réflexivité langagière. Nous pensons ainsi que l'EANA, du fait de la complémentarité entre ses langues, aura une conscience accrue de leurs caractéristiques. Pour développer l'activité réflexive langagière, cette prise de conscience doit être favorisée par des activités d'enseignement. C'est justement là l'enjeu de de notre protocole de recherche.

Antérieurement à Grosjean, Benveniste (1966) met en lumière la puissance du caractère réflexif de la traduction pour ce qui a trait à la métalangue. Selon lui, c'est bien la traduction qui permettrait la mise à distance de la langue-source pour permettre de la confronter à la langue-cible, permettant par là même la conceptualisation des deux langues.

[Le fait que la traduction demeure possible comme procès global révèle] la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations. (Benveniste, 1966 : 228, 229)

Dès lors, nous pouvons envisager l'utilisation d'un métalangage comme inhérent au procédé même de la traduction. Cette observation ouvre la voie aux raisonnements analogiques et comparatifs et à la prise en compte de la métalangue des langues d'origine et de scolarisation en situation d'enseignement. C'est un argument supplémentaire pour nous encourager, en plus de travailler la comparaison des langues source et cible des élève et la traduction vers le français, à porter ces derniers à axer leurs observations sur des fonctionnements métalinguistiques comparés entre les langues. En parlant «sur la langue », nous en venons donc à définir plus précisément le métalangage et son lien avec l'activité réflexive langagière. Pour Cuq (2003 : 164), le métalangage ou la métalangue (ces termes étant synonymes) désigne « l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage ». Au cours de notre recherche-action, c'est essentiellement à travers l'analyse de la métalangue déployée par les élèves que nous avons tenté de juger de l'activité réflexive langagière engagée.

Ainsi, en UPE2A, l'utilisation d'un métalangage « technique » ne nous semble pas à proscrire dans la mesure où c'est un des outils de l'enseignement du français langue maternelle que les élèves seront amenés à suivre après leur passage en UPE2A. Selon les Instructions Officielles pour le cycle 3 (Ministère de l'Education Nationale, 2008), qui concerne donc les attentes vis-à-vis des EANA en terme de langue de scolarisation, il est demandé que « [l]'élève acqui[ère] progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture. ». Le lien entre activité scripturale, réinvestissement des connaissances et activité métalinguistique est donc explicitement posé (Cummins et Early , 2011 : 108 ; Davin-Chnane, 2008).

I-2.6. LA TRADUCTION ET LA NOTION DE « REPRESENTATION SEMIOTIQUE »

Dans *Sémiosis et pensée humaine* (1995), Duval explique que le traitement de la connaissance nécessite de recourir à la notion de « représentation » (1995 : 15 - 17). Il décrit que l'opération cognitive de conversion des représentations d'un système sémiotique à l'autre a d'abord été représentée comme un « changement de forme par laquelle une connaissance est représentée ». Duval définit donc les « représentations sémiotiques » comme :

[...] relatives à un système particulier de signes, le langage, l'écriture ou les graphes cartésiens, et [comme] pouv[ant] être converties en des représentations « équivalentes » dans un autre système sémiotique, [prenant alors] des significations différentes pour le sujet qui les utilise. (Duval, 1995 : 17)

Dans le cadre de notre recherche-action, la notion de « représentation sémiotique » peut s'appliquer aux signes linguistiques oraux et écrits de différentes langues (il s'agit des « systèmes sémiotiques différents » dont parle Duval). En linguistique appliquée à la didactique, ce « changement de la forme » (Duval, 1995 : 17) est repris à tel point que « [d]ans le domaine linguistique, il est devenu banal de mettre l'accent sur la *diversité des formes* susceptibles de renvoyer à un *même contenu notionnel*. » (Denis, 1989 : 29 in Duval, 1995 : 18). C'est ce qui se passe dans le processus cognitif de la traduction. Le linguiste Benveniste l'affiche on ne peut plus clairement :

On peut transposer le sémantisme d'une langue dans celui d'une autre, salva veritate ; c'est la possibilité de la traduction, mais on ne peut transposer le sémiotisme d'une langue dans celui d'une autre, c'est l'impossibilité de la traduction. On touche ici la différence du sémiotique et du sémantique. (Benveniste, 1966 : 228)

Aussi, si, pour Benveniste, « il est possible en gros de *dire la même chose* dans l'une comme dans l'autre catégorie d'idiome », c'est parce que :

[...] la conversion de la pensée en discours est assujettie à la structure formelle de l'idiome considéré, c'est-à-dire à une organisation typologique qui, selon la langue, fait tantôt prédominer le grammatical et tantôt le lexical. (Benveniste, 1966 : 228)

Il nous semble que Benveniste fait ici allusion aux langues à caractère agglutinant (prédominance du « lexical ») et aux langues plus analytiques comme le français (prédominance du « grammatical ») comme d'une opposition majeure entre les langues pour exprimer un même contenu.

Or, nous savons que ces différents fonctionnements sont justement ceux qui posent problème en didactique des langues. Ceci nous permet d'étoffer notre hypothèse sur le fait que le recours à la comparaison entre le fonctionnement des langues d'origine et de scolarisation par la traduction favoriserait la réflexivité langagière.

I-3. DEVELOPPER LA REFLEXIVITE LANGAGIERE EN PRODUCTION ECRITE EN LANGUE DE SCOLARISATION

Après avoir établi la richesse supposée de la cognition d'un apprenant bilingue, et l'intérêt (méta-)linguistique qu'il y aurait à en tirer parti dans la perspective de la didactique de la production écrite, il convient de s'interroger sur les moyens pédagogiques de développer la réflexivité langagière en UPE2A, et cela dans la perspective du français langue de scolarisation. Afin de développer la réflexion de l'EANA sur la langue, qu'il utilise sa langue d'origine et/ou sa langue de scolarisation, nous allons tout d'abord nous intéresser à son ressenti.

I-3.1. PRENDRE EN COMPTE L'INDIVIDU ET FAIRE APPEL A SON AFFECTIVITE

La dimension affective des EANA entre jeu dans une production de textes informatifs comparatifs qui traite de deux modes de vie liés aux pays dans lesquels l'enfant vit ou a vécu. Notre démarche de production d'écriture peut être considérée, selon Deschênes (1988) et Chabanne et Bucheton (2008 : 2), comme faisant appel à l'affectivité de l'EANA. Celle-ci est appelée par la tâche demandée, puisqu'il s'agit bien de parler réellement de soi et de ses proches en tenant compte d'un « changement de vie » marqué par une rupture entre le pays d'origine et la France. L'affectivité est également appelée de par le regard de l'autre : les élèves de l'UPE2A lors des débats métalinguistiques, mais aussi le regard des autres élèves de l'école, qui sont les destinataires de ce travail à dimension communicative.

Par « affectivité », nous entendons donc l'« ensemble des sentiments, par opposition à ce qui relève du raisonnement »⁷, en prenant pour acception de « sentiment »⁸, « l'état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations ». Par ailleurs, la pertinence de la production de textes informatifs comparatifs qui se basent sur le vécu de l'enfant est appuyée par Crinon in Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 12). Ceux-ci permettraient un co-développement du (méta-)cognitif et de l'identité

⁷ Dictionnaire Larousse, *Affectivité*, pas de date de mise à jour, consulté le 21/03/2014 : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/affectivite/C3%A9/1426>

⁸ Dictionnaire Larousse, *Sentiment*, pas de date de mise à jour, consulté le 21/03/2014 : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sentiment/72138?q=sentiment#71335>

des élèves. « Au cours des moments [...] de discussion, l'intérêt de chacun pour le travail des autres devient de plus en plus manifeste : intérêt de ce que l'autre *sait faire*, intérêt aussi, indissociablement, pour ce qu'il *est* »⁹. La langue d'origine n'est-elle pas également, par-delà même le contenu textuel, une partie de l'identité d'une personne ? Une autre façon de centrer la démarche sur l'élève et de prendre en considération son ressenti face à la tâche demandée est d'être attentif à ses difficultés. Il est nécessaire d'aménager les obstacles pour que l'enfant puisse, par sa réflexion sur la langue, les surmonter et développer sa réflexivité langagière.

I-3.2. ROLE DE L'ETAYAGE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE DE L'ELEVE

Selon Chabanne *et al.* (2008 : 8, 9), le discours de l'enseignant est la source des formes normées de la langue-cible. C'est lui qui propose des solutions langagières possibles aux tentatives de formulation des EANA par son activité d'étayage.

Chabanne (2008 : 14) place donc comme adjuvant central du développement de la réflexivité langagière la fonction d'étayage de l'enseignant. Il propose d'axer les recherches sur les pratiques langagières réflexives « dans la perspective de l'étayage du maître ». C'est ce que notre protocole de recherche se propose de faire, en analysant les manifestations de la réflexivité langagière des élèves pour chacune des phases du processus d'écriture. En effet, c'est bien à travers les interventions de l'enseignant que nous avons observé les manifestations de la réflexivité langagière dans notre recherche-action. Ceci nous mène à définir la notion d'*étayage* comme suit :

L'intervention d'un tuteur [...] la plupart du temps [...] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. (Bruner, 1983 : 263 in Chabanne et Bucheton, 2008 : 18, 19)

Vygotski (1985) nomme « zone proximale de développement » ce seuil qui permet à l'élève d'atteindre l'objectif d'enseignement avec l'aide d'une assistance. Vygotski (1985) la définit ainsi :

Chez l'enfant, [...] le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental. Ainsi l'élément central pour toute psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone de proche développement. Pour expliquer ce fait, établi par la recherche, nous pouvons nous référer à une thèse généralement admise et indiscutable : en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul. (Vygotski, 1985 : 270, 272, 273)

La zone proximale de développement est donc un seuil cognitif où l'enfant, accompagné par un adulte, pourra comprendre et résoudre une tâche qui, sans l'adulte, aurait été trop difficile pour lui, de sorte que, de cette façon, l'enfant progressera dans ses capacités d'abstraction, de conceptualisation et donc de réflexion, avant de devenir autonome dans la réalisation de la tâche qui aura été étayée. Cela vaut évidemment pour le cas de la réflexivité langagière qui nous préoccupe. Nous insistons sur le fait que cette zone proximale de développement est centrale puisque le bien-fondé l'activité d'étayage mise en place dans notre protocole de recherche en dépend. Par ailleurs, chose qui renforce encore le concept d'étayage, Vygotski (1985) définit le fonctionnement de la pensée humaine comme ayant une fonction sociale intrinsèque. Pour lui (1985 : 51), « la première forme de pensée est sociale ». Cette « nécessité d'autrui » pour le fonctionnement de la pensée de l'enfant, et donc également de l'élève ou de l'EANA, est par ailleurs affirmée par de nombreux auteurs (Cummins et Early, 2011 ; Varro, 2012 ; Vigner, 2008, Bertucci, 2008). Ce lien est en outre présenté comme renfort possible de la cognition, dans la perspective d'un processus de raisonnement, par certains auteurs :

Le langage, conçu comme « artefact culturel » et « instrument médiateur » de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive (Bautier et Rochex, 1998 ; Olson, 1998 ; Wertch, 1995 in Crinon in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 122)

Nous pouvons donc relever ici l'inextricabilité des notions de pensée et cognition, de langage et socioconstructivisme. Cette dynamique socioconstructiviste du développement de la réflexivité langagière doit être placée au cœur de notre recherche-action. Afin de permettre à l'élève de surmonter les difficultés en apprenant, Bruner a défini six fonctions d'étayage, « car la difficulté des tâches ne devient stimulante que pour autant que les élèves trouvent différentes aides dans le contexte de travail » (Chabanne *in*

⁹ Nous reproduisons ici la typographie d'origine.

Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 15). Le fait de placer l'élève dans sa « zone proximale de développement » (Vygotski, 1985) permet à celui-ci d'être confronté, dès le début de son apprentissage du français langue de scolarisation, à un processus d'écriture *in extenso* :

Simplifier la tâche aux élèves et alléger ainsi leur « charge cognitive » permet de se mettre d'emblée à leur portée [...] [mais] les apprentissages partiels ne peuvent contribuer au savoir écrire [...] que s'ils sont ressaisis par les élèves au sein d'une écriture-pensée ». (Crinon *in* Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 136)

Nous avons signalé les objectifs linguistiques de FLSCo existant dans cette séquence de production écrite dans l'annexe 4. Ce document illustre la variété des compétences en jeu pour les élèves. Que ce soit dans la production écrite demandée ou dans l'explicitation de son raisonnement par l'élève, les tâches sont difficiles pour ces apprenants débutants (voir aussi Audigier, 1998 *in* Froment, Carcassonne *in* Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 149 ainsi que Crinon (2008 : 134) *in* Chabanne, Bucheton *et al.*). C'est donc une véritable stratégie d'étaillage que l'enseignant doit mettre en œuvre. Commençons par en répertorier les principaux éléments.

Bruner (1991) reconnaît six fonctions de l'étaillage, participant de la « zone proximale de développement » de l'élève (Vygotski, 1985) :

- « **L'enrôlement** » : Cet étaillage revient à faire en sorte que l'élève adhère à la tâche proposée.
Dans notre projet d'écriture, il s'agit de la valorisation de la production finale, présentée sous forme de panneau. Ce dernier a été exposé dans un lieu incontournable de l'école. L'autre activité d'enrôlement a été l'écriture de la production finale par les élèves à l'ordinateur ainsi qu'un travail décoratif en arts visuels.
- « **La réduction des degrés de liberté** » : Il s'agit de réduire la complexité de la tâche, de sorte que l'élève soit en mesure de la mener à bien. Dans notre protocole de recherche, cet étaillage est mis en œuvre lors de la mise en mots, facilitée par l'utilisation d'images pour induire la construction des phrases, mais aussi lors des phases de révision, où la disposition spatiale de la feuille indique les erreurs, où lire, que réécrire. A cet étaillage typographique s'ajoute un code couleur indiquant quel type de réflexion est à enclencher (sur un fait grammatical ou orthographique). Cette fonction d'étaillage est visible aux annexes 7 à 10.
- « **Le maintien de l'orientation** » : Cette fonction de l'étaillage permet de faire en sorte que l'élève poursuive l'activité jusqu'à son terme. La scission du texte selon les thèmes, matérialisée par des encadrés a permis de réduire la longueur du texte (annexe 11) et de maintenir l'attention des élèves. Les encouragements de l'enseignant (visibles aux transcriptions des annexes 21 à 25) participent également de cette fonction.
- « **La signalisation des caractéristiques dominantes** » : Cette fonction d'étaillage a pour but de faire prendre conscience à l'enfant de l'écart qui se trouve entre le travail effectué et celui à produire. D'autres chercheurs (House, 1998 ou Knapp-Potthoff, 1997 *in* Budach et Bardtenschlager, 2008 : 152) appellent, pour la construction des savoirs métalinguistiques, ce procédé : « *notice the gap* » (se rendre compte de l'écart). Dans notre protocole de recherche, cette fonction de l'étaillage selon Bruner s'observe essentiellement lors du troisième jet. Nous renvoyons donc notre lecteur à l'illustration proposée à l'annexe 11.
- « **Le contrôle de la frustration** » : Il s'agit d'une fonction de maintien de l'intérêt et de l'implication de l'élève.
- « **La démonstration ou la présentation des modèles de solution** » : C'est la présentation du résultat attendu, parfois sous la forme d'un « modèle », de sorte que l'enfant puisse adapter sa démarche au résultat escompté. Ainsi, la présentation d'un modèle de type de panneau attendu remplit cette fonction dans notre séquence d'écriture.

Nous ne faisons ici qu'illustrer les notions de notre cadre théorique pour montrer que les fonctions d'étaillage de l'enseignant ont tenu une grande place dans notre recherche-action. Sans doute l'activité d'étaillage de l'enseignant est-elle tout aussi cruciale pour soutenir la réflexivité langagière des EANA que pour leur permettre de mener à terme leur production écrite. Or, ces éléments seront résolus dans les parties « méthodologie » et « analyse » de notre travail. Outre l'importance de l'activité d'étaillage de l'enseignant, un autre axe central de notre recherche-action a été notre volonté de placer mettre en jeu la réflexivité des EANA dans une dynamique socioconstructiviste.

I-3.3. MENER UN PROJET D'ECRITURE DANS LA PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Dans la perspective de réinvestir en production de textes certaines des connaissances acquises par les EANA et puisque l'étaillage est lié à toute activité d'enseignement, il nous a semblé intéressant de nous appuyer sur le socioconstructivisme. Nous entendons par ce terme :

références » (1977 : 110). Il poursuit cette définition en explicitant la présentation la plus courante du tableau: « [...] une disposition en colonnes et en lignes occupant une seule page [...] » (*ibid.* : 111). C'est cette présentation que nous avons utilisée dans notre recherche (figure 7).

DANS MON PAYS	EN FRANCE A MAURITIE
une école de 4 classes, beaucoup de classes beaucoup d'arbres	beaucoup de classes
des jardins, des ronds-points pas beaucoup de bus, beaucoup de voitures jouer à la maitrise, au football jouer à la manille, à la carte, à jouer avec les billes @	une grande ville beaucoup de bus des grandes maisons jouer à la maitrise, au football jouer à la manille, à la carte, à jouer avec les billes @

Figure 7 : Tableau élaboré à partir des idées des élèves pour la phase de planification de la production écrite

Ainsi, Goody (1977 : 109-110) s'intéresse au tableau « en tant que moyen de mettre en ordre la connaissance [...] des schèmes classificatoires, des systèmes symboliques et des formes de pensées. » Selon lui (1977 : 139), un lien avec l'oralité persisterait dans cette forme graphique de l'écrit, puisqu'il s'agit d'un processus de standardisation qui est « essentiellement le résultat de l'application d'une technique graphique à un matériel oral ». Nous avons repris cette démarche dans notre recherche dans le but de favoriser la transition du système oral au système écrit et donc à la réflexion métalinguistique. La relation entre les éléments du tableau qui est mise en évidence par cette présentation peut être considérée comme la matrice d'un processus intellectuel que cette disposition est capable d'activer. Dans notre recherche, nous utiliserons ce traitement graphique de l'écriture afin de simplifier les éléments oraux recueillis de la part des élèves. Il s'agira aussi de leur permettre d'avoir une trame de production de texte selon une organisation thématique.

Ainsi, si c'est le tableau que nous avons utilisé durant la phase de planification de la production écrite, c'est à partir de listes que nous pousserons les EANA à rédiger, que ce soit d'emblée en français, ou par la traduction de leur langue d'origine vers le français. Toujours selon Goody (1977), le second type d'écrit qui découlerait pour partie du tableau est la liste. Selon lui, son usage chez les Sumériens et les Egyptiens a permis « une véritable révolution dans les processus de conceptualisation » (1977 : 154), de sorte que leur usage s'est généralisé dans différentes civilisations anciennes (Sumer, Egypte, Antiquité gréco-romaine (1977 : 163). Le chercheur propose la définition de la liste suivante :

La liste implique discontinuité et non continuité. Elle suppose un certain agencement matériel, une certaine disposition spatiale ; elle peut être lue en différents sens [...]. Elle facilite, c'est le plus important, la mise en ordre des articles par leur numérotation, par leur son initial ou par catégories. Et ces limites, tant externes qu'internes, rendent les catégories plus visibles et en même temps plus abstraites. (Goody, 1977 : 150).

Dans la perspective de la didactique de la production écrite, la liste nous semble donc être un excellent outil de travail pour aider à la mise en mots. C'est aussi le cas, *a fortiori*, en langue seconde, où l'usage de la liste permet l'apport de vocabulaire nouveau en se basant éventuellement les contributions des élèves, comme cela a été fait dans notre protocole de recherche. Goody fait également état de ses recherches sur la lexicologie sumérienne et l'onomastique égyptienne (1977 : 169-173) pour mettre en évidence le dépassement du simple enregistrement de données. Il parle de « listes lexicales », plus abstraites, qui paraissent liées à des préoccupations proprement scolaires :

[Les listes lexicales] sont le signe d'un travail d'abstraction, de décontextualisation – [...]. Mais, en même temps, elles permettent de concrétiser les problèmes de classification, elles enrichissent le savoir, ordonnent l'expérience. Car le domaine que ces listes lexicales semble parfois explorer, n'est-ce pas celui qu'étudie, de manière plus élaborée, la « sémantique structurale » : « découvrir certaines relations entre les mots du vocabulaire d'une langue » ? On peut dire en particulier que ces listes visent à ordonner des objets dans un champ sur la base d'ensembles paradigmatiques et occasionnellement de présupposés syntagmatiques. (Goody, 1977 : 170)

Nous voyons bien qu'avec ce traitement « scolaire » de la liste, celle-ci semble tout indiquée à favoriser la prise de conscience de l'axe paradigmatique, et ainsi le développement du vocabulaire pour une même catégorie de mots. Dans une moindre mesure, « des présupposés syntagmatiques » nous laissent penser qu'une liste de mots à employer dans un texte, dans le cas de la production écrite, pourraient être l'occasion de « compléter les blancs » par un travail syntaxique qui en serait ainsi facilité. Or, en cas de la didactique du FLSco, la gestion de l'axe syntagmatique est complexe pour les EANA.

Dans la recherche récente, Cellier et Demougin¹¹ (2008), se réclamant de Goody (2008 : 74), dépassent le cadre de la phrase et mettent en évidence les bénéfices cognitifs apportés par l'usage de la liste dans le domaine de la didactique avec un public d'enfants. Nous nous sommes donc placée dans la lignée de ces deux chercheurs en faisant usage de la liste lexicale dans notre recherche-action (voir annexes 7 à 10).

Après avoir passé en revue les vecteurs de création d'un cadre discursif commun pour notre recherche-action, nous pouvons nous attacher à savoir quels marqueurs concrets de la réflexivité langagière des EANA nous pourrions prendre en compte pour juger de la pertinence de nos hypothèses de recherche.

I-4. LES MARQUEURS DE DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE DANS UN PROJET D'ECRITURE MONOLINGUE VERSUS BILINGUE

A notre connaissance, aucun marqueur de l'activité réflexive langagière d'un sujet n'a été établi clairement, alors qu'il est nécessaire d'en déterminer pour juger du degré de réflexivité mis en œuvre par un apprenant. Il s'agit sans doute là d'un champ notionnel reste encore peu exploité. Pour cette raison, nous présenterons les principaux marqueurs trouvés par Chabanne, Bucheton et leurs collaborateurs (2008), avant de prendre le risque de sortir des stricts cadres du champ de la linguistique appliquée à la didactique des langues. Nous élargirons ainsi notre cadre théorique au domaine de la sémiologie par l'étude des liens sémiotiques entre textes et dessins. En effet, les manifestations extérieures de l'activité réflexive langagière (généralement intérieure, sauf en cas de verbalisation expresse par le sujet) sont « labiles et inaperçues » (Chabanne, 2008 : 21) dans la plupart des cas. Nous nous intéresserons donc aux marqueurs de l'activité réflexive orale, écrite puis picturale.

I-4.1. LES MARQUEURS DE L'ACTIVITE REFLEXIVE A L'ORAL

Selon Chabanne *in* Chabanne, Bucheton *et al* (2008 : 16), « [...] la caractéristique des écrits et oraux réflexifs est leur grande flexibilité. Le souci d'amener les élèves dans les genres scolaires est secondaire ». Dans notre démarche, la demande d'un « texte informatif comparatif » reste secondaire par rapport aux tentatives de susciter des manifestations réflexives langagières. Elle est aussi secondaire à la démarche de production écrite vécue par les EANA. L'attention principale est donc portée à la démarche intellectuelle de l'élève, et cela dans ses manifestations réflexives au regard de la ou des langues invoquées.

Nous avons vu que l'appui sur le discours produit par un EANA de façon à être amélioré collectivement, que ce soit en langue française uniquement ou par la comparaison de la langue française et de la langue maternelle est un support fondamental de réflexivité langagière et d'appropriation des discours circulant. Bakhtine (1977) appelle ce phénomène « l'hétéroglossie ». Selon Chabanne *in* Chabanne et Bucheton (2008 : 8), l'hétéroglossie permettrait de s'élever au-delà du simple discours de répétition dont fait état Vygotski. Elle révélerait donc l'innutrition des discours les uns par les autres, que ce soit ceux de l'enseignant, guide de la construction de la réflexivité vers un raisonnement linguistique et grammatical, ou ceux des élèves. Dès lors, on comprend mieux l'apport de François (1984) *in* Chabanne et Bucheton (2008 : 8) : « L'emploi des mots des autres [est à prendre] comme médiateur cognitif, première forme d'appropriation, rarement pure de toute transformation ». Dans notre étude des transcriptions des débats métalinguistiques en fonction du groupe d'écriture considéré, c'est donc à la variété et à la quantité de transformations des discours que nous nous intéresserons pour juger de la réflexivité langagière déployée.

Cet espace de réflexivité langagière a été créé par les débats métalinguistiques menés à l'issue de chaque phase d'écriture. Ainsi, selon Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton (2008 : 10, 11, 112), le caractère flexible de l'oral qu'ils appellent « réflexif » permet de développer l'attitude réflexive quelles que soient les formes adoptées. En effet, le discours se fait réflexif, selon ces mêmes auteurs (2008 : 112) qu'il soit écrit oralisé ou langage parlé : une réflexion orale sur un écrit entre donc dans le champ de l'« oral réflexif ». Intéressons-nous à présent concrètement aux marqueurs oraux de la réflexivité langagière que nous avons estimés significatifs. Lors de ces moments oraux de réflexion collective, il peut arriver, selon Chemla et Dreyfus *in* Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 113) que les élèves « co-construisent » des énoncés, des théories relevant d'une interlangue commune à la classe. Selon Chemla et Dreyfus : « Les tours de paroles sont [alors] constitués de fragments d'énoncés qui s'enchaînent et se complètent » en faveur d'un « *continuum* oral/écrit » (2008 : 115). Nous avons pu, dans notre analyse des entretiens métalinguistiques/débats métalinguistiques menés avec les élèves, observer la construction de tels énoncés. En effet, pour les auteurs, de tels oraux permettraient des avancées notionnelles et cognitives, de telle sorte qu'ils puissent être qualifiés de « réflexifs » :

¹¹ CELLIER, M., DEMOUGIN, P., (2008). « La liste, un écrit réflexif ? » pp. 73-98 *in* Chabanne, J.-C., Bucheton, D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Coll. Education et formation, Paris, PUF.

Ils sont constitutifs de l'apprentissage et apparaissent également comme des révélateurs possibles des processus d'apprentissage (Chemla et Dreyfus in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 113, 114)

En effet, ce serait bien cette activité de verbalisation, de « pensée collective à voix haute » justement, de par la perspective socioconstructiviste, qui permettrait de comprendre la mise en place de la réflexivité chez les enfants, et leur appropriation du savoir. Ce n'est, dans le cas du groupe « testé » en langue d'origine, que par cette mise en circulation de comparaisons possibles entre la ou les langue(s) d'origine(s) et le français, et donc, que par l'appui de tous sur la connaissance des règles qui régissent l'usage des différentes langues, que les règles et normes du français pourront être remarquées, tentées d'être expliquées.

Voici comment Nonnon justifie cela :

Médiateur privilégié de la construction des connaissances [...], les énoncés des élèves sont révélateurs de leurs interprétations, de leurs stratégies et des obstacles sur lesquels ils butent [...]. L'activité de verbalisation, en commun notamment, joue dans cet apprentissage un rôle dynamique qu'il faut potentialiser. (Nonnon in Chemla et Dreyfus in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 114)

Ces ressources d'apprentissage collectif justifient le fait que nous sommes appuyée davantage sur les échanges oraux, générateurs de davantage de savoir de par le recours du collectif, que sur les productions écrites produites de façon « solitaire » par les EANA.

D'après notre compréhension des propos des chercheurs, nous pensons que ces « oraux réflexifs », dans la mesure où ils peuvent permettre une réflexion (à voix haute) sur un support écrit, permettent à l'EANA de s'initier à l'usage d'une métalangue et de s'approprier l'écrit « plus en douceur », par la voie/x de l'oral (et du caractère collectif de la discussion). Cette transition de l'oral vers la réflexivité écrite, pour laquelle la circulation collective de la parole peut être aidante, est censée aider l'EANA à dédramatiser la réflexion qui est en jeu lors du passage à l'écrit. Ainsi, pour Rey-Debove in Chemla et Dreyfus in Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 112) ; « Le passage du système de la langue parlée à celui de la langue écrite peut être plus ou moins souple, avec une interpénétration plus ou moins importante entre langage écrit et langage parlé. »

I-4.2. LES MARQUEURS DE L'ACTIVITE REFLEXIVE LANGAGIERE A L'ORAL ET A L'ECRIT

Si certains signes de réflexivité langagière aident à une transition en douceur vers l'écrit, d'autres sont observables par des comparaisons/interprétations entre les discours oraux et écrits produits par les EANA.

Cette complémentarité entre activité réflexive manifestée à l'oral et à l'écrit est mise en évidence par l'ensemble des auteurs que nous avons cités dans Chabanne, Bucheton *et al.* (2008). Cependant, seules Jaubert et Rebière (2008 : 179, 180) proposent l'explication suivante: l'oral favoriserait, de par son interactivité et sa fugacité, les « sauts de pensée » et donc la réflexivité. Pourtant, dans la perspective de la scolarisation notamment, il est nécessaire de permettre aux EANA de « poser les choses » et de s'approprier, face à la solitude de la feuille, les éléments évoqués en commun.

C'est dire que les pratiques d'écriture réflexive sont nécessaires pour que l'élève s'inscrive individuellement dans l'activité sociale, reconstruise l'interaction langagière et les savoirs qu'elle rend dicibles [...]. (Jaubert et Rebière in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 179, 180)

La production écrite de l'élève dans le jet ultérieur à l'entretien métalinguistique deviendrait ainsi le terrain de l'appropriation individuelle des connaissances et raisonnements soulevés. Cette inscription de l'élève dans l'activité sociale qu'est l'acte d'écrire (Jaubert et Rebière, 2008 : 180) constitue un véritable *ethos* de scripteur qui n'est autre qu'un des enjeux du français langue de scolarisation même.

A travers les écrits et les oraux réflexifs produits, il est possible, selon Chabanne (2008 : 29) de percevoir si l'EANA s'inscrit, s'efface, s'appuie, se détache ou se conforme sur/des/aux discours des autres comme à ses propres dires. Ainsi, dans notre projet d'écriture, nous avons pu observer la distanciation énonciative plus ou moins grande, la quantité d'éléments personnels révélés, la mise en relief de différences entre les deux pays ou non, la volonté d'explicitement ses propos aux destinataires (les autres élèves de l'école), ou au contraire, peu de prise en compte de cet enjeu pragmatique du projet de la part de l'EANA selon les langues prises en compte. En outre, selon Chabanne (2008 : 32), il faut prêter attention à « [...] la manière dont [l'élève] s'approprie la consigne, la détourne, ou l'exécute scolairement, à la lettre, [...] [qui] est un indicateur fort de [l'implication de l'élève dans la tâche] ».

Les dernières manifestations de la réflexivité langagière dans les divers écrits et oraux produits par les élèves au cours de notre projet d'écriture peuvent être présentées selon la typologie des caractéristiques verbales de la réflexivité langagière de Jaubert et

Rebière *in* Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 175, 176, 177). Plus nombreuses sont les manifestations de la réflexivité langagière engagée, plus celle-ci sera intense selon la prise en compte ou non de la langue d'origine. Il s'agit concrètement de relever :

- Les reformulations, les répétitions ou les marques de négociation du sens (Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 113, Crinon *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 137) ;
- Les reformulations syntaxiques à visée réductrice permettant de faire sien le discours de l'autre ;
- Les reformulations lexicales (recherche du mot juste) ;
- Les reformulations floues, signes d'une réflexion en cours ;
- Les analogies ;
- Les modalisations ;
- Les précisions (Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 113) ;
- Les éléments d'argumentation (Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 108) ;
- Les exemplifications de termes inconnus ou mal connus (Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 108) ;
- Les questions posées entre EANA ou à l'enseignant (Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 108) ;
- Les marques énonciatives de la première personne (Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 110) ;
- La continuité syntaxique d'énoncés « disloqués » à l'intérieur d'un même tour de parole ou sur plusieurs tours de parole (Chemla et Dreyfus *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 115) ;
- Un mouvement du particulier au général (*on...*), une concession généralisante (Froment et Carcassonne *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 156) ;
- Les autocorrections ;
- Les ratures ou les réécritures dans les écrits successifs ;
- Les ajouts, les surcharges, les reprises, qui sont autant de « traces et supports d'une activité cognitive qui porte sur des constructions systémiques » (Cellier, Demougin, *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 96) ;
- La pure répétition, appelée « psittacisme scolaire » (Bakhtine, 1977 *in* Chabanne, 2008 : 8) ;
- L'emploi des mots des autres comme « médiateurs cognitifs » (Bakhtine, 1977 *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 8) ;
- Les positions énonciatives de présence ou d'effacement du sujet (Chabanne *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 28), les changements de point de vue (Froment, Carcassonne *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 156) ;
- Les présence d'enjeux sémantiques ou symboliques : indices de raisonnement, concepts illustrés, affects nommés, perceptions organisées (Chabanne *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 28, 34) ;
- Les marques de réflexivité sur la langue (Chabanne *in* Chabanne et Bucheton, 2008 : 28), également appelés « indicateurs métadiscursifs et métalinguistiques » (Caillier *in* Chabanne et Bucheton, *in* Chabanne, 2008 : 55).

De par leur nombre, le croisement de ces différents signes de réflexivité à l'écrit peuvent être de bons indicateurs de la réflexivité langagière engagée en fonction de la ou des langues invoquées dans le processus de réflexion écrite, à l'oral comme à l'écrit. N'oublions pas que, dans le cadre de notre UPE2A, c'est à des EANA que nous avons affaire : avec eux, la typologie définie par Jaubert et Rebière sera d'un panel moins large sans doute, et les subtilités plus ténues du fait d'une moindre aisance d'expression par rapport à des francophones.

I-4.3. LES MARQUEURS DE L'ACTIVITE REFLEXIVE A L'ECRIT

Comme nous l'avons vu, le processus de production écrite se décompose en étapes, d'une phase de planification à un « produit » fini. Les jets intermédiaires comportent donc nécessairement des traces de réflexivité. Même si toute activité (méta-)langagière, *a fortiori* en langue seconde est par essence réflexive, Chabanne et Bucheton (2008 : 4) nous mettent en garde sur les degrés de réflexivité variés des tâches scolaires proposées aux élèves. Leur définition de « l'écrit réflexif intermédiaire » est fortement teintée de relativisme :

Nous prenons donc ici « réflexifs » comme un raccourci de sa forme comparative : les écrits [...] réflexifs sont les écrits et oraux « plus réflexifs que d'autres », les écrits et oraux « particulièrement réflexifs », en particulier dans le cadre scolaire. (Chabanne, Bucheton, 2008 : 4)

Chabanne et Bucheton (2008) apportent quant à eux une définition de l'écrit intermédiaire, également réflexif :

[La notion d' « écrit intermédiaire »] peut être prise dans de nombreux sens : intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, [...] On gardera deux sèmes essentiels : le caractère médiat,

être une médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même, le caractère transitoire¹² et lié à des situations précises de travail. (Chabanne in Chabanne et Bucheton, 2008 : 20)

Le lien avec la réflexivité langagière apparaît un peu plus avant dans cette longue définition :

De tels textes portent les traces de l'activité de l'élève, pour nous, rappelons-le, inséparablement cognitive, affective, sociale et langagière. Ils permettent d'avoir des indications sur la façon dont celui-ci comprend la tâche et s'y engage, sur ce qu'il fait avec la consigne proposée et les objets de savoir ou les problèmes cognitifs qu'on lui pose. (Chabanne in Chabanne et Bucheton, 2008 : 25)

Ces définitions permettent de mettre en relief le fait que l'écrit intermédiaire ne peut pas être évalué en tant que produit fini conforme à une norme. Il s'agit avant tout d'un écrit « de travail » (Chabanne, 2008 : 20), destiné à stimuler l'activité réflexive au cours d'une tâche de production écrite, pas d'un produit fini. Cependant, nous avons vu que le projet d'écriture proposé s'est accompagné de trois phases linéaires : une phase de planification collective, une phase d'écriture et une longue phase de révision.

De la mise en mots à la production finale, sur panneau, les écrits des élèves ont donc été « flexibles » (Bucheton et Chabanne, 2000 in Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 : 10) repris, retravaillés, améliorés, réfléchis. Comme le dit Crinon in Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 140), « prendre au sérieux le processus conjoint d'élaboration de la pensée et de l'écrit implique de ne pas viser trop vite à un produit fini [...] ».

UN TYPE PARTICULIER DE TEXTE INTERMEDIAIRE REFLEXIF : LE « BROUILLON INSTRUMENTAL » (CRINON)

Dans notre travail, au moment du deuxième jet de la séquence d'expression écrite, nous avons utilisé la notion de « brouillon instrumental » (Crinon, 2008) (annexes 9 et 10). Crinon in Chabanne, Bucheton *et al.* (2008 : 140) définit le « brouillon instrumental » comme un écrit réflexif intermédiaire « se caractéris[ant] surtout par la fonction médiatrice qu'il exerce dans la production écrite. Contrairement au brouillon linéaire [...] c'est un écrit « pour soi ». [...] Il constitue une première base écrite à partir de laquelle le texte [...] pourra être rédigé ». Ce statut d'écrit « pour soi » explique la raison pour laquelle nous l'avons proposé « effaçable » pour les élèves, qui avaient à produire le second jet sur feuille, immédiatement après ce « brouillon instrumental ». Nous avons aussi axé notre travail sur la révision du texte dans la perspective linéaire de Rohmer (1965), comme nous l'avons déjà expliqué. Nous avons donc eu peu de traces de ces réagencements textuels dans nos données de recherche. Nous avons plutôt observé des conduites de correction au fil des révisions successives. Ces phases successives permettent d'observer l'évolution du rapport à la norme de l'élève et son utilisation des outils et instruments d'étayage proposés. De la même façon, la production d'erreurs des EANA peut être perçue comme signe de réflexivité de leur part. Ces « prises de risque autorisées » peuvent être vues comme des signes d'interlangue mais également de l'évolution sémantique du travail des EANA. Les caractéristiques de « l'épaississement sémantique » (Chabanne, Bucheton, 2008 : 33) sont une conséquence de cette évolution du travail des EANA. De plus, l'implication énonciative et pragmatique de l'EANA, signe de son activité réflexive langagière, peut également faire l'objet d'un « épaississement sémantique » (Chabanne, Bucheton, 2008 : 33) à l'écrit. Ce concept signifie que l'élève « inscrit sa singularité dans la mise en scène du texte » : en « caractérisant [ses] émotions », en utilisant des termes portant des traces de subjectivité, voire en utilisant des modalisateurs (très...). Or, nous avons évoqué que la production finale de l'élève a été illustrée, dans notre projet d'écriture, par un dessin figuratif pour chaque thématique choisies par l'élève. Nous avons voulu, ce faisant, lui permettre de compléter sa pensée par le dessin tout en le faisant changer de registre sémiotique.

I-4.4. LA COMPARAISON DES DIFFERENTS REGISTRES SEMIOTIQUES EN JEU

Selon Chabanne (2008 : 29), il est possible de mesurer, pour chaque groupe d'écriture « monolingue » ou « bilingue », quels enjeux symboliques, affectifs et identitaires sont produits par les élèves. Pour Chabanne et Bucheton, les « contenus symboliques » sont :

[...] les idées qu'on liste et qu'on articule en raisonnement, les concepts qu'on développe, illustre, les affects qu'on nomme et qu'on figure, les percepts qu'on organise en [...] description. (Chabanne, Bucheton in Chabanne et Bucheton, 2008 : 34)

Il s'agit donc de « faire la différence entre des écrits [...] purement formel[s] [...] et c[eux] où on observe la pensée en émergence, la gestion d'un espace sémantico-logique, qu'il s'agisse d'un univers narratif, d'un univers descriptif, d'un univers perceptif, d'un univers conceptuel etc., suivant le contexte (narration, description, argumentation, explicitation)». Notre projet d'écriture a permis d'observer les traces de la pensée engagée par l'EANA dans l'illustration figurative, par le dessin, de son texte descriptif. Il

¹² Nous reproduisons la mise en forme originale.

s'agissait de comparer les manifestations cognitives mobilisées selon la prise en compte de la langue d'origine. Comme nous n'avons accès qu'à une pensée sémiotiquement médiatée, et que les contraintes de la langue seconde risquaient d'appauvrir les capacités d'expression des élèves, il nous a paru utile de comparer différents registres sémiotiques afin d'étudier leur complémentarité, voire leur convergence. Il nous faut à présent expliciter davantage.

Nous avons déjà parlé de la comparaison des registres sémiotiques linguistiques qui est possible d'une langue à une autre dans le cadre de la traduction. Nous avons vu que cela était générateur d'activité métalinguistique. Or, nous savons qu'il y a une grande variété de représentations sémiotiques possibles. Parmi elles, les langues naturelles et le dessin figuratif nous ont intéressée car elles ont permis de trianguler les données de notre recherche.

Selon Duval (1995), les représentations sémiotiques sont partagées en deux classes selon qu'elles conservent ou non certaines propriétés appartenant à l'objet qu'elles représentent :

- Les représentations analogiques (les dessins, par exemple, « dont les éléments conservent les relations de voisinage existant entre les éléments du modèle » (1995 : 27). C'est pour cette raison que nous parlons de « dessins figuratifs » dans ce travail.
- Les représentations non-analogiques (les langues, par exemple, « qui ne conservent aucune relation du modèle mais qui peuvent représenter des opérations ou des transformations du modèle » (Bresson, 1987 : 941-943 in Duval, 1995 : 27).

En conséquence, Duval (1995) montre que ces représentations sémiotiques peuvent changer de registre. Ce phénomène de « conversion » est défini comme :

[...] [L]a transformation de la représentation d'un objet, d'une situation ou d'une information donnée dans un registre en une représentation de ce même objet dans un autre registre. (Duval, 1995 : 10)

Nous pouvons donc justifier le fait que la traduction et le dessin illustratif, que nous avons utilisés dans notre recherche, sont bien des vecteurs de changement de registre sémiotique :

Les opérations que l'on désigne habituellement par les termes « traduction », « illustration », « transposition », « interprétation », « codage » etc., sont des opérations qui à une représentation d'un registre donné font correspondre une représentation dans un autre registre. (Duval, 1995 : 40, 41)

Dans notre recherche, la traduction et l'illustration ont formé un glissement d'un registre de représentation à un autre. Il y a eu deux conversions pour les élèves ayant écrit dans leur langue de scolarisation d'origine, une seule pour les élèves n'utilisant que la langue française et le dessin. Ces glissements de registre ont été, à chaque fois, censés permettre à l'élève d'enrichir sa pensée, et donc de développer sa réflexivité. Il semble ainsi intéressant de souligner, dès la naissance du domaine, le lien entre sémiologie et logique, donc cognition. Duval (1995) nous apprend qu'un des contributeurs à la naissance de la sémiologie a été Peirce. C'est lui qui a été le premier à distinguer trois types de signes (1931 : 156 – 173 in Duval, 1995 : 20) : les icônes, les symboles et les indices. Selon Duval (1995 : 20), l'intérêt porté par la recherche sur ces relations et passages d'un registre de représentation à un autre n'ont été étudiés que beaucoup plus tard, « à travers la modélisation du langage proposée par Chomsky (1971) et surtout à travers la réflexion post-sausurienne de Benvéniste (1974) ». C'est donc Benvéniste qui a dépassé la classification restrictive de Peirce en montrant que « la langue naturelle est l'organisation sémiotique par excellence » (Benvéniste, 1974 : 45-62 in Duval (1995 : 20). Aussi, Benvéniste a étudié les possibilités de mettre en correspondance les différents registres sémiotiques. Il a mis l'accent sur la spécificité des langues naturelles dans la sémiologie (1995 : 20).

Pourtant, selon Duval (1995 : 20) :

[...] [L]'analyse [de Benvéniste] s'est limitée à la comparaison de quelques systèmes sémiotiques indépendants les uns des autres : [...] langue et art pictural... Il ne s'est intéressé ni au rôle de la diversité des systèmes sémiotiques dans le fonctionnement de la pensée, ni à la complexité de la conversion des représentations d'un système à l'autre. (Duval, 1995 : 20)

C'est là qu'à notre sens, il nous faut nous appuyer sur la pensée de Duval, le seul qui, au vu de nos recherches, s'est intéressé aux enjeux cognitifs des registres sémiotiques et du glissement d'un registre à l'autre. Selon lui (1995 : 20), la question de la conversion d'un système de représentation sémiotique à l'autre est centrale du point de vue de la réflexivité, « dès que l'on envisage les systèmes sémiotiques par rapport aux représentations ou, plus exactement, aux couples {connaissance, représentation} que ces systèmes permettent de former ». Il faut donc garder à l'esprit le lien entre savoir et « démonstration » du savoir à travers une manifestation visible (dessin figuratif, texte dans une langue ou une autre) pour pouvoir juger, au travers de ce qui est « montré », du degré de cognition développé.

Nous touchons ici la clef de la prise en compte des registres sémiotiques mis en œuvre lorsqu'on veut juger de la réflexivité mise en place par un élève :

*Envisagés de ce point de vue, les systèmes sémiotiques doivent, en effet, permettre d'accomplir les trois activités cognitives inhérentes à toute représentation. Tout d'abord, constituer une trace ou un assemblage de traces perceptibles qui soient identifiables comme une représentation de quelque chose dans un système déterminé. Ensuite, transformer les représentations par les seules règles propres au système de façon à obtenir d'autres représentations pouvant constituer un apport de connaissances par rapport aux représentations initiales. Enfin, convertir les représentations produites dans un système en représentations d'un autre système, de telle façon que ces dernières permettent d'explicitier d'autres significations relatives à ce qui est représenté. [...] [L]e langage naturel, [...], les figures géométriques permettent [ces trois activités cognitives fondamentales]. Nous parlerons alors de **registres de représentation sémiotique**¹³. [...] La question du rapport entre sémosis et noésis concerne seulement les systèmes qui permettent ces trois activités de représentation et non pas tous les systèmes sémiotiques. (Duval, 1995 : 21)*

Nous avons tenté d'illustrer cette thèse avec les productions des EANA ayant participé à notre recherche-action. Ceux-ci se sont exprimés à l'écrit au moyen de langues naturelles (leurs langues de scolarisation d'origine) et par le dessin figuratif illustratif, formé à l'aide de lignes et formes géométriques. Nous voyons donc que les « trois activités cognitives fondamentales » de la représentation sémiotique selon Duval (1995) peuvent théoriquement être activées :

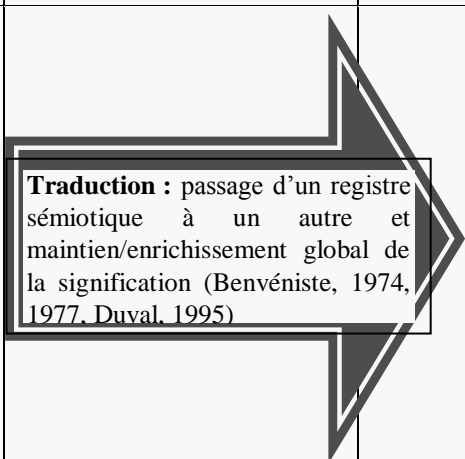
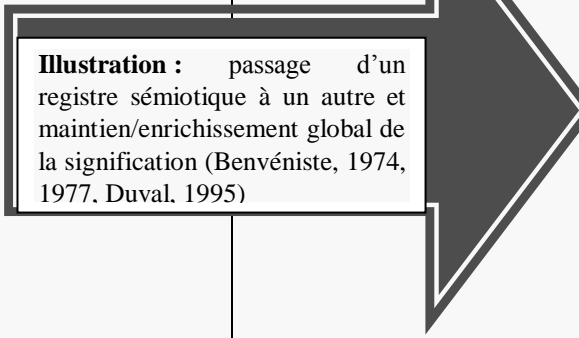
Activité cognitive fondamentale (Duval, 1995)	Eventuellement, système sémiotique de la langue de scolarisation d'origine	Système sémiotique du français (langue de scolarisation en UPE2A)	Système sémiotique du dessin figuratif illustratif
Traces perceptibles représentant quelque chose	Signes de la langue d'origine	Signes de la langue française	Formes géométriques, traits, lignes
Transformer les représentations selon les règles propres au système (apport de connaissance éventuel)	Phrases grammaticales selon les règles morphosyntaxiques et orthographiques de la langue d'origine, dont le contenu répond à la consigne (parler de soi selon 5 thèmes)	Phrases grammaticales selon les règles morphosyntaxiques et orthographiques françaises, dont le contenu répond à la consigne (parler de soi suivant 5 thèmes)	Assemblage de signes graphiques et géométriques de façon à concevoir un dessin figuratif qui réponde à la consigne (illustrer les phrases, et donc reprendre le contenu sémantique du texte (traduit éventuellement) en français
Convertir les représentations du système en un autre système (explicitation éventuelle de connaissances supplémentaires)	 <div data-bbox="435 1451 866 1630" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Traduction : passage d'un registre sémiotique à un autre et maintien/enrichissement global de la signification (Benvéniste, 1974, 1977, Duval, 1995) </div>		 <div data-bbox="917 1451 1348 1630" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Illustration : passage d'un registre sémiotique à un autre et maintien/enrichissement global de la signification (Benvéniste, 1974, 1977, Duval, 1995) </div>

Figure 8 : Activation des trois activités cognitives fondamentales (Duval, 1995) au travers des différentes phases de notre protocole de recherche

Nous l'avons vu, Duval (1995) distingue, pour évoquer l'activité réflexive, *sémosis* et *noésis* (les actes cognitifs désignant la *sémosis*). Selon lui, l'activité réflexive s'intensifierait avec le nombre de registres sémiotiques utilisés pour effectuer une même tâche.

¹³ En gras dans le texte.

Le phénomène important pour comprendre le rôle de la sémiosiis dans le fonctionnement de la pensée et dans le développement des connaissances n'est pas l'emploi de tel ou tel type de signes pouvant être utilisés. La sémiosiis est inséparable d'une diversité initiale de types de signes disponibles. (Duval, 1995 : 19, 20)

Si l'on s'en tient aux dires de Duval, aucune « concurrence » entre deux familles de langues privilégiées dans le cas du plurilinguisme, ne saurait être privilégiée dans l'activité conjointe de la *sémiosiis* et de la *noésis*, et donc dans les manifestations et le développement de la réflexivité. Ce ne serait que la quantité de signes potentiels en concurrence, c'est-à-dire le bi- ou le plurilinguisme de l'élève et la possibilité de s'appuyer dessus, qui augmenterait ses mouvements de pensée et donc ses capacités réflexives langagières. C'est bien ce que nous nous proposons de tester dans notre protocole de recherche.

II- METHODOLOGIE

II-1. JUSTIFICATION DU CHOIX D'UNE METHODE QUALITATIVE

Dans notre revue de la littérature, nous avons évoqué le fait que, selon Germain, Cornaire et Raymond (1999), des recherches restent à mener dans le domaine de la production écrite, « notamment sur la révision de texte » (1999 : 12).

« Il reste à établir quelles approches pédagogiques seraient effectivement plus rentables que d'autres pour permettre à nos apprenants d'assimiler le sens d'éléments étrangers en vue de les réutiliser. [...] De manière générale, [l]es modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite. » (Germain, Cornaire et Raymond, 1999 : 24-25)

Si nous avons précédemment mis à jour l'existence de marqueurs de la réflexivité langagière, ceux-ci n'ont pourtant été éprouvés, ni dans le cas de la production écrite, ni dans celui du bilinguisme, encore moins quant à la prise en compte de la langue d'origine dans un contexte « informatif ». Aussi, deux éléments ont appuyé notre choix d'une méthode qualitative pour traiter de notre problématique de recherche. En premier lieu, le petit nombre d'EANA concernés par notre recherche-action (neuf au total) n'autorisait qu'un traitement qualitatif des données de recherche. En second lieu, Strauss et Corbin (2004 : 29) rappellent que « les méthodes qualitatives peuvent être utilisées pour explorer des domaines spécifiques peu connus [...] ». C'est le cas de notre problématique de recherche, comme nous venons de le soulever. A la suite de Strauss et Corbin (2004 : 28), nous définissons la « recherche qualitative » comme « tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. » Dans notre cas, il s'agit d'une recherche concernant « des expériences vécues, des comportements [...] », ce qui entre bien dans la définition de nos auteurs. Ceux-ci ajoutent que, « [s]i une partie des données peut être quantifiable, [...] comme les informations identificatoires par rapport aux personnes ou aux objets étudiés, la partie la plus importante de l'analyse est une interprétation ».

Notre choix d'une méthode qualitative s'est fait naturellement dans la mesure où nos questions de recherche ont pour cœurs de cibles les apprenants, d'une part (QR2 et QR3)¹⁴. D'autre part, le rôle de l'enseignant dans l'utilisation de la langue d'origine de l'élève à dessein de développer la réflexivité langagière (QR1 et QR4)¹⁵ d'autre part a été central dans notre questionnement. L'ensemble de notre recherche-action comportait de plus un but pédagogique en filigrane. L'analyse de notre recherche-action n'a été possible que par une focalisation de l'analyse sur les réflexions et productions des apprenants. Or, nous avons vu que l'hypothèse d'une production de texte informatif comparatif pour favoriser l'expression et la réflexivité, comme les phases de révision ou de planification, demandait une approche personnalisée de la démarche d'enseignement.

De plus, nos questions de recherche mêlent des interrogations sur les potentiels cognitifs de l'activité réflexive langagière, le bilinguisme et la didactique de la production écrite. Il nous a semblé que, par-delà la centration sur l'activité de l'élève et les propositions pédagogiques de l'enseignant, un phénomène de comparaison entre deux approches de la production écrite (« monolingue » et « bilingue ») était à mettre en place et à analyser. Selon Strauss et Corbin (2004 : 24), ce sont bien les méthodologies qualitatives qui font appel à ce genre de raisonnement. En effet, il nous a fallu, dans cette recherche-action, apprendre à « penser de manière comparative en terme de propriété et de dimensions [des deux démarches de production écrite, bilingue et monolingue étudiées] pour pouvoir facilement voir ce qui est similaire est ce qui est différent ». Par ailleurs, dans une méthodologie qualitative, la description est la réunion de composantes diverses telles que des entretiens, des documents ou des observations. Puisque nous nous sommes occupée du développement de la réflexivité langagière dans ses aspects oraux et écrits, nous avons tiré parti de cet éclectisme des approches qualitatives.

Nous voyons donc, suite à cette justification d'une nécessité de méthodologie qualitative, que nous n'avons pu répondre à nos interrogations que par une expérimentation qualitative *in situ*. Nous pensons que, parmi les méthodologies qualitatives, c'est bien celle de la recherche-action qui a été la plus apte à permettre une recherche significative. Comme le stipulent Guibert et Jumel (1997 : 34) ; « [l]'acquisition de pratiques professionnelles [...] ne peut se réaliser que dans un cadre professionnel, c'est-à-dire dans un milieu où l'action et la réflexion sont intimement associées ». C'est bien là l'enjeu de nos quatre questions de recherche, et le fondement de notre problématique de recherche.

¹⁴ QR2 : L'activité de production écrite monolingue favorise-t-elle l' « activité réflexive » ? A quel degré ? A quels niveaux linguistiques ?

QR3 : L'activité de production écrite bilingue (en langue d'origine et langue de scolarisation) favorise-t-elle l'activité réflexive ? A quel degré ? A quels niveaux ?

¹⁵ QR1 : Comment définir la notion d' « activité réflexive langagière » et sur quels éléments l'axer dans un travail de réflexion écrite en langue seconde ?

QR4 : Quelles stratégies l'enseignant doit-il développer pour construire cette activité réflexive sur la langue ?

Comme nous l'avons exprimé, la naissance de notre recherche s'est basée sur un problème pédagogique issu de nos observations de terrain : des productions écrites cantonnées à la grammaire de phrase, vouées à l'entraînement grammatical et totalement décontextualisées de tout enjeu communicationnel. Nous avons expliqué *supra* en quoi la recherche-action nous avait semblée être la démarche la plus appropriée aux besoins de notre recherche. En effet, celle-ci permet d'« envisager une stratégie globale visant à des changements institutionnels » selon Miles et Huberman (2003 : 24). Cela est notre cas pour ce qui est du développement de la réflexivité langagière, dans la mesure où l'on admet qu'on peut considérer le système {UPE2A} et son fonctionnement pédagogique comme institutionnel, de par son lien avec les instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale.

De par sa finalité plus professionnelle que théorique (Guibert et Jumel, 1997 : 48), la recherche-action est « orientée vers l'action » et « s'inscrit dans un processus de changement ». Notre problématique a bien porté sur un problème de réflexivité dans l'acte même d'écrire pour les élèves, et sur une démarche d'écriture que nous avons voulue holistique, de la phase de planification à sa mise en valeur. Aussi, la revue de la littérature nous aura permis de trouver des moyens pédagogiques applicables à la production écrite et censés développer la réflexivité langagière des élèves. Nous avons alors pu tester en action, par notre protocole de recherche, les propositions estimées pertinentes dans le cadre de nos interrogations. Au fil de notre recherche-action, nous avons pris conscience que le fait de tester notre hypothèse de recherche revenait à la mettre en pratique sur le « terrain » de l'UPE2A. Ceci est typique d'une recherche-action intervention.

Selon Guibert et Jumel (1997 : 49), « les problèmes et leurs effets étant formulés sous forme d'hypothèses momentanées¹⁶, un cadre théorique d'approche est défini en termes de règles, de dispositifs et de méthodes ». Nos hypothèses ont bien été momentanées puisque le cours de notre recherche nous a permis de mettre en œuvre les solutions proposées par certains auteurs : l'appui sur le socioconstructivisme de Vygotski (1985), sur les fonctions de l'étaillage (Bruner, 1987), sur la traduction (Benvéniste, 1986), le changement de registres sémiotiques (Duval, 1995) ou encore la prise en compte de la dimension orale du langage, y compris dans le processus écrit, afin de mesurer les marqueurs de la réflexivité en jeu (Chabanne, Bucheton *et al.* (2008). Ces théories sont bien liées à l'action pédagogique.

Par ailleurs, il est important de signaler que la recherche-action est de nature dialectique (Guibert, Jumel, 1997 : 48). Or, la démarche dialectique (Guibert et Jumel, 1997 : 8, 9) est celle qui nous a semblée la plus apte à répondre à nos interrogations. En effet, nos questions de recherche ont pris appui sur les marques de la réflexivité qui ont émergé au fil de notre protocole de recherche. Une partie des EANA a donc été traitée comme des « bilingues » capables de s'exprimer, oralement et à l'écrit, dans leur langue de scolarisation actuelle (le français) et d'origine. Il s'agissait de notre « thèse » issue de notre hypothèse de recherche. Or, dans une perspective dialectique, nous nous sommes intéressée également aux marques de la réflexivité qui ont émergé en traitant d'autres EANA comme des « monolingues » s'exprimant, oralement et à l'écrit, dans leur langue de scolarisation actuelle uniquement (le français). Il s'agissait de notre « antithèse », qui était aussi la négation de notre hypothèse de départ. Enfin la « synthèse » a été d'observer comment les marqueurs de la réflexivité langagière se sont développés, à l'écrit et à l'oral, dans la perspective commune aux deux groupes considérés (c'est notre seconde hypothèse de recherche). De par son aspect empirique et déductif critique (Guibert et Jumel, 1997 : 9), nous pensons que cette mise en œuvre d'une recherche-action était la plus adaptée à notre problématique de recherche.

L'empirisme pour éviter l'excès de l'objectivisme qui présuppose que les faits s'imposent à la pensée dès lors qu'on observe la réalité. L'empirisme permet plutôt de sélectionner et d'interpréter des faits pour en faire des données [...]. L'esprit critique [...] parce qu'il instaure la vigilance intellectuelle, le rejet des idées dominantes et le doute méthodique. (Guibert et Jumel, 1997 : 9)

En effet, empirisme, déduction et esprit critique, tous trois en jeu dans la démarche déductive mise en place, semblent tout indiqués à la nature professionnelle de celle-ci. Il nous semble que notre connaissance du milieu scolaire et nos capacités d'analyse réflexive sur notre enseignement, normalement éprouvées lors de notre formation initiale et par notre expérience, sauraient nous permettre de tirer le meilleur profit possible de cette approche (Guibert et Jumel, 1997 : 49). Des compétences professionnelles qui sont au cœur de notre recherche-action, autant par l'existence de l'ensemble de nos questions de recherche, et tout particulièrement celles qui se rapportent aux stratégies d'enseignement (QR1 et QR4), que par l'insistance portée sur l'activité d'étaillage de l'enseignant dans notre cadre théorique. Il semble que cette compétence professionnelle (voir Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008) est la condition même de la réussite du projet et du développement des capacités et stratégies d'écriture et de réflexion des élèves durant le processus d'écriture.

¹⁶ Hypothèse 1 : L'appui sur la langue (de scolarisation) d'origine de l'élève favorise l'activité réflexive langagière.
Hypothèse 2 : La production de textes personnels favorise l'activité réflexive langagière.

II-1.2. STRATEGIE ET INSTRUMENTS DE RECHERCHE UTILISES

Comme supports didactiques à notre recherche-action, nous avons élaboré un projet d'écriture de texte informatif comparatif (voir annexe 3). Si c'est nous qui avons proposé le type de texte à produire, en raison de notre problématique de recherche, c'est en concertation avec l'enseignant habituel de la classe que le contenu à décrire avait été décidé. L'enjeu communicatif était donc de faire connaître à l'ensemble des élèves de l'école L. F. la perception comparée des modes de vie dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil des EANA de l'UPE2A.

Le texte informatif comparatif a été illustré par thème et par pays, décoré et exposé à l'entrée de l'école, de façon extrêmement visible par la communauté scolaire, donc.



Figure 9 : Résultat du projet d'écriture : Assemblage des panneaux individuels contenant les textes informatifs comparatifs de chaque EANA de façon à produire un panneau collectif.

Après avoir discuté du bien-fondé de notre démarche qualitative de recherche-action, penchons-nous à présent sur les instruments de recherche choisis.

MISE EN PLACE D'UN CADRE ETHIQUE

En tant que protagoniste d'une recherche-action, de surcroît, en présence d'enfants et en contexte institutionnel scolaire, il nous a semblé important et nécessaire d'assurer un cadre éthique à notre démarche. Pour justifier de notre démarche volontairement éthique, nous prendrons appui sur les « infrastructures éthiques » de Flinders, 1992 in Miles et Huberman (2003 : 521). Le tableau synoptique se trouve sur la page suivante.

	Utilitaire	Déontologique	Relationnel	Ecologique
Recrutement	Consentement informé	Réciprocité	Collaboration	Sensibilité culturelle
Travail terrain	Eviter de porter tort	Eviter l'erreur	Eviter d'imposer	Eviter l'indifférence

Le compte-rendu	Confidentialité	Justice	Confirmation	Communication réactive
-----------------	-----------------	---------	--------------	------------------------

Figure 10 : Infrastructures éthiques et aspect de la recherche (Flinders, 1992 in Miles et Huberman, 2003 : 521. En rouge figurent les actes d'éthique mis en place dans notre recherche.

Tout d'abord, en amont de notre recherche-action, nous avons mis en place un cadre éthique « utilitaire » de « consentement informé » auprès de l'ensemble des acteurs impliqués dans notre démarche : parents d'élèves, EANA de l'UPE2A concernés par notre recherche-action, enseignant de l'UPE2A, Directrice de l'école. Dès nos démarches de recherche de stage, nous avons évidemment fait part, oralement, de nos intentions de recherche ainsi que de notre problématique à l'enseignant de l'UPE2A ainsi qu'à la Directrice de l'école L. F., qui, tous deux, nous avaient laissé entière latitude avec les élèves afin de mener notre recherche-action. Nous avons ensuite longuement expliqué aux EANA les motifs, non seulement du projet d'écriture, mais aussi de la recherche qui le sous-tendait, lors de la séance introductive de notre séquence d'écriture de texte informatif comparatif. Après nous être assurée de leur compréhension et de leur capacité de reformulation de notre démarche de recherche grâce aux pictogrammes insérés dans l'autorisation à mener la recherche, nous leur avons demandé d'expliquer notre démarche, grâce à ce support écrit, à leurs parents. Ceux-ci devaient en effet donner leur accord sur la participation de leurs enfants aux points suivants du protocole de recherche (voir annexe 5) : la copie et l'analyse du texte et des révisions successives du texte par les élèves ; l'enregistrement de l'élève lors des entretiens métalinguistiques et la transcription des enregistrements, analysée et consignée dans le mémoire.

Les limites du document d'autorisation parentale créé (annexe 5), ainsi que de la circulation de l'information des élèves aux parents, tous allophones, sont à prendre en compte. Pour ces raisons, nous doutons que la compréhension de notre démarche de recherche ait été complète de la part des parents d'élèves. L'ensemble des fiches nous sont revenues avec les trois « oui » sélectionnés. Cela nous a permis de travailler avec l'ensemble des élèves du groupe, mais l'absence de signature de certaines élèves, ou des signatures aux mauvais endroits nous laissent penser que le document a pu avoir été rempli, dans certains cas, avec confiance vis-à-vis de l'institution ou des propos rapportés par l'enfant. Nous ne pouvons néanmoins avoir de certitude sur ces suppositions. Nous avons donc fait le choix de nous baser sur les éléments écrits, qui, étant tous signés des adultes, voire même parfois des élèves, semblaient nous autoriser à prendre en compte la participation orale et écrite de chacun des EANA pour les besoins de notre recherche-action. En outre, dans la perspective de la recherche-action, et afin que les résultats de notre recherche soient profitables au plus grand nombre dans la communauté enseignante, nous avons informé les membres de l'équipe enseignante des résultats de notre recherche.

Pour ce qui est du choix de notre échantillon de population, il nous a semblé important de laisser plusieurs libertés aux élèves : celle de participer ou non au projet d'écriture et de recherche annoncés, celle de choisir d'écrire dans une ou deux langues, celle de choisir la langue d'écriture du choix de l'enfant parmi son répertoire linguistique, celle d'évoquer, parmi les thématiques proposés, les contenus et le nombre de thèmes de son choix.

Dernier aspect éthique de notre démarche, et ce n'est pas le moindre : nous avons tenu à respecter l'anonymat de l'ensemble des participants et lieux de notre recherche. Ceci qui explique le noircissement de certaines zones de nos documents de recherche et de travail.

L'ORGANISATION DES ATELIERS D'ECRITURE

Dans notre démarche de recherche-action, nous avons scindé les EANA en deux ateliers d'écriture fonctionnant au même moment et effectuant le même travail. A une table étaient regroupés les élèves devant écrire un texte informatif comparatif en français uniquement. C'est le groupe que nous avons appelé, par commodité, « monolingue ». A une autre table étaient regroupés les élèves devant produire un texte informatif comparatif dans leur langue d'origine pour les premier et second jets, puis le traduire ou le réviser en français uniquement, avec des références à leur langue d'origine. Il s'agit du groupe que nous avons, par facilité, appelé « bilingue », de par les langues d'expression utilisées dans la production écrite. Pour les besoins de notre recherche, ces groupes sont restés fixes tout au long du projet d'écriture et de notre démarche de recherche-action.

L'ORGANISATION DES ENTRETIENS METALINGUISTIQUES SEMI-DIRECTIFS COLLECTIFS

Avant de préciser l'organisation matérielle des groupes, nous devons rappeler que nous enseignions seule dans la classe et qu'il n'était matériellement pas possible de séparer les deux groupes d'écriture « monolingue » et « bilingue » dans deux salles différentes. En raison des enseignements programmés, il n'était pas possible non plus de les faire écrire, selon le groupe, à des moments séparés. Nous avons également dû mener les entretiens, selon le groupe d'écriture, l'un après l'autre pendant que les EANA n'y participant pas faisaient une activité en autonomie.

Nous avons organisé deux groupes d'entretiens métalinguistiques à l'issue du premier jet d'écriture, dont un seul faisait référence à la langue d'origine des EANA. Nous avons donc effectué un entretien métalinguistique collectif semi-directif à l'oral pour les élèves de chaque groupe d'écriture (voir annexes 18, 21 et 22) afin de faire réfléchir les EANA sur leurs productions. Il s'agissait de nous permettre de proposer des solutions adaptées de révision de texte aux EANA, mais aussi d'observer, dans les transcriptions ultérieures de ces entretiens, les marqueurs de la réflexivité employés. Au moment du deuxième jet (voir annexes 7 à 10), nous avons regroupé les élèves par atelier d'écriture « monolingue » ou « bilingue ». Nous sommes passés écouter chaque élève verbaliser sa réflexion (voir annexes 17, 23 et 24). Comme pour le premier jet, il s'agissait de nous permettre de proposer des solutions adaptées de révision de texte aux EANA, mais aussi d'observer, dans les transcriptions ultérieures de ces entretiens, les marqueurs de la réflexivité employés. Nous avons procédé de la même manière pour le troisième jet que pour le second jet (voir annexe 25). Sur la base du même guide d'entretien, nous sommes passée chez chaque élève pour le faire expliquer comment il avait repéré les erreurs du texte et trouvé la « version correcte », c'est-à-dire respectant les normes du français, et définitive, de celui-ci (voir annexes 11).

Enfin, nous avons estimé intéressant d'ajouter un « entretien semi-directif collectif de clôture » (voir annexes 16 et 27), à la fin du projet d'écriture et une fois que les élèves avaient pris connaissance du résultat de leur travail. Nous voulions avoir une idée de ce qu'ils retireraient de la séquence sur le plan de leurs apprentissages du français. Nous voulions estimer si les habiletés réflexives hypothétiquement développées durant les ateliers d'écriture avaient été conscientisées par les EANA. En d'autres termes, nous voulions voir si les EANA étaient capables, à l'issue du projet, de métacognition. Nous étions consciente que la formulation de leurs apprentissages risquait d'être au-dessus de leurs possibilités d'expression en français pour l'heure, mais nous souhaitions tenter d'obtenir des éléments de réponses. L'enregistrement audio a aussi été l'objet de transcriptions ultérieures.

Nous avons tenu à ce que ces entretiens – excepté la méthode de verbalisation de l'action – soient collectifs afin de respecter le principe du dialogisme bakhtinien nécessaire au socioconstructivisme dans lequel nous avons placé notre démarche. Il nous a semblé essentiel que l'ensemble de ces entretiens soit axé sur la métalangue puisque, comme l'a souligné Barré de Miniac (1999), l'acquisition de la morphosyntaxe reste l'un des enjeux de la scolarisation. Selon Le Ferrec (2012), il s'agit là de l'un des fondamentaux du français langue de scolarisation.

Le guidage de l'enseignant-chercheur durant les entretiens semi-directifs nous a paru essentiel au titre de l'étayage métalinguistique qui constitue un des pans de notre cadre théorique. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée essentiellement sur les fonctions de « maintien de l'orientation » (relances de l'EANA afin de poursuivre sa réflexion) et de « réduction des degrés de liberté » (aide au repérage d'éléments sur lesquels porter la réflexion). Nous savons que l'outil de recherche même qu'est l'entretien collectif dépasse la simple production de connaissances pour la recherche et permet de s'intéresser à un impact éventuel pour les informateurs.

Ainsi, selon Duchesne et Haegel :

[...] [L'entretien collectif] ne se donne pas comme but principal de recueillir des informations ou de produire des connaissances, mais d'agir sur la réalité sociale. En l'occurrence, il s'agit d'accroître par l'auto-analyse la capacité d'action [...] du groupe [...]. [...] [L] es expériences de groupe exigent des participants qu'ils adhèrent au projet et manifestent leur besoin de réfléchir [...]. [...] [E]nfin, l'intervention du chercheur contribue à faciliter l'accès des acteurs à l'auto-analyse. (Duchesne et Haegel, 2004 : 15, 16)

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous souhaitons bien, par les moyens réflexifs et d'analyse apportés aux EANA, laisser les germes d'une réflexivité langagière qui favoriserait leur autonomie rédactionnelle. Cet inventaire justifié des outils de notre recherche-action nous permet à présent d'en relever la diversité.

C'est cette même complexité des interactions entre la recherche et l'action, justement, qui aura nous aura poussée à adapter notre protocole de recherche aux réactions des élèves. Pour cette raison, alors que nous pensions travailler tout d'abord sur des questions de plurilinguisme, ce sont sur des groupes « bilingues » *versus* « monolingues » (et non pas « plurilingues » *versus* « monolingues ») que nous avons travaillé. La plupart des EANA ayant formulé deux langues dans lesquelles ils avaient appris à écrire (ils connaissaient généralement plus de langues, à l'oral) (voir annexes 15, 19, et 20). En outre, ces outils nous semblent particulièrement pertinents dans le cadre de l'UPE2A. En effet, de l'observation participante, qui nous a permis de centrer nos objectifs linguistiques aux capacités supposées de la classe de façon à développer la réflexivité langagière des élèves sur ces bases-ci aux objectifs communicationnels du projet d'écriture mis en place grâce aux entretiens, la réflexivité langagière des élèves aura été estimée et développée sur les deux versants du français langue de scolarisation que sont l'expression écrite et l'expression orale. Par là même, les outils de la recherche-action nous auront permis d'embrasser les différentes phases de la production écrite telle que la conçoit Rohmer (1965), de la mise en texte aux révisions successives. Quant à la planification, nous

l'avons déployée de façon à satisfaire notre cadre théorique en répondant aux apports de Goody (1966) par l'utilisation « réflexive » d'un tableau et à ceux de Vygostki (1985) pour ce qui est du socioconstructivisme.

L'OBSERVATION PARTICIPANTE ET LA PRISE DE NOTES POUR COLLECTER DES INFORMATIONS SUR LES EVENEMENTS DE LA CLASSE

Une prise de notes concernant les pratiques d'expression écrite de la classe et la prise en compte ou non des langues d'origine de l'élève de la part de l'enseignant, avant le début de notre recherche-action et lors de nos observations tout au long du stage, nous a semblé être un pré-requis qui permettait d'ajuster notre projet de recherche-action au mieux par rapport à notre problématique de recherche. Nous aurions, dans ce cadre « diagnostic » destiné à connaître les habitudes pédagogiques de la classe, souhaité mener un entretien focalisé avec l'enseignant, mais celui-ci n'a pas souhaité le faire. Il a préféré que nous l'observions directement agir avec ses élèves durant les moments que nous pouvions consacrer à l'observation du fonctionnement de l'UPE2A.

Notre démarche d'observation participante, accompagnée de prises de notes, avait donc pour objectifs de déterminer les points suivants :

- Estimer le degré de prise en compte, s'il y en avait un, de la langue d'origine des élèves par l'enseignant de la classe ;
- Observer le type de grammaire enseignée, les règles grammaticales acquises sur lesquelles baser notre séquence d'expression écrite, et donc les entretiens métalinguistiques ;
- Observer le type de métalangue utilisée, de façon à utiliser autant que possible, durant les débats métalinguistiques, les termes connus des EANA ;
- Observer les types de productions écrites déjà effectuées afin d'adapter le projet d'écriture aux possibilités des élèves.

Ces observations et prises de notes nous ont permis de nous rendre compte que nous pouvions axer notre projet pédagogique et de recherche sur les points linguistiques suivants, connus des élèves:

- Ponctuation de la phrase ;
- Arbitraire du genre du nom (articles, pronoms possessifs, pronoms personnels) ;
- Singulier et pluriel des noms ;
- Présent de l'indicatif des verbes *être, avoir, chanter, choisir, aller, pouvoir, dire, prendre, faire, partir* ;
- Compréhension de ce qu'on a écrit ;
- Signes diacritiques.

Ces acquisitions en FLSco nous ont permis de pouvoir demander aux EANA de produire des phrases simples au présent de l'indicatif selon la structure canonique sujet-verbe-objet. La rédaction d'un texte informatif, très dénotative permettait d'utiliser les connaissances lexicales acquises dans le cadre d'un projet d'écriture de texte informatif comparatif, que nous avons déjà mentionné.

Nous avons également observé que les EANA avaient déjà produit des textes communicationnels, mais de façon collective uniquement (lettre au parc animalier de S.-C.). Dès lors, la production d'un texte de façon individuelle nous a semblé être un enjeu majeur de leur apprentissage du français langue de scolarisation. En effet, Barré-de Miniac (1999) rappelle le caractère individuel du FLSco comme étant l'un de ses principaux enjeux. Pour ce qui est l'enseignement usuel de la métalangue par l'enseignant de la classe, c'est la méthode de l'analyse logique « scolaire » traditionnelle de la phrase qui prédomine. C'est donc la réponse, par une série de questions simples, à ce qui « se passe » pour chaque élément syntaxique de la phrase qui est usuellement demandée aux EANA. Dès lors, cette approche par « questionnement » de la phrase nous a semblée intéressante à utiliser dans une perspective de comparaison, lors des entretiens métalinguistiques. Nous avons souhaité voir comment s'expriment, en langues d'origines, ces mêmes questions pour de voir si, le fait de les poser serait aidant en français uniquement ou par la voie de la comparaison translinguistique. Pour ce qui concerne la thématique du projet d'écriture, c'est la présence de lexiques thématiques dans la classe, et le fait de les retrouver dans les productions écrites demandées aux élèves, qui nous ont mise sur la piste des thématiques imposées pour le projet d'écriture (la ville, la famille, l'école, les amis, les jeux). Ceci nous permettait de penser que les élèves du groupe « monolingue » auraient un bagage lexical minimal pour l'expression écrite. La création d'étiquettes-mots pour les deux groupes d'écriture nous a permis d'étoffer ce lexique de départ pour aider à la mise en mots du premier jet d'écriture (voir annexes 12 et 13 : *Extrait des imagiers proposés en guise d'étayage lexical*).

Si ces prises de notes, dans la mesure où elles révélaient une partie de la progression des élèves, nous ont permis de définir le projet d'écriture ainsi que la teneur des entretiens métalinguistiques, c'est également elles qui nous ont permis de réaliser la prépondérance du travail oral de l'enseignant. Ceci nous mène à affirmer l'intérêt d'allier une exploitation orale à ce travail sur le développement de la réflexivité en production écrite. Ces prises de notes participent donc de notre objectif de placer les EANA

dans leur « zone proximale de développement » (Vygostki, 1987). De cette démarche découle notre travail de participation observante durant le projet d'écriture en lui-même.

LA PARTICIPATION OBSERVANTE DURANT LA SEQUENCE DE PRODUCTION ECRITE

Cet outil qualitatif a sous-tendu l'ensemble de notre séquence de production écrite d'un texte informatif comparatif destiné à développer la réflexivité langagière des EANA. Durant l'ensemble de la séquence (voir annexe 3), la participation observante a sous-tendu notre action d'enseignement, que ce soit durant les ateliers d'écriture des trois jets successifs comme durant les entretiens métalinguistiques entre les phases de production écrite. C'est cette attitude réflexive permanente qui nous a menée à adapter les outils proposés aux capacités réflexives des élèves. Ainsi, après avoir proposé l'utilisation d'une grille de relecture de l'ensemble du premier jet produit, trop difficile (voir annexe 6), nous avons fabriqué des outils pédagogiques permettant un étayage renforcé afin de guider pas à pas la relecture et l'amélioration du texte. Cette adaptabilité aux réalités du terrain, caractéristique d'une démarche de recherche-action, est donc autorisée par la participation observante.

LA MISE EN VALEUR DU PROJET D'ECRITURE : LE DESSIN FIGURATIF

Nous ne connaissons pas le fonctionnement des langues d'origine des EANA, donc nous ne pouvons que faire confiance en leurs traductions vers le français pour ce qui concerne le groupe d'écriture « bilingue ». Pour le groupe d'écriture « monolingue », nous n'avons pas d'autre accès à leurs idées que l'écrit en français. Il nous a donc fallu trouver un moyen grâce auquel les EANA des deux groupes pourraient exprimer, dans un langage commun à tous, y compris l'enseignant-chercheur, les idées de leur texte d'origine, qu'il soit en français ou qu'il ait été traduit de la langue maternelle de l'EANA.

Or nous avons vu que le dessin figuratif est un système sémiotique à part entière (Duval, 1995), et qu'il admet dès lors le transcodage. L'illustration, thème par thème, du texte informatif produit nous est donc apparue comme une possibilité de comprendre si l'élève avait réussi à exprimer par la langue ce qu'il souhaitait dire. Nous avons donc supposé que l'enfant n'était pas limité dans ce qu'il voulait dire quand il avait recours au dessin figuratif illustratif.

Suite aux propos de Duval (1995 : 27, 28), nous avons pensé que le changement de registre de représentation sémiotique du texte au dessin permet d'estimer si les élèves ont écrit ce qu'ils « avaient en tête ». Nous avons donc pu comparer les différences et les similitudes ou les complémentarités entre texte et dessins, pour chaque enfant.

Ainsi, l'interprétation des dessins, dont la « signifiante est inhérente aux signes eux-mêmes » a été autorisée par le fait que leur caractère illustratif a permis de mieux connaître la signification du registre sémiotique linguistique associé (le texte produit). La pensée de l'élève étant linguistique (Benveniste, 1966 ; Goody, 1977), le sens de changement de registre sémiotique à exploiter était nécessairement le passage de l'écrit vers le dessin et non l'inverse :

[...] [L]a langue occupe une situation particulière dans l'univers des systèmes de signes. Si l'on convient de désigner par S l'ensemble de ces systèmes et par L la langue, la conversion se fait toujours dans le sens $S \rightarrow L$, et jamais à l'inverse. (Benveniste, 1966 : 54).

PERTINENCE DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ELABORE AU REGARD DES HYPOTHESES ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Il convient à présent de justifier notre recherche-action que nous venons d'explicitier au regard de notre hypothèse et de nos questions de recherche.

Il s'agissait pour nous dans un premier temps de comprendre, dans notre recherche-action, sur quels éléments axer l'activité réflexive d'un élève dans une séquence de production écrite en langue seconde. Afin de savoir sur quels éléments linguistiques il était possible d'axer la réflexion des élèves (QR1), nous avons mis en place des activités de révision visant à améliorer, soit des composants orthographiques (jet 2), soit des composants syntaxiques (jet 2), soit des difficultés d'ordre sémantique (dessins en plus ou moins grand rapport avec les textes). Face à cette question de recherche, nous omettrons volontairement la phase de planification, qui a été menée de façon collective, sans distinction de groupes monolingue et bilingue. Si cette phase fait partie intégrante de la démarche de production écrite, nous avons considéré que le recul réflexif était difficile dans cette phase de mise en commun d'idées qui cognitivement demande une projection, et, si elle fait appel au vocabulaire, n'appelle pas à une analyse réflexive de la langue en elle-même, en tant que système. De plus, il ne s'agit pas encore là de « production » écrite à proprement parler. Pour pouvoir répondre à la question de recherche ¹⁷, nous avons analysé quels outils didactiques et d'étayage mis en place ont globalement été vecteurs de la plus grande activité réflexive langagière en langue seconde. Nous nous sommes aussi

¹⁷ Question de recherche 3 : Comment définir la notion d' « activité réflexive » et sur quels éléments l'axer dans un travail de production écrite en langue seconde ?

interrogée sur les raisons de ce développement dont seraient porteurs ces outils. Nous avons répondu à la question de la définition de la notion d'activité réflexive dans la revue de la littérature de ce mémoire. Ainsi, pour déterminer quels éléments sont à déployer en vue de stimuler l'activité réflexive langagière en langue seconde, c'est au « degré de réflexivité » qui a émergé de l'utilisation de chacun des outils pédagogiques mis en place (voir annexes 6 à 10) que nous nous sommes référée.

Pour nos questions de recherche 2 et 3¹⁸, nous avons comparé les marqueurs de la réflexivité langagière apparus et déterminés par notre revue de la littérature entre les différentes phases de production écrite pour chacun des groupes d'écriture, monolingue ou bilingue. Pour cela, les entretiens semi-guidés collectifs faisant suite à chaque jet ou les entretiens selon la technique de la verbalisation de l'action ont été exploités. Les productions écrites même, pour chacun des deux groupes, ont été analysées en parallèle, sans oublier les apports de notre participation observante pour une plus grande finesse d'analyse.

Enfin, les réponses à la question de recherche 4¹⁹ ont été moins franches et davantage sujettes à discussion. Si c'est notre revue de la littérature qui nous aura permis de mettre en place ce protocole de recherche, proposant donc une stratégie d'enseignement basée sur les cadres théoriques cités en première partie de ce travail (Goody, 1965 ; Bruner, 1991 ; Vygostki, 1985 ; Rohmer, 1965 ; Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008 ; Benvéniste, 1974, Duval, 1995 essentiellement), celle-ci reste une interprétation pédagogique. Nous n'avons proposé qu'une mise en œuvre possible de ce cadre théorique, dans une UPE2A particulière à laquelle ces stratégies auront été adaptées. Dès lors, cet aspect « terrain » de la recherche-action pourra être discuté. Ce sont surtout notre observation participante, les prises de notes sur les informations et événements de la classe et notre analyse des productions des élèves qui nous ont permis de satisfaire à cette question de recherche, liée à cette UPE2A particulière.

Quant aux hypothèses de recherche, ce sont bien les résultats issus du croisement de nos différents outils de recherche qui nous ont permis d'y répondre. Il nous semble que les résultats des analyses de la réflexivité développée, pour l'ensemble des outils de recherche donnés comme pour chacun des groupes nous nous a permis de les confronter et de mesurer si la prise en compte de la langue d'origine participe du développement de la réflexivité langagière.

Pour ce qui est de l'intérêt d'une production de textes personnalisés pour favoriser le développement de la réflexivité langagière, nous nous sommes attachée à la corrélation entre éléments personnels et éléments réflexifs repérés dans les productions écrites des élèves d'une part, mais aussi dans leurs dessins illustratifs figuratifs.

II-1.3. DESCRIPTION DU SITE DE RECHERCHE

Notre échantillonnage a eu pour cœur de cible le groupe scolaire L. F., qui prend en charge les EANA relevant du secteur de scolarisation des écoles L. F. et P. F. dès leur inscription dans l'établissement scolaire. Nous n'avons pas trouvé les informations correspondant aux dates d'arrivée sur le sol français des élèves, mais nous savons grâce à nos informateurs qu'il se déroule en général trois semaines à deux mois avant qu'une inscription en école ne soit possible. Ces données n'entrent pas en compte dans notre recherche.

Pour cette recherche-action, nous avons donc travaillé avec un petit échantillon de neuf EANA, étudiés en profondeur à la lumière de nos hypothèses et questions de recherche. Cet échantillon est hétérogène par les langues d'origine comme par le nombre de mois passés dans l'UPE2A au contact du français : avec un temps d'exposition au français langue de scolarisation de moins de un mois à cinq mois, tous les élèves sont débutants, mais à différents degrés.

Délimitons à présent notre champ d'étude en fonction de notre recherche-action. Notre problématique prenant en compte, d'une part, la langue d'origine de l'EANA, il nous faut constituer nos groupes de recherche en fonctions des langues des élèves. De plus, le but étant que les EANA produisent concrètement un écrit, et puisqu'il s'agit donc de les impliquer, nous souhaitons, dans la limite des contraintes de notre recherche-action, permettre à ces derniers de choisir leur(s) langue d'écriture.

Lors de notre entretien initial avec les EANA de notre échantillon (voir annexes 15 et 19), nous avons tenté de tenir compte des envies des EANA en fonction des contraintes imposées par les répertoires linguistiques des élèves. Ainsi, la langue d'origine de Fa. est une langue orale. Il n'a donc pas pu participer à la recherche dans le groupe d'écriture « bilingue ». Pour sa part, Ym. n'a presque pas été scolarisé avant son arrivée dans l'UPE2A. Il n'avait donc pas appris à écrire dans sa langue d'origine, l'albanais, et a également dû participer à la recherche dans le groupe d'écriture « monolingue », en écrivant uniquement en français.

¹⁸ Question de recherche 2 : L'activité de production écrite monolingue favorise-t-elle l'activité réflexive ? A quel degré ? A quels niveaux linguistiques ?

Question de recherche 3 : L'activité de production écrite bilingue favorise-t-elle l'activité réflexive ? A quel degré ? A quels niveaux linguistiques ?

¹⁹ Question de recherche 4 : Quelles stratégies l'enseignant doit-il développer pour construire cette activité réflexive sur la langue ?

Le tableau suivant synthétise nos observations effectuées à partir des documents de travail de l'enseignant (voir annexe 2) et les propos recueillis au cours des entretiens avec les élèves (voir annexes 19 et 20). Ceci nous permet de dresser les caractéristiques essentielles de notre échantillon de population.

Prénom codé	Pays d'origine	Date d'arrivée dans l'UPE2A	Nombre de mois passés dans l'UPE2A	Langues du répertoire	Langue de scolarisation	Choix de la langue d'écriture	Groupe d'écriture ²⁰
Ag.	Albanie	Juin 2013	4 mois	Albanais, français	Albanais	Français	« monolingue »
Be.	Albanie	Mai 2013	5 mois	Albanais, français	Albanais	Albanais et français	« bilingue »
Fa.	Sénégal	Novembre 2013	1 mois	Français, anglais, lingala (oral)	Français	Français	« monolingue »
Fl.	Kosovo	Mai 2013	5 mois	Albanais, français	Albanais	Albanais et français	« bilingue »
Gr.	Kosovo	Novembre 2013	1 mois	Albanais, français	Albanais (scolarisation irrégulière)	Français	« monolingue »
Ne.	Algérie	Mai 2013	5 mois	Arabe, français	Arabe	Arabe et français	« bilingue »
So.	Irak	Septembre 2013	3 mois	Kurde, français	Kurde	Kurde et français	« bilingue »
Yl.	Albanie	Décembre 2013	< 1 mois	Albanais, français	Albanais	Albanais et français	« bilingue »
Ym.	Kosovo	Novembre 2013	< 2 mois	Albanais, français	Albanais (faible scolarisation antérieure)	Albanais et français	« monolingue »

Figure 11 : Tableau synthétique du profil linguistique des EANA participant à notre recherche

PERTINENCE DE L'ECHANTILLON EN FONCTION DE LA LANGUE D'ORIGINE

Aussi, la majorité des élèves (66 %) de cet échantillon est albanophone. Parmi ceux-ci, la moitié (trois EANA) s'est dirigée vers le groupe d'écriture « bilingue », et l'autre moitié (trois EANA) vers le groupe d'écriture « monolingue ». La répartition des élèves partageant une même langue est donc harmonieuse entre les deux groupes d'écriture. Pour les élèves parlant d'autres langues, l'EANA parlant lingala a choisi le groupe monolingue quand les élèves kurdophones et arabophones ont choisi d'écrire de façon bilingue. Nous avons donc, pour le groupe « bilingue », trois systèmes d'écriture (alphabet latin, arabe et kurde), et, pour le groupe monolingue, deux langues, l'une, orale, et l'autre à l'alphabet latin.

²⁰ Par souci de commodité d'expression et de lecture, nous appellerons « groupe bilingue » le groupe rassemblant les élèves ayant choisi d'écrire dans leur langue de scolarisation d'origine, et cela, malgré le fait que l'appellation soit parfois impropre (cas d'élève plurilingues, comme Fa.). Nous appellerons « groupe monolingue » celui des élèves qui n'écriront qu'en français, bien qu'il soit évident que ceux-ci sont au moins bilingues. Ces noms de groupes sont donc donnés, non pas dans la perspective de répertoires linguistiques des élèves, mais bien dans celle de la production écrite attendue.

PERTINENCE DE L'ÉCHANTILLON EN FONCTION DU TEMPS D'EXPOSITION AU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

Nous pouvons également éprouver notre échantillon à l'aune du temps d'exposition au français des élèves, en nous basant, comme nous l'avons évoqué, sur leur date d'arrivée dans l'UPE2A. Nous pouvons prendre trois mois d'exposition au français comme valeur médiane de notre échantillon. Nous voyons donc que So., appartenant au groupe « bilingue » et kurdophone, correspond à ces trois mois d'apprentissage du français.

Elèves ayant passé moins de trois mois en UPE2A		Elève ayant passé trois mois en UPE2A		Elèves ayant passé plus de trois mois en UPE2A	
Nom anonymé	Groupe d'écriture	Nom anonymé	Groupe d'écriture	Nom anonymé	Groupe d'écriture
Ym.	Monolingue	So.	Bilingue	Ne.	Bilingue
Gr.	Monolingue			Fl.	Bilingue
Fa.	Monolingue			Be.	Bilingue
Yl.	Bilingue			Ag.	Monolingue

Figure 12: Répartition de l'échantillon en fonction du temps d'exposition au français langue de scolarisation en UPE2A (médiane : trois mois)

Nous garderons à l'esprit, durant notre recherche, que, s'il y a, respectivement, trois EANA scolarisés depuis moins de trois mois dans le groupe « monolingue » et trois EANA scolarisés depuis plus de trois mois dans le groupe « bilingue », les élèves ayant passé plus de trois mois en UPE2A se sont naturellement dirigés vers le groupe d'écriture « bilingue ». Alors que nous avons interrogé les EANA sur les raisons de ces choix en fin de séquence (voir annexes 16 et 27), les raisons du choix du groupe d'écriture invoquées ont été les suivantes :

- Ecrire de façon équilibrée dans les deux langues (Fl., tour de parole 265) ;
- Ecrire en français pour que les élèves de l'école comprennent (So., tour de parole 266 à 269, Ne. tours de parole 245 et 246) ;
- Ecrire en français parce que la maîtresse est française/parle français (Gr., tours de parole 274 à 280) ;
- Absence de réponse ou de justification (Yl., tour de parole 257 et 289), Be. (tour de parole 263) ;
- Absence de donnée : Ym., Fa. (absent ce jour-là), Ag.

Nous remarquons que le tiers des élèves a choisi son groupe d'écriture pour des raisons de communicabilité de leur production écrite (So., Ne., Gr.) vis-à-vis des élèves de l'école ou du chercheur, qu'ils soient isolés dans leur langue au sein de l'UPE2A ou non. L'une d'entre eux a voulu « équilibrer » l'usage des deux langues (Fl.). Cependant, l'absence de données pour un tiers des élèves et l'absence de justification de deux d'entre eux rend ces données difficilement exploitables pour la justification de la pertinence de notre échantillon.

Cet échantillon de neuf élèves nous semble donc bien équilibré dans la mesure où les plus débutants comme les moins débutants ont écrit dans les deux langues. Nous sommes cependant restée vigilante sur le fait que ce sont tout de même les élèves les plus avancés qui se sont, pour la majorité d'entre eux, tournés vers une écriture bilingue. Une légère avance en termes de réflexivité engagée dans notre analyse n'a donc pas été surprenante. Nous l'avons tempérée par la confrontation des résultats des élèves les plus débutants du groupe en comparaison avec les résultats des manifestations de la réflexivité du groupe « monolingue ». Si les élèves les plus débutants se sont fédérés autour d'un projet d'écriture monolingue et vice-versa, il y a, pour chaque groupe d'écriture, un « représentant » (Yl. et Ag.) d'un temps d'exposition au français moindre ou supérieur aux caractéristiques du groupe d'écriture. Nous avons espéré pouvoir ainsi confirmer, malgré le temps passé en UPE2A, quel traitement de la didactique de l'écriture, bilingue ou monolingue, favorise le développement de la réflexivité langagière. De même, l'égale répartition des albanophones entre groupe monolingue et bilingue permet d'éviter un biais qui serait dû au traitement d'élèves seuls locuteurs de leur langue pour juger de leur activité réflexive. Nous avons pu évaluer ici la réflexivité déployée pour des EANA seuls locuteurs de leur langues ou ayant des pairs la partageant, et cela, pour les deux traitements, bilingues et monolingues, de l'écrit.

PERTINENCE DES DEUX GROUPES D'ÉCRITURE CONSTITUÉS

Pour finir, résumons les caractéristiques des deux groupes d'écriture déterminés dans le tableau suivant :

Échantillon « monolingue »	Alphabet latin (oui/non)	Temps d'exposition au FLSCO < ou > à 3 mois (médiane du temps d'exposition)
Gr.	Oui	-

Fa.	Oui (scolarisé en FLS au Sénégal)	-
Ag.	Oui	+
Ym.	Oui	-

Echantillon « monolingue »	Alphabet latin (oui/non)	Temps d'exposition au FLSCO < ou > à 3 mois (médiane du temps d'exposition pour cette UPE2A)
Be.	Oui	+
Fl.	Oui	+
Ne.	Non (arabe)	+
So.	Non (kurde)	=
Yl.	Oui	-

Figure 13 : Caractéristiques retenues pour déterminer les deux échantillons formant les deux groupes d'écriture du protocole de recherche-action

Nous avons pris soin, pour chaque groupe d'écriture, d'avoir des échantillons les plus représentatifs possibles de notre cadre théorique. En effet, nous avons souhaité laisser le choix de la ou des langue(s) d'écriture aux EANA de façon à prendre en compte leur individualité et à faire davantage appel à leur affectivité, et donc leur implication dans la perspective de Chabanne, Bucheton *et al.* (2008) et de Cummins et Early (2011). La prise en compte du temps d'exposition au FLSCO des élèves est censée nous permettre d'adapter notre étayage en évitant de surcharger la tâche des élèves par le va-et-vient entre différentes langues (Bruner, 1991, Chabanne, Bucheton *et al.* 2008). En effet selon Pavlenko *et al.* (2011) et Benvéniste, la traduction n'est profitable qu'à partir d'une certaine connaissance de la langue-cible. Enfin, nous avons veillé à avoir, dans chacun des groupes, plusieurs locuteurs de la même langue, hormis le français, afin de favoriser la création d'un espace cognitif et discursif commun (Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008, Goody, 1977).

II-2. PROTOCOLE DE RECHERCHE

Notre collecte de données sera dirigée par les théories que nous avons mises en lumière dans le cadre de notre étude. En effet, pour Miles et Huberman (2005) :

Les [éléments conceptuels] proviennent de la théorie et de l'expérience et, souvent, des objectifs généraux de l'étude envisagée. [...] [L'organisation des éléments conceptuels à travers le cadrage théorique] oblige aussi le chercheur à être sélectif, à décider quelles dimensions sont les plus importantes, quelles relations seront vraisemblablement les plus significatives, et en voie de conséquence, quelles informations devront être collectées et analysées. (Miles et Huberman, 2005 : 40, 41)

Fort du lien entre notre cadre théorique et les données à collecter dans le contexte de notre projet d'écriture en recherche-action, nous pouvons dresser à présent une typologie des données collectées pour les besoins de notre recherche. C'est au regard du cadre théorique qui devrait nous permettre de répondre à notre problématique que nous avons estimé s'il fallait prendre en compte la langue d'origine de l'élève pour favoriser le développement de l'activité réflexive langagière dans le processus de production écrite. Voici un rappel schématique de notre cadre conceptuel.

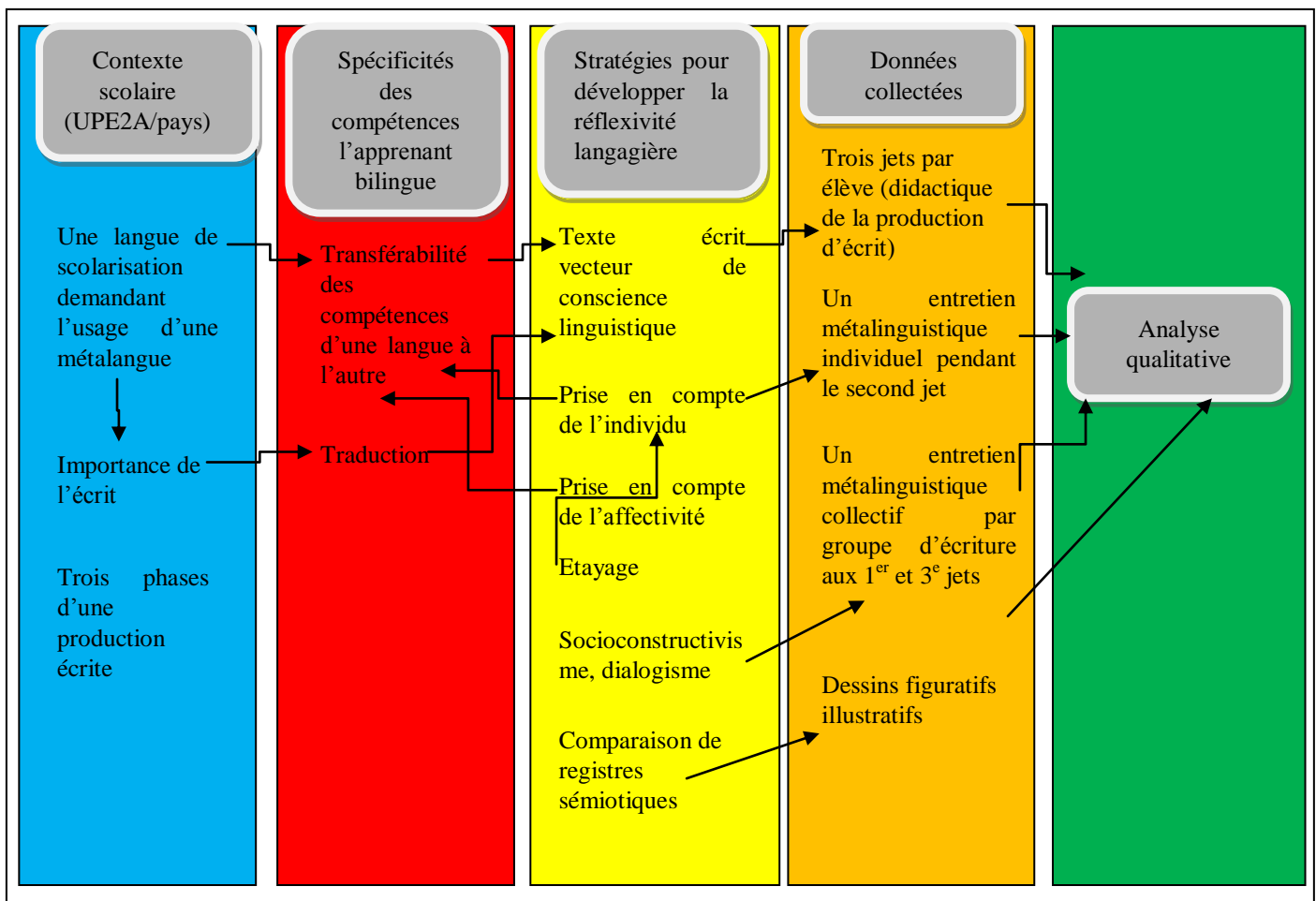


Figure 14 : Rappel schématique du cadre conceptuel de notre recherche-action d'après Miles et Huberman (2005 : 47)

Rappelons que ces données ont été produites selon la même démarche (projet d'écriture) pour les deux groupes d'écriture « monolingue » et « bilingue » étudiés.

II-2.1. PROTOCOLE DE COLLECTE DES DONNEES

Pour plus de clarté dans la présentation de notre protocole de collecte des données, nous allons les présenter par type de données recueillies, et des données écrites au données orales.

LES NOTES D'OBSERVATION

Par nos prises de notes, nous souhaitons observer les rapports des EANA avec leur maître habituel. Nous nous sommes intéressée à la gestion usuelle de la présence en filigrane de la langue d'origine ou encore à l'enseignement habituel de la morphosyntaxe. Cette collecte de données a eu lieu essentiellement en situation d'enseignement ou par observation directe d'événements lors de la phase d'observation participante et d'observations. Ceci a eu lieu en même temps que notre recherche-action, à des plages horaires définies où l'enseignant de la classe prenait ses élèves en charge. Au titre de cette situation, nous avons recueilli des observations sur les affichages et documents de la classe (voir annexes 1, 2, 4) ou encore observé et pris des notes sur des événements qui nous ont semblé significatifs au regard de nos questions et hypothèse de recherche. Il s'agissait pour nous de « sonder » l'atmosphère de la classe et de voir sur quels éléments linguistiques porterait notre recherche, en fonction de ceux vus par les élèves et de leur niveau. Nous souhaitons également si possible rester dans « l'esprit » de la façon d'induire la réflexion métalinguistique de l'enseignant. Pourtant l'échec de la mise en place d'une grille de relecture telle que pratiquée par l'enseignant de la classe (voir annexe 6) nous a rapidement dissuadée de nous fonder dans d'autres pratiques par confort supposé des EANA, nous engageant à proposer des outils d'investigations réellement personnels.

LES ENTRETIENS METALINGUISTIQUES QUALITATIFS

Dans la perspective du socioconstructivisme (Vygotski, 1985) avec les pairs et de l'étaiyage de l'enseignant (Bruner, 1991), des entretiens qualitatifs ont été menés avec les EANA, c'est-à-dire, avec respectivement des groupes de quatre personnes (pour le groupe d'écriture « monolingue ») et de cinq personnes (pour le groupe d'écriture « bilingue »), voire avec les neuf EANA réunis pour les entretiens initial et de clôture. Nous sommes ici dans les quotas préconisés par Duchesne et Haegel (2004 : 54) pour les entretiens collectifs. Dans la perspective du développement de l'activité réflexive langagière qui est le cœur de notre problématique de recherche, et dans le contexte de l'acquisition du français langue de scolarisation qui est celui des UPE2A, nous avons centré la thématique de nos entretiens sur les éléments métalinguistiques travaillés par les EANA au moment de notre recherche (voir annexe 4). Il s'agissait donc de réinvestir par les EANA les connaissances linguistiques acquises en français (éventuellement, en langue d'origine) de façon à les guider dans leur amélioration.

LES GUIDES D'ENTRETIENS

Les guides d'entretien initial et final (voir annexes 15 et 16) nous permettaient de connaître les EANA de façon à constituer les groupes d'écriture bilingue et monolingue, leur degré de scolarisation antérieure, et d'avoir un aperçu du « vécu », en termes de facilité d'exécution du processus d'écriture bilingue ou monolingue. Nous nous attendions à ce que ces données soient complémentaires aux résultats visible par le biais des productions écrites successives. Nous avons, par ailleurs, proposé des entretiens métalinguistiques après les jets 1 et 3 aux EANA des deux groupes d'écriture (annexes 18, 21, 22, 25) et pendant le jet 2 selon la méthode de la verbalisation de l'action (annexes 17, 23, 24), afin de déterminer les marqueurs réflexifs engagés suite à ou lors de l'écriture en langue d'origine et/ou seconde à proprement parler. Nous avons cependant dû guider la réflexion des élèves au moyen de supports pédagogiques appropriés, en plus de nos questions lors des entretiens.

CHOIX DU CONTENU DES ENTRETIENS METALINGUISTIQUES

Les éléments sur lesquels ont été portés les efforts réflexifs des élèves ont été des extraits de leurs propres productions écrites dans différentes phases d'écriture successives. Les points d'amélioration abordés ont donc été ceux déjà appris par les élèves : genre et accord du groupe nominal, syntaxe de la phrase simple française, ponctuation de la phrase affirmative, conjugaison de verbes de base au présent de l'indicatif, présence éventuelle de mots de liaison (conjonctions de coordination simples, voir annexe 4). Nous avons tenu à baser notre analyse sur plusieurs entretiens pour chaque groupe d'écriture, compte tenu, d'une part, de l'absentéisme de certains élèves (qui ont pu rattraper les écrits, mais pas les oraux), ainsi que pour pouvoir évaluer la stabilité des informations apportées par les EANA au fil des entretiens (voir Duchesne et Haegel, 2004 : 52).

LES DEUX TYPES D'ENTRETIENS METALINGUISTIQUES SEMI-DIRECTIFS

Dans la perspective du socioconstructivisme (Vygotski, 1985), nous nous sommes basée sur le principe que les apports mutuels des EANA, pour chacun des groupes d'écriture, pouvaient améliorer la réflexion de tous. Nous avons donc choisi de mener des entretiens de groupe. Nous avons choisi des entretiens collectifs semi-directifs en raison de leur système d'information à la fois souple et contrôlé. Comme nous connaissions les éléments sur lesquels il nous était possible de porter l'attention métalinguistique des élèves, nous pouvions orienter les propos vers les aspects « prioritaires » de notre problématique de recherche (voir Guibert et Jumel, 1997 : 102). Ces entretiens métalinguistiques collectifs ont été placés en début et en fin de projet d'écriture, c'est-à-dire, selon les préconisations de didactique de production écrite de Germain *et al.* (1999), après le premier jet de la production d'écrit et après le troisième jet de la production d'écrit. L'entretien final a permis d'évaluer le travail réflexif engagé par l'EANA en

fonction de la ou des langue(s) d'écriture, et surtout de connaître les difficultés estimées par ceux-ci selon la ou les langue(s) d'expression écrite.

Afin de comprendre plus finement comment était mise en jeu l'activité réflexive de chaque EANA, nous avons, pour chacun des groupes d'écriture monolingue et bilingue, mené un entretien métalinguistique individuel. Nous l'avons placé à mi-parcours du projet d'écriture durant le second jet de l'expression écrite. Cette écoute individualisée des élèves a été rendue possible par le fait que, pendant que nous enregistrions un entretien avec un EANA, les autres travaillaient le second jet ou faisaient un autre travail en autonomie. Nous souhaitions pouvoir estimer directement, pendant l'écriture même, la réflexivité déployée pour chacun des deux groupes. Dans la perspective de la prise en compte de l'individualité de l'élève soulevée par Cummins et Early (2011), cette attention portée à leur réflexion métalinguistique nous a parue importante, et source de plus de finesse dans notre compréhension du développement réflexif en jeu selon le groupe d'écriture considéré. L'utilisation de la verbalisation de l'action nous semblait prématurée lors de la production du premier jet, où une telle réflexion métalinguistique n'avait pas encore été éprouvée avec les EANA, et inutile lors du troisième jet dans la mesure où, ne permettant plus l'amélioration de son travail par l'EANA, elle aurait simplement été évaluative.

LES ENTRETIENS INDIVIDUELS LIBRES

Nous avons souhaité, durant la phase de valorisation du projet d'écriture (décoration des panneaux), compléter notre observation participante et les entretiens métalinguistiques menés par des entretiens libres avec les EANA (voir annexe 26). Afin de savoir quelle langue de leur répertoire ceux-ci étaient amenés à valoriser, et s'il y avait un lien avec la prise en compte ou non de leur langue d'origine durant la séquence d'écriture, nous leur avons laissé la possibilité d'illustrer leur panneau au moyen de quelques mots-clefs dans la langue de leur choix (voir annexes 12 et 13). Il nous a semblé important, en complément de l'entretien initial portant sur le choix de la langue d'écriture par les élèves, de ne pas négliger la ou les langues que les EANA rendent visibles d'eux-mêmes sur ces panneaux.

L'ELABORATION D'OUTILS PEDAGOGIQUES D'INVESTIGATION

A ces supports d'entretien, il faut ajouter notre construction de supports pédagogiques de productions de textes pour les jets 2 et 3 (voir annexes 7 à 11). Dans la perspective d'étayage de laquelle se réclame notre recherche-action, ces supports d'écriture avaient pour vocation de guider la relecture et les réécritures des élèves. Pour ce qui est d'une aide lexicale durant le premier jet du projet d'écriture, destinée à permettre à l'EANA d'exprimer au plus près sa pensée dans cette phase de mise en mots, il conviendra de se référer aux annexes 7 et 8. Pour ce qui est de la collecte de données pourvue d'un étayage morphosyntaxique de façon à susciter l'activité réflexive langagière de l'élève, il conviendra de se référer au chapitre III-1.3. et aux annexes 9 à 11. La dernière source de production de données réflexives langagières est le « troisième jet » d'écriture des élèves. Ils leur était demandé de distinguer leur version du second jet d'écriture d'une réécriture en français « normé ». C'est nous qui avons préalablement corrigé la version « normée » du second jet des EANA. En guise d'illustration, il convient de se référer à l'annexe 11. Nous savons que tout protocole de collecte de données nécessite, au préalable, la création de données à travers plusieurs outils de travail. Pour entrer dans une perspective de compréhension de la démarche intellectuelle des EANA, que ceux-ci utilisent une ou plusieurs langues d'écriture ou de réflexion langagière, nous avons tenté de recueillir des informations dans un éventail large de situations accompagnant l'ensemble du processus de production écrite. Les trois jets d'écriture successifs ont été l'occasion de tester différentes stratégies de la part de l'enseignant (QR4). Pour le jet 1, nous avons testé le « potentiel réflexif » de l'utilisation d'une grille d'amélioration. Pour le jet 2, nous avons adopté un code couleur signifiant les éléments erronés à corriger à l'aide d'étiquettes (nous nous sommes aidée de traducteurs en ligne pour traduire les mots dans les langues d'origine des élèves). Pour le jet 3, nous nous sommes aidée de traducteurs également et avons soumis à la réflexion des EANA une forme normée de leurs textes et une forme contenant leurs erreurs résiduelles.

UNE PRODUCTION DE TEXTE PAR TROIS JETS SUCCESSIFS D'ECRITURE

Le fait de se baser sur les entretiens relatifs à une activité écrite de la part des EANA sans examiner en parallèle leurs écrits, et donc les marqueurs de la réflexivité correspondants, n'aurait aucun sens. Nous nous sommes donc attachée à l'évolution des données écrites et orales produites au fil du projet d'écriture. Notre pouvons donc dire que notre protocole de collecte de données se veut narratif, au sens de De Ketele et Roegiers (2009 : 131).

LA PRODUCTION DE DESSINS FIGURATIFS EN REGARD DU TROISIEME JET D'ECRITURE

Nous avons vu que, d'après Duval (1995), la réflexivité langagière augmente avec le nombre de signes utilisés pour symboliser une chose. Ce serait la raison pour laquelle, et c'est là notre hypothèse, les EANA dont on reconnaîtrait le bilinguisme et donc la langue d'origine, auraient une activité réflexive langagière plus développée. En mettant à jour la langue-source des EANA par le

biais de la traduction de la langue d'origine vers le français, puis en comparant les deux systèmes {langue d'origine ; langue cible} durant les entretiens métalinguistiques, nous avons obligé les EANA du groupe « bilingue » à jouer de ces deux registres sémiotiques.

Afin de vérifier que ce « supplément de réflexivité » se tient bien dans le registre sémiotique « langue d'origine », nous avons voulu faire utiliser par les EANA des deux groupes d'écriture un passage de la langue écrite vers un autre registre sémiotique. Nous avons choisi le système de signes, validé en tant que tel par Duval (1995), du dessin figuratif. Le but était d'estimer, d'une part si l'enfant avait pu écrire ce qu'il voulait selon la ou les langues d'expression écrite. D'autre part nous souhaitions dans une moindre mesure observer si les détails du dessin, signes possibles d'activation d'une plus grande conceptualisation, variaient selon la ou les langues invoquées dans le projet d'écriture. Les élèves ont eu à produire autant de dessins que de paragraphes de leurs textes et donc de thématiques abordées. Nous avons donc pu collecter 43 dessins, chaque élève ayant illustré quatre à cinq paragraphes de son texte final.

II-2.2. PROTOCOLE D'ENREGISTREMENT DES DONNEES

La typologie des données recueillies et produites que nous venons de dresser nous a permis de dégager deux types de données : orales et écrites, qui, chacune, ont bénéficié d'un protocole d'enregistrement spécifique et adapté.

PROTOCOLE D'ENREGISTREMENT DES DONNEES ECRITES

Nous avons fait le choix de laisser ces données tirées de nos notes d'observation brutes et de ne pas les retranscrire de façon dactylographiée. Pour ces données, nous avons élaboré une présentation uniforme comprenant la date, l'heure de l'événement observé et les événements observés sur une page, leur analyse sur la page d'en face du cahier. Nous n'avons pas inclus ces données manuscrites, difficiles à lire, au cahier des annexes qui accompagne ce mémoire.

Pour ce qui concerne les productions de textes des élèves et les supports pédagogiques d'écriture, nous avons collecté l'ensemble de ces données en faisant des copies des cahiers des élèves, que nous avons conservés au format papier, par élève et par groupe d'écriture. Nous avons numérisé et conservé ces documents sous forme de fichiers informatiques. Lorsque les EANA utilisaient d'autres support que le papier (pochettes plastifiées comme « brouillons » pour le jet 2, étiquettes-mots pour les jets 1et 3), nous avons photographié les travaux écrits. Nous avons conservé ceci dans des fichiers informatisés sécurisés en nommant les fichiers par numéro de jet et prénom de l'élève.

Les dessins ont été photographiés, séparément en fonction de chaque paragraphe thématique et sur le panneau d'ensemble. Les fichiers correspondants ont été nommés par élève et par thématique du dessin/du paragraphe correspondant. Nous avons conservé ces données de façon informatisée et sécurisée.

Enfin, l'ensemble des guides d'entretiens a été directement dactylographié et enregistré numériquement, de façon sécurisée, par type d'entretien et place de l'entretien dans la séquence d'écriture. Ces guides d'entretien ont en parallèle été imprimés, de façon à ce que nous les ayons à proximité durant notre recherche-action.

PROTOCOLE D'ENREGISTREMENT DES DONNEES ORALES

Nos données orales sont constituées par un total de six entretiens : trois entretiens métalinguistiques au fil des jets successifs pour chacun des groupes d'écriture, ainsi qu'un entretien initial et un entretien de clôture avec l'ensemble des élèves. A cela s'ajoute un dernier entretien individuel libre mené pendant la décoration des panneaux. Pour des raisons éthiques, nous nous sommes refusée à enregistrer des échanges informels intéressants menés entre les EANA et l'enseignant, cela n'entrant pas directement dans notre protocole de recherche, et n'en ayant pas informé les parents au préalable. Nous nous sommes alors contentée de prendre des notes sur ces événements de la classe. Nous avons toutefois enregistré, dans la mesure où cela entrait dans notre recherche-action et était éthiquement possible, un entretien métalinguistique spontané qui a émané des élèves durant la phase de recherche d'idées, avant même la mise en mots des élèves par le procédé de l'écriture, et durant la phase de mise en valeur du panneau. Ceux-ci ont bien sûr été avertis d'être enregistrés durant cet épisode.

De manière générale, les élèves étaient avertis de chaque enregistrement. Nous avons évidemment veillé à les mettre à l'aise et en situation de confiance, par la ritualisation de ces enregistrements, leur déroulement dans le lieu familier qu'est la classe, par la présence rassurante du groupe et par les encouragements et la parole que nous avons souhaité laisser à chacun.

PROCEDE D'ENREGISTREMENT DES ENTRETIENS

Nous intéressants aux manifestations de la réflexivité langagière qui émergeraient en fonction de la ou des langues (d'origine, de scolarisation) prises en compte, et compte tenu du fait que les EANA sont tous mineurs, il ne nous a semblé ni nécessaire, ni souhaitable de faire une captation audiovisuelle des entretiens. En effet, le fait qu'on ne sache pas toujours quel EANA s'exprime n'est pas dérangeant dans la mesure où l'on s'intéresse à la réflexivité langagière par groupe d'écriture. Une individualisation de l'analyse, pour affiner les tendances en termes de réflexivité dégagée pour chacun des groupes d'écriture, reste toujours possible en consultant les écrits de chacun ou l'enregistrement des dires de l'EANA durant l'entretien de verbalisation de l'action. C'est aussi pour des raisons de garantie de l'anonymat des EANA et de mise en confiance que l'utilisation de la vidéo nous semblait mal adaptée.

Le matériel d'enregistrement audio utilisé a été un enregistreur personnel, le modèle *IC recorder* de la marque Sony. Par sécurité, nous avons doublé les enregistrements à l'aide du logiciel informatique *Audacity*. Afin d'avoir une qualité audio optimale, nous avons pris soin de mener les entretiens dans l'espace de regroupement de la classe. Nous avons placé l'enregistreur sur une petite table au centre de cet espace partagé, et notre ordinateur portable sur une table juste à côté du coin regroupement. Ces entretiens ont été collectés à raison d'un fichier son par type d'entretien et par jet d'écriture.

II-2.3. PROTOCOLE DE TRAITEMENT DES DONNEES

Précisons, avant de détailler notre protocole de traitement des données, que nous nous sommes inspirée des propositions de Miles et Huberman (2005), adaptées aux caractéristiques de notre recherche-action. Notre protocole de traitement des données s'opère donc en quatre étapes successives qui se complètent mutuellement. La transcription audio des données récoltées lors des différents types d'entretiens menés et l'observation parallèle des textes et dessins produits par les élèves ont été analysés de façon à aboutir à des codes et *patterns* nouveaux ou issus de notre cadre conceptuel. Les codes thématiques sont donc issus de l'ensemble des données collectées.

L'UTILISATION DE TRADUCTEURS INSTANTANES POUR LES TROIS ALBANOPHONES DU GROUPE « BILINGUE »

Afin d'estimer grossièrement, du fait de l'approximation des traductions automatisées en ligne, si une comparaison sémantique entre la version en langue d'origine et le premier jet en langue seconde étaient comparables nous avons traduit par ce biais les textes des EANA albanophones (voir annexe 28). N'ayant pas la possibilité de reproduire des alphabets autres que latin, nous n'avons pas pu procéder de même pour l'arabe (Ne.) ni pour le kurde (So.). Pour ces deux langues, nous n'avons d'ailleurs eu que la possibilité de traduire automatiquement des mots isolés. Nous avons traité et transcrit plus en détail les entretiens métalinguistique menés au fil du processus de production écrite bilingue *versus* monolingue.

LES TRANSCRIPTIONS AUDIO DETAILLEES

La phase de collecte des données nous a permis de recueillir trois entretiens métalinguistiques collectifs au premier jet, au troisième jet d'écriture ainsi qu'à l'issue du projet, et un entretien individuel par EANA en cours de travail de révision de texte au moment du second jet de la production écrite (annexes 21 à 25). Ces entretiens portant directement sur la réflexivité langagière engagée par les EANA, les transcriptions audio de ceux-ci sont détaillées, comme nous allons l'expliquer plus loin. De la même manière, les deux entretiens menés en amont du travail d'écriture et sur la réflexivité langagière à proprement parler ont été ceux qui ont décidé les EANA à rejoindre, qui le groupe d'écriture bilingue, qui le groupe d'écriture monolingue, avec bien sûr la validation par l'enseignant-chercheur. La raison de ce choix n'est pas en lien direct avec notre problématique ni nos questions et hypothèses de recherche, mais les dynamiques relationnelles en jeu pourraient nous permettre de mieux comprendre pourquoi tel ou tel groupe engagerait davantage de réflexivité durant le travail de production d'écrit demandé. Ainsi, aux entretiens métalinguistiques descriptifs détaillés s'ajoutent ceux-ci, à vocation plus explicative (annexes 26 et 27).

Pour l'ensemble de ces entretiens, nous avons retranscrit tous les tours de paroles, même ceux qui peuvent *a priori* sembler mineurs (hésitations, commentaires « satellites » des propos métalinguistiques escomptés etc.) dans la mesure où du sens est susceptible d'émerger et d'être significatif même dans les éléments auxquels on n'aurait pas tendance à prêter attention à première vue. Nous pensons donc que, dans la perspective de la recherche qualitative, les implicites et la compréhension en profondeur de la question de la réflexivité langagière dans l'écrit selon la ou les langues prises en compte demande une attention portée aux propos, aux silences, mais aussi aux interactions entre élèves et enseignants. Cela nous semble d'autant plus important que nous avons placé le rôle de l'enseignant et l'interaction entre élèves tant dans notre cadre théorique (étayage (Bruner, 1991) et perspective socioconstructiviste (Vygostki, 1985) que dans notre démarche de recherche (entretiens collectifs) ou dans nos questions de recherche (QR4, rôle de l'enseignant dans le développement de la réflexivité langagière par les EANA en fonction de la ou des langues engagées dans le projet d'écriture). Les tours de paroles, mais aussi la durée de chaque tour de parole et leurs

bornes ont donc été notés scrupuleusement, cela de façon à soumettre à l'analyse un matériau linguistique et non-verbal le plus divers possible. Ces transcriptions audio détaillées figurent *in extenso* aux annexes 19 à 27.

LES TRANSCRIPTIONS AUDIO PARTIELLES

En parallèle à ces transcriptions qui traitent directement des langues en jeu et de l'activité réflexive engagée, nous avons enregistré des entretiens libres, plus informels, avec les élèves lors de deux séances de « mise en valeur » du projet d'écriture (annexe 26). Dans la mesure où nous situons alors au-delà de la problématique, qui traite exclusivement du processus de production écrite en lui-même, ces compléments d'informations éventuels, qui cependant peuvent nous éclairer sur la compréhension des EANA, ont été retranscrits de façon parcellaire. Nous n'avons alors sélectionné que les passages qui, à notre sens, apportaient un supplément d'information sur tel ou tel EANA, telle ou telle manifestation de sa réflexivité langagière. Pour cette raison, les fragments de conversation « satellites », les bornes et la durée des tours de paroles n'ont pas été transcrits. Les données transcrites l'ont cependant été avec autant de rigueur et les mêmes normes de transcriptions que pour les transcriptions « détaillées ».

LE CODE DE TRANSCRIPTION AUDIO

Le contenu de l'ensemble des entretiens menés se devait d'être rattaché à la perspective interactionniste qui sous-tend notre recherche-action. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour le code de transcription du groupe de recherche IDAP²¹. En effet, il s'agit pour nous, par le prisme de l'observation des marqueurs de la réflexivité langagière (Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008), de « [transformer de l'oral en de l'écrit et, à partir de cet « écrit fabriqué », tent[er] de comprendre comment se fait le processus de transmission, comment les acteurs co-organisent les activités verbales [...] dans le but d'enseigner-apprendre ». C'est ainsi que Cicurel *in* Blanchet et Chardenet (2011 : 325) définissent les axes de la transcription selon les codes du groupe de recherche IDAP. C'est justement ces enjeux interactionnistes que, dans le respect de notre cadre théorique, nous souhaitons examiner. Pour expliciter les abréviations que nous avons utilisées dans le cadre de notre recherche, et qui sont tirées de cette convention de transcription, il conviendra de se reporter à l'annexe 14.

Dans le respect de la logique « de compréhension » prônée par la recherche-action, notre protocole de traitement brasse un large panel de données, celles mêmes que nous avons mentionnées et justifiées dans le « protocole de collecte de données » : notes d'observation, enregistrements et transcriptions, productions écrites et picturales des EANA. Notre analyse qualitative sera donc basée sur des processus de réduction de l'information et son interprétation grâce aux méthodes du codage thématique. Nous nous référerons aux préconisations de Miles et Huberman (2005) pour le traitement des données relevant de ces deux méthodes.

LA CODIFICATION DES DONNEES PRODUITES PAR LA RECHERCHE-ACTION

Afin de justifier la codification des données de recherche récoltées, il convient tout d'abord de convenir de ce que nous entendons par ce terme.

Selon Miles et Huberman (2005 : 112), la codification est la mise en place de « codes », c'est-à-dire d'« étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude. Les codes sont habituellement attachés à des « segments » de taille variable – mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers, connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique. Ils peuvent prendre la forme d'une étiquette catégorielle simple ou d'une étiquette plus complexe (par exemple, une métaphore). ».

Ainsi, notre protocole de traitement des données a été de repérer et mettre en évidence des codes thématiques et *patterns* récurrent d'un type de donnée produite à un autre (transcription des entretiens, corpus des productions écrites d'élèves, corpus des dessins, notes d'observations). Notre problématique de recherche nous demande d'estimer, par les marqueurs issus de notre cadre théorique, le degré de réflexivité langagière engagé par chaque groupe d'élèves en fonction de la ou des langues d'écriture prise(s) en compte dans le processus de production écrite. Nous avons donc eu affaire pour cette recherche-action à des codes essentiellement descriptifs. Pour éviter toute analyse réductrice, nous sommes volontairement restée ouverte à des codes inférentiels et/ou explicatifs, puisque nous nous situons dans une perspective dialogique (Bakhtine (1977)) et donc interactionniste. Nous avons donc tenté de trouver, parmi les codes relevés sur tous les types de données de recherche et à tout moment de la production de ces données durant la recherche, des *patterns* (motifs récurrents). Nous avons essayé de faire ceci dans le sens de Miles et Huberman (2005 : 113), qui expliquent que « l'analyste [doit déceler] en déchiffrant la signification des événements ou relations sociales ». A la suite de ces auteurs (2005 : 113), nous avons aussi repris l'idée de la gradation des codes inférentiels du leitmotiv au lien causal, en passant par le *pattern* puis le thème.

²¹ Selon Cicurel *in* Blanchet et Chardenet (2001 : 326) : l'acronyme IDAP signifie « Interactions didactiques et agir professoral » du centre de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes, des cultures) à l'Université Paris III.

Si nous avons défini ce que nous entendons par « code » à la suite de Miles et Huberman (2005) et établi une typologie de ceux-ci pour les besoins de notre analyse, il nous faut encore expliquer notre démarche de codification à proprement parler.

UNE CODIFICATION THEORIQUE AVANT LE DEBUT DE LA RECHERCHE-ACTION

Comme le préconisent Miles et Huberman (2005 : 114), nous avons tout d'abord pris soin d'établir une série de codes possibles en ne nous basant que sur notre problématique, notre hypothèse de recherche, nos questions de recherche et le cadre théorique découvert. Le tableau de l'annexe 29 illustre ce premier codage théorique. Nous précisons que, étant dans une perspective de comparaison de rôles (enseignant, QR4 et EANA en fonction de la ou des langues prise(s) en compte, QR1, 2 et 3), nous avons utilisé des codes par catégories de façon à ce qu'ils restent assez courts et faciles à mémoriser. Ceci nous a permis de faire un codage manuel pour l'ensemble de notre recherche. Dès lors, il a été possible de commencer l'analyse de l'ensemble de nos données (notes, enregistrements, productions écrites et dessins des EANA) en appliquant ces codes préétablis à des segments que nous avons choisis larges (paragraphe ou phrases selon les cas) ; cela afin de pouvoir en voir émerger de nouveaux, issus de notre propre terrain de recherche empirique.

Pour ce qui concerne la nomenclature des codes, nous avons conservé les premières lettres des mots des concepts évoqués dans la « revue de la littérature scientifique ». Il suffira à notre lecteur de se reporter aux chapitres correspondants afin de retrouver sans difficultés les définitions afférentes. Les sigles « MONO » *versus* « BI » font appel respectivement aux groupes d'écriture « monolingue » et « bilingue ». Le sigle « LO » signifie « langue d'origine », « DIFF », « différent », « CT », « contrôle » et « MM », « même ».

Ces 56 codes forment donc une « liste d'essai » qui a eu l'intérêt de permettre de distinguer rapidement les découvertes issues de la recherche-action des éléments que l'on pouvait trouver grâce au cadre théorique mis en place. Nous avons alors attribué un nouveau codage aux éléments nouveaux. Nous allons les décrire dans notre prochaine sous-partie. Nous avons choisi de présenter notre « liste de codes de départ » afin d'exposer le plus clairement possible notre démarche. Pourtant, Miles et Huberman (2005 : 120) rappellent bien qu'il est normal que cette liste varie au cours du processus d'analyse.

UNE CODIFICATION EMPIRIQUE LORS DU TRAITEMENT DES DONNEES ISSUES DE LA RECHERCHE

Il est évident qu'il n'existe de recherche-action que parce qu'elle est menée sur un « terrain » d'enseignement, dans notre cas une UEP2A du premier degré du système éducatif français. Selon Miles et Huberman (2005 : 121), « la codification est un moyen de forcer le chercheur à comprendre ce qui n'est pas encore clair, en attribuant des noms aux faits imprévus et aux événements, en essayant de les regrouper [...] ». Nous avons donc trouvé, regroupé, défini et corrélié de nouveaux codes apparus au fil de l'analyse de l'ensemble des données de façon à esquisser des thèmes, sans nous éloigner de notre cadre théorique.

Ainsi, nous avons pu estimer, par une concordance, pour les EANA albanophones, entre les contenus sémantiques en langue d'origine et en français. Pour ces mêmes élèves, nous avons observé un appui sur le fonctionnement de la langue-source pour réviser la langue seconde d'un point de vue morphosyntaxique. Le code « COMP-SEMIO-META-BI » n'a ainsi été utilisé que lorsqu'une comparaison métalinguistique était clairement apparente (l'élève avait dessiné des schémas pour illustrer des similitudes de fonctionnement d'une langue à l'autre, ou bien il avait traduit directement un terme d'une langue à l'autre). En revanche, il ne nous a pas été possible d'utiliser les codes correspondants pour les cas de l'arabe et du kurde lors de l'analyse des écrits des élèves : sans traduction automatisée possible, nous ne pouvions pas estimer la conservation sémantique ou morphosyntaxique des données d'une langue à l'autre.

LA REDUCTION DES CODES AUX ELEMENTS SIGNIFICATIFS POUR CHAQUE GROUPE D'ECRITURE

Afin de pouvoir analyser nos données de façon la plus rigoureuse possible (Miles et Huberman, 2005 : 120-125), nous avons procédé à une double analyse puis réduction des codages.

Tout d'abord, nous avons amassé les codes apparus durant une première analyse longitudinale de l'ensemble des données produites (écrits, transcriptions, dessin). Nous avons estimé notre travail de codage « terminé » lorsque ceux-ci ont commencé à être redondants, et quand des codes antérieurs se sont mis à apparaître pour de nouveaux phénomènes. Nous avons quelquefois affiné les codes similaires trop nombreux en sous-codes. Ce faisant, nous avons gardé à l'esprit les deux « pendants » de nos questions de recherche. Nous avons établi d'une part des codes en « ETAY-.w », liés aux stratégies et aux étayages déployés par l'enseignant pour développer la réflexivité langagière (QR4). D'autre part, nous avons classifié des codes « COMP-SEMIO-x », « MARQ-REFLEX-y » ou encore « INTERACT-z » pour déterminer les sièges de l'activité réflexive langagière durant ce processus d'écriture (QR1, QR2, QR3). Ces classes de codes renvoient donc respectivement au travail de traduction et de métalangue demandé aux deux groupes d'écritures (Duval, 1995 ; Benvéniste, 1966), aux marqueurs de la réflexivité langagière

pour chacun des groupes d'écriture (Bakhtine, 1977 ; Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008) et aux notions d'interaction et de socioconstructivisme (Bakhtine, 1977, Vygotski, 1985, Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008). Rejoignant les QR2 et QR3, de nouveaux éléments que nous n'avons pas pu rattacher à ces préfixes conceptuel sont apparus au cours du traitement des données.

Ensuite, nous avons réduit ces codes en supprimant les codes redondants ou qui ne s'appliquaient pas de façon significative aux autres données collectées lors d'une seconde phase d'analyse. Enfin, un nouveau « balayage » de l'ensemble des données à l'aide des codes restant nous a permis de ne conserver que les éléments jugés significatifs, c'est-à-dire redondants au fil du processus d'écriture et présentant les plus grands nombres d'occurrence par rapport aux autres codes (re)trouvés. Nous avons maintenu la séparation des deux groupes d'écriture puisque cette perspective comparatiste est le cœur même de notre recherche.

II-2.4. PROTOCOLE DE VERIFICATION DES DONNEES

La nature « textuelle » d'une recherche qualitative, la masse de données de recherches orales et écrites produites sont autant d'éléments qui rendent leur réduction analytique sujette à erreurs ou oublis de la part du chercheur. Ceci est d'autant plus vrai lorsque le chercheur est débutant et isolé comme c'est notre cas. Afin de contrer autant que faire se peut les erreurs ou biais qui se seraient insérés dans notre protocole de recherche et d'analyse, nous avons mis en place plusieurs moyens de vérification des données produites et réduites dans le cadre de notre recherche-action.

VERIFICATION DES CODES

Nous avons pris soin de séparer les plages de codage longitudinal de l'ensemble des données et les phases de réduction/vérification des codes de quelques jours d'intervalle, afin si possible de garder un regard neuf et critique sur éléments étiquetés.

SOLLICITATION DES REACTIONS DES INFORMATEURS

Suite à notre lecture de Miles et Huberman (2005 ; 470), qui nous a appris que cela était envisageable dans le cadre d'une recherche, nous avons souhaité avoir un retour sur le vécu « réflexif langagier » des EANA durant le processus de production écrite engagé. Puisque nous avons mené une recherche-action, un tel effort de compréhension nous a semblé indispensable. Nous avons donc, à l'issue de la séquence d'écriture, mené un entretien de clôture (voir annexes 16 et 27). Il s'agissait pour nous de confronter nos premières analyses avec les propos tenus par les élèves, afin de nous assurer que nos inductions n'allaient pas à rebours de leurs dires.

CONTROLE DE LA REPRESENTATIVITE

Nous avons essayé d'obtenir des informations fiables au moyen de deux précautions principales.

En premier lieu, nous avons tenté de raisonner à partir d'un échantillon de population représentatif (voir II-1.3. « Description du site de recherche »). Ce faisant, nous avons expliqué en quoi nous estimons la répartition des EANA entre les deux groupes d'écriture, selon leurs choix, leurs langues et leur temps d'exposition au français, comme ne favorisant *a priori* aucun des deux groupes d'écriture monolingue ni bilingue. En second lieu, nous nous sommes attachée à sélectionner des données « significatives ». Afin de donner un réel sens aux données produites durant le processus d'écriture (transcriptions et jets successifs de production écrite), nous avons appliqué les codes thématiques à l'ensemble des transcriptions et documents. Nous n'avons retenu pour l'analyse que les faits issus de codes qui étaient :

- Présents tout au long du processus d'écriture ;
- Présents de façon massive (nombreuses occurrences ou concernant plus de la moitié des élèves du groupe d'écriture) dans un groupe d'écriture donnée ;
- Présents de façon massive (nombreuses occurrences ou concernant plus de la moitié des élèves du groupe d'écriture) dans une phase donnée du processus d'écriture.

Suite à cet « échantillonnage discriminant » (Miles et Huberman : 2005 : 136), nous espérons non seulement ne pas surestimer les événements les plus frappants, mais aussi avoir recueilli des codes pertinents.

CONTROLE DES EFFETS *DU ET SUR* LE CHERCHEUR

Les ouvrages de méthodologie de la recherche (Miles et Huberman, 2005 : 477) nous ont appris que deux biais principaux peuvent survenir sur un terrain de recherche. Il s'agit, d'une part des effets du chercheur sur le site, et d'autre part des effets du site sur le chercheur.

C'est pour ne pas induire de biais dans les relations entre l'enseignant de la classe et le projet d'écriture qu'il nous avait semblé intéressant d'enseigner nous-même, dans la perspective de la recherche-action. Notre présence avant le démarrage de la séquence d'écriture et après elle aura, nous l'espérons, permis aux EANA de développer un rapport « naturel » avec nous durant la recherche ; dans la mesure où ils nous connaissaient déjà. Si c'est pour expliquer la raison de notre présence aux EANA que nous les avons informés des caractéristiques et buts de notre recherche, la recherche d'une attitude « naturelle » de leur part était aussi censée contrer ce biais possible. De la même façon, l'absence de l'enseignant de la classe durant notre recherche était destinée à éviter tout biais lié à la présence de l'adulte référent habituel de la classe.

Malheureusement, nous avons trouvé moins de parades pour nous prémunir du biais du site sur notre rôle de chercheur. Nous pensons y être plutôt exposée du fait de notre rôle d'enseignante également. Nous avons donc essayé de ne presque jamais perdre de vue notre cadre théorique ni nos questions de recherche et nous avons triangulé les données issues du site de recherche.

TRIANGULATION DES DONNEES

Nous retiendrons pour notre compte la définition de la triangulation des données proposée par Miles et Huberman (2005 : 480) : « [e]ssentiellement, la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas ». Au regard de ceci, nous avons analysé, successivement, les écrits produits par les EANA des deux groupes afin d'en dégager des premiers résultats. Nous avons fait de même pour les dessins figuratifs illustratifs, ainsi que pour les transcriptions. A la faveur de « l'oubli », nous espérons avoir porté un regard neuf sur nos analyses et codages successifs des différents types de données.

Ce n'est que suite à cette triangulation que nous avons élaboré une analyse globale du phénomène des manifestations de la réflexivité langagière à étudier selon la ou les langues prises en compte durant le processus d'écriture, à partir des données et premières analyses menées séparément.

Ce faisant, nous espérons que notre triangulation, qui se base sur des données diverses (dessins, oraux, écrits) comme sur différentes méthodes (observations, entretiens libres et semi-directifs), mais aussi sur différentes théories (voir le cadre théorique), permettent de compléter les observations et donc de cerner au mieux le phénomène.

III- ANALYSE

III-1. ANALYSE DES DONNEES ECRITES PAR JET ET PAR GROUPE D'ECRITURE

Selon Miles et Huberman (2005 : 252), « [a]u cœur de l'analyse des données se trouvent des modes de présentation qui compriment et ordonnent les données [...] ». La mise en place de codes est l'une d'entre elles, et il est possible de considérer que l'analyse des données de la recherche commence dès ce premier « référencement ». Nous proposons aux annexes 29, 30 et 32 une synthèse des codes issus de la revue de la littérature et trouvés, et cela pour les données écrites, picturales et orales. Nous n'estimons pas nécessaire de revenir sur les codes issus de la revue de la littérature, qui ont été explicités dans la partie II-2.3. *Protocole de traitement des données*. Nous pouvons en revanche expliciter la dénomination des codes de notre cru.

III-1.1. PROPOSITION DE DEFINITION DES CODES APPARUS AU COURS DE L'ANALYSE DES ECRITS PRODUITS PAR LES EANA

Au cours de notre analyse, nous avons découvert de nouvelles manifestations de la réflexivité langagière engagée par les EANA (QR1), communes au non à la prise en compte de la langue d'origine des élèves. Nous ne reproduisons volontairement que les éléments découverts significatifs, c'est-à-dire qui concernent à moitié des EANA du groupe bilingue (2/4 et plus) et plus de la moitié des EANA du groupe monolingue (3/5 et plus), notre but étant de trouver des thèmes susceptibles de répondre à nos questions et problématique de recherche. Aucun thème, correspondant à un ou des codes récurrents d'une phase d'écriture à l'autre n'a été trouvé. Pour plus de clarté, nous tentons ici une définition personnelle des manifestations observées en fonction du groupe d'écriture concerné ou de leur réunion.

Nom du code découvert	Proposition de définition	Groupe d'écriture concerné (+ : groupe concerné, - : groupe non concerné)	
		Groupe « monolingue »	Groupe « bilingue »
Jet 1 : mise en mots / étayage de présentation de réduction des degrés de liberté			
MARQ-ECR-REFLEX-ORG-TXT	Signes d'organisation textuelle (agencement sous forme de paragraphe, de liste, de tableau et organisation thématique)	+	+
ABS-MARQ-ECR-REFLEX-ENONC	Absence de marque d'implication énonciative du sujet scripteur	+	-
Jet 2 : révision par réduction des degrés de liberté et proposition de modèles de solutions / étayage de réduction des degrés de liberté			
MARQ-ECR-REFLEX-CPT-MANQ	Complément de texte ajouté sur un tiret mettant en évidence un élément linguistique manquant	+	-
MARQ-ECR-REFLEX-ORTHO-LEX	Amélioration portée sur l'orthographe lexicale ²²	+	+
MARQ-ECR-REFLEX-SUPPR	Suppression d'un passage de texte révisé	+	-
MARQ-ECR-REFLEX-CPT	Complément de texte ajouté librement et sans indice laissé de la part de l'enseignant concepteur du support	+	-
MARQ-ECR-REFLEX-ORTHO-GRAM	Amélioration portée sur l'orthographe grammaticale ²³	+	+
Jet 3 : révision par proposition de modèles de solutions et comparaison : étayage de présentation des caractéristiques dominantes			
MARQ-ECR-REFLEX-CORR-TOT	Correction de l'ensemble des éléments non-normés détectés par l'EANA	+	+
MARQ-ECR-REFLEX-COUL-AUTO-ETAY	Repérage par une même couleur d'une forme linguistique normée et de son équivalent erroné du chef de l'EANA	+	+
ABS-COUL-ABS-AUTO-ETAY	Absence de repérage par une même couleur d'une forme linguistique normée et de son équivalent erroné du chef de l'EANA	+	-

²² Par « orthographe lexicale », nous entendons l'acception de Catach (2001 : 56, 64) où ce terme regroupe les phonogrammes et les logogrammes.

²³ Par « orthographe grammaticale » nous entendons la définition de Catach (2011 : 55, 120), à savoir « les principaux types de morphogrammes (marques flexionnelles, désinences, marques sérielles, marques dérivatives ».

Shpiza jeme asht 2 kat asht tamen eshtome aborr esht
me park ka baze me fruta me perime shpiza jeme ka
edhe livadhe shpiza jeme ka edhe ballkon.

Shkolla jeme esht kon 3 kat oken e madhe ka pas shum
mxonza ka pas me lujt aborr. Qyleti me qylet ka
pas shum kerre ka pas shum nxjerrt ka pas pak
afte busa. Une kam jetuar me mamim e me
~~pa~~ babin me 2 zllaren. Une me kosov kam lujt
dguile. Une me kosov kam shoge e shok shum
shoge ate e kam emrin Rinesa, Anita, Liridona
Ylberina, Lila, Loma. shok e kam emrin,
Enis, Leunis.

Ma maison est 2 étage ja de la cour ja
de potager. École se bien ja des
récréation ja des élèves. Maman
ja des amis. Rinesa, Liridona
Lilato va, Anita, Ylberina.
Enis, Emir, ~~L~~ Erjan, Ladri.
Ma jeu marrant avec cartes
Ma orreste avec ~~ma~~ papa emaman
e avec 2 frère 1 soeur.

منزل جميل فيه إثنين طابق وفي الخارج واسع وفيه حديقة جميلة
 أنا أسكن مع جدتي وأبي في المنزل، عندي عشرة أصدقاء أنا أجب
 عنهم أيضا، مدرسة كبيرة فيها الكثير من المعلمين وهناك الكثير من
 المعلمين، التي التي أسكن فيه فناء قليل وأصدقاء اللعب معهم
 من اللعبة الطائر والعبة الكادو ودودة والكثير الكثير
 لو جيد قليل منزل ليس عندي أخ ولا أخت ولكنني أجب أن يكون
 عندي أخ أو أخت إنهم لم ينهوا مدقة وهي التي أجبك من العشر أصدقاء
 هذه هي الجزائر
 هي في فرنسا المدرسة جميل ليس عندي الكثير من الأصدقاء
 منزل صغير عيش فيه مع أبي وأمي أنني أألعب وحدي في
 منزل ولا يبيني كما أحيا فرنسا وأحب الجزائر

Ma maison il très belle Il y a de ma maison Il arde de
 Comme je ma très belle maison Il y a
 tage est dehors Il trois grande Il y une jardin
 belle mer jolite avec ma grand mère et mon on
 dans la maison, moi j'ai de copain et copine
 mon école Il très grand Il y à beaucoup de classe et
 Il y a des maître et maîtresse de jeux Ki moi jeux
 C'est le jeux de cartes moi je suis le bon
 jou pas une ferre et jou pas une seule mais moi
 je une ferre et dans le de copain et le copine moi
 j'aime beaucoup btoul et sira Galagou
 moi dans la france mon école line j'ai pas beaucoup
 de copine mon maison Il petite et gaut dan la maison
 avec mon on et papa je jou toute seule dans
 ma maison mais moi comme je j'aime la legu j'aime

Figure 16: Exemples de premiers jets de la production écrite d'un texte informatif pour le groupe bilingue (Fl. et Ne.)

Pour ce qui concerne la QR4 tout d'abord : il semble que l'utilisation d'une grille d'amélioration (à fonctions d'étayage des caractéristiques dominantes pour la révision du texte selon Bruner, 1991) a davantage mis les EANA du groupe « monolingue »

en situation d'abandon (3/4) que ceux du groupe « bilingue » (tous ont « rempli » la grille). Nous pouvons donc supposer que le passage par la traduction les a aidés à comprendre les repères métalinguistiques mentionnés ; à moins que ce ne soit leur plus long temps d'exposition au français, et donc leur plus long usage métalinguistique du français. Le cas de Fa., le seul à avoir complété sa grille de correction, renforce cette hypothèse (il a été scolarisé en français uniquement). L'utilisation d'une grille d'amélioration ne semble donc pas être un bon outil de développement de la réflexivité langagière pour des EANA sans pratique métalinguistique antérieure du FLS. Ce ne sont également que les EANA déjà exposés au français et Fa. qui ont su compléter leur texte lors de cette première relecture.

Notre QR1 est éclairée par une observation nouvelle dans notre corpus : la quasi-totalité des élèves, pour les deux groupes (8/9) ont organisé leur texte en paragraphes, signe d'une planification préalable à la mise en mots et donc de réflexivité langagière. Cela a été le cas pour des écrits en langue seconde uniquement, ou par le recours à la traduction. Bien que peu scolarisés antérieurement, Gr. et Ym. sont aussi concernés par cette marque d'activité réflexive.

Si l'on se réfère aux travaux de Goody (1966), on se rend compte que trois élèves du groupe monolingue sur quatre ont recours à des formes « primitives » de mise en mots, apparentées à la liste (Ag., Ym.) et au tableau (répartition du texte en deux colonnes selon le pays pour Fa.). On ne retrouve pas cette organisation textuelle pour les élèves du groupe « bilingue ». Or, lors de la séance collective de planification, nous avons utilisé, pour faire émerger du vocabulaire, un tableau à double entrée selon le thème et le pays donc il était question. Nous pensons donc que les élèves n'écrivant qu'en langue seconde ont davantage tendance à reproduire les « façons de faire » observées chez l'enseignant, peut-être par insécurité linguistique ou faute de pouvoir explicitement se rattacher à leurs connaissances antérieures, liées à leur langue d'origine. *A contrario*, les élèves qui ont commencé à écrire dans leur langue d'origine n'ont pas semblé éprouver le besoin de présenter leur texte en relation avec la phase de planification. Le « modèle » de l'enseignant semble donc moins prégnant en cas de recours à la langue d'origine pour un premier jet d'écriture.

Pour ce premier jet, on remarque que l'ensemble des EANA ayant écrit dans leur langue d'origine s'implique directement (utilisation de la première personne du singulier) dans les textes, tandis que cette tendance est moins prononcée pour le groupe monolingue (2 cas sur 4) où les textes sont moins personnels, voir dépourvus de toute marque de l'énonciateur (Ag.) Si le développement de l'activité réflexive langagière passe par l'investissement du sujet dans son texte, celui-ci semble moindre dans une écriture en langue seconde uniquement. Il faudrait mener la recherche sur davantage de sujet pour pouvoir affirmer la tendance que nous avons remarquée ici.

Il semblerait donc qu'en observant exclusivement les marques écrites, ce soit le groupe bilingue qui ait développé le plus de stratégies réflexives pour la rédaction de ce premier jet d'écriture.

III-1.3. ANALYSE DU DEUXIEME JET D'ECRITURE

	En Albanie, gadita, la campagne _____ un immeuble.
	En Albanie j'habite à la campagne dans un immeuble.
	_____ Gadita la ville de un hôtel.
	Dans la maison, il y a, la cuisine.
	Dans la maison, il y a un réfrigérateur _____ un fauteuil.

	Il y a une cheminée est sur le toit une maison.
	Il y a une cheminée sur le toit d'une maison.
	Une maison grand et un salon grand et la cuisine et le salon grande.
	Ma maison est grande.
	La salle de bain un lavabo une baignoire.
	Dans le salon, il y a une table un canapé un fauteuil.
	Dans la chambre il y a un lit un tapis rose un lit à côté de un canapé rose et un tableau petit.

Figure 17 : Exemples de deuxième jet de la production écrite de texte informatif comparatif pour le groupe monolingue (Ag. et Ym.)

Ma maison et trois étages est plus grande cour.	Ma maison a trois étages et une cour.
Je joue touche, et cache, me ami et moi avec frère.	Je joue avec mon frère et moi avec mon ami et moi.
Mon ville est village district il y a montagne, il y a des maison et rouge.	Mon village est district et il y a des montagnes. Il y a des maisons et des maisons et des maisons.
Mon école est dans la montagne je travaille bien.	Mon école est dans la montagne et je travaille bien.
Mon ami y s'appelle Leotim, Bek, Naim, Liridon, Albi.	Mon ami s'appelle Leotim, Bek, Naim, Liridon, Albi.
Moi ma maison en elle est pas très grand ni très petite.	Ma maison est pas très grande ni très petite.
Je vis avec ma maman et mon papa et je pas de sœur ni de frère.	Je vis avec ma maman et mon papa et je pas de sœur ni de frère.
Et ma maison pas très grande.	Et ma maison pas très grande.
Et en Mulhouse ma maison pas grande.	Et en Mulhouse ma maison pas grande.
Et je pas de copine ni de copain. Et je joue avec de la table.	Et je pas de copine ni de copain. Et je joue avec de la table.

Figure 18 : Exemples de deuxième jet de la production écrite de texte informatif comparatif pour le groupe monolingue (Be. et So.)

Le second jet d'écriture, comme le troisième, a été le siège de la révision du texte du premier jet. Nous ne pourrions donc pas analyser l'implication énonciative des EANA pour ce jet de révision, le contenu des textes n'ayant que très peu varié du premier au second jet d'écriture. Nous retrouverons cet aspect lors de l'analyse des dessins figuratifs illustratifs.

Ce second jet a donc été l'occasion de mettre en œuvre les fonctions d'étayage que représentent la présentation de modèles de solutions, *via* les étiquette-mots (voir annexes 7 et 8 ; Bruner, 1991), la mise en forme de l'exercice sous forme de tableau (Goody, 1966) pour guider la réflexion des élèves (Bruner, 1991) et un étayage sous forme de réduction des degrés de liberté (Bruner, 1991). Ce dernier étayage a permis de mettre en évidence, en noir, les éléments corrects à ne pas modifier par les élèves, en rouge, les éléments à corriger d'un point de vue orthographique et en bleu, les éléments à améliorer d'un point de vue morphosyntaxique.

Les codes fréquents (ayant concerné à partir de deux élèves sur quatre) concernant la QR2 (groupe monolingues) ont permis de mettre en évidence un appui sur les signes morphosyntaxiques (Duval, 1995) de la part de la part de l'ensemble des EANA du groupe, sans doute grâce à l'étayage mis en place, par des phénomènes de correction notamment. Dès lors, des réécritures à visée d'amélioration linguistique ont été engagées pour la moitié des élèves concernés (Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008). D'autres signes de réflexivité ont été engagés par les élèves, qui ne figurent pas dans notre cadre conceptuel, puisqu'ils ont émergé au cours de l'étude.

Deux et trois EANA ont ajouté des éléments linguistiques pertinents, respectivement librement, sans étayage, et grâce à la présence de tirets signalant, par étayage, un manque dans la phrase. Il s'agit donc d'une manifestation de l'engagement de la réflexivité de ces EANA en français langue seconde. Grâce aux étiquettes et à leur code couleur sans doute, des comportements de correction en orthographe lexicale et grammaticale sont apparus. Enfin, la moitié des EANA a supprimé une partie de son texte. Par hypothèse, nous pensons que c'est peut-être par insécurité linguistique, faute de savoir comment améliorer tel ou tel passage qu'il a été supprimé pour éviter « l'erreur », ou par lassitude. Aussi, ces seconds jets non terminés laissent entendre la nécessité d'une activité d'étayage de maintien de l'orientation (QR4) de la part de l'enseignant, sans doute justement parce qu'elle engagerait une réflexivité variée. Ainsi, sept signes de réflexivité langagière ont été engagés : la répétition, l'auto-corrrection, les ratures, la réécriture, et, parmi eux, des marqueurs de réflexivité « créatifs » que sont les conduites de réécriture, suppression ou compléments. Nous comprenons que ces conduites réflexives « créatives » sont susceptibles d'être abandonnées facilement de la part des EANA si aucun maintien de l'orientation n'est proposé.

Pour ce qui concerne la QR3 (groupe bilingue), les codes pertinents fréquents (ayant concerné plus de la moitié des EANA, donc au moins trois enfants), ont permis de mettre en évidence pour les élèves albanophones, un phénomène à la fois de comparaison sémantique et métalinguistique par la traduction proposée sur les étiquettes-mots et refaite par eux-mêmes sur la feuille (Benvenisté, 1966, Duval, 1995). C'est notre appui sur les traducteurs automatisés de l'albanais au français qui nous a permis de nous rendre compte de certaines concordances de contenu et de formulations dans les deux langues (voir annexe 28). Ce travail n'ayant pas été possible pour le kurde et l'arabe, pour des raisons techniques, nous n'avons pu inclure deux EANA dans ce codage. Nous supposons pourtant que cette aide de la traduction doit être valable quelle que soit la langue d'origine engagée.

Sans doute en raison d'une immersion cognitive bilingue inhabituellement explicitée dans cette situation scolaire, un étayage de maintien de l'orientation a été nécessaire pour la quasi-totalité des élèves du groupe.

Pour le groupe d'écriture « bilingue », un seul nouveau phénomène d'activité réflexive langagière est apparu de façon significative au cours de ce second jet, induit par la présence des étiquettes-mots codées en rouge et bleu (pour l'orthographe lexicale et grammaticale). Des corrections morphosyntaxiques sont donc apparues pour quatre élèves sur cinq, et des corrections lexicales, pour trois EANA sur cinq.

Les améliorations lexicales et morphosyntaxiques significatives pour les deux groupes laissent entendre que l'étayage par présentation des modèles de solution est intéressant dans le cadre de notre travail, de même que l'utilisation d'un code couleur pour réduire les degrés de liberté (QR4). Il semblerait pourtant qu'en observant exclusivement les marques écrites, ce soit le groupe monolingue qui ait développé le plus de stratégies réflexives pour la rédaction de ce second jet d'écriture.

Ag 1	Ma maison est grande: le salon est grand et la cuisine est grande.
Ag 2	Il y a une cheminée sur le toit de ma maison.
Ag 4	Dans ma salle de bain, il y a un lavabo et une baignoire.
Ag 3	Dans le salon, il y a une table, un canapé et un fauteuil.
Ag 5	Dans la chambre, il y a un lit et un tapis rose. A côté du lit, il y a un canapé rose et un petit tableau.
Gr	J'habite dans un hôtel à Kingersheim.
Gr	Près de cet hôtel, il y a une route.
Gr	Ma maison est grande.
Gr	Dans ma maison, il y a une cuisine et une salle de bain.
Gr	Dans ma maison, il y a une petite salle à manger.

Figure 19 : Troisième jet de la production écrite de texte informatif comparatif pour le groupe « monolingue » (Ag. et Gr.)

Y	Ma ville est grande, il y a beaucoup de voitures et beaucoup de vélos. Il y a des villages dans la campagne. <i>Qyteti im është i madh, ka shumë makina dhe shumë e biçikletë. Ka fshatra në</i>
Y	Ma maison a trois étages et est grande. <i>Shtëpia ime ka tre kate dhe është e madhe.</i>
Y	Mon école est jolie, les élèves sont beaux et j'ai beaucoup d'amis. <i>Shkolla ime është shumë, studentët janë të bukur</i>
Y	J'ai un frère, mes parents et une grand-mère. <i>Unë kam një vëlla, prindërit e mi dhe gjyshen.</i>

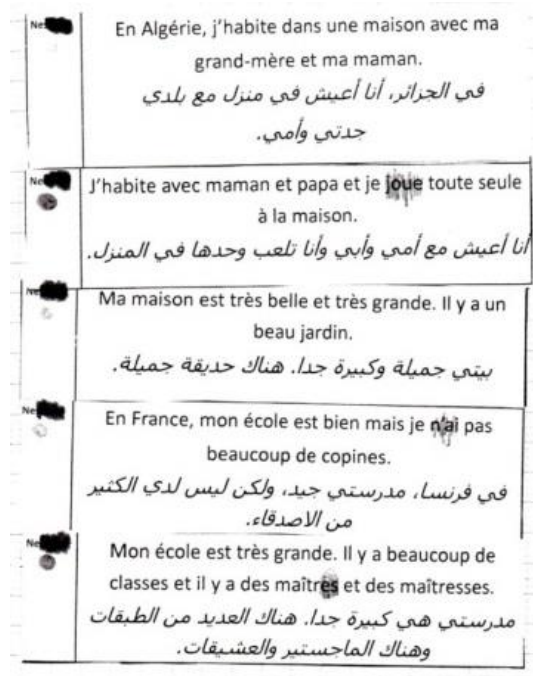


Figure 20 : Troisième jet de la production écrite de texte informatif comparatif pour le groupe « bilingue » (Yl. et Ne.)

Le troisième jet d'écriture a été le siège de la révision du texte du second jet. Nous ne pouvons donc pas analyser l'implication énonciative des EANA pour ce jet de révision, le contenu des textes n'ayant que très peu varié du second au troisième jet d'écriture. Nous retrouverons cet aspect lors de l'analyse des dessins figuratifs illustratifs. Durant notre analyse, nous avons observé les comparaisons des choix des formes correctes opérées par les élèves (voir annexe 11) avec les photocopies des étiquettes effectivement collées dans le cahier pour le troisième jet définitif (ci-dessus). Les corrections par les élèves nous ont permis d'utiliser le code « MARQ-ECR-REFLEX-AUTOCOR », mettant par là en évidence une activité réflexive d'auto-correction (Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008) qui n'aurait pas été visible si nous n'avions observé que le résultat final de ce troisième jet, collé dans les cahiers.

Ce dernier jet été l'occasion de mettre en œuvre les fonctions d'étayage que représentent la réduction des degrés de liberté (choix entre deux possibilités pour une même séquence textuelle, l'une correcte, l'autre erronée) et la présentation de modèles de solutions (formes correcte et erronée d'une même phrase à comparer par l'EANA) (QR4). La quasi-totalité des EANA est parvenue à retrouver la forme du texte « normée » (3/5 pour le groupe « bilingue », 4/5 pour le groupe « monolingue », avec un meilleur taux de réussite donc pour le groupe « monolingue »).

Les signes de réflexivité significatifs (ayant concerné plus de deux EANA du groupe sur quatre) apparus pour le groupe « monolingue » (QR2) ont été une comparaison sémiotique sur le français uniquement (fortement induit par l'exercice même) et des marques réflexives d'autocorrection entre la sélection des étiquettes à conserver et leur conservation sur le cahier (modification). La quasi-totalité des EANA (trois) a ainsi pu corriger seule et proposer un troisième jet définitif totalement correct, en s'« auto-étayant » à l'aide de couleurs, pour la moitié des EANA. Ceux-ci ont donc colorié d'une même couleur un élément orthographié correctement et son correspondant erroné, afin de trouver quelle version définitive du texte conserver.

Les signes de réflexivité significatifs (concernant trois ou plus EANA sur cinq) apparus pour le groupe « bilingue » (QR3) n'ont pas été assez fréquents pour être rapportés dans notre analyse, à la différence du groupe « monolingue » où un appui comparé sur les signes du français a été massif. Il semble donc que les stratégies comparatives soient plus personnelles quand on propose aux EANA un appui sur leur langue d'origine dans la fonction d'étayage de modèles de solutions. Ceci porte peut-être à un éparpillement cognitif et à une moindre réussite de ce travail de sélection de l'information correcte, puisque trois EANA sur cinq (60 %) ont réussi à corriger totalement le troisième jet dans ce groupe bilingue, contre quatre sur cinq (80%) pour le groupe « monolingue ». Nous pouvons cependant observer que, comme pour le groupe « bilingue », les EANA qui en ont ressenti le besoin se sont « auto-étayés » en utilisant des couleurs pour mieux focaliser leur réflexion sur les éléments à comparer pour trouver la forme correcte de la séquence textuelle.

Le bon taux de détection des séquences textuelles correctes pour les deux groupes nous pousse à penser, dans la lignée du second jet d'écriture, que la fonction d'étayage de réduction des degrés de liberté d'une part, mais surtout de proposition de modèles de solution est porteuse, quelle que soit la langue prise en compte, en terme de réflexivité langagière (QR4).

Il apparaît cependant que la prise en compte de la langue d'origine, pour ce travail de comparaison de formes linguistiques, ne serait pas des plus judicieuses pour les EANA. Nous faisons donc l'hypothèse que la surcharge de signes liée à la présence de deux langues apporte trop d'informations aux EANA, qui dès lors ont du mal à ne s'attacher qu'aux éléments divergents à observer et corriger. Dès lors, nous supposons que les tâches de correction morphosyntaxique et de comparaison de modèles de solutions seraient à traiter de préférence de façon « monolingue », sans référer à la langue d'origine des EANA. Notons cependant que pour cette tâche de correction comparative, la réflexivité langagière de l'ensemble des EANA a été engagée, et activée de leur propre chef par l'utilisation de couleurs lorsqu'ils en ressentaient le besoin, cela afin de sélectionner l'information linguistique sur laquelle porter sa réflexion.

III-2. ANALYSE DES DONNEES PICTURALES PAR GROUPE D'ECRITURE

Nous reprendrons pour le compte de notre recherche la méthode de l'analyse de congruence de Duval (1995 : 47-59), mentionnée dans notre cadre théorique. Aussi, nous tenterons d'analyser la « congruence » entre la *sémiosis* utilisée en FLS et celle représentée par le dessin (voir annexe 31). Une correspondance entre les mots « sémantiquement denses » (ou mots lexicaux : noms, adjectifs, verbes) et l'illustration associée est supposée être signe de *noésis* donc de réflexivité langagière.

Ainsi, le principe général de l'analyse de congruence est que, pour déterminer si deux représentations sémiotiques sont congruentes ou non, il faut d'abord « les segmenter en leurs unités signifiantes respectives » (1995 : 47). Cela permet de voir si les unités signifiantes sont, dans chacun des registres, des unités signifiantes simples ou des combinaisons d'unités simples. Dans notre cas, il s'agira de comparer en unités signifiantes (mots, forme d'un dessin) l'illustration figurative de quelques phrases. Nous reprendrons également la thèse de Duval (1995) pour postuler que la congruence entre deux registres sémiotiques est un marqueur de l'activité de conceptualisation, et donc de la réflexivité langagière mise en jeu par l'élève.

Si l'on se réfère au tableau de l'annexe 31, il apparaîtrait donc, pour ce qui est du corpus des illustrations figuratives, que le passage par la langue d'origine mette en jeu davantage de concepts (QR3), activés par-delà la barrière de la langue puisqu'on les retrouve en correspondance avec le texte en langue seconde par le dessin, moyen d'expression privilégié des enfants. De la même façon, il est possible d'estimer, pour chaque groupe d'écriture, l'activation moyenne de concepts supplémentaires, trouvés dans les dessins et donc « conceptualisés » cognitivement par les EANA mais non traduits par l'écriture. A ce stade, nous émettons la réserve que cela est peut-être lié au fait que les dessins ont été faits après les textes, et que cela n'ait pas forcément de rapport avec des manifestations de réflexivité langagière. Pourtant, ce supplément d'informations apparu dans les dessins illustratifs figuratifs du groupe d'écriture « bilingue » laisse supposer que les concepts mentaux mis en jeu lors d'un premier jet d'écriture en langue d'origine dépassent ceux engagés lors d'un début de processus de production écrite qui ne prendrait pas en compte la langue d'origine de l'EANA (QR2 et QR3).

III-3. ANALYSE DES DONNEES ORALES PAR GROUPE D'ECRITURE ET AU FIL DU PROCESSUS D'ECRITURE

Il convient à présent de compléter et de tenter de mieux comprendre les processus mis en jeux lors des « productions orales » (entretiens métalinguistiques collectifs suite aux premier et troisième jets, entretien métalinguistique collectif de clôture, entretiens métalinguistiques individuels durant le second jet) des EANA, en analysant cette fois-ci leurs propos, par groupe d'écriture et par jet.

Le tableau ci-dessous présente les codes empiriques qui ont émergé au cours de notre analyse de transcription durant le processus de production écrite. A ces définitions que nous essaierons de rendre les plus claires possibles, nous adossons les liens au cadre théorique ainsi que les thèmes émergents. Au cours de notre analyse, nous avons découvert de nouvelles manifestations de la réflexivité langagière engagée par les EANA (QR1), communes au non à la prise en compte de la langue d'origine des élèves. Nous ne reproduisons volontairement que les éléments découverts significatifs, c'est-à-dire qui concernent à moitié des EANA du groupe bilingue (2/4 et plus) et plus de la moitié des EANA du groupe monolingue (3/5 et plus) et qui comportent au moins quatre occurrences par entretien métalinguistique. Lorsque les élèves n'étaient pas identifiés dans les enregistrements (A, An, As), nous les avons pris en compte comme des élèves différents. Les thèmes nouveaux apparaissent en orange.

Pour plus de clarté, nous tentons ici une définition personnelle des manifestations observées en fonction du groupe d'écriture concerné ou de leur réunion.

Nom du code découvert	Proposition de définition	Groupe d'écriture concerné (+ : groupe concerné ; - : groupe non concerné)	
		Groupe	Groupe

		« monolingue »	« bilingue »
Entretien collectif métalinguistique suite au premier jet d'expression écrite (phase de mise en mots)			
ETAY-VALOR-PROD	Etayage de valorisation de la production de l'élève	+	-
MARQ-ORA-CIRCUL-REPET-EL-EL	Le discours réflexif d'un élève est répété par plusieurs EANA	+	+
ETAY-MAINT-OR-QUES	Etayage de maintien de l'orientation formulé à l'aide d'une question	+	-
INTERACT-PROF-EL-PROP-HYPO	L'EANA soumet une hypothèse dans le cadre d'une relation enseignant/enseigné	+	+
ETAY-STRATEG-META	L'enseignant guide la réflexion métalinguistique de l'EANA	-	+
MARQ-ORA-CIRCUL-DISC-HYPO-EL	L'hypothèse métalinguistique d'un élève est répétée par plusieurs EANA	-	+
AUGM-VOL-SONORE-IDEE	Le volume sonore augmente lors de l'expression d'une nouvelle idée.	-	+
Entretiens métalinguistiques individuels durant le second jet de l'expression écrite (phase de révision)			
MARQ-ORA-REFLEX-SUBVOC	L'EANA émet un discours réflexif sous la forme d'un monologue, à voix basse, comme pour lui-même	+	+
INTERACT-PROF-EL-PROP-HYPO	L'EANA soumet une hypothèse dans le cadre d'une relation enseignant/enseigné	+	+
ETAY-VALOR-PROD	Etayage de valorisation de la production de l'élève	+	+
INTERACT-PROF-EL-PROP-HYPO-QUEST	L'EANA soumet une hypothèse sous la forme d'une question dans le cadre d'une relation enseignant/enseigné	+	-
ETAY-STRATEG-META	L'enseignant guide la réflexion métalinguistique de l'EANA	+	+
MARQ-ORA-REFLEX-EVA-PROPRE-TRAV	L'EANA émet un jugement, positif ou négatif, sur la réussite de son travail.	-	+
MARQ-ORA-DISC-REFLEX-PB-COMP/EXPR	L'EANA ne comprend pas la demande ou n'arrive pas à s'exprimer en langue seconde.	+	+
Entretien métalinguistique collectif suite au troisième jet d'écriture (phase de révision)			
ETAY-STRATEG-META	L'enseignant guide la réflexion métalinguistique de l'EANA	+	-
ETAY-VALOR-PROD	Etayage de valorisation de la production de l'élève	+	+
MARQ-ORA-DISC-REFLEX-PB-COMP/EXPR	L'EANA ne comprend pas la demande ou n'arrive pas à s'exprimer en langue seconde.	+	-

Maintenant que les codes apparus lors de la recherche ont été définis, nous sommes en mesure de proposer notre analyse au regard de ces codes, pour chaque jet d'écriture et chaque groupe d'écriture associé.

III-3.1. ANALYSE DE L'ENTRETIEN METALINGUISTIQUE MENE SUITE AU PREMIER JET D'ECRITURE

ANALYSE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF METALINGUISTIQUE MENE SUITE AU PREMIER JET D'ECRITURE POUR LE GROUPE MONOLINGUE

Des échanges métalinguistiques menés suite au premier jet de l'expression écrite avec les EANA qui n'ont écrit qu'en français langue seconde ont eu lieu suite à la mise en mots des textes informatifs comparatifs. Nous avons remarqué que les interactions se passent essentiellement entre le professeur et les élèves sommés de n'utiliser que la langue seconde, comme aux tours de parole 68 à 70 :

68	P	4 : 04	4 : 08	4''	+ d'accord + alors + il y a + SUR la cuisine ?
69	A	4 : 08	4 : 09	1''	+ no ::n
70	P	4 : 09	4 : 10	1''	no :n ?

Ou encore aux tours de paroles 112 à 114 :

112	P	7 : 32	7 : 40	8''	XXX ? +++ la maison ma maison + la salle de bains...
113	A	7 : 40	7 : 45	5''	sa:lle de bain + ça veut dire quoi maîtresse + salle de bain
114	P	7 : 45	7 : 54	9''	c'est la salle de bain + <u>c'est la pièce où tu prends ta douche</u> + tu te laves + tu te brosses les dents + <u>dans la salle de bains tu fais ça</u>

Il semble que les EANA ne s'emparent pas des éléments réflexifs échangés, dirigés par l'enseignant la plupart du temps. Mais cette « discipline » ne signifie à notre sens pas pour autant qu'aucune activité réflexive n'est engagée. Ainsi, tout en restant dans ce cadre didactique « traditionnel » d'une relation enseignant/enseigné, les EANA du groupe monolingue proposent au jugement de l'enseignant leurs hypothèses sur le fonctionnement du système linguistique du français. Ce dialogue réflexif où il y a une alternance entre les hypothèses des EANA, infirmées ou confirmées par l'enseignant, sont visibles aux tours de paroles 23 à 28 :

23	P	1 : 22	1 : 24	2''	a :h comment ça s'appelle <u>en grand</u>
24	As	1 : 23	1 : 26	1''	<u>(brouhaha)</u>
25	Be.	1 : 24	1 : 25	1''	<u>mus mas-CULIN</u>
26	P	1 : 25	1 : 26	1''	<u>pas masculin</u>
27	A	1 : 26	1 : 27	1''	<u>MA :juscule</u>
28	As	1 : 27	1 : 28	1''	<u>majuscule</u>

Mais aussi 81 à 83 :

81	P	4 : 53	4 : 55	2''	qu'est-ce que j' <u>oublie XXX cuisine ?</u>
82	As	4 : 54	4 : 55	1''	<u>(brouhaha)</u>
83	Fa.	4 : 55	4 : 57	2''	un + il a un cuisine

Ou encore pour la réflexion engagée aux tours de paroles 95 à 103 :

95	A	6 : 03	6 : 06	3''	parce que c'est à moi c'e:st + à moi
96	P	6 : 07	6 : 11	4''	do::n XXX ? tu sais que c'est XXX et vous mais pourquoi ? A là
97	A	6 : 11	6 : 18	7''	parce que euh + parce que c'est eu:h + c'est à moi ?
98	P	6 : 18	6 : 22	4''	ça c'est le mmm pour dire que c'est moi + mais pourquoi y'a un A
99	A	6 : 22	6 : 24	2''	+ euh
100	P	6 : 24	6 : 27	3''	on dit LA maison ? ou le mai + ou le maison
101	As	6 : 27	6 : 30	3''	XXX on dit la
102	P	6 : 30	6 : 32	2''	d'accord + alors est-ce qu'on peut dire MON maison
103	A	6 : 32	6 : 34	2''	no ::n

Ces interactions centrées sur une relation « duelle » enseignant EANA, n'étant donc pas dépourvues de réflexivité engagée de la part des EANA, est cependant sans doute « alimentée » par des activités d'étayage de la part de l'enseignant. La première stratégie mise en place pour relancer l'activité réflexive des élèves en langue seconde semble être la valorisation de leurs productions. Nous pouvons observer des exemples de cet étayage aux tours de paroles 41 à 45 :

41	P	1 : 48	1 : 55	7''	++ alors Gr. dis-moi une phrase que tu as écrit que tu trouves bien ++ XXX
42	Gr.	1 : 55	2 : 08	13''	+++ XXX ++
43	As	2 : 08	2 : 14	5''	(chuchotements à voix basse entre élèves)
44	Gr.	2 : 14	2 : 20	6''	da :ns ? mon <u>maiso</u> :ns ? <u>sur</u> la porte ? est la ? ++ fenêtre ?
45	P	2 : 15	2 : 16	1''	<u>hinhin</u>

Ainsi qu'à l'échange des tours de paroles 83 et 84 :

83	Fa.	4 : 55	4 : 57	2''	un + il a un cuisine
84	P	4 : 57	5 : 13	16''	voilà + Fa. + il a raison + il y a + UNE cuisine en français + quand j'ai un nom + cuisine ? + il faut TOUJOURS dire si c'est un le + ou la ++ <u>XXX tu veux tu veux le XXX</u> il y a UNE + cuisine... ++ tu vois Gr. ?

L'enseignant maintient également l'« attention réflexive » des EANA sur le fonctionnement de la langue de scolarisation en leur posant des questions, la communication restant donc toujours focalisée sur l'alternance des tours de parole professeur/élève. Cela est visible aux tours de parole 49 à 55 :

49	P	2 : 25	2 : 52	27''	XXX + donc ++ c'e :st + la dernière phrase hein + donc + je recopie comme tu l'as écrit + da :ns ? + les + maison ? +++ eu ::h ++ tu me la redis parce que y'a quelque chose qui XXX redis-moi la phrase ? + que je dois écrire ?
50	As	2 : 52	2 : 55	3''	(murmures)
51	As	2 : 53	3 : 03	10''	<u>sur la XXX (murmures)</u>
52	P	3 : 03	3 : 05	2''	alors dans la maison sur...
53	As	3 : 05	3 : 10	5''	(murmures)
54	P	3 : 10	3 : 13	3''	+ sur la ?... +++ vas-y ?
55	Gr.	3 : 13	3 : 18	5''	++ et + la + ch sambre

Ainsi qu'aux tours de parole 93 à 98 :

93	P	5 : 52	6 : 03	11'	voilà aTENTion en français + MA maison + TA maison... <u>d'accord ?</u> MA chambre comme mai:son +++ pourquoi on met A + au fait ?
94	As	5 : 56	5 : 59	3''	<u>XXX</u>
95	A	6 : 03	6 : 06	3''	parce que c'est à moi c'e:st + à moi
96	P	6 : 07	6 : 11	4''	do::n XXX ? tu sais que c'est XXX et vous mais pourquoi ? A là
97	A	6 : 11	6 : 18	7''	parce que euh + parce que c'est eu:h + c'est à moi ?
98	P	6 : 18	6 : 22	4''	ça c'est le mmm pour dire que c'est moi + mais pourquoi y'a un A

Sans doute grâce à ces activités d'étayage, des discours réflexifs sont indéniables dans ce corpus de premier entretien métalinguistique :

13	P	1 : 03	1 : 10	7''	++ déjà là y'a quelque chose qui me DERange + tou au tout tout tout début là ++ <u>Fa.</u> ?
14	Fa.	1 : 10	1 : 12	2''	<u>oui</u> y'A +
15	A	10 : 12	1 : 14	2''	<u>++ y'a</u>

16	P	10 : 13	1 : 14	1''	<u>qu'est-ce que tu veux dire avec ça ?</u>
17	A	1 : 13	1 : 14	1''	<u>il y A</u>

Cependant, la production de discours réflexifs reste soumise à l'approbation et au questionnement de l'enseignant et n'est que peu spontanée. Les EANA qui ne sont pas directement concernés par le dialogue avec l'enseignant, s'ils entrent dans une démarche de réflexion collective, n'apportent que peu de leur propre jugement métalinguistique sur la langue seconde. Ils semblent faire circuler l'élément de réflexivité en jeu par la répétition de ce dernier, ce qui leur permet sans doute de s'approprier la forme linguistique « attendue ». L'exemple ci-dessus peut s'appliquer à notre analyse, tout comme les tours de parole 26 à 28 :

26	P	1 : 25	1 : 26	1''	<u>pas masculin</u>
27	A	1 : 26	1 : 27	1''	<u>MA :juscule</u>
28	As	1 : 27	1 : 28	1''	<u>majuscule</u>

Ou encore le fragment des tours de parole 44 à 48 :

44	Gr.	2 : 14	2 : 20	6''	da :ns ? mon <u>maiso</u> :ns ? <u>sur</u> la porte ? est la ? ++ fenêtre ?
45	P	2 : 15	2 : 16	1''	<u>hinhin</u>
46	P	2 : 20	2 : 21	1''	fenêtre
47	Gr.	2 : 21	2 : 24	3''	fenêtre + oui ++
48	A	2 : 24	2 : 25	1''	fenêtre

ANALYSE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF METALINGUISTIQUE MENE SUITE AU PREMIER JET D'ECRITURE POUR LE GROUPE BILINGUE

L'entretien métalinguistique suite à la mise en mots de la production écrite des élèves du groupe bilingue, quant à lui, semble moins centré sur la relation professeur-élève. Peut-être est-ce parce que les références aux langues d'origine sont autorisées, mais l'activité langagière, et donc la réflexivité mise en jeu fuse dans différentes directions, « verticalement » (de professeur à élève) mais aussi « horizontalement », entre EANA. Le rythme des échanges est donc plus soutenu que pour le groupe « monolingue », avec des échanges parfois véhéments comme le montrent les tours de parole 127 à 128 :

127	P	7 : 32	7 : 41	9''	quel est le verbe +++ ça c'est le verbe ? elle ?
128	A	7 : 41	7 : 42	1''	<u>no:n</u>
128	As	7 : 41	7 : 42	1''	<u>(Manifestations de protestation)</u>

Ou bien la discussion autour de l'auxiliaire « être » aux tours de parole 26 à 37 :

26	Be.	3 : 33	3 : 35	2''	avec é c'était eu:h
27	Fl.	3 : 35	3 : 36	1''	C'EST QUE è
28	P	3 : 37	3 : 39		XXX être c'est un verbe un peu spécial
39	A	3 : 36	3 : 39	3''	<u>XXX è XXX</u>
30	Fl.	3 : 39	3 : 41	3''	<u>CA C'EST XXX NO :ON J'AI DIT + c'est quel groupe</u>
31	As	3 : 40	3 : 41	1''	<u>(ensemble) être</u>

32	A	3 : 41	3 : 42	1''	c'est être
33	Fl.	3 : 42	3 : 45	3''	++ quel GROUPE GROUPE j'ai dit groupe
34	So.	3 : 45	3 : 46	1''	<u>E::TRE</u>
35	P	3 : 46	3 : 55	9''	<u>XXX ils ont raison</u> c'est un + c'est un verbe un petit peu à part ça veut dire + ETRE il a pas de groupe + être et avoir c'est des auxiliaires c'est <u>XXX</u>
36	As	3 : 46	3 : 55	9''	<u>(brouhaha)</u>
37	P	3 : 55	3 : 57	2''	XXX tu peux dire que c'est un groupe oui <u>XXX</u>

Il semble donc que l'activité réflexive des EANA soit davantage engagée pour le groupe d'écriture « bilingue », puisque ceux-ci s'impliquent, que ce soit par des questions ou des démarches argumentatives d'ordre métalinguistique. Ceci est visible aux tours de paroles 93 à 99 :

93	A	6 : 34	6 : 40	6''	<u>manque quelque chose + MANQUE QUELQUE CHOSE + il manque</u>
94	P	6 : 39	6 : 40	1''	<u>XXX</u> on vérifie
95	As	6 : 40	6 : 41	2''	<u>(Ensemble) Le.</u> (Ils disent la première syllabe du prénom)
96	Gr.	6 : 41	6 : 42	1''	<u>(En chuchotant)</u> accent aigü
97	P	6 : 42	6 : 44	2''	+ en français mais eu:h je pense que e:n
98	A	6 : 44	6 : 45	3''	en albanais c'est <u>comme ça</u>
99	P	6 : 45	6 : 47	3''	<u>ouais</u> en albanais c'est <u>comme ça</u>

Ou aux tours de paroles 67 à 75 :

67	P	22 : 41	22 : 43	3''	alors qu'est-ce qui est différent ?
68	As	22 : 43	22 : 56	2''	<i>(Brouhaha. Echanges entre l'enseignante et les EANA mais les propos restent indistincts)</i>
69	Ne.	22 : 55	22 : 58	3''	mai ::s on dit pas <u>(montre le groupe nominal du doigt)</u>
70	P	22 : 57	23 : 01	4''	c'est ça XXX le déterminant est APRES le nom en français
71	A	23 : 01	23 : 02	1''	c'est pas + <i>(dit un groupe nominal « à l'envers » en albanais)</i>
72	As	23 : 02	23 : 04	2''	<i>(Rires)</i>
73	P	23 : 04	23 : 07	3''	et en français le déterminant est <u>avant le nom mmh ?</u>
74	A	23 : 05	23 : 09	4''	<u>XXX ?</u>
75	A	23 : 09	23 : 11	2''	<u>ça c'est maison non ?</u>

Tout comme au passage des tours de parole 35 à 44 :

35	Fl.	20 : 37	20 : 39	2''	écrit ? maison moi deuxième
36	A	20 : 39	20 : 46	6''	<i>(Protestations virulentes en albanais)</i> <u>XXX</u>
37	P	20 : 43	20 : 46	3''	qu'est-ce que tu as écrit ? pourquoi est-ce que tu as mis èsh ?

38	A	20 : 46	20 : 50	4''	(Signes de désapprobations, rires)
39	Fl.	20 : 50	20 : 53	3''	(Excédée) o::h o::h O::H O::H
40	P	20 : 53	20 : 55	2''	alors explique-moi qu'est-ce que c'est ce èsh
41	Fl.	20 : 55	20 : 57	2''	ça veut dire est
42	P	20 : 57	20 : 58	1''	èsh tu l'avais oublié ?
43	Be.	20 : 58	20 : 59	1''	oui
44	P	20 : 59	21 : 03	4''	ça + ça se met là ? efface et rajoute-le alors + hop hop hop

Nous avons même surpris, lors de la transcription, des échanges métalinguistiques entre EANA, comme par exemple au tour de parole 57 :

57	Fl.	21 : 57	22 : 00	3''	(En aparté) <u>quoi</u> +++ c'est ça ?
----	-----	---------	---------	-----	--

En plus de ces questions et arguments métalinguistiques basés sur des références et comparaisons entre la langue d'origine et la langue seconde, on peut observer, comme pour le groupe « monolingue » lors de ce premier entretien métalinguistique, une circulation du discours réflexif métalinguistique par la répétition de l'élément nouveau d'élève à élève. C'est le cas par exemple aux tours de paroles 11 à 19 :

11	P	3 : 16	3 : 17	1''	<u>est-ce que ?</u> + le verbe est au présent
12	As	3 : 17	3 : 18	1''	(ensemble) <u>oui</u>
13	A	3 : 17	3 : 18	1''	<u>oui : présent</u>
14	A	3 : 18	3 : 21	4''	<u>XXX</u>
15	A	3 : 18	3 : 21	4''	<u>XXX est ?</u>
16	P	3 : 20	3 : 24	3''	je suis tu es il est
17	A	3 : 20	3 : 24	4''	présent oui
18	A	3 : 20	3 : 24	4''	présent
19	P	3 : 24	3 : 26	2''	Fl. ça c'est bien du présent hein

Cela est visible également, par exemple, aux tours de paroles 119 à 124 :

119	P	7 : 20	7 : 21	1''	le... le <u>v...</u>
120	A	7 : 21	7 : 22	1''	<u>violet</u>
121	A	7 : 21	7 : 22	1''	<u>verbe</u>
122	A	7 : 22	7 : 23	1''	verbe
123	P	7 : 23	7 : 25	2''	ET tu as finis la phrase tu dis de qui on parle
124	A	7 : 25	7 : 26	1''	le ve:rbe <u>est là</u>

Comme pour le groupe d'écriture « monolingue », on peut observer que ce « mimétisme » par la répétition est en jeu à des moments où il est exclusivement question du système du français, et non plus de celui de la langue d'origine. Cependant, les discours en circulation dans le groupe « bilingue » dépassent quelquefois la répétition d'éléments nouveaux ou mal maîtrisés de

l'enseignant aux EANA et entre EANA pour mettre les hypothèses métalinguistiques des EANA en circulation. Ceci n'apparaît pas pour le groupe « monolingue », où les EANA proposent des hypothèses au professeur sans les reprendre entre eux. Les tours de paroles 1 à 13 peuvent par exemple illustrer ceci :

1	P	18 : 24	18 : 30	6''	alors + là il manque quelque chose + pour toi la maison est ++ LA deuxième étage
2	A	18 : 30	18 : 31	1''	oui
3	P	18 : 31	18 : 34	3''	qu'est-ce qu'on pourrait mettre à part la
4	Fl.	18 : 34	18 : 39	5''	mais LA c'est pas compliqué + la maison est là + au deuxième étage
5	A	18 : 39	18 : 42	3''	ma maison <u>est la</u> deuxième étage
6	P	18 : 41	18 : 44	3''	<u>mmh</u> + comment est-ce que tu dirais eu::hm + dans ta langue
7	Fl.	18 : 44	18 : 47	3''	e:uh (<i>Dit la phrase en albanais</i>)
8	P	18 : 47	18 : 52	5''	viens tu peux l'écrire + parce que tu l'avais écrit avant peut-être + tu me le mets en-dessous ?
9	Fl.	18 : 52	19 : 04	12''	(<i>Fl. écrit la phrase en albanais au tableau</i>)
10	A	19 : 04	19 : 05	1''	ma
11	As	19 : 05	19 : 09	4''	(<i>Discussion en albanais entre les trois EANA albanophones du groupe « bilingue »</i>)
12	Fl.	19 : 09	19 : 15	6''	(<i>Commente en écrivant</i>) XXX + maison + joue
13	A	19 : 15	19 : 16	1''	joue

On voit donc que Fl. fait l'hypothèse que « la », l'élément sur lequel il faut réfléchir, est un pronom déictique de lieu. En revanche, A envisage plutôt cela comme un article défini. L'enseignante propose donc aux EANA de trouver la réponse par le recours à la langue d'origine (ici l'albanais), ce qui permet à A de faire une nouvelle hypothèse : « ma » au lieu de « la ». Mais les hypothèses sont également proposées de la propre initiative des EANA :

80	P	23 : 21	23 : 31	10''	<u>Mmh</u> +++ <u>voilà donc</u> ++ la place du déterminant et du nom change + qu'est-ce que tu voulais dire Fl. ?
81	Fl.	23 : 25	23 : 36	9''	<u>maîtresse ?</u> +++ je dis CA co ça on laisse ici <u>et ça on laisse ici XXX</u>
82	As	23 : 35	23 : 36	1''	<u>XXX</u>
83	P	23 : 36	23 : 40	6''	<u>Voilà c'est ce qu'a dit c'est ce qu'il a dit avant XXX ?</u>
84	A	23 : 39	23 : 41	3''	<u>XXX</u> moi j'ai une exemple

Ou bien, les EANA complètent quelquefois le discours de l'enseignant en français, ce qui signifie bien une réflexivité engagée durant la discussion. Au tour de parole 93, on peut voir une hypothèse de Yl., pourtant récemment arrivé en France, ou une autre de Be. au tour de parole 103.

89	P	24 : 58	24 : 02	4''	il a dit + en français il faudrait mettre en plus + LA + deuxième étage
90	As	24 : 02	24 : 04	2''	<u>XXX</u>
91	A	24 : 02	24 : 09	7''	tu pourrais pas dire eu:h eu::hm ma maison + EST XXXème étage + il faut mettre le
92	P	24 : 09	24 : 19	10''	alors tu as eu raison de mettre un déterminant + <u>ma maison est LA deuxième étage SAUF que</u> + chu::t en français + il faut mettre...

93	Yl.	24 : 14	24 : 15	1''	<u>ma maison est deuxième étage</u>
94	A	24 : 19	24 : 20	1''	eu :h eu :h
95	A	24 : 20	24 : 20	1''	A
96	P	24 : 20	24 : 25	5''	a plus (<i>en écrivant</i>) +++ LE + d'accord ?
97	A	24 : 23	24 : 24	1''	a::h
98	P	24 : 24	24 : 35	11''	(<i>En écrivant</i>) c'est étage c'est masculin ++ et A plus LE + on ne dit pas ma maison est A LE deuxième étage
99	Be.	24 : 35	24 : 36	1''	ça on dit E
100	P	24 : 36	24 : 37	1''	on dit un étage
101	Be.	24 : 37	24 : 38	1''	un é un étage ?
102	P	24 : 38	24 : 39	1''	ouais
103	Be.	24 : 39	24 : 41	3''	on dit <u>au deuxième non</u> ?
104	A	24 : 40	24 : 42	2''	<u>XXX</u>

Ces hypothèses sur le fonctionnement du français sont donc souvent reprises d'un EANA à l'autre (par exemple aux tours de paroles 120 à 122 cités plus haut).

Nous supposons donc que cette appropriation, cette mise en circulation des hypothèses des EANA est rendue possible par les références à la langue d'origine ou par l'appui du professeur. Puisque la langue d'origine n'est pas « occultée », elle serait donc présente à l'esprit de l'EANA qui aurait donc plus de facilité, en se basant sur des connaissances antérieures, à émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue seconde, en s'aidant de la base de la langue d'origine. Ainsi, l'analyse des discours réflexifs des EANA des deux groupes permet de penser que la réflexivité en jeu impliquerait l'EANA lors qu'il pourrait se baser sur sa langue, dont il a des connaissances. Les échanges entre EANA seraient alors favorisés. Cependant, sans comparaison explicite avec les langues d'origine, les EANA du groupe bilingue adopteraient des postures réflexives moins engagées, « mimétiques » entre eux, proches de celles mises en œuvre, sans doute pour apprendre, par les EANA du groupe « monolingue », centrée sur le discours de l'enseignant. L'activité de comparaison translinguistique semble donc devoir être accompagnée par l'enseignant, du moins avec des apprenants débutants comme c'est le cas ici.

Aussi, que ce soit par un rythme accéléré des échanges impliquant plusieurs EANA, par des questions d'ordre métalinguistique des EANA à l'enseignant et des EANA entre eux ou par des ébauches de démonstrations métalinguistiques, quelquefois comparées avec les langues d'origine, la réflexivité langagière des EANA semble plus déployée, pour ce premier entretien métalinguistique, pour le groupe d'écriture « bilingue » que « monolingue ».

III-3.2. ANALYSE DES ENTRETIENS METALINGUISTIQUES INDIVIDUELS MENES DURANT LE SECOND JET D'ECRITURE

ANALYSE DES ENTRETIENS METALINGUISTIQUES INDIVIDUELS MENES DURANT LE SECOND JET D'ECRITURE POUR LE GROUPE MONOLINGUE

L'entretien métalinguistique individuel suite à la première révision de la production écrite des élèves du groupe monolingue, s'il renforce la relation duelle maître-élève apparue durant le premier entretien métalinguistique, permet également de mettre en évidence l'adaptation de l'activité d'étayage du maître aux manifestations de l'activité réflexive déployée par l'élève. Cet entretien individuel est centré sur une relation duelle entre EANA et professeur, où l'enjeu est l'amélioration du texte produit. Celui-ci est codé selon l'étayage de « réduction des degrés de liberté » (en fonction d'un code couleur, l'élève peut visualiser les éléments à améliorer, du point de vue de l'orthographe lexicale en rouge ou grammaticale, en bleu. Afin de guider la réflexion de l'EANA sur les points à améliorer, l'étayage de l'enseignant est multiple.

On retrouve tout d'abord plusieurs des catégories d'étayage mises en évidence par Bruner (1991). Une activité d'étayage des caractéristiques dominantes pour développer la réflexivité langagière en langue seconde est visible aux tours de parole 150 à 158 :

150	Ag.	15 : 14	15 : 15	1''	je suis ?
151	P	15 : 17	15 : 21	4''	non tu veux dire que toi tu es grande ou tu veux dire que ta MAISON est grande
152	Ag.	15 : 25	15 : 26	1''	LA maison
153	P	15 : 26	15 : 34	8''	a:h ben alors + je suis + tu es + ma maison ... mh mh mh...
154	Ag.	15 : 35	15 : 38	3''	la ++ c'est grand ? ++ grand
155	P	15 : 40	15 : 48	8''	ma maiso:n + il te manque JUSTE ça + ça tu me l'as dit + EST + <u>grande</u>
156	Ag.	15 : 48	15 : 50	2''	<u>je s::uis ?</u>
157	P	15 : 50	15 : 52	2''	ma maison suis grande ?
158	Ag.	15 : 52	16 : 00	7''	<u>XXX dire ? XXX (Bruit de fond) +++ (En chuchotant) gran::de</u>
159	P	16 : 00	16 : 04	4''	ma maison + EST + grande

Ou encore aux tours de parole 198 à 202 :

198	P	20 : 14	20 : 17	3''	alors <u>XXX ? XXX jouer ? (Bruit de feuilles bougées en même temps)</u>
199	Fa.	20 : 17	20 : 20	3''	a::h + je joue
200	P	20 : 20	20 : 22	2''	alors XXX-moi ce qu'il faut enlever
201	Fa.	20 : 22	20 : 24	2''	euh + R
202	P	20 : 24	20 : 33	9''	voilà + tu enlèves le R + je joue au football avec + mes + amis il y a quelque chose qui était juste ici et que tu as perdu + en copiant

On voit que les EANA se rendent compte d'une anomalie. Or, si l'étayage a ici fonctionné pour Fa., on ne peut pas en dire autant pour Ag. Un autre étayage est alors mis en place par l'enseignant pour développer l'activité réflexive en langue seconde : la proposition de modèles de solutions, sans doute parce qu'alors l'« intuition » entre dans une moindre mesure en ligne de compte. Les tours de parole 48 à 53 illustrent l'étayage par la présentation de modèles de solution :

48	P	4 : 46	4 : 58	12''	est-ce que toi tu veux dire + la cheminée ++ est S:UR le toit + de la maison ? +++ c'est ce que tu veux dire ?
49	A	4 : 58	5 : 01	3''	allô: + allô:
50	P	5 : 01	5 : 04	3''	c'est pas un téléphone
51	Ag.	5 : 04	5 : 08	4''	++ XXX ++
52	P	5 : 08	5 : 13	5''	ou alors est-ce que tu veux juste dire + il y a une cheminée
53	Ag.	5 : 13	5 : 17	4''	++ y'a pas y'a pas ça

On voit bien que ce « choix » permet à Ag. de montrer celui sur lequel sa réflexion la porte.

151	P	15 : 17	15 : 21	4''	non tu veux dire que toi tu es grande ou tu veux dire que ta MAISON est grande
152	Ag.	15 : 25	15 : 26	1''	LA maison

153	P	15 : 26	15 : 34	8''	a:h ben alors + je suis + tu es + ma maison ... mh mh mh...
154	Ag.	15 : 35	15 : 38	3''	la ++ c'est grand ? ++ grand

Il en est de même pour les tours de paroles 151 à 154 où Ag. n'utilise plus de déictique pour désigner son texte dans la réponse, mais propose bien un mot, et donc une réflexion plus métalinguistique à ce moment-là. On peut donc supposer que la fonction d'étayage par les modèles de solutions, illustrée ici pour une élève plutôt faible, permet de guider la réflexion de l'EANA vers plus de réflexivité alors que celui-ci aurait peu de moyens d'expression métalinguistique. Sans doute pour la même raison, et pour renforcer l'activité réflexive des EANA, l'enseignante développe un étayage dans la « stratégie métalinguistique » à déployer pour améliorer une production écrite. C'est le cas par exemple aux tours de parole 165 à 168, toujours avec Ag. :

165	P	16 : 46	17 : 30	43''	<u>XXX</u> (<i>Bruit de fond</i>) (<i>Silence</i>) eu::h tu fais quoi Gr. ? ah ok tu as écrits ++ alors (<i>Bruit de feuilles qu'on bouge</i>) (<i>Silence</i>) j'avais dit XXX tu mets ça au stylo rouge ? tu veux écrire la maison est grande + attention au XXX Ag. + c'est masculin ou féminin ?
166	Ag.	17 : 30	17 : 34	4''	++ masculin
167	P	17 : 37	17 : 39	2''	alors mais qu'est-ce que tu dois rajouter là ?
168	Ag.	17 : 39	17 : 43	4''	+++ E

Ou encore aux tours de parole 200 à 210 :

200	P	20 : 20	20 : 22	2''	alors XXX-moi ce qu'il faut enlever
201	Fa.	20 : 22	20 : 24	2''	euh + R
202	P	20 : 24	20 : 33	9''	voilà + tu enlèves le R + je joue au football avec + mes + amis il y a quelque chose qui était juste ici et que tu as perdu + en copiant
203	Fa.	20 : 33	20 : 34	1''	enfin
204	P	20 : 34	2 : 36	2''	non + regarde le mot ami
205	Fa.	2 : 36	2 : 37	1''	hi eu::h
206	P	2 : 37	2 : 43	5''	tu as tu joues au football avec juste UN SEUL ami ?
207	Fa.	2 : 43	2 : 45	2''	no:n + BEAUcoup
208	P	2 : 45	2 : 48	3''	(<i>Rire</i>) alors il manque quelque chose que tu SAIS Fa. + là tu as juste
209	Fa.	20 : 49	20 : 50	1''	beaucoup
210	P	20 : 50	20 : 55	5''	hinhin ? regarde + c'est quoi cette TOUTE PETITE lettre qu'on <u>n'entend pas</u>

L'interaction n'a lieu qu'entre l'EANA et l'enseignante, et la tâche de révision est de longue haleine et difficile pour ces EANA débutants. A cause de cela, une activité d'étayage de maintien de l'orientation a été fréquemment déployée par l'enseignante. Il en est ainsi aux tours de paroles 95 et 96 :

95	P	9 : 51	10 : 12	12''	attention Ym. CA tu le laisses comme ça tu ne l'effaces pas hein ? vas-y EN albanie j'habite à la campagne dans un immeuble <u>+ si tu veux + c'est plus facile de faire comme ça hein ouais vas-y +++ parfait ++</u> (<i>en chuchotant</i>) attention ton <u>i est mal écrit</u>
96	Ym.	9 : 59	10 : 00	1''	(<i>Dans un souffle</i>) <u>un immeuble</u>

Au tour de parole 80 :

80	P	8 : 14	8 : 19	5''	la maison + Ag. + pour chaque phrase tu vas le mettre: là ? <u>regarde</u>
----	---	--------	--------	-----	--

Ou encore aux tours de paroles 171 et 172 :

171	P	17 : 48	18 : 16	28''	attends XXX (<i>Bruit de fond</i>) Ag. tu peux le recopier (<i>Silence de 8 secondes</i>) Ym. ça suffit ? (<i>Silence de 4 secondes</i>) vas-y + ma maison + est + tu peux le recopier + alors + viens voir + Fa. ? stop stop arrête d'écrire + <u>alors</u>
172	Fa.	18 : 15	18 : 18	3''	XXX ? au <u>S:énégal</u>

A de nombreuses reprises, et sans doute est-ce une autre forme de maintien de l'orientation selon Bruner (1991) ou d'enrôlement (Bruner, 1991), nous avons observé pour le groupe « monolingue » de nombreux étayages de valorisation des productions des élèves. Il pourrait s'agir d'une tentative de compensation de l'insécurité linguistique (ou plutôt, métalinguistique) à laquelle les EANA semblent parfois soumis. Nous pouvons illustrer cette valorisation de la production des élèves par les tours de parole 109 ou 120.

109	P	11 : 04	11 : 22	18''	<u>attends Fa. je viens voir</u> (<i>Silence de quatre secondes</i>) très bien j'habite à:: (<i>en chuchotant</i>) attention + tu es dans la PHRASE là alors tu mets un petit <u>XXX</u> <u>c'est dans une seule phrase ça tu l'avais bien fait là</u>
-----	---	---------	---------	------	--

120	P	12 : 13	12 : 19	7''	ok très bien + est grande + ça tu peux le rajouter +++
-----	---	---------	---------	-----	--

Cet étayage va même jusqu'à, quelquefois, minimiser les erreurs des EANA lors de cette révision de la production écrite :

182	P	18 : 58	19 : 06	8''	attention tu as écrit il a y + t'as vu ? <u>te + tu as</u> inversé + XXX c'est pas très grave
-----	---	---------	---------	-----	---

De plus, signe de réflexion linguistique en cours, les EANA, dans cette relation d'interaction duelle entre enseignant et élèves, émettent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue française, quelquefois sous forme de questions. Dans les deux exemples suivants, ils proposent des hypothèses sur le fonctionnement du système du français, que ce soit par des assertions ou des questions. Ainsi, pour les tours de parole 143 à 149 :

143	P	14 : 03	14 : 30	27''	<u>elle +++ non non non attention +++ c'est pas A LA MAISON moi je pense est-ce que j'ai raison ? je crois que tu veux dire</u> ++ vas-y corrige +++ je suis pas sûre de comprendre ce que tu veux dire
144	Ag.	14 : 30	14 : 31	1''	la:
145	P	14 : 31	14 : 39	1''	mmh ? (<i>Silence de six secondes</i>) la maison...
146	Ag.	14 : 39	14 : 41	2''	+ la maison ?
147	P	14 : 46	14 : 56	10''	si tu veux dire la mai-son à MOI ? <u>tu dois t faire</u> ? m:: XXX
148	Ag.	14 : 49	14 : 50	1''	<u>à moi</u> (<i>Silence de six secondes</i>) MA ?
149	P	14 : 56	15 : 13	17''	Voilà très bien MA maison tu vois ? alors tu pas la peine de dire à moi + MA maison ++ très bien (<i>Silence de quatre secondes</i>) hinhin MA maison + mh mh mh + grande

Ou encore pour les tours de parole 232 à 236 :

232	P	21 : 55	22 : 03	8''	enfin non je veux dire + tu fais ça + pour que dans CETTE case + tu mets + <u>CETTE phrase</u> + tu peux recopier
233	Gr.	22 : 00	22 : 01	1''	<u>XXX</u> sur ?
234	P	22 : 03	22 : 16	13''	ah non c'est pas sur je vais t'aider eu:h Gr. + eu:h si tu dis + dans ma maison
235	Gr.	22 : 16	22 : 24	8''	il y a + la <u>petite</u> ? salle à manger

236	Ym.	22 : 16	22 : 17	1''	il y a
-----	-----	---------	---------	-----	--------

Nous pouvons donc supposer que grâce aux étayages proposés par l'enseignante, la réflexivité des EANA est sollicitée. Si elle se manifeste par des hypothèses et questions, elle est également visible, durant cet entretien, par une activité de « réflexion à voix basse » ou « subvocalisation » qui est le fait de plusieurs élèves. Nous pouvons interpréter ceci comme un besoin, par la parole, de « donner corps » au point linguistique sur lequel est portée la réflexion de l'EANA, ou encore à un besoin d'interaction (Vygostki, 1985) (donc d'oralisation), qui serait d'autant plus fort que l'EANA se sentirait moins à son aise dans la langue et donc dans la réflexivité engagée. Nous voyons qu'il peut s'agir du passage de l'oral à l'écrit, qui facilite la réécriture de certains mots (Fa., tour de parole 88 ou Gr., tour de parole 142), mais aussi d'un élément auquel penserait l'élève (Ym., tour de parole 96) ou bien de la construction écrite d'une phrase, facilitée par le recours à l'oral (Fa., tour de parole 97).

88	Fa.	9 : 08	9 : 17	11''	CO:: +++ comi ++ comi ++ ssariat
----	-----	--------	--------	------	----------------------------------

96	Ym.	9 : 59	10 : 00	1''	(Dans un souffle) <u>un immeuble</u>
97	Fa.	9 : 58	10 : 21	33''	à +++ avec ++ mes ++ amis + là c'est ami ++ XXX j je

142	Gr.	13 : 58	14 : 30	32''	<u>j'ai K. (Nom du village où habite Gr.) + K. + K. (Teste différentes prononciations du nom de ce village alsacien) + K. ++ D.(Continue les tests)</u>
-----	-----	---------	---------	------	---

Enfin, nous avons décelé plusieurs endroits où la réflexivité langagière engagée par les EANA était mise à mal, dans cet entretien métalinguistique avec l'enseignant, et où il semble que la réflexivité ait été bloquée par la difficulté à s'exprimer en langue seconde ou bien à comprendre la demande de l'enseignant. Il semble inutile de les rapporter textuellement ici, mais nous pouvons faire référence, dans les transcriptions d'entretien (voir annexe 21), aux tours de parole 7 et pour Ym. (*hin ; què tiquette*) ; 35 pour Ag. (*eu*). Nous pouvons penser que, pour les élèves les plus en difficulté ou les plus débutants en langue seconde du moins, le recours aux autres EANA, à défaut de la langue d'origine, et leur aide, permet à l'EANA de mieux réfléchir qu'en restant dans une stricte relation d'enseignant à enseigné.

En conclusion, nous pouvons supposer que de nombreux étayages différents sont à mettre en place, même dans une relation duelle favorisant les échanges afin de mettre en activité et développer la réflexivité langagière des EANA lorsqu'on ne prend en compte que la langue de scolarisation. Nous pouvons également penser que les EANA se sentent en situation d'insécurité linguistique, comprennent mal ou arrivent parfois difficilement à exprimer leur pensée en langue seconde, à devoir ainsi réfléchir sur et dans une langue dans laquelle ils débutent, ce qui pourrait être atténué par un recours à la présence de l'enseignant et une oralisation de la réflexion.

ANALYSE DES ENTRETIENS METALINGUISTIQUES INDIVIDUELS MENES DURANT LE SECOND JET D'ECRITURE POUR LE GROUPE BILINGUE

Les entretiens métalinguistiques individuels successifs menés avec les EANA sur des supports mettant en évidence les écarts entre les productions des élèves et la norme attendue (fonction de réduction des degrés de liberté de Bruner, 1991) ont permis quelquefois de comparer les systèmes de la langue d'origine et de la langue seconde, mais pas assez fréquemment pour que ces données soient sélectionnées. Nous faisons donc l'hypothèse que l'enseignant, ne pratiquant pas les langues d'origine, ne peut étayer véritablement qu'en français. C'est donc un discours métalinguistique sur la langue seconde qui domine dans notre recherche, et cela même lorsque la langue d'origine a été prise en compte, que ce soit par la traduction vers la langue seconde lors du premier jet ou par la comparaison ponctuelle de systèmes linguistiques lors des jets successifs de révision. Les discours réflexifs se font sur la langue seconde dans les exemples de passages suivants, et cela même si une comparaison translinguistique a été initiée :

293	P	27 : 59	27 : 07	8''	mmh le matin tu dis à maman je vais à la école ? ++ attention c'est pas LA ECOLE c'est...
294	Fl.	27 : 07	27 : 13	6''	++ le (<i>Silence de quatre secondes</i>)
295	P	27 : 13	27 : 25	12''	tu avais raison + école c'est féminin mais en français + c'est dure de dire + LA école on met comme ça + L'Ecole + alors l'école ? le beau ?

296	FL.	27 : 25	27 : 28	3''	+++ l'école ET
297	P	27 : 28	27 : 33	6''	regarde + là qu'est-ce que tu as mis + là c'est quoi + <i>shkola</i> ?
298	FL.	27 : 33	27 : 38	5''	(Dit le début de la phrase en albanais)
299	P	27 : 36	27 : 41	5''	<i>ësht</i> ++ alors + <i>ësht</i> je voudrais voir <i>ësht</i> en français dans cette phrase
300	FL.	27 : 41	27 : 45	4''	on écrit maîtresse comme ici ?
301	P	27 : 45	27 : 46	1''	mais oui
302	FL.	27 : 46	27 : 49	3''	o:h maître::sse
303	P	27 : 49	27 : 58	9''	celui-là + ce <i>ësht</i> + je voudrais le trouver dans + après l'école
304	FL.	27 : 58	27 : 59	1''	effacer tout ?
305	P	27 : 59	28 : 21	22''	tu effaces ça + tu coupes un peu +++ ou alors ce que tu peux faire c'est que ++ tu mets une petite flèche + et tu m'écris en français ce qui manque + l'école + mh mh mh +++ et ça + je le voudrais en français <u>dans la phrase en français</u>
306	FL.	28 : 19	28 : 22	4''	<u>il est bon</u>
307	P	23 : 23	28 : 30	7''	pourquoi il + tu dis + l'école ? + attends tends tends + finis d'écrire ? finis d'écrire + je + si si tu as raison + finis d'écrire ?
308	FL.	28 : 30	28 : 31	1''	oui
309	P	28 : 31	28 : 34	3''	++ E S + et puis ?
310	FL.	28 : 34	28 : 36	2''	+ T
311	P	28 : 36	28 : 49	13''	voilà ++ d'accord donc l'école + est ++ beau ? alors attention école tu m'as dit que c'est... masculin ou féminin ?
312	FL.	28 : 49	28 : 52	3''	eu::hm + féminin ?
313	P	28 : 53	28 : 57	4''	alors à la place de beau + il faut changer un petit peu là
314	FL.	28 : 57	28 : 59	2''	+ la beau

Il en est de même pour YL, qui vient d'arriver en France, et qui, spontanément, ne se réfère pas à l'albanais.

187	P	17 : 25	17 : 35	10''	alors + YL. + fais-voir + oui ben c'est juste + ma maison a trois étages +++ qu'est-ce qu'on peut dire encore là
188	YL.	17 : 35	17 : 36	1''	<u>elle est grand</u>
189	FL.	17 : 35	17 : 39	4''	<u>maître::sse + c'est fini parce que j'ai énervé</u>
190	P	17 : 36	17 : 39	3''	<u>où est-ce que c'est écrit en albanais ça là</u>
191	YL.	17 : 42	17 : 43	1''	<u>là</u>

Nous en venons à penser que le recours à la langue d'origine pour favoriser la réflexivité langagière le serait dans la mesure où l'on souhaite favoriser l'interaction entre pairs partageant une même langue (nous sommes ici dans un dialogue enseignant/enseigné), voire éventuellement en cas de difficulté de compréhension. Comme pour le groupe d'écriture « monolingue », les activités d'étayage de l'enseignant sont multiples, quoique moins variées que pour le groupe n'utilisant que la langue seconde. Ici aussi tout d'abord, les « stratégies métalinguistiques » en langue seconde ont besoin d'être aidées. Les exemples pour Ne., aux tours de paroles 61 à 69 ou encore Be., aux tours de paroles 223 à 234 semblent évocateurs :

61	P	5 : 04	5 : 13	9''	là regarde (<i>Silence de cinq secondes</i>) ma maison + c'est masculin ou c'est féminin ?
62	Ne.	5 : 13	5 : 15	2''	+ féminin ?
63	P	5 : 15	5 : 21	7''	Ne. ouais ? c'est féminin ++ alors + est-ce que tu peux mettre + il à côté
64	Ne.	5 : 21	5 : 23	2''	++ no:ui
65	P	5 : 23	5 : 25	2''	il c'est masculin ou c'est féminin ?
66	Ne.	5 : 25	5 : 28	3''	+ fémi::nin
67	P	5 : 28	5 : 32	4''	mhmh donc + regarde + ma maison ? tu peux pas mettre <u>IL</u>
68	Ne.	5 : 32	5 : 33	1''	<u>eu:h</u> elle
69	P	5 : 33	5 : 34	1''	elle

223	P	20 : 32	20 : 42	10''	ma ami ? ça c'était juste ce que tu as mis là (<i>A mi-voix</i>) c'est + ma + (<i>Normalement</i>) tu parles de combien d'amis ? Leotim...
224	Be.	20 : 42	20 : 45	3''	(<i>A mi-voix</i>) un deux trois quatre cinq
225	P	20 : 45	20 : 47	2''	alors il y a combien d'amis
226	Be.	20 : 47	20 : 48	1''	cinq ?
227	P	20 : 48	20 : 51	3''	et qu'est-ce que tu dois mettre alors avec amis
228	Be.	20 : 51	20 : 52	1''	eu :h
229	P	20 : 54	20 : 56	2''	donc + y'en a plusieurs
230	Be.	20 : 56	21 : 00	4''	+ eu:h + mes ?
231	P	21 : 00	21 : 04	4''	voilà + et à amis il faut mettre...
232	Be.	21 : 04	21 : 08	4''	+ mes (<i>Sans faire la liaison</i>) amis
233	P	21 : 08	21 : 11	3''	et + il faut mettre un...
234	Be.	21 : 11	21 : 12	1''	S

De plus, comme pour le groupe « monolingue », l'enseignant étaye les caractéristiques dominantes du travail des élèves. Cet étayage peut être illustré pour Be. :

145	P	12 : 40	12 : 45	5''	alors + attention + on peut pas dire + mon l'école + mon + <u>un déterminant</u>
146	Be.	12 : 45	12 : 46	1''	<u>ah eu:h XXX</u>
147	P	12 : 46	12 : 49	3''	<u>Quais ah + MA l'école ?</u>

Ou pour So. :

259	So.	23 : 53	23 : 54	1''	oui j'avais fait ça + si
260	P	23 : 54	23 : 58	4''	oui + ou alors ça voulait dire ça ? +tu voulais faire ça ?

261	So.	23 : 58	24 : 01	3''	oui j'avais fait ça
-----	-----	---------	---------	-----	---------------------

Comme pour les EANA du groupe « monolingue » dans la même situation d'entretien individuel, l'enseignant exerce un étayage de valorisation des productions des élèves. Voici une illustration pour Yl. :

187	P	17 : 25	17 : 35	10''	alors + Yl. + fais-voir + oui ben c'est juste + ma maison a trois étages +++ qu'est-ce qu'on peut dire encore là
-----	---	---------	---------	------	--

Ou bien pour So. :

254	P	23 : 10	23 : 21	11''	qu'est-ce qui manque ? (<i>Se mouche</i>) (<i>En chuchotant</i>) tu me l'as dit très juste avant (<i>A voix haute</i>) tu me l'as dit avant c'était très bien
-----	---	---------	---------	------	---

Il est possible que ces encouragements stimulent la réflexion des EANA, puisque, comme pour le groupe « monolingue », nous observons des marques orales de réflexivité telles que des questions ou des hypothèses soumises à l'enseignant. Des hypothèses sont par exemple proposées par Be. au tour de parole 230 :

230	Be.	20 : 56	21 : 00	4''	+ eu:h + mes ?
-----	-----	---------	---------	-----	----------------

Ou encore par Fl. au tour de parole 312 :

312	Fl.	28 : 49	28 : 52	3''	eu::hm + féminin ?
-----	-----	---------	---------	-----	--------------------

En ce qui concerne des questions posées à l'enseignant, signes d'une activité réflexive, nous pouvons prendre pour exemple le cas de Be. au tour de parole 134 :

134	Be.	11 : 49	11 : 53	4''	<u>maître:sse ? c'est pas été ?</u> + ETE
-----	-----	---------	---------	-----	---

Ou celui d'un EANA non identifié au tour de parole 218 :

218	A	20 : 09	20 : 13	4''	là c'était juste ?
-----	---	---------	---------	-----	--------------------

Cette dernière question nous amène à un autre thème découvert au cours de notre analyse : les EANA du groupe « bilingue » ont assez souvent fait preuve de réflexivité langagière en faisant des remarques métalinguistiques évaluatives sur leur propre production, et ceci, qu'ils soient récemment arrivés en UPE2A comme Yl. (tour de parole 247), plus aguerris comme Be. et Fl. (tours de paroles 10 et 85, respectivement). Ceci s'observe aussi pour des locuteurs de langues éloignées du français comme So. (tour de parole 168) et Ne. (tour de parole 115).

247	Yl.	22 : 15	22 : 19	4''	oui juste eu:h le premier ? <u>je sais pas il est écrit là-bas eu:h</u>
-----	-----	---------	---------	-----	---

10	Be.	1 : 03	1 : 05	2''	ça j'ai bien dit (<i>Reniflement</i>)
----	-----	--------	--------	-----	---

85	Fl.	7 : 47	7 : 49	2''	(<i>Tousse</i>) deux je sais <u>écrire</u>
----	-----	--------	--------	-----	--

168	So.	14 : 53	14 : 56	3''	ça marche pas le + a
-----	-----	---------	---------	-----	----------------------

115	Ne.	10 : 29	10 : 36	4''	<u>maîtresse</u> j'ai pas trouvé <u>XXX maîtresse maîtresse ?</u> ++ <u>maîtresse</u>
-----	-----	---------	---------	-----	---

Cet élément nouveau nous prête à penser également que lorsque la langue d'origine est prise en compte, celle-ci, même si elle n'est pas verbalisée (sans doute puisque n'étant pas objet d'apprentissage explicite), elle demeure en « filigrane » dans l'esprit de l'élève, qui comparerait « silencieusement » la production « idéale » en langue d'origine et celle qu'il analyserait telle que produite dans la langue seconde. Ainsi, tout se passe comme si cette « référence silencieuse » à la langue d'origine permettrait à l'EANA de transférer, en quelque sorte, son intuition de la langue d'origine au français, par des jugements d'acceptabilité de

l'énoncé produit qu'il soumettrait alors à l'évaluation de l'enseignant. Il est possible que ce « soubassement » constitué par une référence cachée à la langue d'origine induise une plus grande réactivité des EANA lorsque la langue d'origine est prise en considération. Ainsi, les EANA du groupe « bilingue » ont participé à la « construction jointe d'énoncés » (selon la terminologie de Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008). Voici un exemple pour So., aux tours de paroles 174 à 176 :

174	P	15 : 46	16 : 09	13''	voilà là tu l'as mis + donc il n'y a pas (<i>Silence de huit secondes</i>) NE +++ y a pas + d'accord ? + comme ne et y c'est un peu dur à dire + on enlève le E on met une petite apostrophe ça fait...
175	So.	16 : 09	16 : 10	1''	n'y
176	P	16 : 10	16 : 24	14''	il n::' y-a-pas et je n::'ai pas de frères et sœurs <u>XXX</u> (<i>Brouhaha</i>) tu peux recopier maintenant

Pour Be., aux tours de parole 231 à 236 :

231	P	21 : 00	21 : 04	4''	voilà + et à amis il faut mettre...
232	Be.	21 : 04	21 : 08	4''	+ mes (<i>Sans faire la liaison</i>) amis
233	P	21 : 08	21 : 11	3''	et + il faut mettre un...
234	Be.	21 : 11	21 : 12	1''	S
235	P	21 : 12	21 : 19	7''	S + alors si tu dis mes amis pas la peine de remettre I + mes amis s'appellent + un verbe au pluriel qu'est-ce qu'il faut mettre
236	Be.	21 : 19	21 : 29	10''	hein ? eu:h s'appelle (<i>Silence de quatre secondes</i>) é (<i>Silence de trois secondes</i>) E N T

Ou encore pour Fl. aux tours de parole 309 et 310 :

309	P	28 : 31	28 : 34	3''	++ E S + et puis ?
310	Fl.	28 : 34	28 : 36	2''	+ T

Notons que ces « constructions jointes d'énoncés », dans la mesure où ces entretiens sont individuels, sont faites par rapport aux énoncés de l'enseignant. C'est lors de l'entretien métalinguistique collectif suite au troisième et dernier jet d'écriture (phase de révision) que nous pourrions voir si les éléments de réflexivité dégagés restent en jeu lors d'un entretien de groupe.

III-3.3. ANALYSE DE L'ENTRETIEN COLLECTIF METALINGUISTIQUE MENE SUITE AU TROISIEME JET D'ECRITURE POUR LES GROUPES MONOLINGUE ET BILINGUE

Si ce dernier entretien métalinguistique collectif a été mené sans séparer les EANA des groupes d'écriture « monolingue » et « bilingue », nous n'en conserverons pas moins, pour les besoins de l'analyse, une observation selon la ou les langues prises en compte durant la révision du troisième jet de la production écrite.

ANALYSE DE L'ENTRETIEN SUITE AU TROISIEME JET D'ECRITURE POUR LE GROUPE D'ECRITURE « MONOLINGUE »

Tout comme pour les deux entretiens précédents, l'enseignant exerce une forte fonction d'étayage pour cette seconde activité de révision, que ce soit par l'exercice même demandé (étayage des caractéristiques dominantes où l'EANA doit repérer et choisir la bonne version entre une forme de son texte correcte et erronée) ou durant l'entretien en lui-même. Quatre activités d'étayage significatives se dégagent de cet entretien métalinguistique. Tout d'abord, l'enseignante poursuit l'activité d'étayage des caractéristiques dominantes, induites pourtant par la forme même de l'exercice. C'est le cas par exemple pour Ag. au tour de parole 317 :

316	Ag.	23 : 59	24 : 04	5''	(<i>Chuchote les phrases écrite sur les étiquettes à comparer pour elle-même</i>) XXX
317	P	24 : 04	24 : 08	4''	regarde là tu t'es trompée + la différence c'est pas A c'est ça

Ou encore pour Fa., où l'étayage est même gestuel en plus d'être verbal, au tour de parole 216 :

216	P	15 : 37	15 : 43	6''	AHA + regarde la différence (<i>On entend un bruit de crayon frotté contre le papier, P colorie une des différences entre les deux versions – normée et non normée – d'une des phrases de Fa.</i>)
-----	---	---------	---------	-----	--

Comme dans les deux premiers entretiens, les stratégies métalinguistiques que sauront déployer les EANA une fois qu'ils seront plus habitués au français langue de scolarisation sont également étayées. Cette réflexion métalinguistique est accompagnée pour Ym. au tour de parole 25 :

25	P	1 : 47	1 : 55	8''	d'accord + ici tu as +U:N ? +++ ici est-ce qu'il y a un ?
26	Ym.	1 : 55	1 : 56	1''	non
27	P	1 : 56	1 : 59	3''	non ici il y a pas un + alors qu'est-ce que tu fais maintenant ?

Ou encore pour Ag. aux tours de parole 299 et 301.

299	P	22 : 07	22 : 12	5''	alors pourquoi laquelle tu gardes + ma maison est GRANDE ou + ma maison est GRAND
300	Ag.	22 : 12	22 : 22	10''	(<i>Silence de dix secondes</i>)
301	P	22 : 22	22 : 24	2''	alors maison + c'est masculin ou c'est féminin ?

La tâche demandée a également dû être étayée selon la fonction de « maintien de l'orientation » de Bruner (1991). Ainsi, pour Ag., au tour de parole 309 :

309	P	23 : 17	23 : 19	2''	un des deux va avec maison
310	Ag.	23 : 19	23 : 20	20''	(<i>D'une voix à peine audible</i>) ici

Dernière activité d'étayage relevée de façon significative pour ce troisième entretien métalinguistique : comme pour les deux entretiens précédents, et cela pour les deux groupes d'écriture, les productions des élèves ont été valorisées par l'enseignante, selon une variable de l'activité d' « enrôlement » de Bruner (1991). C'est le cas pour Ym. au tour de parole 30 et de Fa. au tour de parole 250 :

30	P	2 : 06	2 : 22	14''	alors + tu as raison + alors + à Mulhouse j'habite en ville + DANS UN hôtel + (<i>Lisant l'autre étiquette</i>) à Mulhouse j'habite en ville dans hôtel+ tu as raison ça c'est différent + alors + en français est-ce qu'il faut mettre + un ? ou est-ce qu'il faut pas le mettre ?
----	---	--------	--------	------	---

250	P	18 : 51	19 : 01	10''	(<i>A Fa.</i>) très bien mais c'est tout juste Fa. tu m'en expliques une ? allez on va prendre eu:h + attends va à ta place je viens Ag. explique-moi que comment tu as fait là
-----	---	---------	---------	------	---

Cette fonction a également été utilisée comme « levier » pour relancer l'activité réflexive de l'EANA. Cela est visible pour Ag. au tour de parole 291 :

291	P	21 : 36	21 : 41	5''	alors pourquoi tu as enlevé ça Ag. ? tu as raison hein qu'est-ce qui manque là ?
-----	---	---------	---------	-----	--

Pourtant, malgré ces encouragements de la part de l'enseignante, aucun marqueur notable d'activité réflexive langagière n'a été relevé pour ce groupe d'écriture. S'il y en a eu, ils ont été trop disparates selon les EANA pour être rapportés ici. Nous pensons donc qu'un exercice basé sur un étayage des caractéristiques dominantes, rendant trop visuelles les différences entre la forme attendue et produite par l'EANA, n'est pas le mieux adapté à l'expression de la réflexivité langagière. En effet, il est possible que les éléments différents soient trop visibles, et que donc l'EANA n'éprouve pas le besoin de se justifier, ou que, dans la perspective de l'insécurité linguistique déjà évoquée pour le groupe « monolingue », les EANA concernés ne perçoivent que trop l'écart entre la forme attendue et leur production. Le but du travail n'est pas du tout de les mettre mal à l'aise. Il peut enfin s'agir d'une idiosyncrasie où, pour cet exercice plus guidé, chacun aurait paradoxalement mis en place des procédures de réponse différentes. Cela est d'autant plus probable que, si nous n'avons pas trouvé de marqueur réflexif oral pour ce troisième entretien, nous avons décelé des entraves à l'activité réflexive langagière de trois EANA sur quatre qui nous ont paru rencontrer, durant l'entretien, des problèmes de compréhension ou d'expression. Il s'agit par exemple du tour de parole 282 pour Ag. :

281	P	20 : 43	20 : 45	2''	mmh ? laquelle des deux tu gardes
282	Ag.	20 : 45	20 : 48	3''	+++

Ou bien du tour de parole 237 pour Gr. :

237	Gr.	17 : 34	17 : 41	7''	euh parce que heum (<i>Silence de cinq secondes</i>) euh je sais pas
-----	-----	---------	---------	-----	--

Tout comme du tour de parole 237 pour Fa. :

255	Fa.	19 : 16	19 : 26	10''	il y a PAS ? eu:h + il y a pas... ++ il y a pas de
-----	-----	---------	---------	------	--

Nous pensons donc que pour des exercices plus « visuels » comme celui-ci, ou l'activité réflexive de l'EANA peut être mise en jeu par un travail de repérage, il reste difficile, lorsqu'on a recours qu'à la langue de scolarisation, d'attendre un discours réflexif sur une activité métalinguistique réalisable de façon non verbale.

ANALYSE DE L'ENTRETIEN SUITE AU TROISIEME JET D'ECRITURE POUR LE GROUPE D'ECRITURE « BILINGUE »

A la différence des deux phases d'écriture précédentes pour le groupe d'écriture « bilingue », ce troisième jet permet d'assurer un étayage selon la « signalisation des caractéristiques dominantes » (Bruner, 1991). Cet exercice a été celui où, spontanément ou non, le plus de références et de comparaisons avec la langue d'origine des EANA ont été effectuées. Nous postulons que, l'EANA étant « débarrassé » des contraintes de l'écriture/réécriture, contrairement aux jets 1 et 2, il lui serait plus facile de focaliser son attention sur les différences de construction et de fonctionnement entre les deux langues. Cependant, l'exercice n'est plus un exercice de production, mais de vérification et de compréhension. Cela nous permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par l'EANA lorsqu'on souhaite, en UPE2A, faire appel à sa langue d'origine, et d'imaginer ainsi des outils pédagogiques mieux adaptés (QR4). Ainsi, l'analyse du débat métalinguistique des tours de parole 106 à 131 nous révèle que le recours à la langue d'origine à titre comparatif de la langue française n'est pas naturel aux EANA, bien que, durant la séquence, des comparaisons aient souvent été faites. Lors de nos observations de la classe, nous n'avons en effet pas assisté à des comparaisons de la part de l'enseignement, qui menait ses enseignements exclusivement en français. Ainsi, Be. semble surpris au tour de parole 109. Par ailleurs, nous ne sommes pas sûre que ce recours à la langue d'origine soit toujours perçu comme valorisant par les EANA. Ici, Be. adopte un ton ironique et désinvolte pour s'exprimer dans sa langue (tours de parole 112 et 114). Cette attitude péjorative envers la langue d'origine peut dès lors constituer un frein au développement de la réflexivité langagière par le biais de la comparaison.

106	P	8 : 08	8 : 09	1''	je me cache + en albanais
107	Be.	8 : 09	8 : 10	1''	je me cache ? ça ?
108	P	8 : 10	8 : 13	3''	<u>mmh je me cache</u>
109	Be.	8 : 13	8 : 14	1''	(<i>Semble surpris</i>) <u>là::h ?</u>
110	Fl.	8 : 10	8 : 14	4''	(<i>Donne des explications ou bien traduit la consigne en albanais à Be.</i>)
111	P	8 : 14	8 : 19	5''	assieds-toi eu:h Fl. + oui + colorie JE ME CACHE en français
112	Be.	8 : 19	8 : 26	7''	euh (<i>en chantonnant</i>) je me cache je me cache je me cache <u>je me cache je me cache</u> (<i>en parlant</i>) <u>je me cache je me cache</u>
113	P	8 : 23	8 : 30	7''	chu::t + alors maintenant ? + où est-ce que tu vois JE ? en albanais
114	Be.	8 : 30	8 : 32	2''	(<i>Avec un ton clownesque</i>) je c'e::st [u n ε]
115	Fl.	8 : 32	8 : 35	3''	non moi je vois rien + JE c'e::st [m i r ɔ]
116	Be.	8 : 35	8 : 37	2''	++ <u>AH</u>
117	P	8 : 36	8 : 38	2''	parce que JE c'est une petite lettre

118	Yl.	8 : 39	8 : 41	2''	(A voix basse) Non c'est pas juste
119	Fl.	8 : 41	8 : 42	1''	c'est pas juste
120	P	8 : 42	8 : 45	3''	Fl. ++ alors
121	Fl.	8 : 45	8 : 48	3''	c'est pas + JE ça veut dire + <u>MOI</u>
122	As	8 : 47	8 : 48	1''	<u>MOI</u>
123	P	8 : 48	8 : 49	1''	oui
124	Fl.	8 : 49	8 : 52	3''	et aussi: on dit [zɔvɛ]
125	P	8 : 52	8 : 54	2''	alors ça ça veut dire je ou moi d'accord ?
126	A	8 : 54	8 : 55	1''	oui
127	P	8 : 55	9 : 00	5''	ça ? donc chez nous + c'est je + en français
128	Fl.	9 : 00	9 : 07	7''	no::n je + on dit pas + vais + <u>je on dit XXX moi</u>
129	P	9 : 03	9 : 10	7''	<u>ça c'est</u> + c'est MOI + mo:i je: Fl. ? CA ça veut dire que tu parles de toi
130	Fl.	9 : 10	9 : 14	4''	na::n + o:n est <u>AUSSI AUSSI</u>
131	Be.	9 : 13	9 : 14	1''	<u>OUI OUI</u>

Pourtant, nous pouvons remarquer aux tours de parole 110, 118, 124 par exemple, que le recours à la langue d'origine favorise les échanges métalinguistiques entre EANA, réactivent des connaissances en langue d'origine. Au tour de parole 124, Fl. propose un synonyme. Aussi, si l'implication des EANA et l'activation de leurs connaissances semblent facilitées par le recours à la langue d'origine, il semblerait que ce soit plutôt de façon « informelle », en débattant entre eux. C'est l'enseignante qui doit donc ramener le débat aux liens éventuels avec la langue française et à une activité comparative (tour de parole 136, 142). C'est aussi elle qui doit maintenir l'attention des EANA sur ces comparaisons interlinguistiques (tours de parole 136, 140).

132	P	9 : 13	9 : 18	5''	<u>é écoute-moi</u> VOUS + ce D H E ça veut dire que tu parles de toi
133	Be.	9 : 18	9 : 19	1''	oui
134	P	9 : 20	9 : 26	6''	MOI bon + nous en français pour dire que je parle de moi je mets JE + toi en albanais tu mets CA d'accord ?
135	Be.	9 : 26	9 : 27	1''	ouais
136	P	9 : 27	9 : 43	16''	mais + écoute bien + en albanais ? il y a quelque chose pour que + on sache que c'est TOI qui parle + en français il y a quelque chose JE pour qu'on sache que c'est toi qui parle + d'accord ? c'est pareil ++ oui ?
137	Be.	9 : 42	9 : 43	1''	oui
138	P	9 : 43	9 : 48	5''	alors maintenant regarde Be. est-ce que cette phrase est juste ?
139	Be.	9 : 48	9 : 49	1''	<u>euh oui ?</u>
140	P	9 : 49	9 : 53	4''	<u>je joue loup touche-touche + et cache + mes amis</u>
141	Be.	9 : 50	9 : 53	3''	<u>+ et cache + mes amis</u>
142	P	9 : 53	9 : 58	5''	est-ce que ici + il y a quelque chose pour dire + JE ou MOI

143	Be.	9 : 58	10 : 01	4''	hé cache-cache + <u>et je joue cache-cache</u>
144	P	9 : 59	10 : 00	1''	<u>non + hé non</u>
145	Fl.	10 : 00	10 : 04	4''	<u>pourquoi</u> ici y'a deux ET ?
146	P	10 : 04	10 : 12	8''	alors + ET on l'a dit avant + c'est pas comme + ET c'est pas EST + c'est pas la même chose que ça + ça c'est ET PUIS
147	Fl.	10 : 12	10 : 13	1''	<u>a :h</u>
148	P	10 : 13	10 : 18	5''	et donc celui-là Be. tu ne peux pas le garder parce que y'a rien qui veut dire JE ++ <u>ok ?</u>
149	Fl.	10 : 18	10 : 19	1''	<u>oui</u>

Ces extraits montrent que les réponses de Be. restent fermées. Cela signifierait à notre sens qu'il n'est pas encore capable de mener lui-même ces stratégies métalinguistiques comparatives entre les langues (tours de parole 132 à 138). Sans doute y aurait-il deux phases de prise en compte de la langue d'origine à développer chez les EANA : l'une, « en réception », où l'enseignant guiderait, avec l'aide de l'EANA, les éléments interlinguistiques à comparer, puis une autre où l'EANA pourrait éventuellement mener lui-même, pour s'autocorriger, ce style de comparaison. Nous voyons que l'étayage de « stratégies métalinguistiques » demeure nécessaire à ce stade de l'apprentissage du français des EANA, et que la comparaison méthodique des deux langues, seconde et d'origine, n'est pas forcément aidante sans étayage de l'enseignant ou sans habitudes de travail préalables. De ce troisième entretien métalinguistique se dégage donc, comme pour l'ensemble des analyses antérieures, la nécessité d'un fort étayage de la part de l'enseignant. Il s'agit ici d'un étayage des caractéristiques dominantes essentiellement. Celui-ci peut s'appliquer sur un raisonnement métalinguistique en français, comme chez Ne. au tour de parole 374 :

374	P	29 : 02	29 : 03	1''	ici + on dit je joue ou bien+ je JEU
375	Ne.	29 : 03	29 : 04	1''	+ je joue

Ou bien chez Fl. aux tours de parole 325 à 328 :

325	P	24 : 39	24 : 48	9''	oui ma maison a deux étages + il y a une toute toute toute toute toute petite différence ++ <u>l'accent</u>
326	Fl.	24 : 48	24 : 50	2''	O::H
327	P	24 : 50	24 : 52	2''	laquelle des deux tu veux garder
328	Fl.	24 : 52	24 : 54	2''	avec l'accent

Cet étayage peut également être appliqué pour un raisonnement métalinguistique comparatif du fonctionnement des deux langues, comme c'est le cas chez Be. aux tours de parole 132 et 134 :

132	P	9 : 13	9 : 18	5''	<u>é écoute-moi</u> VOUS +_ce D H E ça veut dire que tu parles de toi
133	Be.	9 : 18	9 : 19	1''	oui
134	P	9 : 20	9 : 26	6''	MOI bon + nous en français pour dire que je parle de moi je mets JE + toi en albanais tu mets CA d'accord ?

Par ailleurs, comme pour les jets précédents, un étayage mâtiné d'« enrôlement » et de « maintien de l'orientation » (Bruner, 1991) est distillé par l'enseignante, qui valorise régulièrement les productions des EANA.

204	P	14 : 27	14 : 37	10''	d'accord + est-ce que tu t'es aidée du de l'albanais ou tu as juste regardé le français + tu as regardé seulement l'écriture en français ?
205	A	14 : 37	14 : 43	6''	(Un EANA albanophone traduit pour YL.)

Par les tours de paroles 204 et 205, nous retrouvons l'observation déjà faite stipulant qu'un recours spontané à la langue d'origine est en revanche aidant en terme de compréhension de la demande. Ainsi, si un recours explicite à la langue d'origine de l'élève pour améliorer le travail ne semble pas aisé d'emblée, il semble néanmoins que les habiletés réflexives des EANA soient plus alertes que pour le groupe « monolingue », et cela quel que soit le temps auquel l'EANA aura été exposé à la langue française.

Nous pouvons faire l'hypothèse que si des comparaisons translinguistiques sont difficilement formulables, surtout en français et peut-être faute de maîtriser le lexique métalinguistique, « quelque chose » se passe, peut-être une réflexion intérieure. Ainsi, on peut observer pour le groupe bilingue, et comme au jet un, des marques de discours réflexif liées à des procédés argumentatifs.

127	P	8 : 55	9 : 00	5''	ça ? donc chez nous + c'est je + en français
128	Fl.	9 : 00	9 : 07	7''	no::n je + on dit pas + vais + <u>je on dit XXX moi</u>

370	P	28 : 52	28 : 53	1''	pourquoi
371	Ne.	28 : 53	28 : 59	6''	+ parce que:: NON LA ça <u>XXX</u> avec je joue
372	P	28 : 56	29 : 01	5''	<u>alors</u> ++ où est-ce que tu as écrit je joue

Même pour Yl., pourtant arrivé récemment, il semblerait que la possibilité de se « servir » de la langue d'origine permette de trouver, bien que sans l'exprimer et par comparaison sans doute, des éléments de réponse en français :

200	P	14 : 11	14 : 19	8''	attends on va prendre une phrase plus courte comme on a + comme les enfants attendent là + pou pourquoi tu as choisi ça ?
201	Yl.	14 : 19	14 : 24	5''	parce que + XXX + j'ai

III-4. COMPLEMENT D'ANALYSE EN REGARD DES ELEMENTS ANALYTIQUES ETABLIS : L'ENTRETIEN METALINGUISTIQUE DE CLOTURE DU PROJET D'ECRIURE

A l'issue de ces entretiens « sur le vif » et qui ont directement suivi les phases d'écriture, et dans le cadre de notre problématique de recherche, nous avons estimé intéressant d'avoir un aperçu de l'avis des EANA sur la façon de réfléchir selon la ou les langues prises en compte. L'analyse de l'entretien métalinguistique de clôture mené à l'issue du projet d'écriture avec les EANA des deux groupes d'écriture permet de confirmer certaines de nos hypothèses mentionnées lors des analyses précédentes. Celui-ci n'ayant pas été au cœur de notre démarche de recherche, mais ayant plutôt eu une fonction de vérification, nous mentionnerons les citations entre guillemets, sans reproduire des passages entiers de la transcription ni la durée des tours de paroles.

Confirmant notre hypothèse de recherche, il y a eu un consensus parmi les EANA (malheureusement non identifiés dans l'enregistrement) pour dire que l'écriture du premier jet dans leur langue d'origine a constitué une aide qui leur a permis de dire ce qu'ils voulaient (tours de parole 28 à 31, tour de parole 39, 71, 73). « Les idées », selon eux, venaient plus facilement quand elles étaient exprimées en langue d'origine. En revanche, la mise en mots en langue seconde aurait posé davantage de difficultés (aux tours de parole 50 et 51, quand nous demandons à Fa. s'il a eu des difficultés lors de la mise en mots, a répondu ; « un peu ». Gr. émet une même réserve au tour de parole 64). Pour autant, comme les analyses précédentes peuvent le laisser penser, il semblerait que l'écriture en langue seconde ne soit pas dépourvue d'activité réflexive, mais que celle-ci serait plus laborieuse. Au tour de parole 53, Fa. dit bien : « j'ai réfléchi », mais il confirme la question de l'enseignante (tour de parole 54) qui demande s'il a mis « longtemps à avoir les idées ».

Comme nous l'avons mentionné lors du premier jet, il semblerait que le passage par la langue d'origine aide l'EANA à écrire des pensées trop difficiles à exprimer en langue seconde, mais que l'étayage de réduction des degrés de liberté par les étiquettes-mots reste incomplet. Ainsi, So. explique qu'elle ne savait pas écrire les « mots qui de[vaient] venir de [s]a tête » (tour de parole 10). Conformément à notre analyse du troisième jet, il semblerait bien qu'une comparaison « intérieure », non formulée, ait lieu entre les deux langues auxquels l'EANA doit écrire, puisque So., alors que nous lui demandions quelles catégories grammaticales étaient difficiles à transposer du kurde au français, a pu expliquer : « pronom y'a pas ». Il semblerait même que cette différence de « présentation » de la réalité, entre le français et la langue d'origine, soit perçue de certains élèves, ce qui expliquerait une activité métalinguistique sous-jacente certaine. So. s'exprime ainsi au tour de parole 37 : « [J]'ai écrit en [k]urde, j'ai essayé [en français] après j'ai [écrit dans] ma langue et après [...] j'ai recopié en français, mais en français, en culture française ». La transposition « mentale » irait donc au-delà de la comparaison mot-à-mot que nous avons proposée aux élèves.

L'ensemble de ces observations nous pousse à estimer la mise en mots en langue d'origine comme pertinente, dans la mesure où elle permettrait à l'EANA de mettre en mots ses pensées de façon plus complète et plus rapide que s'il avait écrit en langue

seconde, et où, ce faisant, il serait induit à prendre conscience du fonctionnement différent des deux systèmes linguistiques en question.

L'écoute de l'avis des EANA est moins convaincante sur l'intérêt de passer par la langue d'origine dans les phases de révision du processus d'expression écrite. En effet, lors des exercices de présentation des modèles de solution et signification des caractéristiques dominantes (jets 2 et 3), presque tous les EANA qui avaient la possibilité de comparer leur production écrite en français avec l'équivalent dans leur langue d'origine n'ont prêté attention, pour améliorer leur texte, qu'aux écrits en français. Be dit aux tours de parole 118, 122 : « non je regarde pas, [l'albanais...] j'ai juste écrit ici après en français ». Ne., au tour de parole 136, semble aussi de cet avis : « je le fais comme en français ».

En revanche, plusieurs EANA expriment des procédures de comparaison (Fl., tour de parole 138 ; Yl., tour de parole 147). Si So. affirme également s'être plutôt appuyée sur le français (tour de parole 130), celle-ci explique avoir comparé d'abord avec le kurde : « d'abord j'ai regardé la française, j'ai écrit dans ma langue comm[ent] ça allait, j'ai regardé encore l[e] français [et] j'ai [ré]écrit les mots qui sont en rouge ». Cette citation nous fait penser que les EANA ont mis en place des procédures personnelles d'amélioration de leur production, sans nécessairement se baser sur leur langue d'origine lorsque celle-ci était proposée. Ainsi, certains EANA ont vraisemblablement mis en place des procédures personnelles de comparaison translinguistique pour améliorer leur production écrite, alors même qu'il était difficile de le leur faire oraliser par un étayage de la part de l'enseignante. Les tours de parole 182 à 187 pour Fl. et Be. ou So. au tour de parole 175 l'illustrent.

Quant au troisième jet où l'exercice était de trouver la forme « juste » de leur texte, celui-ci a unanimement été perçu comme « facile », que ce soit pour les EANA du groupe « bilingue » (tours de parole 168 à 175) ou « monolingue ». Les EANA du groupe « bilingue » ont dit ne s'être appuyés que sur le français. La comparaison métalinguistique ne semble pas être intéressante une fois l'écrit à peu près « fixé » pour ces élèves-là. Comme le dit Fa., au tour de parole 222, il suffirait alors de « regarder ».

Nous venons de mener des analyses de façon séparée, suivant le processus d'expression écrite des élèves, et sur des composantes orales et écrites. Il nous faut, à présent, extrapoler des tendances plus générales à tout cela sous forme de thèmes qui permettraient de répondre à nos questions et hypothèses de recherche, puis, *in fine*, à notre problématique.

IV- DISCUSSION

IV-1. UNE ACTIVITE REFLEXIVE PRESENTE POUR LES DEUX MODES LANGAGIERS (QR1)

Les analyses révèlent que l'activité réflexive des EANA, quelle que soit la prise en compte de la langue d'origine, est sollicitée durant le processus de production écrite.

IV-1.1. MANIFESTATION DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE EN LANGUE SECONDE LORS DE LA PHASE DE « MISE EN MOTS » DE LA PRODUCTION ECRITE

THEME 1 : UNE ORGANISATION TEXTUELLE « REFLEXIVE »

Il semblerait qu'en situation de production écrite, la réflexivité langagière porte, dans la phase de « mise en mots » (Germain *et al.*, 1999) sur une réflexion au moment même de cette mise en mots, indépendamment de la phase préparatoire de « planification ». Cette observation concerne les deux groupes d'écriture en langue seconde, que l'on prenne ou non la langue d'origine de l'EANA en compte, et quel qu'ait été le temps d'exposition au français et la durée de scolarisation antérieure de l'élève. Le caractère éminemment « réflexif » de l'activité écrite montré par Goody (1977) semble donc être retrouvé ici. Une trace de cette activité organisationnelle de l'écrit et donc de la pensée, juste avant de « coucher les mots » sur le papier serait l'organisation de l'écrit en paragraphes, visible chez l'ensemble des EANA.

THEME 2 : LA « DENSITE SEMANTIQUE », SIGNE DE REFLEXIVITE

Que la langue d'origine soit prise en compte ou non, nous avons observé durant la phase de « mise en mots », l'activation de concepts mentaux aboutissant à une « densité sémantique » (Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008) visible lors du passage d'une langue à l'autre pour le groupe dont on a « utilisé » la langue d'origine. Cette « densité sémantique » est aussi repérable du texte au dessin pour le groupe ayant écrit en langue seconde uniquement. Nous sommes ici dans la lignée des travaux de Duval (1995) ou Pavlenko *et al.*, 2011).

THEME 3 : L'EMISSION D'HYPOTHESES A CONFIRMER PAR L'ENSEIGNANT(E)

Nous avons observé, pour les deux prises en compte de la « mise en mots » en langue seconde (monolingue et bilingue), une activité réflexive se manifestant par des hypothèses émises de la part des EANA des deux groupes d'écriture. Ces hypothèses étaient essentiellement tournées vers l'enseignant.

THEME 4 : UNE « SUBVOCALISATION REFLEXIVE »

L'activité réflexive langagière lors de la « mise en mots » s'est exprimée également à chaque fois par un « auto-étayage » réflexif qui semblait incarné par une activité de « subvocalisation » réflexive. Sans doute que le passage par l'oralisation, même à mi-voix, permet aux EANA d'améliorer leur compréhension ou leur réflexion. Peut-être que ce recours à l'oral traduit également une difficulté à « affronter » l'écrit « de scolarisation » de façon plus générale.

IV-1.2. MANIFESTATION DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE EN LANGUE SECONDE LORS DE LA PHASE DE « REVISION » DE LA PRODUCTION ECRITE

Nous avons également détecté la présence d'une activité réflexive lors des deux phases successives de « révision » (Germain *et al.*, 1999) de notre production écrite, et cela que la langue d'origine des EANA ait été prise en compte ou non.

THEME 1 : UNE REFLEXIVITE PORTEE SUR DES PHENOMENES MORPHOSYNTAXIQUES

Durant ces corrections, l'activité réflexive s'est portée, que la langue d'origine ait été prise en compte ou non, sur des phénomènes liés au code de la langue seconde et à son fonctionnement morphosyntaxique. Les EANA se sont appuyés sur les signes morphosyntaxiques de la langue française pour réviser leur texte, et cela quelle qu'ait été la prise en compte de leur langue d'origine. Cependant, des étayages ont dû être mis en place pour cela, signe que l'activité réflexive déployée en phase de révision et portant sur le fonctionnement morphosyntaxique de la langue française n'est pas plus aisée lorsqu'on prend en compte la langue d'origine de l'élève.

THEME 2 : DES CONDUITES DE REECRITURE

La révision s'est accompagnée de conduites réflexives de réécriture, pour tout traitement de la langue d'origine. Il semblerait donc nécessaire d'appuyer l'enseignement de la production écrite sur des étayages morphosyntaxiques. De façon commune aux deux groupes également, une « subvocalisation réflexive » a paru aider à la réflexion sur la révision de texte. Un appui sur cette caractéristique serait donc à envisager en production écrite en langue seconde.

THEME 3 : DES « REPETITIONS » REFLEXIVES

Le dernier signe commun d'activité réflexive est une tendance à la « répétition réflexive » de la part des élèves. Cependant, cette « répétitivité réflexive » s'exprimerait différemment selon que la langue d'origine de l'EANA soit prise en compte ou non. Ce serait donc essentiellement durant la phase de « révision » que se différencierait une « réflexivité bilingue » et une « réflexivité monolingue ».

Nous avons discuté des caractéristiques réflexives communes aux deux traitements de la langue seconde permettant de guider le processus d'enseignement de la production écrite (QR1). Nous pouvons à présent nous intéresser aux manifestations de la réflexivité langagière en situation de production écrite en langue seconde, afin d'estimer son « potentiel réflexif » selon la ou les langues prises en compte (QR2 et QR3).

IV-2. MANIFESTATION DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE SANS PRISE EN COMPTE DE LA LANGUE D'ORIGINE DE L'EANA (QR2)

Comme précédemment, nous allons diviser les manifestations de la réflexivité langagière selon les phases de « mise en mots » puis de « révision » lors de la production écrite en langue seconde.

IV-2.1. LORS DE LA PHASE DE « MISE EN MOTS » DE LA PRODUCTION ECRITE

THEME 1 : UNE ORGANISATION TEXTUELLE « GRAPHIQUE »

Nos analyses montrent que la phase de « mise en mots » d'une production écrite en langue seconde, lorsqu'on ne tient pas compte de la langue d'origine des élèves, induit une tendance à l'« organisation textuelle graphique » et à un recours spontané aux matériaux écrits réflexifs que sont des présentations apparentées au tableau, à la liste ou au schéma de leur texte.

THEME 2 : UN AFFAIBLISSEMENT DE L'ENGAGEMENT PERSONNEL ET CONCEPTUEL DE L'EANA

Nos analyses nous ont permis de nous apercevoir que les textes en langue seconde produits sans recourir à la langue d'origine des EANA comportaient peu de marqueurs énonciatifs de la première personne, étaient peu personnels et avaient une faible « densité sémantique ». Sans doute la non-prise en compte de la langue seconde ne permet-elle pas de traduire aisément la pensée, ou du moins la totalité des pensées que l'EANA aurait souhaité injecter dans son écrit : moins de concepts seraient alors engagés. Sans doute en conséquence de ce faible engagement personnel, les EANA semblent dépourvus de capacité d'autoévaluation de leur écrit global. Ce manque de recul traduit sans doute un seuil d'informations à partir duquel la réflexivité langagière autonome est difficile en langue seconde. Un étayage s'avère alors indispensable.

IV-2.2. LORS DE LA PHASE DE « REVISION » DE LA PRODUCTION ECRITE

THEME 1 : UNE REFLEXIVITE LANGAGIERE SOLLICITEE

Durant les phases de révisions successives, nous avons pu remarquer, pour l'ensemble des EANA concernés dont la langue d'origine n'a pas été prise en compte, et quelle qu'ait été leur durée d'exposition au français ou leur scolarisation antérieure, que ceux-ci manifestaient peu de signes de réflexivité si celle-ci n'était pas sollicitée par l'enseignant ou par le dispositif pédagogique. Ceci est sans doute une conséquence de l'assez faible implication personnelle évoquée plus haut. Les discours réflexifs, peu spontanés, semblent soumis au questionnement de l'enseignant ou bien, lorsqu'une hypothèse réflexive est produite, par une recherche de l'approbation de sa part.

THEME 2 : UNE CENTRATION DES ECHANGES SUR LA RELATION « DUELLE » PROFESSEUR/ELEVE

L'analyse des entretiens métalinguistiques sans prise en compte de la langue d'origine des EANA a révélé que les échanges restent centrés sur une relation dialogique « enseignant/EANA ». Un « dialogue réflexif » se met en place. Les hypothèses de l'EANA sur le fonctionnement de la langue sont alors proposées à l'enseignant. Le cadre didactique semble ainsi demeurer très « traditionnel », dans une relation enseignant/élève/langue seconde comme seule source de matériau réflexif.

THEME 3 : UNE ACTIVITE REFLEXIVE LANGAGIERE MIMETIQUE

Les interactions, qu'elles aient lieu avec l'enseignant ou avec les élèves, alors que seule la langue seconde est prise en compte, demeurent répétitives et plus mimétiques que créatrices d'apports réflexifs langagiers. Nous faisons l'hypothèse que cette tendance à la répétition de l'élément réflexif sujet de la discussion lors du traitement de la phase de révision de la production écrite en langue seconde, permettrait à l'EANA de s'approprier la forme linguistique dont il est question et qu'il saurait être « attendue ».

THEME 4 : UNE ATTITUDE REFLEXIVE « SCOLAIRE » QUI FAVORISERAIT LES CAPACITES DE REVISION MORPHOSYNTAXIQUE

S'il est un domaine où la non-prise en compte de la langue d'origine a semblé profitable au développement de la réflexivité langagière de l'élève, c'est la correction morphosyntaxique. Il semblerait, peut-être justement en raison de l'absence de toute référence à la langue d'origine (et donc de toute interférence ou confusion), et par le respect de cette attitude « scolaire » que nous venons d'évoquer, que les EANA s'appuient sur les signes morphosyntaxiques du français de façon à pouvoir s'auto-corriger grâce au suivi scrupuleux de l'étayage du professeur. Il semblerait donc qu'un traitement d'une activité de révision en production écrite soit plus pertinent en langue seconde. Cela permet une mise en relief des « stratégies métalinguistiques » nécessaires en fonction des caractéristiques de la langue seconde.

Nous avons discuté des caractéristiques réflexives du traitement de la production écrite en langue seconde en ne prenant pas en compte la langue d'origine de l'élève (QR2). Nous pouvons à présent nous intéresser aux manifestations de la réflexivité langagière en situation de production écrite en langue seconde, afin d'estimer son « potentiel réflexif » lorsque les langues d'origine des EANA sont prises en compte (QR3).

IV-3. MANIFESTATIONS DE LA REFLEXIVITE LANGAGIERE EN CAS DE PRISE EN COMPTE DE LA LANGUE D'ORIGINE DES EANA (QR3)

Comme précédemment, nous allons diviser les manifestations de la réflexivité « langagière » selon les phases de « mise en mots » puis de « révision » de la production écrite en langue seconde.

IV-3.1. LORS DE LA PHASE DE « MISE EN MOTS » DE LA PRODUCTION ECRITE

THEME 1 : UN ENGAGEMENT PERSONNEL ET CONCEPTUEL DE L'EANA AIDE PAR LA TRADUCTION VERS LA LANGUE SECONDE

Nos analyses nous poussent à penser que, lorsque la langue d'origine de l'élève est prise en compte dans le processus de mise en mots *via* la traduction, il semble y avoir une meilleure concordance entre la pensée exprimée par l'EANA et les concepts qu'il souhaitait engager dans son écrit. Nous pensons que c'est bien cette meilleure possibilité de traduire sa pensée qui fait que, les concepts activés et les supports de réflexion étant plus riches, l'EANA s'implique davantage dans son écrit. Sans doute s'y « reconnaît »-il. L'implication pragmatique et l'utilisation de la première personne s'en trouveraient donc renforcées.

IV-3.2. LORS DE LA PHASE DE « REVISION » DE LA PRODUCTION ECRITE

THEME 1 : UNE « REFERENCE MENTALE SILENCIEUSE » A LA LANGUE D'ORIGINE

Peut-être est-ce une conséquence directe de la traduction préalable dans notre exercice de production écrite, mais il semblerait que lorsque la langue d'origine est prise en compte, les EANA sont capables d'émettre des jugements d'acceptabilité sur leur production en langue seconde. Ils se construiraient donc peut-être plus facilement une « grammaire intériorisée » ou une « intuition » de la langue seconde. Il est possible que ce passage par la traduction soit rendu explicite par la comparaison translinguistique ou reste implicite et mental. Dans tous les cas, il paraît permettre la construction de « repères » ou de « points de comparaison métalinguistique » entre la langue d'origine et la langue étrangère. Lors de la phase de révision de la production de texte en langue seconde, cette « comparaison silencieuse » translinguistique n'est pourtant pas avérée si l'on s'en fie aux dires des EANA. Elle paraît utilisée pour certains d'entre eux seulement, les autres ne raisonnant plus qu'en langue seconde pour améliorer leur production écrite.

THEME 2 : DES PROCEDURES DE REVISION IDIOSYNCRASIQUES

Ceci nous mène à penser que les procédures de révision des EANA, lorsqu'on prend en compte leur langue d'origine, sont fonction de l'élève et donc qu'elles sont idiosyncrasiques. L'EANA s'appuierait ou non sur sa langue d'origine pour réviser son texte, ce qui signifierait une attitude plus personnelle, moins « formatée scolairement » face au travail demandé. Contrairement à une prise en compte exclusivement « monolingue » de la révision, il est possible que les stratégies de révision personnelles mises en place et qui prendraient en compte sa langue d'origine s'appuient sur des connaissances (scolaires) antérieures. Le « revers » de cette « autonomie réflexive » au regard de la langue seconde serait alors le risque d'une efficacité moindre de la révision. La « stratégie réflexive » pour la langue seconde ne serait alors plus la seule référence.

THEME 3 : UNE REFLEXIVITE LANGAGIERE SPONTANEE ET DES ECHANGES INFORMELS CIRCULANT LIBREMENT ENTRE EANA

A notre sens, les références à la langue d'origine dans la phase de révision affaibliraient la centration sur la relation « réflexive » enseignant/élève dont nous avons fait état. Un traitement « bi-/plurilingue » de la phase de révision permettrait à l'élément linguistique sur lequel porte la réflexion en cours de circuler entre EANA d'une même langue ou de langues différentes par des comparaisons translinguistiques. Nos analyses montrent qu'en cas de prise en compte de la langue d'origine, des discours réflexifs sont échangés dans différentes directions et entre différents locuteurs. On n'est plus dans une relation « verticale » de professeur à élève, mais « horizontale » entre EANA (au pluriel) et enseignant. Non seulement il y a une répétition du discours réflexif circulant, mais aussi des hypothèses confrontées par les élèves. On peut supposer que cela permet à chacun de jauger l'hypothèse en circulation discursive à l'aune de sa propre « grammaire intériorisée ». Ceci permettrait donc aux EANA de (re)construire leur « intuition linguistique » en langue seconde comme dans leur langue d'origine.

THEME 4 : UNE ACTIVITE REFLEXIVE LANGAGIERE ARGUMENTATIVE

La circulation des discours réflexifs permet aux EANA de construire mutuellement des énoncés, l'un complétant celui de l'autre. La poursuite du discours de l'enseignant par les EANA devient alors possible, de même que l'activation du vocabulaire connu. Signe d'activité réflexive langagière, cet aspect « informel » de la réflexion est marqué par des échanges plus soutenus et des changements de locuteurs plus fréquents, signes d'implication énonciative accrue. La réflexivité langagière mise en jeu en cas de prise en compte de la langue d'origine paraît porter les EANA à comparer les langues d'origine et la langue seconde, ainsi qu'à questionner et à argumenter sur la base de leurs observations et hypothèses comparatives. Ces arguments les forcent donc à utiliser un vocabulaire métalinguistique de façon sans doute moins mimétique que dans un traitement réflexif en langue seconde, puisque ces hypothèses sont initiées par les EANA et développées par l'enseignant.

THEME 5 : UNE « PRISE DE RISQUE » REFLEXIVE

Ces caractéristiques de la réflexivité langagière, lorsque la langue d'origine de l'EANA est prise en compte, peuvent être perçues comme une « prise de risque réflexive » de la part des EANA. Ceux-ci soumettraient ainsi leur jugement métalinguistique à l'avis collectif. Que ce soit par la confrontation du discours d'autrui à leurs propres hypothèses comme par des comparaisons avec les langues d'origine, l'EANA pourrait ainsi accéder à une réflexion langagière plus autonome. Les méthodes personnelles de révision en jeu seraient peut-être la conséquence de ceci.

THEME 6 : UNE ATTITUDE « SOLIDAIRE » PLUS QUE « SCOLAIRE »

Cette pensée personnelle semble être construite à partir des étayages de l'enseignant d'une part et de la confrontation des hypothèses personnelles au groupe d'élèves concernés d'autre part. La langue d'origine serait en jeu tant comme base de réflexion que comme point de comparaison, renforçant également le sentiment d'appartenance au groupe. Ainsi, dans notre étude, plusieurs élèves albanophones étaient concernés, mais les deux élèves « seules locutrices de leur langue » dans l'UPE2A, Ne. et So., ont manifesté ces actes réflexifs également. Seule la comparaison translinguistique n'était pas engagée dans le débat collectif pour elles. Ainsi, ce renforcement du sentiment d'appartenance linguistique favoriserait la concertation entre EANA et expliquerait ce comportement moins scolaire lorsqu'on prend en compte la langue d'origine.

Nous avons discuté des caractéristiques réflexives du traitement de la production écrite en langue seconde en prenant en compte la langue d'origine de l'élève (QR3). Nous avons en outre discuté des phases et des marqueurs de l'activité réflexive langagière selon qu'on prenne la langue d'origine en compte ou non. A présent, c'est à la discussion des stratégies à construire par l'enseignant pour développer l'activité réflexive, selon la ou les langues prises en compte qu'il faut nous attarder.

IV-4. STRATEGIES MISES EN PLACE PAR L'ENSEIGNANT POUR DEVELOPPER L'ACTIVITE REFLEXIVE LANGAGIERE (QR4)

Notre problématique ainsi que notre démarche de recherche nous amènent à diviser les stratégies à développer par l'enseignant pour étoffer l'activité réflexive langagière des EANA selon qu'il choisisse de prendre en compte ou non les langues d'origine de ces derniers. Nous scinderons dès lors cette discussion selon ces deux rubriques.

IV-4.1. STRATEGIES DE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE REFLEXIVE LANGAGIERE MISES EN PLACE QUELLE QUE SOIT LA OU LES LANGUES PRISES EN CONSIDERATION

THEME 1 : MAINTENIR L'ORIENTATION DE L'ELEVE SUR LA TACHE EN COURS

Cette fonction d'étayage semble nécessaire à toute activité réflexive, en phase de mise en mots comme de révision textuelle. Le caractère abstrait de la manipulation linguistique de la production de texte rend sans doute le sémantisme et la morphosyntaxe du texte difficiles à conceptualiser. Dans le cas d'un débat métalinguistique, il y a sans doute une multitude de stimuli réflexifs représentés par les contributions réflexives des uns et des autres. Pour éviter une « surcharge cognitive réflexive », la recherche a montré qu'il était préférable d'améliorer les orthographe lexicale et grammaticale de façon séparée.

THEME 2 : MORCELER LES ETAPES DE LA REFLEXION

Les analyses de nos réussites comme de nos erreurs pédagogiques durant cette recherche-action nous ont permis de nous rendre compte que développer la réflexivité langagière des EANA, que la langue d'origine soit prise en compte ou non, équivalait à distinguer les étapes successives de réflexion dans la mesure où le processus de production écrite est une tâche complexe incluant de multiples facteurs réflexifs. Parmi les supports d'étayage testés, ceux qui à notre sens ont été les plus aidants auront été la délimitation de l'espace de la page et des zones à compléter ou à corriger, l'usage d'un code couleur selon le type de correction à engager (lexical ou morphosyntaxique) ou encore le repérage des éléments incorrects par le coloriage.

THEME 3 : TIRER PARTI DE LA FONCTION D'ETAYAGE DE « REDUCTION DES DEGRES DE LIBERTE »

Que la langue d'origine ait été prise en compte ou non, cette fonction d'étayage nous a semblée intéressante et à relever. Ainsi, les codes couleurs comme les tirets à compléter signalent une réflexion à focaliser sur un point particulier. Ces signaux visuels peuvent éventuellement favoriser des conduites d'auto-corrrection. Cette attitude semble être elle-même favorisée par un « sur-étayage » de présentation des modèles de solution. Cette fonction d'étayage semble plus porteuse en terme de développement de la réflexivité langagière des EANA que la fonction de signalisation des caractéristiques dominantes, qui présente d'emblée la « production attendue » au regard de celle produite par l'EANA. Ceci peut s'avérer vecteur d'insécurité linguistique pour l'EANA, et stigmatiserait ses difficultés au lieu de révéler les efforts réflexifs mis en place. Selon nos analyses, c'est bien l'étayage par « réduction des degrés de liberté », qui guidant la réflexivité langagière sans la bloquer, préserverait tant la possibilité d'hypothèses métalinguistiques que la face des EANA (Goffmann, 1973).

THEME 4 : METTRE EN PLACE UN ETAYAGE DE PRESENTATION DES MODELES DE SOLUTION

Nos analyses montrent que les référents sont aidants pour les EANA quelles que soient les langues prises en considération. Pourtant, la précision lexicale et l'orthographe grammaticale semblent pouvoir être guidées et auto-améliorées par les EANA, pour toute(s) langue(s) prise(s) en compte. Cependant, l'activité réflexive langagière en production écrite passerait également par des règles linguistiques hiérarchisées qu'il incombe à l'enseignant d'étayer.

THEME 5 : ETAYER LES STRATEGIES METALINGUISTIQUES

L'étayage métalinguistique a été constant auprès de ces EANA débutants, et cela que la langue d'origine soit prise en compte ou non. Nous sommes bien là au cœur d'un des enjeux de l'appropriation du français langue de scolarisation. Cet étayage, éminemment réflexif et demandant la connaissance de « règles métalinguistiques » (et d'exceptions) a été mené lors des phases de révision. Nous pensons qu'il ne serait pas nécessaire de l'étendre aux phases de planification et de mise en mots afin de ne pas bloquer l'attention portée une dimension plus référentielle, lexicale de la langue. L'inconvénient de cet étayage est qu'il tend à prêter une attention démesurée aux attitudes de correction de la langue seconde. Cette distorsion est sans doute due au fait que l'enseignant, qui ne connaît généralement pas les langues d'origine de ses élèves, ne peut pas assurer un étayage similaire en langue étrangère. Ce possible excès de discours « correctif » risque donc de décourager les EANA, voire de les placer en situation d'insécurité linguistique. Rappelons que tous les éléments à prendre en compte pour corriger un texte ne sont pas toujours à leur portée en langue seconde.

THEME 6 : VALORISER LES PRODUCTIONS ORALES ET ECRITES DES EANA

Nos analyses ont montré, sans distinction de prise en compte de telle(s) ou telle(s) langue(s) de rédaction/réflexion langagière, de nombreuses conduites verbales de valorisation des productions des élèves, que celles-ci aient été orales ou écrites. Il peut s'agir d'éviter la lassitude et le découragement lors de la mise en mots en langue seconde ou pendant la révision comme d'un étayage mené pour faire prendre conscience à l'EANA de ses progrès en termes de réflexion métalinguistique.

THEME 7 : INCITER A L'EMISSION D'HYPOTHESES SUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE SECONDE

Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, et pour une prise en compte du bilinguisme de l'EANA ou non, les analyses ont montré que l'enseignante tirait parti de ou provoquait l'émission d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue seconde. Cette stratégie d'enseignement provoquerait donc la circulation des discours à l'oral et la production/amélioration de texte à l'écrit.

THEME 8 : POSER DES « PROBLEMES METALINGUISTIQUES »

La faible réflexivité langagière engagée au jet 3 quelle(s) qu'ai(en)t été la/les langue(s) prise(s) en compte laisse à penser que des différences trop évidentes ne stimulent pas la réflexion mais uniquement la discrimination visuelle... Il y a dès lors fort à penser que les activités réflexives langagières peuvent être conçues comme de véritables « problèmes » métalinguistiques, à l'image du développement de la logique au moyen des problèmes mathématiques. La diversité des stratégies d'enseignement possibles pour développer l'activité réflexive des EANA nous pousse à penser que le développement réflexif serait favorisé par la variété des étayages proposés.

Maintenant que nous avons abordé les étayages menés de façon générale pour une prise en compte ou non de la langue d'origine des EANA, nous pouvons dresser le bilan des étayages proposés de façon spécifique aux EANA dont on n'a reconnu comme langue d'écriture que la langue seconde.

IV-4.2. STRATEGIES DE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE REFLEXIVE LANGAGIERE EN CAS DE PRISE EN COMPTE DE LA LANGUE SECONDE SEULE

THEME 1 : ETAYER LA « DENSITE SEMANTIQUE » ET ENONCIATIVE DE LA PRODUCTION ECRITE EN LANGUE SECONDE

L'appauvrissement sémantique qui a été observé entre les textes produits par les EANA et les informations supplémentaires qui figuraient sur les illustrations associées laissent penser que, pour éviter la perte d'information par rapport à ce que l'EANA souhaite dire, il serait bon de commencer par faire dessiner l'enfant avant de passer à la phase de mise en mots. Cette dernière aurait alors tout à gagner à être étayée à l'aide d'étiquettes-mots prévues à l'avance par l'enseignant, et correspondant aux mots que l'EANA projetterait d'employer. Un tel étayage permettrait de plus de faire acquérir davantage de sens à l'activité de planification dans le processus de production écrite.

THEME 2 : APPUYER LES FONCTIONS D'ETAYAGE DE REDUCTION DES DEGRES DE LIBERTE ET DE PRESENTATION DES MODELES DE SOLUTION

Nos analyses ont révélé que les activités centrées sur les étayages de réduction des degrés de liberté et de présentation des modèles de solution (jet 2) ont été bien réussies par les EANA. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces activités proposent une « référence » sur laquelle se « raccrocher » pour réfléchir (le « modèle de l'étiquette ou la couleur comme le tiret, indice de l'élément linguistique où porter sa réflexivité). Ceci serait le « pendant monolingue » de la possibilité de comparaison avec la langue d'origine pour les EANA dont on prendrait en compte la langue-source. Les bonnes réussites des EANA grâce à ces types d'exercices, notamment durant la phase de révision de l'expression écrite et sur le plan morphosyntaxique, nous portent à penser que la prise en compte de la langue d'origine n'est pas forcément plus favorable que sa non prise en compte lorsqu'il s'agit d'améliorer le texte produit. Ceci infirme donc partiellement notre hypothèse de recherche.

Maintenant que nous avons vu des stratégies d'enseignement à développer pour stimuler la réflexivité des EANA si l'on ne souhaite pas prendre en compte leur langue d'origine, nous pouvons discuter les stratégies qui semblent être propices au développement de la réflexivité langagière d'EANA dont la langue d'origine serait prise en compte.

THEME 1 : FAIRE COMPARER SEMANTIQUEMENT LA LANGUE SECONDE ET LA LANGUE D'ORIGINE

Notre analyse montre que le passage par la traduction de la langue d'origine vers la langue seconde permettrait à l'EANA de rester au plus près de son projet d'écriture, tout en mettant en œuvre sa réflexivité linguistique par le passage d'un système sémiotique à un autre. Ceci permettrait donc de limiter le phénomène d'« appauvrissement sémantique » en écrivant dans la langue seconde mais aussi de maintenir la pratique et la connaissance de la langue d'origine. Une telle comparaison sémantique s'effectuerait donc, soit par la traduction lors de la mise en mots, soit par un travail de précision lexicale lors d'un débat métalinguistique, par exemple.

THEME 2 : FAIRE COMPARER MORPHOSYNTAXIQUEMENT LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE D'ORIGINE ET DE LA LANGUE SECONDE

Des situations réflexives permettent à l'EANA de comparer les fonctionnements morphosyntaxiques des langues prises en compte. Ainsi, le recours aux EANA locuteurs d'une même langue maternelle peut être intéressant, de même que le recours à la schématisation ou le travail sur des hypothèses métalinguistiques. Il y aurait ainsi deux types de comparaisons possibles entre langue seconde et langue d'origine. D'une part, la réflexivité langagière pourrait être développée par des activités de comparaison « en réception ». Ce serait alors l'enseignant qui guiderait l'EANA, avec sa participation en tant qu'expert de sa propre langue, à comparer les langues. D'autre part, l'activité réflexive langagière pourrait être développée par des activités pédagogiques de comparaison « en production », où l'EANA travaillerait en autonomie sur des éléments linguistiques à comparer entre les deux langues possédées.

L'ensemble des éléments dégagés nous permettent donc d'avancer que la responsabilité dévolue à l'enseignant dans le développement de l'activité réflexive langagière des EANA est immense, et capitale pour la réussite de la scolarisation et l'intégration des élèves. La prise en compte ou non de la langue d'origine des EANA relève à notre sens du libre choix de l'enseignant, mais celui-ci doit être éclairé et adaptable aux caractéristiques de la langue d'origine des EANA dont il a la responsabilité éducative. Il lui appartient de trouver les stratégies les plus favorables possibles au progrès des EANA dans leur réflexivité langagière.

IV-5. APPORT DE LA RECHERCHE AUX RESULTATS DEJA EXISTANTS (REVUE DE LA LITTERATURE)

A l'issue de notre recherche-action et de son analyse, nous nous rendons compte que notre hypothèse de recherche, à savoir, le fait que l'appui sur la langue d'origine de l'EANA favorise son activité réflexive langagière, est globalement confirmée, mais avec des nuances que nous allons expliquer en rappelant notre cadre théorique. Nous présenterons ces apports, non pas par ordre d'importance des notions avancées, mais de façon chronologique par rapport au processus de production écrite linéaire de Rohmer (1965) sur lequel nous avons basé notre démarche de recherche.

IV-5.1. DES ANALYSES QUI CONFIRMENT L'HYPOTHESE DE DEPART ET LES NOTIONS THEORIQUES ENGAGEES

LA « REFERENCE MENTALE SILENCIEUSE » A LA LANGUE D'ORIGINE

Notre recherche a, pensons-nous, contribué à illustrer les travaux de Grosjean in Pavlenko *et al* (2011), où la conscience linguistique d'un EANA bilingue, du fait de la complémentarité de ses deux langues, était réputée accrue. Les activités mises en place dans notre protocole de recherche, destinées à vérifier ceci par rapport à une prise en compte de l'EANA comme une personne « monolingue », tendent à rappeler la richesse du système linguistique du locuteur bilingue. C'est cette « référence » à des connaissances en réseau, d'une langue à l'autre de son répertoire linguistique, que nous avons appelée la « référence mentale silencieuse ». Les liens entre les langues n'étaient pas toujours explicités par l'EANA, mais les comparaisons émises, indéniables. Notre recherche n'apporte, pour cette notion, rien de plus aux résultats déjà existants.

UNE REFLEXIVITE LANGAGIERE QUI S'ATTARDE SUR DES PHENOMENES D'ORDRE MORPHOSYNTAXIQUE

Tout d'abord, nous avons remarqué, durant notre recherche, que la réflexivité langagière des EANA portait essentiellement sur des phénomènes morphosyntaxiques. Cette caractéristique a été induite par la teneur des activités réflexives langagières que nous avons conçues dans la lignée des travaux de Van Dijk in Duval, 1995, Wegener in Germain *et al*, 1999 ou encore Bruner (1991). Nous n'avons ici rien prouvé de plus que ce qu'avait avancé Marquillo, 1977 in Castellotti *et al*, 2008. Ainsi, la morphosyntaxe

française est un point d'achoppement général dans l'apprentissage de cette langue, même lorsque que l'on fait appel à une comparaison avec la langue d'origine.

DES CONDUITES DE REECRITURE

Ce signe de réflexivité langagière a été observé que la langue d'origine ait été prise en compte ou non. Les conduites de réécriture ont été favorisées par la proposition de « brouillons instrumentaux » (Crinon *in* Chabanne et Bucheton, 2008) au deuxième jet de la production écrite. Dans la mesure où nous avons surtout travaillé la révision de texte sur le plan morphosyntaxique, cette caractéristique reste marginale et dans la stricte lignée de notre cadre théorique.

METTRE EN PLACE DES CONDUITES D'ETAYAGE

Afin de permettre un développement réflexif langagier accru des EANA, nous avons construit notre protocole de recherche, tant dans l'accompagnement du processus d'écriture en langue seconde que dans la conduite des entretiens métalinguistiques, sur la thèse de Chabanne, Bucheton *et al* (2008). Ces chercheurs soutiennent que l'étayage de l'enseignant est fondamental dans le développement de la réflexivité langagière. Afin de percevoir et de catégoriser les types d'étayage à mettre en place par l'enseignant, nous nous sommes alors basée sur les travaux de Vygostki (1985) et Bruner (1991). Ainsi, notre recherche-action a confirmé à quel point l'activité d'étayage de l'enseignant est déterminante dans le développement réflexif langagier, que la langue d'origine soit prise en compte ou non. Les fonctions d'étayage qui ont été les plus employées dans cette séquence de production écrite en langue seconde ont été les fonctions de maintien de l'orientation, de réduction des degrés de liberté et de présentation des modèles de solution. Cependant, notre recherche s'est déroulée en l'espace de trois semaines et huit séances. Celle-ci a donc été trop courte, et notre présence dans la classe en tant qu'enseignante, trop brève pour pouvoir participer au développement de la réflexivité langagière des élèves de façon durable et réellement profitable en terme de conduite cognitive « installée ».

IV-5.2. DES THEMES QUI NUANCENT OU COMPLETENT LES DONNEES DU CADRE THEORIQUE

UNE ORGANISATION TEXTUELLE REFLEXIVE

Notre recherche-action a été l'occasion d'une reprise des notions de « brouillon instrumental » de Crinon (2008), mais aussi de « liste » et de « tableau » de Goody (1977). En plus du fait que les EANA se sont effectivement emparés de ces « vecteurs » de réflexivité écrite, ils ont tous segmenté leur production en paragraphes. Il s'agit sans doute de leur part d'une déduction liée à la phase de planification de l'expression écrite, où nous avons utilisé une présentation des idées sous forme de tableau. Ces éléments restent donc dans la lignée du cadre théorique. Or, l'utilisation de listes et de schémas n'a été relevée que pour les élèves dont on n'avait pas pris en compte la langue d'origine. Nous pouvons donc avancer que cela serait un moyen, soit de contourner la difficulté de la chaîne morphosyntaxique lors de la mise en mots, soit de manipuler des concepts qui seraient entravés par le passage à la langue seconde. Dès lors, nous pensons retrouver ici les notions évoquées chez Goody (1977) et Crinon (2008). L'apport de notre recherche réside dans le fait que ces conduites d'« auto-étayage » réflexif ne seraient utiles que dans l'absence de recours possible à la langue d'origine. Celles-ci permettraient alors peut-être de favoriser l'activation de la « pensée associative » évoquée par Goody (1977), et cela malgré la barrière formée par la langue seconde.

LA « DENSITE SEMANTIQUE » ET LA TRADUCTION VERS LA LANGUE SECONDE

La « densité sémantique », terme que nous avons imaginé à partir de la notion d'« épaissement sémantique » de Chabanne (2008) est bien un indicateur d'activité réflexive que nous avons retrouvé pour la présence aussi bien que pour l'absence de prise en compte de la langue d'origine des EANA. Cependant, un apport possible de notre recherche serait que la « densité sémantique » conceptuelle initiale, donc l'« épaissement sémantique » des concepts engagés serait moindre lorsqu'on ne prend pas la langue d'origine en considération. A cette « perte conceptuelle » correspondrait quelquefois une implication énonciative moindre de la part de l'EANA. Il se retrouverait alors en « décalage » avec ses possibilités cognitives et les idées qu'il aurait souhaité injecter dans son écrit. En revanche, il semblerait que le recours à la traduction vers la langue seconde dans la phase de mise en mots d'une production écrite, à l'instar des propos de Cummins et Early (2011), soit facilitée par cette opération cognitive. De plus, nous pensons que le bénéfice langagier observé par le test de la congruence entre le texte du premier jet et les dessins figuratifs illustratifs (Duval, 1995), s'il n'est pas flagrant, peut être vu comme une perte conceptuelle moindre que dans le cas d'une prise en compte unique de la langue seconde.

DES METHODES DE REVISION IDIOSYNCRASIQUES

En conséquence de la complémentarité entre les systèmes linguistiques des langues d'origine et seconde mis en évidence par Grosjean *in* Pavlenko (2011), nous avons observé des méthodes de révisions idiosyncrasiques pour les EANA du groupe

d'écriture « bilingue » au moment de la phase de révision. Nous pensons que ces démarches personnelles de réflexion sont le reflet de la variété des langues d'origines du groupe-classe, chacun se référant par comparaison à la sienne de façon à améliorer ses propres écrits en français. Contrairement à cela, les analyses des entretiens et productions d'écrits menées avec les apprenants dont la langue d'écriture n'a pas été prise en compte laissent à penser que les procédures de révision qu'ils emploient restent des « calques » de celles montrées par l'enseignante. Ici, l'enseignante étant francophone, ces procédures ne sont peut-être pas les plus favorables au développement réflexif d'allophones, même en appliquant des principes de didactique de la langue seconde.

LA « SUBVOCALISATION REFLEXIVE »

Cette donnée va dans la lignée des travaux de Jaubert et Rebière *in* Chabanne, Bucheton *et al.* (2008). Ceux-ci parlaient d'oraux réflexifs favorables au développement de l'activité réflexive langagière, et de la complémentarité d'une activité réflexive orale et écrite. Une activité de « subvocalisation réflexive » a été détectée chez des EANA ayant participé aux deux types de traitement possibles de la langue d'origine. Cela nous laisse penser que nous avons peut-être trouvé une caractéristique verbale de la réflexivité supplémentaire à la liste de marqueurs réflexifs proposée par les auteurs.

UNE « REPETITIVITE REFLEXIVE »

L'apport de notre travail nous permet de penser que les manifestations d'activité réflexive langagière qui s'expriment par des répétitions seraient « mimétiques » et focalisées sur le modèle de l'enseignant en cas de non-prise en compte de la langue d'origine. Les répétitions réflexives seraient plus « créatrices », sources de confrontations d'hypothèses métalinguistiques avec l'enseignant et les pairs en cas de prise en compte effective de la langue d'origine. C'est la raison pour laquelle nous avons dégagé le thème d'une réflexivité langagière orale plutôt « sollicitée » par l'enseignant. Elle serait répétitive, « scolaire » et sans variations par rapport au modèle de l'enseignant, porteuse d'interactions moins variées entre EANA, lorsque seule la langue seconde des EANA est prise en compte. Nous pensons avoir dégagé la notion d'une « prise de risque » dans l'activité réflexive langagière orale des EANA en cas de prise en compte de la langue d'origine dans la mesure où les discours réflexifs sont argumentés et circulent de façon informelle entre les EANA.

DES HYPOTHESES A CONFIRMER PAR L'ENSEIGNANT

La demande de confirmation de leurs hypothèses métalinguistiques par les EANA des deux groupes d'écriture est en accord avec la notion de « position énonciative et pragmatique » de Chabanne, Bucheton *et al.* (2008). Leur notion de « création d'un espace cognitif et discursif commun » prend tout son sens dans notre recherche. Ainsi, le concept bakhtinien de dialogisme ne gagnerait en « teneur réflexive » que par la présence et l'« arbitrage réflexif » de l'enseignant, qui peut infirmer ou confirmer les hypothèses proposées.

DES CONDUITES D'ETAYAGE ET D'AUTO-ETAYAGE

En complément des travaux sur les fonctions de l'étayage de Bruner (1991), Vygostki (1985) ou encore Chabanne, Bucheton *et al.* (2008), nous avons décelé d'autres pratiques d'étayage qui participent au développement de l'activité réflexive langagière. Elles sont communes aux deux modes de traitement de la langue d'origine de l'EANA et sont de quatre types :

- L'étayage des stratégies métalinguistiques dans leurs étapes successives (par un jeu de questions/réponses et/ou d'infirmer/confirmation d'hypothèses) ;
- L'incitation à l'émission d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue seconde (en regard à celui de la langue d'origine, pour le groupe d'écriture concerné) ;
- La valorisation des productions orales et écrites des EANA ;
- La mise en place de petits « problèmes métalinguistiques » soumis à un groupe d'élèves.

IV-5.3. LIMITES DU TRAVAIL DE RECHERCHE EFFECTUE

Nous venons de présenter les points saillants issus des thèmes de notre analyse de données de recherche-action au regard des théories existantes. Nous avons donc pu déterminer quelques apports de notre recherche. Cependant, de sa conceptualisation à son analyse et en passant par sa mise en œuvre, celle-ci n'est pas exempte de biais ni de défauts qui en affaiblissent les résultats. Nous présentons à présent ses principales limites. Nous les énumérons chronologiquement et non par ordre de « gravité » de biais possible.

LIMITES AU REGARD DE LA CONFIRMATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE

Notre hypothèse de recherche était que l'appui sur la langue d'origine des EANA favorise le développement de la réflexivité langagière dans le processus de production écrite en langue seconde.

Nos analyses tendent à confirmer cette hypothèse dans la mesure où les textes mis en mots par le recours à la traduction depuis la langue d'origine, puis révisés par comparaison avec le fonctionnement de cette dernière sont sémantiquement plus détaillés. Ils semblent activer davantage de marqueurs de la réflexivité langagière orale comme écrite. Aussi, d'un point de vue sémantique, la pertinence du recours à la langue d'origine semble confirmée. Cependant, pour ce qui concerne la phase de « révision » de la production écrite portant sur l'amélioration morphosyntaxique, il semblerait qu'un traitement « monolingue », en langue seconde uniquement soit aussi efficace qu'un traitement « bilingue » de la phase de révision. En revanche, il met en jeu moins de « marqueurs » réflexifs et implique moins l'EANA de façon personnelle.

Aussi, notre hypothèse de recherche est confirmée au niveau sémantique pour la phase de mise en mots de la production écrite. Elle est plus douteuse au niveau morphosyntaxique pour la phase de révision.

LIMITES AU REGARD DES QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous pensons, durant notre recherche, avoir été « éblouie » par nos « lentilles conceptuelles » (Miles et Huberman, 2005). A force de n'envisager les données qu'à l'aune de notre cadre théorique, nous avons risqué de manquer des éléments importants, et cela malgré notre protocole de vérification des données. Sans doute cette limite est-elle d'autant plus prégnante que ce mémoire a été pour nous une toute première initiation à la recherche. Ainsi, nous avons longuement parlé d'étayage dans notre revue de la littérature. Suite à notre travail d'analyse, les réponses à la question de recherche 4 (stratégies possibles de développement de la réflexivité langagière à mettre en place par l'enseignant) ont révélé beaucoup de marques d'étayage. Il en est de même pour les questions de recherche 1, 2 et 3 qui traitent des phases de la production écrite et éléments sur lesquels porte, selon la langue d'écriture, le développement de la réflexivité langagière. Très peu des marqueurs évoqués ont apporté quelque chose de nouveau par rapport à la revue de la littérature.

Par ailleurs, nous avons volontairement omis la question de la distance entre la langue-source et la langue-cible dans le développement de l'activité réflexive de l'élève. Nous avons dû faire ce choix faute d'informations suffisantes et malgré nos recherches sur les systèmes linguistiques de certaines des langues d'origine (minorées) de notre échantillon d'élèves. Nous avons également laissé de côté la question de la culture d'apprentissage, qui dépassait notre cadre conceptuel. Notons cependant que, si le fait de faire appel aux cultures éducatives antérieures des élèves semble être un bon moyen de « mieux faire appel aux acquis des [EANA] vers l'appropriation de la scolarisation en France et du français » (Peigne, 2008 : 115-116), « il semble en effet difficile, voire impossible [...] de connaître les composantes du répertoire [linguistique] de chacun des [EANA]. » Face à cette difficulté qui dépasse les bornes de notre recherche, nous nous étions efforcée, toutefois, de garder à l'esprit le fait que la culture éducative française risque fort d'être très différente de la culture scolaire d'origine de l'élève. Lorsque Peigne souligne qu'il semble « toutefois possible de mettre à disposition des [EANA] un panel d'outils diversifiés qui explicite[rait] certains savoir-faire et certaines attitudes », nous pensons limiter l'affaiblissement de la qualité de notre recherche. En effet, ces propos reflètent exactement ce que nous avons tenté de faire dans notre recherche pour la réflexivité langagière et l'acquisition de raisonnements métalinguistiques. Alors qu'il s'agissait de justifier notre échantillonnage de population, nous avons expliqué avoir évité un écueil de notre recherche en attribuant à un EANA dont la langue maternelle était orale, le groupe d'écriture « monolingue ». Cependant, notre recherche a montré qu'une grande partie de la réflexivité langagière pouvait être développée oralement. Or, nous aurions pu prévoir ceci de par notre revue de la littérature (Chabanne, Bucheton *et al.*, 2008). Il est possible que nous ayons ainsi appauvri la qualité des résultats de notre travail.

Nous devons aussi mentionner que, dans cette UPE2A, un EANA avait été faiblement scolarisé antérieurement. Comme pour ce qui concerne les langues maternelles orales, nous n'avons pas su tirer parti des capacités réflexives orales et des connaissances intuitives de la langue maternelle qu'aurait pu révéler cet EANA. Il se peut qu'en voulant lui simplifier la tâche, nous soyons passée à côté de résultats intéressants ainsi qu'à côté d'une possibilité de faire jouer l'interaction avec les autres EANA albanophones de façon à compenser partiellement sa faible scolarisation antérieure.

Enfin, notre analyse et le cadre théorique ont mis en évidence les échanges et interactions entre EANA comme de véritables « ressources » de développement réflexif langagier. Ceci a été évident pour la majorité des locuteurs albanophones de notre UPE2A. Les deux EANA seuls locuteurs de leur langue sont sans doute restés quelque peu en marge de ce phénomène, faute d'interactions possibles en langue d'origine. Nos résultats sont donc essentiellement valables pour des groupes de locuteurs d'une même langue d'origine.

LIMITES AU REGARD DE LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE MISE EN PLACE

La première limite de notre travail, au risque d'en invalider toute la démarche, est la petitesse de notre échantillon. Nous n'avons en effet eu qu'un groupe de neuf EANA pour mener cette recherche-action, que nous avons scindé, pour les besoins de notre protocole de recherche, en deux groupes d'écriture de cinq et quatre élèves. Le fonctionnement du stage a été tel que nous n'avons eu la possibilité de mener qu'une recherche-action, et non une étude de cas, type de recherche qui aurait éventuellement pu permettre de répondre à notre problématique. Or, dans le choix opéré, le fait d'analyser de si petits groupes de quatre et cinq élèves tend à rendre notre recherche-action non pertinente hors du cadre de cette classe, ou serait à réitérer et vérifier dans d'autres UPE2A. Toujours au sujet de notre échantillonnage, nous nous posons la question de la pertinence de la répartition des élèves dans les groupes d'écriture. Afin de satisfaire à la fonction d'« enrôlement » de l'étayage et de motiver les EANA à écrire, nous les avons laissés choisir leur(s) langue(s) d'écriture dans la mesure du possible. Or, une majorité des EANA de la classe étant albanophone, par effet communautaire peut-être, ces derniers ont pour la plupart souhaité écrire dans deux langues. Nous remettons donc en cause la validation de notre hypothèse de recherche. Par ailleurs, lors de l'enregistrement du premier entretien métalinguistique, mené avec le groupe d'écriture « monolingue », nous nous étions rendu compte de la difficulté des EANA à utiliser la grille d'amélioration en expression écrite. Nous avons alors décidé d'adapter notre guidage de l'entretien, cela étant autorisé dans le cadre d'une recherche-action. Les EANA du groupe « bilingue » ont alors bénéficié de questions plus guidées. Il est possible que leurs réponses soient apparues plus précises et sans doute plus « réfléchies » puisque de ce fait plus orientées. Nous espérons, ayant trouvé des thèmes cohérents sur l'ensemble des entretiens métalinguistiques, que la faiblesse du premier d'entre eux n'invalide pas trop l'ensemble.

C'est bien en ce qui concerne la méthodologie de recherche que nous doutons le plus de la pertinence de notre démarche. En effet, à cause de contraintes calendaires, nous avons dû commencer très tôt notre recueil de données et nous avons eu très peu de temps pour soigner le protocole de recherche, pourtant crucial dans une démarche de recherche. Etant dans le cadre d'une recherche-action, l'aspect « enseignement » a parfois pris le dessus sur l'aspect « recherche ». Nous avons sans doute été trop concentrée sur la « correction » du projet d'écriture qu'il fallait avoir achevé à une date convenue avec l'enseignant de la classe. Pour cette raison, il nous semble que nous avons trop concentré notre attention, et celle des EANA, sur des questions morphosyntaxiques dans la perspective d'un enseignement « traditionnel » de la « grammaire » où la production attendue serait « sans faute ». Ce n'est sans doute pas le plus engageant pour les élèves... Au lieu de ceci, nous aurions dû nous focaliser davantage sur l'engagement conceptuel des EANA, signe de développement réflexif bien plus crucial que des phénomènes de rection.

IV-5.4. AMELIORATIONS ENVISAGEES

En premier lieu, c'est d'un point de vue méthodologique qu'il nous faudrait revoir, ou refaire des pans entiers de cette recherche-action, pour les raisons évoquées dans les « limites » de notre travail. Nous percevons à présent clairement les précautions desquelles s'entourer lorsqu'on amorce une recherche ou une recherche-action. Si celle qui fait l'objet de ce travail aura été extrêmement formatrice pour nous, nous n'avons pris conscience de ses limites que trop tard, le recueil de données, contraint par le temps, ayant été lancé. Nous saurons à l'avenir qu'un temps de réflexion ne peut, ne doit être mené qu'en amont du recueil de données, sous peine d'en trouver les données, et donc toute l'analyse, affaiblies. Par ailleurs, la lecture de Miles et Huberman (2005 : 127-129) nous a appris qu'un travail de codage en fin de recueil des données affaiblissait l'analyse. Or, nous nous sommes laissée déborder par l'élaboration du matériel pédagogique (personnalisé) et d'étayage de ce projet d'écriture (conception des étiquettes-mots traduites, individualisation des fiches de travail, traductions des mots selon les langues en jeu pour le groupe « bilingue »). Nous espérons que, malgré ce travers de notre recherche-action, la préparation des guides d'entretien, que nous avons bien respecté, soit un garant de la cohérence de l'analyse malgré tout.

Enfin, l'utilisation du dessin figuratif nous semble *a posteriori* être un excellent moyen d'enrichir le lexique de l'EANA. Or, nous n'avons utilisé le dessin qu'à la fin du projet d'écriture, sans tirer le meilleur parti de son potentiel « transsémiotique ». A l'inverse de ce que nous avons fait, c'est à partir du dessin de son *projet* d'expression écrite, lors de la phase de planification, qu'il faudrait placer cette étape. L'enfant pourrait alors se constituer un « stock » de mots issus de ses propres idées, écrites ou non en langue d'origine et traduites par le maître. L'enseignant pourrait alors affiner le lexique associé pour permettre une mise en mots en meilleures adéquation avec les idées que l'EANA voudrait exprimer. A défaut d'encourager la réflexivité langagière par l'activation de concepts mentaux en début de processus d'écriture, nous avons fait tout l'inverse en « sanctionnant » l'activité réflexive engagée en fin de processus.

A l'issue de cette recherche-action, dont nous sommes consciente des limites, nous pensons pouvoir apporter des réponses à notre problématique ainsi qu'à notre hypothèse de recherche. Nous nous sommes penchée sur le fait de savoir quel mode d'enseignement (monolingue ou bilingue) était le plus favorable au développement de l'activité réflexive langagière en français langue de scolarisation dans le processus de production écrite. Notre hypothèse de recherche a été que la prise en compte de la langue d'origine favorisait l'activité métalinguistique. A l'issue de notre étude, nous pensons que cela est bien le cas à condition de nuancer cette affirmation. Notre hypothèse de recherche est confirmée pour la phase « mise en mots » d'une production écrite en langue seconde et pour une activité réflexive orale. Nous ne pouvons en faire de même en ce qui concerne la phase de « révision » d'une production écrite.

Nous avons tout d'abord proposé un cadre théorique destiné à appréhender les particularités liées au développement de la réflexivité langagière en didactique de la production écrite en UPE2A. Nous avons cherché à établir un lien logique théorique entre l'intérêt de l'usage du bilinguisme pour développer la réflexivité langagière, et la nécessité de favoriser, pour ce faire, les interactions discursives orales. Nous avons tenté de dégager l'importance des étayages métalinguistiques possibles de la part de l'enseignant et tenté d'apporter des connaissances sur les cognitions bilingue et monolingue. Ce cadrage conceptuel nous a aidée à élaborer un cadre d'observation à travers le projet d'écriture mis en place. Il s'agissait de faire une lecture possible des manifestations de la réflexivité langagière grâce à des marqueurs discursifs, énonciatifs et pragmatiques.

Par une démarche hypothético-inductive, nous avons ensuite pu confronter ce construit théorique à la réalité notre UPE2A. De ce cadre théorique ont découlé les différentes activités réflexives proposées aux EANA durant la production écrite. La réflexivité langagière déployée pour chaque jet a été observée au regard du cadre conceptuel, avec et sans prise en compte de la langue d'origine selon le groupe d'écriture. Pour cela, nous avons procédé à des codages, analyse et réductions successives de données, jusqu'à en dégager des thèmes. Nous avons ainsi validé des théories pertinentes par rapport à notre contexte d'étude. Aussi, de nombreux marqueurs réflexifs de Chabanne, Bucheton *et al.* ont permis d'évaluer le degré de réflexivité langagière engagée selon la phase du processus d'écriture décrit par Rohmer. Les concepts de dialogisme de Bakhtine, d'écrits réflexifs de Crinon et Goody ou encore les apports réflexifs de la traduction et du changement de registre sémiotique de Duval et Benvéniste ont émergé. Ces notions ayant été éprouvées à l'aune de la réalité pédagogique, nous avons pu valider notre proposition de cadre théorique.

En conséquence, les apports de ce mémoire sont les suivants. D'une part, nous espérons pouvoir faire prendre conscience à tout enseignant confronté à des nouveaux arrivants que le choix de la prise en compte ou la non-prise en compte de la langue d'origine n'est pas sans répercussion sur la qualité de la production écrite et de la réflexivité engagée dans le travail demandé. La langue d'origine semble être un activateur conceptuel indéniable lors de la phase de « mise en mots » de la production écrite. Elle paraît faciliter le débat métalinguistique lors de la phase de révision de la production écrite, qu'il convient de placer dans un cadre interactionnel entre EANA. Du point de vue de la révision morphosyntaxique et du point de vue de la « stratégie métalinguistique » mises en oeuvre, l'apport réflexif de la prise en compte de la langue d'origine semble moindre. De plus, toute activité métalinguistique, quelle que soit la langue prise en compte, gagne à être étayée par l'enseignant afin que la réflexivité langagière engagée soit optimale. Il faut donc être conscient que le choix de la prise en compte ou non de la langue d'origine des EANA n'est pas qu'un choix pédagogique. C'est également la source de création d'une « communauté discursive et réflexive », sinon identitaire, au sein du groupe-classe.

D'un point de vue académique, ce travail continue les théories de Chabanne, Bucheton *et al.* en proposant de nouveaux marqueurs réflexifs et propose des variantes aux fonctions d'étayage répertoriées par Bruner. Il met enfin en lumière de quelle manière, selon la langue ou les langues sollicitées dans un travail de production écrite, les comportements, tant de l'enseignant que des EANA se trouvent modifiés et, en quelque sorte, « gouvernés » par le choix pédagogique initial. Il semble que notre recherche-action aboutisse à la proposition théorique suivante : la réflexivité langagière est effectivement mise en jeu pour toute langue prise en compte en production écrite. Mais on n'aboutira pas aux mêmes développements réflexifs. Une prise en compte « monolingue » de la production écrite favoriserait un travail « scolaire » de révision morphosyntaxique, où le modèle de l'enseignant resterait central. Une prise en compte « bilingue » de la production écrite favoriserait un travail « interactionnel », qui permettrait tant de développer les concepts mis en jeux dans la production écrite que des aspects plus formels. Dans notre recherche, la prise en compte du « bilinguisme » des EANA s'est appuyée sur la traduction et la comparaison de systèmes linguistiques. L'appui sur la langue d'origine favoriserait l'activité réflexive langagière dans le processus de production écrite dès lors qu'un étayage métalinguistique de l'enseignant serait mis en place. La réflexivité langagière serait développée dès lors qu'elle serait considérée comme une capacité à se poser des questions sur le fonctionnement d'une ou de plusieurs langues plus que comme une capacité de « correction » linguistique. Bien sûr, nous restons modeste par rapport à cette conclusion. Ce travail mériterait maintenant d'être complété par une étude longitudinale et de plus grande ampleur, sur plusieurs UPE2A, afin d'arriver à des résultats généralisables et plus convaincants.

ARTICLES ET OUVRAGES

- ATHANASOPOULOS, P., (2011). « Cognitive restructuring in bilingualism » in PAVLENKO, A. (et al.), *Thinking and Speaking in Two languages*, Multilingual Matter.
- BAIN, B. (1996). *Pathways to the peak of Mount Piaget and Vygostky. Speaking and Cognizing Monolingually and Bilingually*. Collection Linguistica Applicata e Glottodidattica/Cross-Cultural Developmental Psychology, Rome, Bulzoni Editore.
- BEAUD, M. (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Collection Guides/Grands repères, Paris, Editions La Découverte.
- BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Edition des archives contemporaines.
- BRUNER, J. S. (1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*. Coll. Psychologie d'aujourd'hui, Paris, Presses Universitaires de France.
- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X., (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Quatrième édition, Coll. Méthodes en sciences humaines, Bruxelles, De Boeck.
- DUCHESNE, S., HAEGEL, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Collection Sociologie/128, Evreux, Nathan/SEJER.
- GERMAIN, CORNAIRE ET RAYMOND, C., RAYMOND, P. M. (1999), *La production écrite*, Coll. Didactique des langues étrangères (dir. R. Galisson), Paris, CLE International.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*, Tome 2, Paris, Ed. de Minuit.
- GUIBERT, J., JUMEL, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Collection Cursus, Paris, Masson et Armand Colin Editeurs.
- CUQ (dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Collection Asdifle, Paris, CLE International.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection Didactique, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble/Français langue étrangère.
- BARRE-DE MINIAC, C. (1999). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Collection INRP/Pratiques pédagogiques, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*, Collection Tel, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*, Collection Tel, Paris, Gallimard.
- BERTUCCI, M.-M., (2008). « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants », revue *Glottopol* n° 11, janvier 2008, pp. 45-52, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- BUDACH, G., BARDTENSCHLAGER, H. (2008). « Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion », revue *Glottopol* n° 11, janvier 2008 [En ligne], pp. 148-170, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- CATACH, N. (2011). *L'orthographe*, Collection « Que sais-je ? », 10^e édition, Paris, PUF in cairn.info, pas de date de mise à jour, consulté le 11/03/2014 : <http://www.cairn.info.scd-rproxy.u-strasbg.fr/l-orthographe--9782130585893.htm..>

CHISS, J.-L. (dir.), AUGER, N., CASTELLOTTI, V. *et al.* (2008). *Immigration, école et didactique du français*, Collection Langues et Didactique, Paris, Didier.

CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D. (dir.). (2008). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Coll. Education et formation, Paris, PUF.

CUMMINS, J., EARLY, M. (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*, TB/IOE Press, London, Institute of Education Press.

DUVAL, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Collection Exploration/Recherches en Sciences de l'éducation, Neuchâtel, Peter Lang.

FORGET, M.-H. (2013). « Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. », in *La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques*, revue *Recherches qualitatives*, vol. 32 (1), Association pour la recherche qualitative, pp. 57-80, http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero-32-1/rq-32-1-Forget.pdf, date de mise à jour inconnue, consulté le 7 avril 2014.

GALLIGANI S., (2012). « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », revue *Les cahiers du GEPE*, n°4, 2012.

GALISSON, R., COSTE, D. (dir.), (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GERMAIN, C., NETTEN, J., (2004). « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implication pédagogiques », revue *Marges linguistiques* [en ligne], pp. 1-19, <http://www.marges-linguistiques.com>.

GONAC'H, J. (2012). « De l'effet des pratiques de la langue d'origine en famille sur la compétence dans la langue du pays d'installation », revue *Les cahiers du GEPE* n°4, 2012.

GOODY, J. (1977). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Le sens commun*, Paris, Editions de Minuit.

GOODY, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute/Sinédit.

HARAMBOURE, F., (2012). « Le développement de cohérences transversales et verticales dans l'enseignement des langues étrangères », revue *ASp* [En ligne], pp. 15-18, <http://asp.revues.org/3172> ; DOI : 10.4000/asp.3172, mis en ligne le 13 novembre 2012, consulté le 16 décembre 2013.

LECONTE, F., MORTAMET, C. (2008). « Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes », revue *Glottopol* n° 11, janvier 2008 [En ligne], pp. 56-68, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

MENDONCA-DIAS, C. (2013). « Tous les continents dans une classe », revue *Les cahiers pédagogiques* n° 503, février 2013, pp. 25-26.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, Collection Méthodes en sciences humaines, deuxième édition, Bruxelles, De Boeck.

NAYROLLES, C. (2013). « Entrer dans l'univers de l'écrit », revue *Les cahiers pédagogiques* n° 503, février 2013, pp. 35-36.

NEVEU, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*, Collection Linguistique 128, Paris, Nathan Université.

PAVLENKO, A., (2011). « (Re-)naming the World: Word-to-Referent Mapping in Second Language Speakers » in PAVLENKO, A. (*et al.*), *Thinking and Speaking in Two languages*, Bristol, Multilingual Matter.

PEIGNE, C. (2008). « Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants », revue *Glottopol* n° 11, janvier 2008 [En ligne], pp. 110-124, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

PITKÄNEN-HUHTA, A., PIETIKÄNIEN, S. (à paraître). *From school task to community effort : children as authors of multilingual picture books in an endangered language context*.

PILOTI-LAMORTHE, C., ROUBIN, S., MARTIN-DAMETTO, S., (2013). « Le train va partir », revue *Les cahiers pédagogiques* n° 503, février 2013, pp. 25-26.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*, Coll. Quadrige Manuels, Paris, PUF.

STRAUSS, A., CORBIN, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Collection Res Socialis, Fribourg (Suisse), Academic Press Fribourg.

VARRO, G. (2012). « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française », revue *Les cahiers du GEPE* n°4, 2012.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Collection Education et Formation, Paris, Presses Universitaires de France.

VERONIQUE, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Collection Langues et didactique, Paris, Didier.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Collection Didactique des langues étrangères (dir. R. Galisson), Paris, CLE International.

VIGNER, G. (2008). « D'une généalogie à une méthodologie – Le FL2 dans les programmes du ministère de l'Education nationale », revue *Glottopol* n° 11, janvier 2008 [En ligne], pp. 34-43, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> .

VYGOTSKI, (1985). *Pensée et langage*. Collection Terrains/Editions Sociales, Paris, Messidor.

SITOGRAPHIE

« Linguistique cartésienne » in *Wikipédia, l'encyclopédie libre*, mis à jour le 19/01/2014, consulté le 6/03/2014 : http://en.wikipedia.org/wiki/Cartesian_linguistics.

MEN, (2014). *Enseignement primaire et secondaire. Programme Eclair. Liste des écoles et des établissements scolaires publics inscrits – rentrée 2011, pas de date de mise à jour*, consulté le 8/03/2014 : <http://www.education.gouv.fr/cid56740/mene1100290a.html>.

CIRCULAIRES DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

BLANQUER, J.-M. (2012). Circulaire relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, MEN/DGSCO, A1-1/MDE.

Ministère de l'Education nationale (2008). « Grammaire. Cycle des approfondissements. Programme du CE2, du CM1 et du CM2 » in *Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008*.