



HAL
open science

Écrire en UPE2A : de la langue d'origine à la langue cible

Catherine Brade

► **To cite this version:**

Catherine Brade. Écrire en UPE2A : de la langue d'origine à la langue cible. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02400829

HAL Id: dumas-02400829

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02400829v1>

Submitted on 23 Jan 2020

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

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

UFR Littérature, Linguistique, Didactique

Département de Didactique du Français Langue Étrangère

**Ecrire en UPE2A : de la langue d'origine à la langue
cible**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 professionnel
Spécialité 1 option stage :
Didactique du français langue étrangère et langues du monde

Par : Catherine BRADE

Sous la direction de Catherine Mendonça
Deuxième lecteur : Muriel Molinié

Responsable de la spécialité 1 option B : Catherine Mendonça Dias

Année universitaire 2017-2018
Département de Didactique du Français Langue Étrangère
46 rue Saint Jacques – 75005 Paris

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord madame Catherine Mendonça ma directrice de mémoire pour ses conseils, ses encouragements, son calme et sa bienveillance qui m'ont bien souvent rassérénée lors de moments de panique.

Merci à madame Muriel Molinié de faire partie du jury de ce mémoire et merci pour son séminaire riche et passionnant sur la biographie langagière au cours du premier semestre de ce master.

Merci aux enseignants de l'université de la Sorbonne Nouvelle Paris3, pour la richesse de leurs enseignements au cours de ces deux années de formation de master.

Merci à Amel l'enseignante de la classe d'UPE2A du collège Flora Tristan pour m'avoir accueillie au sein de sa classe.

Merci à Amélie C. pour nos longues discussions et échanges autour de nos sujets de mémoire, merci pour son écoute et ses conseils avisés.

Merci à Jacques, mon guide spirituel et mon modèle intellectuel pour ses nombreuses relectures, ses éclairages et son fidèle accompagnement depuis ma reprise d'étude.

Merci à mes enfants Adi et Dan que j'aime plus que tout au monde, merci pour leurs encouragements et leur soutien moral, la fierté et l'amour qu'ils me témoignent.

Enfin merci à mes parents d'avoir accueilli ma reconversion professionnelle et intellectuelle et de m'avoir offert la possibilité matérielle de réaliser ce projet jusqu'au bout.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 7 |
| Première partie : cadre théorique..... | 10 |
| PREMIER CHAPITRE | 10 |
| I. PRISE EN COMPTE DES FACTEURS D'HETEROGENEITE : CONSTATS ET COMPLEXITES. | 10 |
| Introduction du premier chapitre | 10 |
| I.1. Les dispositifs d'UPE2A | 11 |
| I.2. Hétérogénéité des élèves d'UPE2A | 12 |
| I.3. Entre le pays d'origine et le pays d'accueil quelle scolarité ?..... | 16 |
| Conclusion du premier chapitre..... | 19 |
| DEUXIEME CHAPITRE | 20 |
| II. LE BILINGUISME : QUELS AVANTAGES EN UPE2A ? | 20 |
| II.1. Bilinguisme et plurilinguisme, quelques références et définitions | 20 |
| II.2. Le bilinguisme vu par les politiques linguistiques | 24 |
| Conclusion du deuxième chapitre | 26 |
| TROISIEME CHAPITRE | 27 |
| III. SAVOIR ECRIRE, C'EST PAS SIMPLE ! | 27 |
| III.1. Ecriture, une rétrospective diachronique de la littéracie..... | 27 |
| III.2. Regard sur la compétence écrite et sur les modèles d'écriture..... | 31 |
| III.3. La place de l'écrit en contexte scolaire et en FLSco : difficultés et enjeux didactiques et pédagogiques..... | 34 |
| Deuxième partie : La mise en place d'une séquence de production écrite..... | 39 |
| PREMIER CHAPITRE | 39 |
| I. TERRAIN ET CONTEXTE..... | 39 |
| I.1. Les lieux et les protagonistes | 39 |
| DEUXIEME CHAPITRE | 43 |
| II. DEMARCHE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE..... | 43 |
| II.1. Quelle démarche scientifique ?..... | 43 |
| II.2. Présentation de la méthodologie..... | 44 |
| TROISIEME CHAPITRE | 48 |
| III. DE LA THEORIE A LA PRATIQUE, DU PAPIER AU TERRAIN | 48 |
| III.1. La récolte des données | 48 |
| Troisième partie : de l'oral à l'écrit de la langue d'origine à la rédaction | 54 |
| CHAPITRE PREMIER..... | 54 |
| I. L'APPORT ET LA CONTRIBUTION DE LA LANGUE D'ORIGINE DANS L'ACTIVITE PROPOSEE..... | 54 |
| I.1. Avant l'écriture, l'oral. | 54 |
| I.2. Le choix libre de la narration | 58 |
| DEUXIEME CHAPITRE | 61 |
| II. LA CONTRIBUTION ET LES BENEFICES DU TRAVAIL DE GROUPE DANS LA REALISATION DE LA SEQUENCE ET L'ENTREE DANS L'ECRIT..... | 61 |
| II.1. Quels sont les intérêts de faire travailler les élèves ensemble ? | 61 |

| | |
|---|-----------|
| II.2. Que nous montrent les écrits sur le plan formel ? | 65 |
| II.3. Les textes après correction | 71 |
| Conclusion..... | 75 |
| BIBLIOGRAPHIE | 78 |
| Sitographie | 82 |
| Résumé | 85 |

INTRODUCTION

« Pourquoi la cave de ma mémoire où habitent deux langues ne se plaint jamais ? Les mots y circulent en toute liberté et il leur arrive de se faire remplacer ou supplanter par d'autres mots sans que cela fasse un drame. C'est que ma langue maternelle cultive l'hospitalité et entretient la cohabitation avec intelligence et humour. » Tahar Ben Jelloun (2007)

Une des difficultés majeure que j'ai rencontrée au cours du premier semestre de ma formation de master 2, a été de monter le pré-projet de mémoire. Je trouvais très compliqué de me projeter sur un terrain que je ne connaissais pas encore et d'élaborer une problématique de recherche réaliste et potentiellement réalisable, avant même d'avoir pu faire des observations concrètes qui auraient pu m'orienter certes de manière empirique, mais plus assurée. Cela peut paraître pour le moins surprenant d'introduire un sujet de mémoire en pointant d'abord ses obstacles, mais en y réfléchissant, c'est bien le sentiment qui m'a accompagnée tout au long de ce parcours, tout comme la crainte de ne pas mener à bonne fin ce projet dans le temps imparti, qui m'ont conduit au terme de cette recherche.

C'est donc à la lumière de mes lectures et des séminaires universitaires, que j'ai dans un premier temps nourri une réflexion qui a conduit vers la présente recherche. Ce n'est pas un hasard si j'ai décidé de me pencher sur la production écrite. Cette compétence reconnue comme une des plus complexes entre toutes, a toujours été sur le plan personnel, une épreuve qui se situe à mi-chemin entre la souffrance et la joie de produire du texte. J'ai voulu partir de cette idée comme premier matériau de réflexion et l'articuler à mon terrain d'investigation. En choisissant de travailler en UPE2A¹ avec des enfants allophones il me semblait intéressant et nécessaire de mettre à profit et d'exploiter la langue d'origine² et prendre en considération les avantages et les mérites qui lui sont aujourd'hui reconnus sur le plan cognitif, psychoaffectif et socioculturel. L'introduire dans des activités de classe permet de tisser des liens entre les langues et les cultures et de maintenir un continuum entre « entre la vie à l'école et au dehors » (Molinié, 2004). En outre les travaux sur le bilinguisme ont démontré depuis plusieurs décennies les bienfaits cognitifs que cette aptitude génère auprès des sujets qui jonglent avec deux ou plusieurs langues.

Le choix du terrain n'a pas non plus été choisi au hasard puisqu'un de mes enfants est passé par le dispositif des classes d'initiation (anciennement CLIN) alors qu'il était âgé de 8 ans et

¹ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés.

² Dans ce mémoire j'utilise parfois : langue d'origine, parfois langue première de la même manière.

deuxième, à la rentrée 2003. J'ai pu suivre de près, comment le français s'est progressivement installé au détriment de sa langue de scolarisation, l'hébreu. Son bilinguisme est rapidement devenu passif voire récessif pendant quelques années jusqu'à ce qu'il décide de repartir en Israël. J'ai donc réuni deux domaines qui m'ont personnellement intéressée, le bilinguisme et la compétence écrite, autour desquels j'ai constitué mon objet de recherche.

Le savoir-écrire est défini par Jean François Halté (1989) comme une compétence qui peut donner rapidement le vertige ; elle occupe aujourd'hui une place majeure dans notre environnement social et culturel, dont il est difficile de se passer. En partant de ce postulat, on peut s'interroger sur le type de productions écrites auxquelles il faut préparer l'élève allophone ? Vers quelles pratiques d'écriture faut-il l'orienter, sachant qu'une fois inclus en classe ordinaire, il sera soumis aux mêmes critères d'évaluation que les élèves natifs. Il n'y a pas à ce jour, de recettes prêtes à l'emploi, ni de programme spécifique pour les classes d'UPE2A, eu égard à la grande hétérogénéité de profils qui ne permet pas de poser un cadre stable. Chaque élève allophone a des besoins différents et spécifiques qui varient en fonction de son âge d'arrivée en classe d'accueil, de son niveau de compétences langagières et de la scolarité antérieure dont il a, ou non bénéficié. Face à ces critères les enseignants ne sont pas tenus et ne peuvent appliquer à la lettre les programmes de l'éducation nationale. Ils disposent d'une certaine marge de manœuvre qui peut donner lieu à des activités didactiques qui restent centrées autour de l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSco) mais mieux adaptées à ces profils. L'objectif étant de préparer et de former les élèves allophones à atteindre une certaine autonomie et un certain niveau de français avant de rejoindre les classes ordinaires. Par ailleurs en regard de ces situations hétérogènes, s'impose la nécessité d'agir, autant que faire se peut en faveur d'une pédagogie différenciée qui tient compte de la singularité de chacun. Dans le cadre de ce mémoire j'ai choisi de m'orienter vers une recherche-action et mettant en place une activité d'écriture libre à la manière de Freinet, mais en l'articulant ici à la langue d'origine des élèves. Je suis partie d'une production orale enregistrée qui a servi de point d'ancrage, de support narratif, et d'élément déclencheur, pour entrer dans l'écrit.

Un certain nombre de questionnements ont émergé de la démarche envisagée : en mettant la langue première des élèves à contribution ne rendais-je pas au contraire l'activité plus complexe ? N'était-il pas risqué de les laisser choisir un récit librement ? L'écart entre la langue première de laquelle ils sont « experts » et la langue cible qu'ils ne connaissent pas encore bien, ne serait-il pas trop grand et potentiellement décourageant pour des apprenants novices ? Le passage d'une langue à l'autre nécessite un niveau suffisant dans la langue cible pour pouvoir traduire. Quels types de production choisiraient-ils ? Seraient-elles trop longues

ou trop courtes, comment les exploiter ? En sus de ces questionnements, il fallait s'interroger sur les objectifs d'apprentissages et les bénéfices que les élèves pourraient tirer de cette expérience ?

J'ajouterai que sur le plan professionnel, ma fonction de stagiaire au sein de la classe ainsi que mon projet ont été auréolé d'incertitudes. Cette position d'entre-deux que Bossard (2009) désigne par *adolescence professionnelle*, résume bien que ma place de future enseignante, n'est ni totalement assurée et ni encore reconnue par ses pairs.

Toutes ces interrogations ont conduit à la problématique suivante : dans quelle mesure le passage par la langue d'origine, à travers une narration choisie librement par l'élève, constitue-t-il un appui favorable et contribue-t-il à rendre plus facile l'entrée dans l'écrit.

Je suis partie de la première hypothèse, qu'en demandant aux élèves de raconter une histoire de leur choix et dans leur langue première, ils seraient affranchis de la partie invention qui à elle seule, représente la clé de voute de la narration. Une seconde hypothèse relève des modalités de mise en place de l'activité, dont la réussite, dépend de la coopération des participants.

Ce mémoire s'articule suivant une répartition tripartite. La première partie constituera le cadre théorique qui se subdivisera elle-même en trois sous-parties. Chacune d'elle abordera un des points qui émerge de cette réflexion : nous verrons d'abord l'hétérogénéité des situations rencontrées dans le contexte des dispositifs d'UPE2A, ensuite nous nous pencherons sur le bilinguisme et ses apports sur le plan cognitif et interculturel, enfin, nous clôturerons cette partie avec la compétence écrite vue sous un angle général, puis ciblé autour du cadre présent. Dans la seconde partie je présenterai le terrain, la méthodologie employée pour la mise en place du protocole, puis la récolte des données, dans la troisième j'analyserai les corpus recueillis en essayant de montrer en quoi l'activité proposée autour de l'écriture s'est montrée satisfaisante en regard de la problématique de départ.

Première partie : cadre théorique

PREMIER CHAPITRE

I. PRISE EN COMPTE DES FACTEURS D'HETEROGENEITE : CONSTATS ET COMPLEXITES.

Introduction du premier chapitre

Tous les enfants qui arrivent sur le sol français, qu'ils soient seuls (mineurs isolés) ou accompagnés de leurs proches et quelles que soient les raisons qui les ont conduits eux ou leur famille à quitter leur pays, ne programment pas tous leur arrivée pour la rentrée de septembre, a fortiori lorsqu'il s'agit d'émigrer dans l'urgence. La loi française oblige la scolarisation des enfants jusqu'à l'âge de seize ans et les établissements se doivent de les accueillir tout au long de l'année sans exception. La circulaire 2012-141 du 2-10-2012 stipule que « la scolarisation des élèves allophones relève d'un droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la république et de son école. » (p.2)

Cet indicateur nous rend compte d'une première complexité à laquelle l'enseignant devra faire face en classe et qui s'annonce comme un défi. Fabrice Peutot (2012) du CASNAV³ de Grenoble note que « le bulletin officiel de 2002 a placé la scolarisation des élèves allophones arrivant en France dans une didactique de l'urgence » (p.102). Cette déclaration pour le moins préoccupante pose comme première condition, celle d'inclure au plus vite les enfants nouvellement arrivés en France (désormais ENAF) et interroge sur les outils didactiques à mettre en place auprès de ce jeune public allophone. Les tensions sont partagées d'abord, entre la volonté d'intégrer au plus vite les enfants dans le système scolaire français, ensuite de leur

³ Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs.

donner le temps nécessaire dont ils ont besoin pour s'approprier une nouvelle langue, une nouvelle culture avec en plus de nouveaux codes sociaux et culturels. Nous allons voir dans ce chapitre combien l'hétérogénéité présente dans les classes d'UPE2A, rend cette tâche pour le moins compliquée.

I.1. Les dispositifs d'UPE2A

I.1.1. Retour arrière sur le dispositif

Les classes d'accueil ont commencé à ouvrir leurs portes dans le courant des années soixante-dix afin d'accueillir les enfants des travailleurs immigrés. Après le choc pétrolier de 1973 la France freine sa main-d'œuvre étrangère et ferme ses frontières. Le gouvernement vote alors en 1976 un décret pour le regroupement familial, qui permet aux travailleurs étrangers installés en France d'être rejoints par les membres de leur famille. D'abord nommées *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*⁴, elles prennent peu après l'acronyme de CLIN, pour les classes d'initiation du cycle primaire, et de CLA pour les classes d'accueil du secondaire ou second degré. Ces dispositifs sont gérés par les CASNAV anciennement CEFISEM⁵. Depuis 2012 les CLIN et les CLA ont été rebaptisées en unités pédagogiques des élèves allophones arrivants (désormais UPE2A). J'ouvre ici une parenthèse sur cette nouvelle appellation qui n'est pas la seule à avoir fait l'objet d'une re-nomination et dont Gabrielle Varro, retrace l'historique depuis les années soixante-dix dans une étude réalisée sur *la désignation des élèves étrangers dans les textes officiels* (1999) (in Mendonça 2012). Ces nouvelles terminologies ne sont pas dénuées de sens et s'inscrivent dans une volonté, de réduire la stigmatisation faite autour des élèves à travers les mots : *migrants, enfants d'immigrés, étrangers, non francophones, issus de l'immigration*. Dans la siglaison des UPE2A, force est de constater que le terme *étrangers* qui apparaissait dans la désignation complète des classes d'initiation a disparu, au profit de deux adjectifs dont l'un *Allophone*, terme emprunté à la linguistique, qualifie les élèves détenteurs d'une identité linguistique qui leur est propre et différente de celle du français. Le second adjectif, *arrivants*, formé à partir d'un participe présent prend en compte l'arrivée très récente des élèves.

I.1.2. Leur rayonnement géographique

⁴ Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970

⁵ Centres de formation. et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

Les établissements scolaires qui accueillent des dispositifs d'UPE2A sont présents partout, en France métropolitaine et outremer, et assurent la prise en charge des élèves allophones. Sur les trente et une académies dont cinq, dans les départements d'Outre-mer (DOM), toutes disposent de ces structures d'accueil et sont principalement situées proches des grandes et moyennes agglomérations. D'après les chiffres relevés par Mendonça, (2012) le nombre de classes d'accueil pour les collèges n'a cessé d'augmenter depuis les années soixante-dix passant de 40 classes en 1973-74 à 700 en 2002. Toutefois elle observe que depuis cette date on accorde une plus grande importance au premier degré qui continue d'ouvrir des classes aux enfants nouvellement arrivés (ENA) comparé aux collèges qui eux, ne suivent pas la même progression, alors que l'on dénombre autant d'enfants en demande pour ces deux cycles. Il existe trois niveaux d'UPE2A qui sont rattachés aux cycles du primaire, du collège et du lycée.

I.1.3. Le temps accordé aux EANA dans ce dispositif

Officiellement, la durée maximum accordée aux élèves nouvellement arrivés pour bénéficier de ce dispositif est fixée à un an pour ceux qui ont été scolarisés antérieurement dans leur pays et une année supplémentaire pour ceux qui n'ont pas suivi de cursus scolaire de manière régulière avant leur arrivée en France (NSA⁶). Mais ces mesures sont souvent réévaluées par l'équipe enseignante qui préfère laisser l'élève au-delà de cette période, lorsqu'elle juge que son niveau de langue est insuffisant et risque d'entraîner une insécurité linguistique qui à terme pourrait conduire vers un échec. L'emploi du temps au collège totalise 24 heures hebdomadaires, dont 16 heures sont consacrées aux cours de français ; les huit heures restantes sont réparties entre l'histoire / géographie, les mathématiques, la technologie, l'anglais et l'EPS.

I.2. Hétérogénéité des élèves d'UPE2A

I.2.1. Différences d'âge dans la même classe

Les UPE2A regroupent les élèves en fonction des tranches d'âge qui correspondent aux cycles des enseignements scolaires. Il existe trois niveaux : l'élémentaire pour les 6/11 ans, le collège pour 11/16 ans pour et le lycée pour les 16/18 ans. Pour l'école maternelle, les enfants sont directement intégrés dans leur classe d'âge sans passer par le dispositif d'accueil. Même

⁶ NSA élèves non scolarisés antérieurement.

si l'objectif de ces classes, vise au départ l'enseignement du français pour tous, le grand écart d'âge entre les élèves requiert de l'enseignant une attention particulière eu égard au développement cognitif de chacun et aux centres d'intérêts. Adapter des supports didactiques et proposer des thématiques qui soient à la fois accessibles aux plus jeunes et suffisamment attractifs pour capter l'attention des plus grands, est un préalable.

L'enseignant d'UPE2A est amené à orchestrer sa classe et à s'adapter à des situations bien plus hétérogènes que celles des classes ordinaires. Selon Bucheton & Soulé (2009) « [...] se préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation » (p.31). Cela s'entend comme une invite vers une pédagogie différenciée, et qui, comme l'énonce Burns (1972) dans ses *postulats de Burns*, chaque apprenant présente une singularité qui lui est propre et qu'il est nécessaire de prendre en compte : les rythmes de travail, les stratégies d'apprentissage, les comportements, les centres d'intérêt et les motivations varient d'un élève à l'autre. Les classes ne dépassant pas un effectif de vingt élèves, offrent l'avantage de mettre ces conseils en pratique mais demande de la part de l'enseignant un investissement pédagogique en terme d'organisation.

Si cette hétérogénéité est mal canalisée elle risque d'engendrer des rivalités et des conflits entre les élèves. Un aîné pourra se voir exclu parce qu'il est perçu comme ayant dépassé l'âge de la scolarité et être considéré par ses pairs comme n'ayant pas sa place dans la classe. Vu du côté d'un élève de dix-sept-ans, se retrouver dans une classe avec de plus jeunes élèves, peut entraîner un manque de confiance, a fortiori si ces derniers ont bénéficié d'un enseignement plus solide dans leur pays. Inversement ces derniers peuvent être confrontés à des problèmes d'insécurité vis-à-vis des plus grands qui sont souvent associés aux plus forts. Si ces problèmes ne sont pas spécifiques aux UPE2A, cette hétérogénéité est d'autant plus significative lorsqu'elle se situe à l'échelle d'une seule et même classe.

I.2.2. Langues et cultures multiples dans la même classe

Chaque enfant arrive de n'importe quel endroit du monde avec sa langue et son bagage culturel, ce qui rend compte au sein des classes, d'une grande diversité linguistique et culturelle. Un premier constat nous permet de distinguer l'écart entre langues voisines du français, d'origine latine, et les langues plus éloignées, d'origine sémitique, slave, turque et asiatique. Pour les locuteurs des premières, l'apprentissage pourra paraître plus accessible, grâce aux similarités morphosyntaxiques et graphiques que présentent ces langues, si pour autant on oriente l'élève à développer une conscience linguistique qui mettra en avant ces ressemblances ;

je renvoie au travaux de Nathalie Auger (2006), autour du projet « comparons nos langues ». Quant aux secondes, qui utilisent d'autres systèmes graphiques, phonétiques et morphosyntaxiques, elles complexifient les apprentissages, tant au niveau de la production et de la réception, à l'oral comme à l'écrit.

I.2.3. Des profils plurilingues

Dans une même classe on trouve des profils d'enfants bilingues et plurilingues venant d'espaces géographiques où plusieurs langues coexistent sur un même territoire. C'est le cas de la plupart des pays d'Afrique, où se côtoient une très grande diversité de langues véhiculaires et vernaculaires, à côté du français, de l'anglais ou du portugais, héritage de la colonisation et qui bénéficient d'un statut de langue officielle et de langue de scolarisation. Ainsi, il n'est pas rare de se trouver en présence d'enfants originaires d'Afrique francophone, lusophone ou anglophone, qui sont riches d'un répertoire langagier plurilingue comprenant une langue, voire deux langues vernaculaires dans laquelle (lesquelles) ils ont grandi, rattachée(s) directement à la famille ; une langue véhiculaire qui se pratique dans la région où ils résident et qu'ils apprennent à l'oral, et le français acquis comme langue seconde (Cuq, 1991) dans le cadre scolaire ou en immersion, s'ils ne sont pas scolarisés. On peut ajouter à cette liste, l'apprentissage des langues vivantes comme l'anglais qui dans certains pays d'Afrique bénéficie au même titre que le français d'un statut de langue officielle. A côté de cela il y a des profils d'élèves, qui avant d'arriver en France ont transité par un autre pays dans lequel ils auront appris en immersion les rudiments de la langue de ce pays. C'est notamment le cas des enfants du voyage ou des enfants qui ont fui des conflits guerriers.

I.2.4. Plurilingues mais parfois rétifs

Si aujourd'hui il est avéré du point de vue des neurosciences et du champ de la didactique, que parler plusieurs langues facilite l'apprentissage d'autres langues, il ne faut pas négliger que d'autres facteurs d'ordre psychoaffectif et socioculturel, jouent un rôle non négligeable dans l'acquisition de celles-ci, pouvant interagir positivement, si la migration est accueillie sereinement ou au contraire, entraîner des troubles psychologiques plus ou moins grave conduisant parfois vers un mutisme sélectif, et qui se traduit par l'incapacité à utiliser une de ses langues. (Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar Bennabi, S., & Moro, M.R. 2007). La notion de *captivité* mise en avant par Courtillon (2003), désigne ces apprenants comme « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour

apprendre. » (p.3). Cela dépendra des conditions dans lesquelles l'enfant vit son arrivée en France, comment une fois installé, il appréhende les changements de culture et d'environnement géographique et social. Les conditions matérielles liées à l'hébergement, la précarité professionnelle et économique des parents, sont autant de facteurs qui rendent ces situations encore plus compliquées. Les élèves sont parfois amenés à faire des heures de transport pour rejoindre leur établissement scolaire, ce qui ne facilite pas les apprentissages. Le seul critère basé sur le fait que parler plusieurs langues représente un atout, ne suffit pas à affirmer qu'un enfant apprendra plus facilement et plus vite.

I.2.5. Les profils monolingues

Diamétralement opposé aux élèves plurilingues, se trouvent les enfants monolingues qui n'ont pas encore côtoyé d'autres langues dans leur environnement scolaire. Cependant aujourd'hui le monolinguisme est un fait rare et une exception (Ludi s.d). On se trouve toujours plus au moins en contact direct ou indirect avec d'autres locuteurs de langues étrangères. En France, les langues comme l'espagnol, le portugais, le chinois l'arabe ou le tamoul font partie de notre environnement linguistique et même si nous ne pouvons prétendre à une compréhension de ces parlers, notre oreille s'est habituée à les entendre et peut aisément les identifier. Pour les écrivains chaque langue est déjà porteuse d'autres langues. Nul n'est besoin d'aller chercher hors des frontières du pays. Dans un entretien avec Claire Parnet, le philosophe Deleuze cite cette phrase de Proust qui résume bien ce qui sera théorisé par Bakhtine quelques décennies plus tard.

Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contresens. Mais dans les beaux livres tous les contresens qu'on fait sont beaux (Proust, posthume 1954)⁷.

En 1975, les travaux de Bakhtine mettent à jours sur le concept d'hétéroglossie et de dialogisme, l'auteur montre qu'un même code linguistique renferme « une diversité de langages sociaux ». Ce concept sera repris et largement développé par les sciences du langage et la sociolinguistique dans les années quatre-vingt et suivantes, autour des différents registres de langues présents dans les discours au sein des groupes sociaux par les membres d'une même communauté linguistique. Ces remarques autour des registres de langues, sont à prendre en compte dans

⁷ Proust, 1954 posthume, *Contre Sainte Beuve*.

l'enseignement et soulèvent la question de la norme linguistique enseignée dans le cadre scolaire mais qui ne sera pas abordé ici.

I.2.6. Le français appris en tant que langue vivante étrangère.

Enfin, avant leur arrivée en France, certains enfants ont appris le français ou d'autres langues de manière formelle dans le cadre scolaire en tant que langue étrangère. Ces acquis viendront en renfort et seront une base non négligeable lors de l'entrée en UPE2A, même si l'enseignement du FLE diffère sur certains points de celui du FLSco, comme nous le verrons plus en avant.

I.3. Entre le pays d'origine et le pays d'accueil quelle scolarité ?

I.3.1. La scolarité avant la France ?

Si un rapport de l'Unesco de 2015 rend compte d'une augmentation du taux de scolarité dans le monde, 61,3 % des enfants n'ont pas accès à l'école primaire, dont plus de la moitié se trouve en Afrique subsaharienne. La scolarité n'est pas donc pas une norme sociale étendue à l'ensemble de la planète, a fortiori lorsque l'on tient compte des facteurs inhérents aux variables sociales, économiques et professionnelles, aux conflits guerriers, aux instabilités politiques et autres, qui contraignent les populations à la mobilité, rendant difficile voire parfois impossible la scolarisation des enfants. Certains élèves arrivent en France sans avoir été scolarisés dans leur pays d'origine que l'on désigne sous le sigle de NSA : Non Scolarisés Antérieurement. Mendonça (2012), souligne que les cas d'enfants n'ayant jamais été scolarisés restent néanmoins très rare. Elle relève que sur 73 élèves accueillis dans le même établissement sur une période de 5 ans, seuls 5 élèves n'avaient jamais été scolarisés antérieurement. Elle préfère pour cette raison, utiliser l'appellation « d'enfants peu ou mal scolarisés » (p.89). Dans la plupart des cas les enseignants sont plutôt confrontés à des cas d'enfants « différemment » scolarisés.

Cependant, lorsqu'ils ont suivi un parcours scolaire régulier et sans interruption dans leur pays respectifs, les programmes et matières enseignés ainsi que les savoir-faire dont ils ont bénéficié, étroitement liés à la culture d'apprentissage, sont souvent très éloignés du système français.

I.3.2. Les cultures d'apprentissages

Ces différences soulevées ci-dessus interrogent la culture d'apprentissage que Leconte & Mortamet (2005) désignent comme

[...] l'ensemble des modalités qu'un groupe utilise pour transmettre des connaissances d'une génération à l'autre et plus généralement pour faire circuler des savoirs à l'intérieur du groupe. Ces modalités peuvent faire part plus ou moins grande au discours, qu'ils soient explicites ou métaphoriques, aux démonstrations, aux textes écrits etc. On apprend en effet tout autant à travers les discours (on nous dit ce qui est, ce qui doit être, etc.), qu'à travers les actions (On voit ce qui se fait, ce qui ne doit pas se faire). Or le dire et le faire se conjuguent différemment selon les cultures et le contenu du savoir à acquérir. (p.4)

Il y a donc des différences conceptuelles dans les modes de transmission qui sont liées aux manières d'appréhender le monde avec une dominante plus ou moins marquée entre les cultures écrites et orales et qui feront l'objet du troisième volet de cette première partie.

Mais la culture d'apprentissage n'est pas uniquement associée aux modes de transmission et aux contenus des curriculums. Verdelhan-Bourgade (2002), convoque tout ce qui relève des savoir-être et des savoir-vivre socioculturels, qui varient d'un pays à l'autre et qui n'utilisent pas les mêmes codes. En France, tout ce qui est rattaché aux conduites scolaires tels que : *la ponctualité, les emplois du temps, les règles de politesse, les devoirs maison*, ainsi que les comportements physiques : *rester assis, lever la main avant de parler, respecter les tours de parole, attitudes à avoir en regard des enseignants* etc., relèvent d'une gestion propre à l'univers scolaire et aux normes socioculturelles, qui résultent d'une acculturation qui est loin d'être naturelle à tous, a fortiori pour les enfants dont la scolarité n'a pas été régulière dans le pays d'origine, ou encore lorsqu'il s'agit de familles itinérantes et de voyageurs. Pour Louis Porcher (s.d), « complexe est le phénomène qui consiste à essayer de comprendre comment l'autre voit les choses ; plus complexe encore est de conserver dans cet effort, une claire conscience de sa propre identité, parce que celle-ci est, elle-même, une lutte. »

Il est donc important eu égard à toutes ces variables d'opérer une décentration, qui aide à mieux comprendre ces différences, pour les accueillir plus positivement et sereinement.

I.3.3. Quels programmes en UPE2A ?

Compte tenu de la grande hétérogénéité constatée au sein des classes d'UPE2A on peut s'interroger sur la manière dont l'enseignant devra jongler avec le programme d'étude à dispenser aux élèves. Mendonça Dias (2012), qui a investigué ce terrain, parle de "bricolage" à propos des méthodologies de travail. En dehors de quelques méthodes conçues spécialement

pour la scolarisation tel que le manuel *entrée en matière*, c'est sur l'enseignant que repose la responsabilité de concevoir des programmes qu'il adapte aux élèves, en puisant ses sources dans une variété de supports de FLE de FLM grammaire et autres, associant à la fois l'apprentissage du français de scolarisation aux disciplines scolaires.

Les professeurs ne suivent pas de méthodes et donc de progression prédéfinie. Certains n'organisent même pas de séquences : suivant un rythme linéaire, un thème les amène à un autre, lequel nécessite le traitement d'un point de langue qui débouche sur un autre, etc. (Mendonça 2012).

Ce constat qui met en évidence un montage aléatoire et improvisé d'enseignement, s'annonce pour l'enseignant comme une véritable gageure.

I.3.4. Le Français comme langue de scolarisation

En 2002, Verdelhan-Bourgade développe le concept de français langue de scolarisation, déjà introduit par Gérard Vigner en 1989 en rapport à des situations scolaires en milieu africain, où le français est associé à la langue de l'école.

Elle attribue à la langue de scolarisation trois rôles. En premier lieu c'est une matière d'enseignement :

Sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps. Elle devra comme les autres matières faire l'objet d'un apprentissage spécifique, inscrit dans le temps, cadré par des textes, utilisant des supports particuliers » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.29).

Circonsrite de la sorte, la langue de scolarisation s'inscrit dans un univers codé qui lui est propre et qui se distingue du monde extérieur. Pour l'élève il ne sera pas toujours facile de tendre des ponts entre la sphère privée et familiale et la sphère scolaire.

Ensuite, elle a un rôle de médiation qui permet à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. (non linguistiques) Enfin,

Elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime : réponses au maître test, devoirs, examens, concours, certifications diverses. Aucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite. (ibid.)

Cette langue de scolarisation constitue aussi un outil de communication qui va permettre aux élèves d'intégrer les codes de l'école, « apprendre la langue c'est apprendre l'école [...] » (ibid.), elle constitue en quelque sorte la clé d'entrée pour poursuivre sa scolarité.

I.3.5. La langue des consignes

Cette langue c'est aussi celle des consignes que donne l'enseignant aux élèves ou qui est omniprésente dans les supports d'activités. Un certain nombre de verbes tels : *encadrer, souligner barre, relier, associer, classer* etc. sont travaillés en début d'année. Mendonça (2012, p.199) remarque qu'en FLE ces consignes sont accompagnées d'illustrations qui permettent d'accéder au sens plus facilement. La consigne de manière générale occupe une place majeure dans la réalisation et la réussite des tâches et des exercices ; mal la comprendre, conduit l'élève vers l'échec. Les termes utilisés dans les consignes sont souvent polysémiques et prennent des sens totalement différents selon la discipline scolaire représentée et mais aussi le contexte dans lequel ils sont employés. Ces subtilités linguistiques connotatives sont à l'origine de contre-sens qui peuvent parfois aboutir à des situations cocasses. Verdelhan-Bourgade (2002), met en lumière les différents usages de certains verbes auxquels on peut attribuer soit un sens *scolaire* soit un *sens social*. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de ces sens connotés :

| Mots | Sens social | Sens scolaire |
|----------|-------------------|-------------------------------------|
| Relever | Remettre debout | Repérer, noter |
| Ranger | Mettre de l'ordre | Classer |
| Accorder | Donner | Opérer une harmonisation syntaxique |
| Légende | Conte | Enoncé sous un dessin |
| Sujet | Personne / motif | Fonction grammaticale / Motif |

Conclusion du premier chapitre

Dans ce premier chapitre nous avons voulu mettre en relief la grande hétérogénéité de profils et de situations rencontrées dans les classes d'UPE2A et montrer les singularités qui lui sont propres et qui font de l'espace de classe un lieu unique dans le système scolaire français. Chaque élève possède au moins une autre langue qui représente son patrimoine identitaire et culturel ; elle peut s'avérer comme nous allons le voir dans ce second volet un tremplin pour ses apprentissages. Voyons de quelle manière la compétence bilingue peut apporter sa contribution et être mise à profit dans ces dispositifs, auprès des élèves allophones.

DEUXIEME CHAPITRE

II. LE BILINGUISME : QUELS AVANTAGES EN UPE2A ?

II.1. Bilinguisme et plurilinguisme, quelques références et définitions

II.1.1. Rétrospective diachronique sur une compétence méprisée

Le bilinguisme et le plurilinguisme des individus est une évidence qui existe depuis la nuit des temps et qui n'est ni circonscrit ni limité par des frontières physiques. Le contact de deux ou plusieurs langues dans un même territoire est une donnée tout à fait ordinaire et courante même si ces dernières font les frais d'une hiérarchisation au sein des états, qui leur attribuent des statuts particuliers pas toujours équilibrés (situation de diglossie, ou langues mineures) voire quasiment ignorées ou méprisées. Le contact des langues est généré par la mobilité des populations d'un endroit à l'autre, ou au contact des zones frontalières entre pays ou régions d'un même territoire. En France, les langues régionales et les patois, (terme aujourd'hui péjoratif) ont longtemps fait les frais de mépris et de discriminations. En 1794 *Le rapport de Barère au Comité du Salut Public*⁸ ainsi que le *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française* (ibid.) de L'Abbé Grégoire⁹ nous fournissent des exemples parlants, de ce qui était qualifié de « jargons barbares » et « idiomes grossiers ». Cette idéologie prend racine dans l'histoire de France depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, puis à travers les conquêtes territoriales expansionnistes et les colonisations du 17^{ème} siècle et 19^{ème} siècle. En imposant le français par le biais de l'évangélisation et de l'alphabétisation, on a minoré et ignoré la présence des diversités linguistiques.

Depuis le démantèlement des colonies, suivi des catastrophes humanitaires des deux grands conflits mondiaux, un changement dans la manière de penser le monde va prendre place progressivement. Les flux migratoires vers la France commencés au début du 20^{ème}, puis plus tardivement avec la décolonisation, contribuent à ce changement de paradigme. La diversité

⁸ <http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm>

⁹ <http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/gregoire-rapport.htm>

linguistique présente sur le territoire français devient une réalité irréfutable, mais qui tarde à trouver sa place dans un pays qui a comme seule langue officielle le français et qui revendique politiquement son idéal monolingue. Pourtant les préjugés qui sévissent en regard du bilinguisme tardent à faire reconnaître cette compétence comme un atout, qui se voit plutôt affublé de déficience.

II.1.2. Brève définition du bilinguisme

Dans une vision minimaliste et restrictive courante au siècle dernier, Bloomfield (1970) à l'instar d'autres linguistes, définit le bilinguisme de la sorte : « connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles » (p.57). Grosjean (2015), dans une version plus nuancée et modérée considère le bilinguisme comme « [...] l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. » (p.16) On peut encore descendre de palier et montrer que la compétence, échappe aux définitions précédentes. Il existe en effet une grande variété de bilinguismes, qui sans entrer ici dans le détail, définit chaque cas de manière précise. La compétence se voit sustentée d'adjectifs qui qualifient chaque forme de bilinguisme suivant la fréquence d'usage de ou des langues pratiquées, mais aussi en fonction des représentations (valorisantes ou non) liées au statut politique des langues, à l'environnement social, professionnel, familial et affectif du locuteur, aux conditions d'apprentissage : volontaire ou involontaires, à la mobilité des individus. Ces variables génèrent des répercussions en réception et en production et se trouvent être au cœur de problématiques que l'on rencontre en UPE2A.

II.1.3. Le bilinguisme passif ou asymétrique

Le cas du bilinguisme passif ou asymétrique concerne les enfants dont la compétence de compréhension orale dans une autre langue que la leur s'est développée au contact d'un membre de la famille qui continue à parler dans une langue X en contexte hétéroglotte et dont l'enfant s' imprègne de manière non consciente.

Assez fréquent sont les cas de bilinguisme individuel et social (Cavalli, 2005), qui concerne les enfants qui pour des conditions particulières de migration, d'exil, de mobilité professionnelle des parents, sont devenus bilingues. Le niveau de langue acquis dépendra de la durée du séjour dans ce pays mais aussi des conditions sociales auxquelles l'enfant aura été exposé et si en l'occurrence il a pu ou non être scolarisé.

Un autre cas, celui du bilinguisme soustractif (Lambert, 1962),¹⁰ concerne les sujets qui ont décidé de manière consciente, refoulée ou contrainte, de ne plus parler leur langue première. Ces derniers sont parfois soumis à la pression des parents, eux-mêmes fortement sollicités par les institutions pour ne plus communiquer avec leurs enfants dans la langue d'origine. Une équipe de psychologues et de pédopsychiatres¹¹ a pointé du doigt la difficulté pour ces enfants de se construire « une identité métisse qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentations du monde. » (Rezzoug, D., *et al* 2007. p.58).

II.1.4. Les préjugés autour du bilinguisme

Les préjugés à l'encontre du bilinguisme trouvent leur origine dans plusieurs croyances. Sur le plan historique, ils s'inscrivent dans une idéologie politique des Etats-nations qui émergent dans le courant du 19^{ème} siècle en Europe. La construction d'une identité commune mue par un sentiment d'unité nationale, englobe le monolinguisme dans cet idéal qui ne laisse pas d'ouverture aux autres parlars. Simon Laurie, pédagogue et philosophe écossais écrit en 1890 : « S'il était possible à un enfant ou un garçon de vivre dans deux langues simultanément et aussi bien [...] Sa croissance intellectuelle et spirituelle n'en serait pas doublée mais réduite de moitié. » (Castellotti, 2017, p.140).

Dans la même veine on retiendra l'affirmation E.Pichon (1890-1940) pédiatre psychanalyste et linguiste qui considère

Le bilinguisme comme une infériorité psychologique [...]. Cette nocivité du bilinguisme est explicable ; car, d'une part, l'effort demandé pour l'acquisition de la seconde langue semble diminuer la quantité disponible d'énergie intellectuelle pour l'acquisition d'autres connaissances d'autre part et surtout, l'enfant se trouve ballotté entre des systèmes de pensée différents l'un de l'autre [...]. (Grosjean, 2015 p.86)

Ces deux extraits sont significatifs de l'aversion et des craintes à l'égard du bilinguisme et a fortiori venant de la communauté scientifique et linguistique qui n'a pas eu de mal à s'imposer et à faire autorité avec des postulats difficilement réfutables.

Aujourd'hui les préjugés à l'encontre du bilinguisme et du plurilinguisme semblent avoir perdu la bataille et on assiste à un renversement des valeurs, même si des résistances se font sentir

¹⁰ http://www.risc.cnrs.fr/mem_theses_pdf/1996_NAJAB.pdf

¹¹ Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar Bennabi, S., Moro, M.R.

auprès de certains, qui restent encore méfiants à l'égard de cette aptitude à qui la science allègue nombre de bienfaits cognitifs.

II.1.5. Quels apports sur le plan cognitif ?

Les études scientifiques menées dans les années soixante par Peal et Lambert (1962)¹² autour du bilinguisme, ont infirmé les préjugés négatifs qui entachaient la compétence en montrant les bénéfices cognitifs. Ces chercheurs réalisent des expériences sur des enfants bilingues français/anglais et présentent les effets positifs sur l'intelligence verbale et non verbale en faisant des comparaisons avec des élèves monolingues. Ces premiers résultats probants sur le bilinguisme ont ouvert la porte à d'autres recherches sur le sujet. Rezzoug, (2007), met en avant les études faites par Bialystok (1991) qui montrent que les enfants bilingues développent une conscience métalinguistique qui entraîne la possibilité de faire des comparaisons et des allers-retours entre les langues. (Rezzoug, *et al.* p.64).

Dans un article de 2001, Cummins prévient contre les politiques assimilationnistes présentes en Amérique du Nord et d'ailleurs, qui empêchent les enfants de parler leur langue maternelle (désormais LM) à l'école et qu'il estime « contreproductif ». Il montre les effets positifs et les raisons de maintenir la LM sur le plan cognitif : « Quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité » (Cummins, 2001, p.17). Pour Dominique Rolland (2004), la discontinuité entre la culture familiale et la culture de l'école est responsable d'un taux élevé (70%) d'échec scolaire pour le cycle primaire en contexte africain. De là, réside la difficulté pour les élèves d'établir un lien entre leur langue première et le français qui occupe essentiellement une fonction d'enseignement, à laquelle s'ajoutent de nouveaux référents culturels très différents de ceux auxquels ils sont habitués.

En outre, accepter la langue des élèves, ouvre une porte vers l'altérité à travers des échanges et rencontres plurilingues et interculturels, qui ne se réduisent pas à une seule compétence langagière. Castellotti (2017), considère qu'envisager le plurilinguisme sous l'angle restreint d'une seule compétence de communication conduit à un échec ; s'approprier une langue « [...] c'est d'abord une dynamique et une manière d'être autre qu'il s'agit d'instaurer, en instituant l'altérité, la variation, l'instabilité, mais aussi l'expérience au sens phénoménologique du terme

¹² http://www.risc.cnrs.fr/mem_theses_pdf/1996_NAJAB.pdf

comme constitutives de toutes appropriation » (p.169). Cette altérité se trouve être pour Spaëth (2014), présente dans les langues qui « [...] constituent un objet privilégié de relation à l'autre et à nous-mêmes » (p.161).

II.2. Le bilinguisme vu par les politiques linguistiques

II.2.1. Quelles recommandations ?

Si les études sur le bilinguisme et le plurilinguisme sont au cœur de la réflexion didactique des langues et des cultures on ne peut trouver dans les textes officiels un réel engouement pour solliciter les enseignants à prendre appui sur la langue d'origine des élèves. Dans la circulaire de 2017 de l'Académie de Créteil relative à la scolarisation des EANA il n'y pas de recommandations spécifiques concernant l'utilisation de la langue d'origine en dehors des tests de positionnement réalisés pour chaque EANA en voix de scolarisation. Seule, une dérogation permet aux élèves arrivés tardivement en France et n'ayant pu bénéficier de l'enseignement des LV1 et 2, de présenter l'épreuve du baccalauréat de cette seule discipline dans leur langue d'origine.

II.2.2. La dissolution du dispositif des langues et des cultures d'origine

Par ailleurs la dissolution des enseignements des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) intervenue en février 2016, dispositif qui avait été mis en place en 1973 pour permettre aux enfants de migrants de garder un lien avec leur langue d'origine, ont été remplacées par les sections internationales à l'école primaire. Cependant les langues proposées sont majoritairement européennes, ce qui ne permet plus aux autres communautés présentes en France, de bénéficier de l'ancien dispositif. **La suppression des ELCO part d'une volonté politique qui s'appuie à la base, sur la crainte des communautarismes, sujet qui a largement animé les débats politiques de ces dernières décennies** (A modifier) . Pour Marie-Rose Moro¹³ psychanalyste spécialiste des enfants migrants, c'est justement l'effet inverse qui se produit : le manque de valorisation des langues d'origines, est ce qui amplifierait la montée des communautarismes. La langue tue, de la migration, devient alors un marqueur identitaire, « investi(e) d'une fonction symbolique » (Billiez, 1985), c'est-à-dire que la compétence

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=9asuUem0rGs>

langagière des locuteurs est totalement absente mais se manifeste par une adhésion totale à la culture issue de cette même langue identitaire.

II.2.3. Les initiatives en faveur du bilinguisme

Les CASNAV, proposent un certain nombre de supports bilingues en huit langues.¹⁴ Ces ressources pédagogiques proposent des contes, des imagiers et dictionnaires majoritairement destinés à un public de classe maternelle et primaire. Ils sont plutôt en libre-service, il revient à l'enseignant de se les approprier et de les exploiter.

A ce titre, les travaux de Nathalie Auger (2006), dans son projet *Comparons nos langues*, propose d'utiliser les langues présentes des enfants de la classe, en les comparant entre elles. Cette approche permet de faire émerger chez l'enfant allophone une conscience métalinguistique sur sa langue d'origine et de comprendre les différences de fonctionnement linguistique avec le français. Elle profite aussi à l'ensemble de la classe et crée de plus une ouverture vers la compétence interculturelle définie par Byram (2011) comme « la capacité de prendre conscience de l'expérience et du point de vue de l'autre » (p.459).

II.2.4. Des projets et des initiatives isolés

D'autres projets plurilingues sont réalisés à l'initiative d'enseignants au sein d'établissements scolaires. En 2015 une table ronde a été organisée par Gaid Evenou chargée de mission pour le plurilinguisme au sein de la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Le sujet portait sur les langues maternelles de l'apprenant dans l'acquisition du français. Plusieurs intervenants d'horizons académiques variés ont porté un point d'honneur sur l'importance du maintien des langues maternelles. Un projet porté par Gwenn Guyader de l'association *D'une Langue à l'Autre* visait la création de classes bilingues dont l'objectif était de « décloisonner les langues entre elles » et développer l'estime de soi chez les enfants à travers leur langue familiale.

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures¹⁵ (CARAP) agit aussi dans ce sens et vient en complément du cadre européen commun de référence pour les langues, (2001) (CECRL) proposer aussi des matériaux didactiques et des formations qui ont

¹⁴ Allemand, arabe chinois italien polonais roumain russe, turc et français.

¹⁵ <http://carap.ecml.at/>

pour objectif de promouvoir et développer la compétence plurilingue et interculturelle au sein des établissements scolaires.

II.2.5. Des projets à faible rayonnement

Toutefois, ces élans en faveur du bilinguisme et du plurilinguisme souffrent d'une dichotomie entre les recherches élaborées en didactique des langues et des cultures, l'apport favorable des politiques linguistiques parfois controversées, et la réalité du terrain. La mise en valeur des langues maternelles des EANA relève d'initiatives conduites par des associations et accompagnées par des enseignants qui osent franchir le pas vers une démarche plurilingue et interculturelle ; initiatives qui restent néanmoins minoritaires. Il en ressort que le combat pour faire valoir ces parlers, ne relève pas simplement de la mise en place de dispositifs efficaces, mais soulève des questionnements d'ordre sociolinguistiques et socioculturels qui alimentent les débats. Si les représentations négatives autour du bilinguisme semblent s'amoinrir à l'égard de certaines langues valorisées, elles restent néanmoins solidement ancrées lorsqu'il s'agit de langues de la migration, souvent stigmatisées par les médias et les politiques.

Conclusion du deuxième chapitre

A la lumière des éléments exposés dans ce deuxième volet nous avons pu voir que le bilinguisme trouve ses lettres de noblesse dans les sciences cognitives et les sciences de l'éducation, malgré des actions encore trop peu étendues. Ce troisième volet qui clôt la première partie du cadre théorique, se propose d'apporter un éclairage sur l'écriture en général, à travers une rétrospective diachronique, puis de se pencher plus particulièrement sur la compétence écrite en langue seconde dans le dispositif des UPE2A.

TROISIEME CHAPITRE

III. SAVOIR ECRIRE, C'EST PAS SIMPLE !

III.1. Écriture, une rétrospective diachronique de la littéracie

III.1.1. La place de l'écrit dans la société : un changement de paradigme

La place de l'écrit et plus largement des littéracies a longtemps été accessible exclusivement aux classes sociales privilégiées, proches des pouvoirs administratifs et politiques. Depuis la seconde révolution industrielle, s'est produit en France un changement de paradigme qui a fait de l'instruction une préoccupation majeure qui s'est étendue à l'ensemble des citoyens. Grâce à la loi Ferry (1882), l'école devient obligatoire, laïque et gratuite, et s'inscrit dans une démocratisation des savoirs, mue par une volonté politique, économique et idéologique, de former des sujets au monde de demain. Ces deux compétences, lire et écrire auxquelles on peut ajouter celle de compter, font partie des enseignements fondamentaux de l'école républicaine. Ils constituent la clé de voûte de tous les apprentissages futurs et se présentent comme la porte ouverte vers une potentielle ascension sociale. Toutefois Barré de Miniac (2011), prévient contre l'idée reçue et erronée qu'une fois que l'on a appris à lire et écrire à l'école on le sait « une fois pour toute ». Avec l'évolution des sociétés en matière de technologie, la tâche se complexifie ; l'utilisation massive de l'audiovisuel et des outils informatiques qui font appel à d'autres compétences incontournables dans beaucoup de milieux professionnels, nécessite une constante remise à niveau des savoirs.

III.1.2. L'oral et l'écrit : le grand débat anthropologique linguistique

Les débats autour de l'écrit et de l'oral ont été au centre de la réflexion des sciences humaines au tournant des années soixante et soixante-dix mettant en concurrence ces deux modes d'expression. Les uns défendent l'idée ferme et restrictive que l'écrit n'est que la transcription de la parole. Les tenants de cette opinion (Bloomfield, 1933) et plus récemment Mattingly (1972) s'inscrivent dans le courant linguistique de Ferdinand de Saussure,¹⁶ (1916) qui affirme que

¹⁶ Nous parlons des publications posthumes publiées par ses élèves.

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; L'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé : ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage (p.45).

En opposition à ce courant, le psychologue russe L.Vygostki (1934), soutient que le « haut niveau d'abstraction » inhérent à l'écrit ne peut le situer sur le même plan que l'oral. « Ce caractère abstrait du langage écrit, le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture » (p.260). Il en va de même pour l'anthropologue Jacques Goody pour qui l'écrit mobilise d'autres manières d'appréhender le monde autrement que par des actes de paroles. L'histoire de l'antiquité nous a fourni des preuves probantes montrant que les textes écrits sont très éloignés de la parole ordinaire.

L'écrit n'est pas un simple enregistrement phonographique de la parole [...] dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistiques et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes : la liste, la formule et le tableau jouent à cet égard un rôle décisif (Goody, 1979, p.267).

Enfin pour le psychologue David R.Olson (1994), l'écriture ne détient pas les mêmes caractéristiques que la parole, à cause du contexte qui exerce des influences sur l'émetteur du message (signes non verbaux et para-verbaux) et qui devient inopérant dès lors que l'on passe à la communication écrite :

Les systèmes d'écriture ne parviennent à capter qu'une partie de ce qui est dit : ce sont des formes verbales (phonèmes, lexèmes et syntaxe) ; ils sont en revanche impuissants à restituer la manière dont cela a été dit, ce qui est de l'ordre de l'intention, toujours sous-représentée. Les signes visuels peuvent être transformés en formes verbales, et cela nous fait oublier que cette verbalisation peut exprimer de nombreuses nuances (p84).

La question de *l'intention sous-représentée* pointée ici par Olson, renvoie à la notion de contexte introduite par Jakobson et affiné par Hymes, dans son modèle SPEAKING¹⁷ (1972) dans lequel il définit que la *compétence de communication* est soumise à un certain nombre de

¹⁷ Acronyme de : Set ; participants ; ends ; act ; key ; instruments ; norms, genre.

paramètres qui interagissent les uns sur les autres et créent la situation de communication. On peut retenir le modèle simplifié de Hymes qui propose les trois entrées suivantes qui participent de la communication : les participants, le cadre spatio-temporel, les finalités du message. La *compétence de communication* sera exploitée entre autre en didactique des langues par Sophie Moirand (1990) au tournant des années quatre-vingt-dix, qui redéfinira la notion autour de quatre composantes : *linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle*, puis par Kerbrat-Orechioni (1990) pour ce qui relève des interactions verbales avec la prise en compte du para-verbal et du non-verbal dans des situations de communication. Par ailleurs le CECRL, (2001) présente au chapitre V, les compétences de communications langagières suivant trois approches : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

III.1.3. L'écrit en didactique des langues : un espace potentiel d'interaction

Ces réflexions autour de l'écrit ont fait émerger dans le champ de la didactique de nouvelles manières d'appréhender la compétence. Depuis la *méthode directe* et les courants méthodologiques qui lui succèdent, la méthode SGAV¹⁸ et l'approche communicative, la place de l'écrit en classe de langue est en net recul, au profit de l'oral auquel on accorde une place centrale. La langue est d'abord vue comme un instrument de communication et d'interaction sociale qui s'actualise par les actes de langage, (Austin et Searle). Mais cette prérogative de l'oral sur l'écrit en DDL, va porter ses influences sur la manière d'appréhender le texte écrit en faisant de ce dernier un espace possible d'interaction. La littérature qui pendant longtemps a servi de support pour travailler la langue, par le biais de la traduction : thème et version, cède sa place à de nouvelles formes d'écrits plus fonctionnels : le message, la lettre, le télégramme qui sont exploités à des fins communicatives. Le chapitre 4 du CECRL : *L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*, consacre le point 4.4.3.2 à l'*interaction écrite* :

Transmettre et échanger des notes des memos, etc., / correspondance par lettres, télécopies, courrier électronique etc. / négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. en reformulant et échangeant des brouillons, des amendements, des corrections etc. / participer à des forums en ligne, hors-ligne.

Ces types d'écrits qui nécessitent la présence d'au moins deux interlocuteurs sont propices à l'échange et aux interactions. Pour Moirand (1979), « une situation de communication écrite » implique la présence d'un destinataire qui écrit à un destinataire qui reçoit et lit « dans un lieu

¹⁸ Méthode structuro-globale et audio-visuelle

précis, à un moment précis » (p.9). Elle insiste sur l'importance du rapport scripteur / lecteur(s) et document : « le scripteur a une intention de communication et veut produire sur ses lecteurs, par l'intermédiaire du document graphique, un certain « *effet* » ; il écrit « pour faire quelque chose » (à son lecteur) ; cette intention transparait souvent dans le document » (ibid.). Vigner (1982), a relevé trois aspects *fondamentaux* de la communication écrite qui façonnent et modulent la posture du scripteur dès lors que le spectre d'un lecteur potentiel est pris en considération.

⇒ La communication différée

L'absence du destinataire va entraîner chez le scripteur des conduites d'écriture qui vont l'inciter à adapter son discours en retranscrivant au plus près les marques d'oralité, para-verbales et les implicites par des tournures de phrases et par la ponctuation afin d'éviter des possibles malentendus.

⇒ La communication distanciée

La réflexivité du scripteur se voit mobilisée de par l'acte d'écriture lui-même, plus lent que le débit de la parole, qui rend possible une distanciation positive qui rendra le texte plus riche. Le temps consacré à l'écriture permet de remanier le texte et d'y approfondir une réflexion. Le caractère d'urgence est absent dans ce type de communication.

⇒ La communication contrôlée

Les deux aspects précédents entraînent le contrôle de la communication qui demande du scripteur la maîtrise de son texte. Il s'efforcera d'écarter les ambiguïtés potentielles et balisera ce dernier de signifiés explicites afin de rendre la communication transparente autant que faire se peut, puisque par définition l'absence physique du récepteur contribue de cette incertitude et augmente les risques de malentendus. Et Vigner de conclure que « l'essentiel pour le scripteur est de s'assurer par avance, [...] que le lecteur se soumettra au protocole de lecture ainsi proposé. Ecrire un texte c'est intégrer au texte son propre programme de lecture. »

Après ce survol historique qui a mis à jour les points de vue divergents des sciences humaines et sciences du langage autour de l'écriture, voyons de plus près ce qu'est la compétence écrite et le *savoir-écrire*.

III.2. Regard sur la compétence écrite et sur les modèles d'écriture

III.2.1. Ecrire : rétrospective sur un savoir-faire complexe

« De toutes les étapes qui jalonnent le parcours d'apprentissage, en langue étrangère comme d'ailleurs en langue maternelle le passage à l'écrit a toujours été considéré comme l'étape la plus délicate à franchir. » Vigner (1985). Dans sa définition première, l'écriture est une praxie, qui se met en place par un apprentissage progressif et régulier qui commence idéalement à l'école maternelle. Apprendre à écrire relève d'un savoir-faire propre à une acculturation, qui contrairement à l'apprentissage de la parole, nécessite bien plus qu'une imprégnation environnementale. Vigner (1985) définit l'écriture suivant trois points :

C'est d'abord le système de signes graphiques qui assure la génération du texte écrit (ce qui constitue l'orthographe proprement dite.), (*ensuite*) il correspond encore au mode d'organisation spatiale des signes sur la page. Il s'agit de l'acte graphique proprement dit, tel qu'il est appris par exemple à l'école élémentaire, (*enfin*) il désigne le texte écrit, produit par l'action d'écrire. (p.22)

Au départ très proche de l'oralité, l'enfant transcrit des signifiés qu'il connaît et qu'il sait verbaliser. La dimension phonique revêt une grande importance dans l'apprentissage car c'est elle qui guide les premiers pas vers l'écriture. Chiss (2012), fait une distinction entre l'automatisation de la chaîne parlée qui se fait de manière inconsciente et « la décomposition des éléments de la chaîne graphique (qui) est obligatoire. », donc consciente et volontaire. Il s'agit « pour les enfants de recréer intentionnellement les mots dans leur réalité sonore afin d'en proposer une version graphique de plus en plus ajustée aux attentes sociales et en premier lieu, scolaires » (pp.168,169). A cela, s'ajoute la compétence orthographique, particulièrement complexe du français qui prendra quelques années avant de se stabiliser. Car si le système alphabétique offre l'avantage de retranscrire tous les sons de la langue, l'apprentissage des trente-sept phonèmes et leurs combinaisons graphiques complexifient considérablement l'accès au code et aux rigoureuses normes orthographiques qui découlent entre autres, de règles de grammaires, de morphologie verbale, et d'étymologie. A mesure que la compétence s'installe, la production écrite prend de la distance par rapport à l'oral pour devenir plus autonome et de plus en plus exigeante. Elle mobilise un ensemble d'opérations cognitives complexes qui sont mises en œuvre lors de la rédaction.

Avant de nous pencher sur la compétence écrite en FLScO, je propose de faire un détour par les modèles d'écriture en vogue dans les années quatre-vingt. Les acteurs de ces modèles se sont

penchés sur les processus cognitifs qui interviennent lors de l'acte d'écriture. Ils se sont constitués en véritables guides didactiques se donnant pour objectifs d'améliorer les productions écrites des élèves des cycles du primaire et du collège. Voyons comment ces modèles ont contribué à mettre en place progressivement, une didactique de l'écrit en langue maternelle.

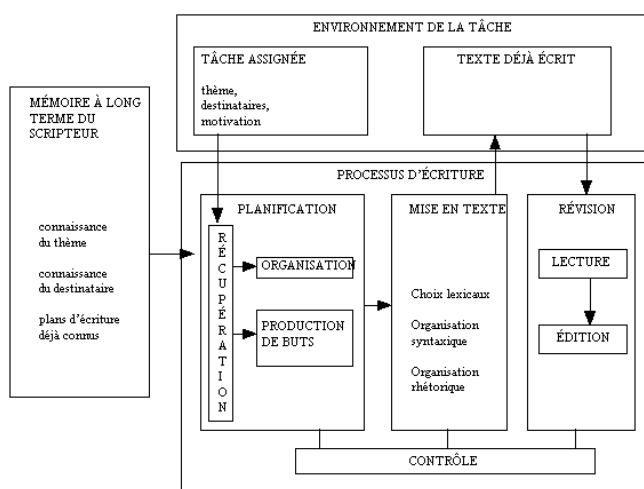
III.2.2. Le modèle de Hayes & Flower

Le modèle de Hayes et Flower (1980), (désormais H&F) a été dans les années quatre-vingt, un point de départ des travaux sur la production écrite et a servi de référence à d'autres chercheurs qui s'en sont inspirés. L'objectif des travaux de ces deux auteurs dont le modèle porte leurs noms, était d'identifier puis de comprendre les difficultés inhérentes aux processus cognitifs et aux mécanismes mis en place au cours de la production écrite. Innovateur, le modèle se présente désormais comme *non linéaire* et rompt avec le modèle linéaire de Rohmer (1965)¹⁹ qui comprenait trois étapes : *la préécriture, l'écriture et la réécriture* et qui s'inscrivait dans un processus unidirectionnel et où le scripteur n'opérait pas une démarche d'aller-retour dans le texte (Cornaire & Raymond, 1994). Dans le modèle de H&F les trois étapes de Rohmer sont conservées, mais les auteurs présentent un système d'analyse plus sophistiqué, où désormais les opérations interagissent entre elles dans un continuum. Ils utilisent en plus la technique du « *think-aloud* » où le sujet scripteur verbalise la démarche qu'il met en place pour écrire (Ibid.).

- *Le contexte de la tâche*, ou tout ce qui exerce de l'influence sur la production : environnement physique, le thème du texte et les lecteurs éventuels.
- *La mémoire à long terme* du scripteur : puise dans ses connaissances déclaratives et procédurales pour traiter le texte.
- *Le processus d'écriture* qui inclut :
 - *La planification* (mise en texte)
 - *La mise en texte* (choix lexicaux, organisation syntaxique et rhétorique), orthographe.
 - *La révision* (aller-retour dans le texte)
 - *Le contrôle*

¹⁹ in Cornaire et Raymond, 1994

- Modèle de Hayes et Flower (1980)²⁰



D'autres modèles ont succédé à ce dernier dont celui de Bereiter et Scarmandalia (1987), où les auteurs ont axé leur analyse sur les différences de comportements entre enfants et adultes lors de l'acte d'écriture. Les premiers, scripteurs novices (*knowledge-telling model*), n'opèrent pas de distanciation par rapport à leurs écrits ce qui donne des productions manquant de structure, de cohérence et de clarté. Les seconds (*knowledge transforming model*), sont des scripteurs expérimentés et conscients qui savent ajuster leur production en décodant les difficultés, et en retravaillant le texte. Le modèle de Deschênes (1988), fait un lien avec la compréhension écrite que l'auteur considère comme un prérequis incontournable à la production écrite. Enfin le modèle de Sophie Moirand (1979), évoqué plus haut, met en avant la relation du scripteur avec son contexte et son destinataire.

III.2.3. Le groupe EVA : mise en place d'une didactique de l'écrit

²⁰ http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/doc/spip/article.php3?id_article=73

Le Groupe EVA²¹ qui fait partie de l'institut national de recherche pédagogique (INRP) s'est chargé dans les années quatre-vingt-dix de travailler sur l'évaluation de l'écrit dans les classes d'écoles primaires, afin d'améliorer la qualité des productions écrites des élèves et de donner aux enseignants des outils d'évaluations sur lesquels s'appuyer. Il était pour cela nécessaire d'inventorier les difficultés et les problèmes récurrents rencontrés par les élèves lors du processus d'écriture. La démarche du groupe s'est appuyée en partie sur le modèle de H&F qui comprend toujours les trois étapes majeures : *planification, mise en texte, révision*, mais réajusté dans une perspective plus didactique. Pour cela, ils ont dressé un inventaire (dont je présente ici quelques traits), des problèmes rencontrés en production écrite à partir d'observations réalisées sur le terrain. La première partie de l'inventaire présente une série de questions que peut se poser le scripteur implicitement ou explicitement avant de commencer à écrire, relatives à la planification du texte : *Qui écrit à qui ? Pourquoi écrit-on ? De qui parler ? Que mettre en évidence ? Etc.* (Mas, 1991). Une seconde partie concerne la réalisation des tâches, c'est à dire la mise en texte et tout ce qui relève de la structure du texte, de sa progression et cohésion et des formes syntaxiques. Enfin une dernière partie concerne la révision du texte qui correspond à la relecture, la réécriture et concerne *l'adéquation au projet d'écriture, pertinence et acceptabilité sémantiques, acceptabilité des formes et structures* (Ibid.)

Ce dernier point des modèles d'écriture : *la révision*, auquel on confère un sous-processus du processus d'écriture (Heurley, 2006, p.2) a fait couler beaucoup d'encre et constitue à elle seule un grand champ d'investigation qui a fait émerger des travaux sur la génétique des textes. On ne saurait dans le cadre de ce mémoire s'étendre sur la question, tant le sujet est riche et large. Entrons à présent au cœur du sujet et voyons quelle place occupe l'écrit dans le contexte scolaire classique puis en FLSco.

III.3. La place de l'écrit en contexte scolaire et en FLSco : difficultés et enjeux didactiques et pédagogiques

III.3.1. De la langue d'origine vers la langue seconde

Dans *le français langue seconde* Vigner (2009), propose à son tour, dans le sillage des modèles d'écriture antérieurs, un tableau qui expose les opérations intervenant lors du processus d'écriture. La différence avec ce qui précède, réside dans la comparaison qu'il fait entre les

²¹ Acronyme de : *Pratique d'évaluation des écrits en classe*

problèmes que rencontrent les élèves en langue première face aux ENA en situation d'écriture. Il montre les difficultés communes aux deux types de scripteurs et celles auxquelles les ENA sont plus particulièrement exposés.

NB : Sont reportés sur le tableau ci-dessous uniquement les problèmes qui concernent les ENA en particulier.

| Niveau de réalisation | Opération |
|------------------------|--|
| L'élaboration du thème | Rechercher / rassembler le vocabulaire correspondant (mots-clés) Rédiger une première série de notes écrites |
| La mise en texte | Faire usage de la ponctuation |
| La mise en mot | Respecter l'ordre des mots dans le groupe fonctionnel et dans la phrase Organiser et accorder les mots à l'intérieur des groupes fonctionnels Accorder les groupes fonctionnels entre eux Respecter les contraintes orthographiques / Respecter la segmentation en mots conformément aux normes du français / Former les lettres et les relier entre elles / Ecrire à un rythme normal, correspondant au niveau de la classe d'inscription. |
| La révision | Vérifier l'orientation générale du texte par rapport au projet initial. Vérifier la correction des formes syntaxiques, morphologiques, orthographiques. |

Toujours dans *Le français langue seconde*, Vigner (2009), souligne que tout apprenant scripteur, a développé des compétences rédactionnelles dans sa langue d'origine. (À moins de n'avoir jamais été exposé antérieurement aux littéracies à cause de facteurs liés à l'âge ou à l'absence de scolarisation). Le scripteur en langue seconde ne part pas d'un point zéro, il possède déjà dans sa langue première, un répertoire scriptural qu'il va pouvoir mobiliser et transférer. Il stipule que la qualité de rédaction du scripteur est soumise à certains critères tels que son âge, ses acquis antérieurs et ses compétences initiales dans sa propre langue. Si

l'apprenant est un adulte non expert dans sa langue il ne pourra que transférer en langue seconde seules les compétences dont il dispose (ibid.). Si l'apprenant est un enfant ou un adolescent, ses compétences rédactionnelles sont en cours d'acquisition « c'est-à-dire placées sous la dépendance de facteurs développementaux (la capacité, essentielle en production d'écrit, à se projeter dans le point de vue de l'autre, évolue avec l'âge de l'enfant) » (ibid. p.97). En outre, on peut ajouter à ce *savoir-écrire* la dimension sociolinguistique qui joue un rôle non négligeable dans la production des écrits. Le registre de langue, la richesse du vocabulaire, contribuent de manière significative à enrichir ou a contrario, appauvrir le contenu d'un texte. Le milieu social auquel l'élève est exposé joue un rôle dans ses productions. Pour Vigner (2009), savoir repérer ces facteurs, permet de mieux cibler la difficulté des apprenants pour leur venir en aide.

A la lumière de ces éléments, Vigner (2009), en est arrivé à tirer quelques conclusions, propres à la production écrite en langue seconde dont je relève ici les points qui me paraissent essentiels.

- ⇒ Ecrire en L2 n'est pas traduire de la L1 purement et simplement ;
- ⇒ Ecrire en L2 mobilise un contrôle attentionnel important sur les opérations de gestion du code linguistique, au détriment de la gestion des opérations de plus haut niveau [...] ;
- ⇒ Ecrire en L2, ce n'est pas seulement faire usage d'un vocabulaire et d'une syntaxe différents, c'est aussi s'inscrire dans une rhétorique particulière ;
- ⇒ Ecrire en L2 peut avoir un effet en retour sur les compétences acquises en L1, ce qui n'est pas neutre dans les apprentissages. (Vigner, p.107)

III.3.2. Ecrire en FLSco

La nécessité d'écrire, en français langue seconde, s'apparente de près à celle du français langue maternelle. Dans le cadre de l'apprentissage du français en milieu scolaire, l'écrit (au même titre que la lecture) revêt une importance considérable car c'est par son biais que l'élève est évalué tout au long de son parcours et plus tard dans sa vie sociale et professionnelle. L'écrit constitue la ligne directrice des apprentissages, Dabène, (s.d) ²² y voit une compétence transdisciplinaire car bien qu'elle ne soit pas enseignée comme *une discipline autonome*, elle

²² In Barré de Miniac *vers une didactique de l'écrit* p 87.

croise toutes les disciplines scolaires, que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde. Mais faudrait-il, comme le préconise Verdelhan-Bourgade (2002), préparer le terrain en faisant un travail d'une année sur la langue à l'instar de l'apprentissage de l'écrit en LM, avant de s'engager dans la lecture et l'écriture, à cause justement de la complexité phonétique du français et de la difficulté d'établir le lien entre graphie et phonie ? Cette proposition pour le moins idéaliste entrerait probablement en collision avec les recommandations des CASNAV et de la réalité du terrain ; politique d'intégration contre respect du rythme de chacun.

Une fois intégré en classe ordinaire l'élève va être confronté aux mêmes évaluations que ses pairs : brevet des collèges, baccalauréat, CAP et autres. Il revient donc à l'enseignant de mettre en place des pratiques d'écritures qui conviennent à un public allophone et qui répondent en même temps aux exigences du FLScO.

III.3.3. Quelles pratiques d'écriture en FLScO ?

Les exercices structuraux, l'écriture sous la dictée, recopier le tableau, répondre à des questions, même brèves de compréhension de textes, sont des activités qui font partie de la production écrite en classe. Certes indispensables, elles font travailler certains des aspects de la langue, graphie (lorsque différente du français) mémorisation des formes, et plus spécifiquement la maîtrise des trois domaines incontournables que sont : l'orthographe, la grammaire et le lexique. Mais ces activités très cadrées ne placent pas l'apprenant en condition d'écriture autonome et réflexive qu'il aura tôt fait de rencontrer dans toutes les autres disciplines scolaires. Voyons brièvement la place qu'occupe l'écrit en français langue maternelle. Le bulletin officiel du 19 juin 2008²³ stipule à la rubrique *lecture / écriture* que dès le CP et le CE1 « les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court » (p.17)²⁴. Atteint le cycle 3 (du CE2 au CM2) « les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème²⁵ » (p.21). La faculté d'autonomie que requiert la compétence écrite dans les programmes de l'EN est incontestable et se renforcera tout au long de la scolarité. Bishop (2005), remarque que dans les instructions de février 2002, l'écriture occupe dans les différentes disciplines trois fonctions principales : « écrire pour soi » (dimension autobiographique) « écrire pour formaliser son savoir » (retour sur ses apprentissages) et « écrire pour le

²³ Nouveaux programmes du primaire mis en place par Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale en 2008.

²⁴ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

²⁵ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

communiquer aux autres » (Dimension sociale de l'écriture). En FLSco il est possible de travailler l'écrit à travers des pratiques variées et créatives. Le journal de bord est un média intéressant car il sollicite la réflexivité de l'élève sur son parcours d'apprentissage et ses acquis langagiers. Le recours à l'image et au visuel en général, est un autre media efficace pour l'écriture descriptive, narrative et expressive. Introduire des œuvres d'art picturales et musicales en classe, éveille l'élève à une expérience sensible qui peut être conjuguée avec des activités d'écriture pour ce qui nous concerne ici. (Borgé, 2015).

III.3.4. L'écriture libre à la manière de Freinet.

Loin des modèles d'écriture de cette fin de vingtième siècle se trouve un esprit original qui se plaît à définir son mouvement comme celui qui déplace les lignes.

« [...] L'écriture libre de l'enfant n'a besoin ni de guide ni de règle, ni de condition préalable : elle est l'expression de la vie, et 'la vie est essentiellement mouvante, dynamique variable' » (in Vergnioux, 2001). Ainsi s'exprimait Célestin Freinet à propos de son *Texte libre* qui à ce jour inspire, guide et séduit encore nombre de professionnels de l'éducation du monde entier. L'idée qui ressortait de son projet d'écriture ne portait pas tant sur le sujet narratif en tant que tel, mais plutôt sur les conditions et modalités qui permettaient de déclencher la production écrite. L'originalité du processus mis en œuvre par Freinet réside dans le fait que le travail sur la forme se fait après la production du texte et non l'inverse. « L'enfant n'écrit pas ses textes pour qu'ils servent de support à des exercices scolaires mais le texte libre est l'occasion d'explicitier les multiples règles de la langue écrite » (Freinet, 1973, p.18).²⁶

Dans le cadre des dispositifs d'UPE2A cette démarche pourrait s'avérer enrichissante, même si le contexte de départ est sensiblement différent : langue maternelle et langue seconde. Faire travailler les élèves en écriture libre pourrait être un point de départ pour faire un travail sur la langue de manière réflexive à partir du support que chaque élève produit.

Ce dernier volet, clôt le cadre théorique de ce mémoire qui nous a aidés d'une part à comprendre le contexte et le terrain dans lequel s'ancre cette recherche et d'autre part à inscrire cette dernière dans une démarche épistémologique à partir des ressources que constitue ce domaine scientifique.

²⁶ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18050>

Nous allons entrer à présent dans la deuxième partie, qui va présenter le terrain, la méthodologie mise en place et mettre à jour la récolte des données.

Deuxième partie : La mise en place d'une séquence de production écrite

PREMIER CHAPITRE

I. TERRAIN ET CONTEXTE

I.1. Les lieux et les protagonistes

I.1.1. Le collège Tristan Flora dans le 20^{ème} arrondissement de Paris

Le collège Flora Tristan est niché au cœur du quartier sainte Blaise de l'est parisien, rattaché à la capitale en 1860. Les quelques ruelles pittoresques de l'ancien village de Charonne jouxtent les cités HLM et fait de ce quartier l'un des plus denses de Paris. L'établissement de taille moyenne, classé en réseaux d'éducation prioritaire (REP anciennement ZEP) accueille 475 élèves dont une classe d'UPE2A. Celle-ci est située au premier étage du collège, juste au-dessus de l'entrée principale qui voit défiler chaque jour des centaines d'élèves dans un va-et-vient permanent.

I.1.2. Rencontre du terrain d'investigation

Ma première rencontre avec l'enseignante de la classe d'UPE2A s'est déroulée dans la salle des professeurs du collège après quelques échanges de courriels, courant janvier. J'avais alors brièvement exposé mon projet à trois établissements scolaires et elle fut la première à répondre favorablement. Elle me proposa une rencontre afin de discuter ensemble de son public et de réfléchir à la manière dont elle pourrait m'aider à réaliser mon projet. Elle me suggéra dans un premier temps d'observer sa classe et de faire connaissance avec ses élèves afin de

mieux cerner le terrain. Ce qui avait retenu son attention dans le projet que je lui avais présenté, c'est justement le fait qu'elle avait émis des réserves quant à l'objet de ma recherche. L'approche plutôt pessimiste de l'enseignante aurait pu me faire fuir et rechercher un terrain plus propice à mes attentes, mais les offres de stage étant peu nombreuses, l'heure n'était pas aux tergiversations. Il fallait démarrer. Le défi serait d'autant plus intéressant pour ma recherche puisqu'il expérimenterait un savoir-faire différent qui semblait irréalisable aux yeux de l'enseignante et confronterait deux approches contraires. En acceptant mon projet, elle m'offrait ce terrain d'investigation mais j'ai dû entrer parfois dans des négociations tendues et faire face à des résistances qui se sont révélées, lors de la mise en route du protocole.

I.1.3. Les élèves de la classe

Au début février, la classe est composée de seize élèves. Dans le courant du mois de mars, deux d'entre eux ont quitté le collège, le premier qui venait d'Afghanistan est parti rejoindre son frère en Angleterre dans le cadre d'un regroupement familial, le second, originaire des Pays-Bas a rejoint son père pour des raisons familiales. Parmi les quatorze élèves restants, neuf sont intégrés partiellement dans des classes ordinaires, c'est-à-dire que le nombre d'heures passées en classe d'UPE2A se réduit au profit des autres disciplines scolaires. Les intégrations se font de manière progressive en fonction des résultats obtenus par l'élève au cours du trimestre dans toutes les disciplines et dans sa progression en français. Les cinq autres élèves ne sont pas intégrés en classe ordinaire, ils ont seize heures de français (FLSco) et dix heures supplémentaires réparties dans cinq autres disciplines dont : l'anglais, les mathématiques, la technologie, l'EPS et l'histoire / géographie. Au début du troisième trimestre trois élèves supplémentaires seront intégrés en classe ordinaire d'anglais et en arts plastiques.

I.1.4. Les langues et pays représentés

Quatorze pays et autant de langues sont représentés : l'Afghanistan, l'Algérie, l'Angleterre, le Cambodge, la Côte d'Ivoire, le Guatemala, la Guinée-Bissau, le Mali, le Maroc, la Moldavie, les Pays-Bas, le Pérou, le Sénégal, le Togo²⁷. Les langues parlées sont : l'arabe, le bambara, le créole portugais, le dari, l'espagnol, l'éwé, le farsi, le kabyle, le khmer, le pachto, le portugais, le roumain, le wolof. Huit élèves d'Afrique subsaharienne et du Maghreb ont côtoyé le français de près ou de loin : certains ont suivi un enseignement du FLS ou du FLE

²⁷ Voir le tableau en annexe p.2

(Maroc, Algérie) dans un cadre institutionnel, (apprentissage guidé et conscient, (Krashen, 1981)) : d'autres l'ont appris en milieu naturel (apprentissage naturel et non guidé), grâce à l'environnement linguistique francophone dans lequel ils ont baigné. Les compétences langagières montrent des hétérogénéités d'un élève à l'autre en fonction des critères cités plus haut, auxquels s'ajoutent les critères liés à l'âge, au niveau scolaire, et à l'enseignement suivi. Certains élèves présentent un niveau B1/B2 en compréhension et production orale et A1/A2 compréhension et production écrite. D'autres élèves montrent en revanche plus de difficultés à l'expression orale. C'est le cas des enfants qui ont bénéficié d'un enseignement du FLS dont les programmes scolaires (curricula) ne penchent pas en faveur d'une approche communicative. Si le français est parlé dans l'enceinte de la classe dans une relation verticale maître / élève, sa pratique se réduit, une fois les élèves entre eux ou de retour dans la sphère privée (Vigner, 2009). En début d'année scolaire les élèves ont été évalués par l'enseignante qui leur a attribué de manière approximative et pour la plupart d'entre eux, le niveau A2 du CECR mais la réalité n'est pas aussi homogène que cela et montre de grandes différences entre les élèves, surtout pour ceux qui viennent de pays francophones qui ont un net avantage sur les autres en production et en compréhension orale. Treize élèves ont passé l'examen du DELF A2 au mois de mai, sauf un élève arrivé en septembre 2015 qui a passé le niveau B1.

I.1.5. L'espace de classe et son organisation

L'organisation spatiale de la classe est agencée de manière linéaire en quatre rangées de tables doubles et individuelles dont certaines sont collées les unes aux autres, quelques-unes totalement isolées. Cette disposition ne change jamais et les élèves occupent toujours la même place. Ce détail qui n'est pas anodin revêt toute son importance dans le déroulé des séances comme nous le verrons plus loin. Concernant le matériel pédagogique, la salle de classe est dotée d'un rétroprojecteur et d'un ordinateur connecté qui n'est pas à l'usage des élèves ; ils ont à leur disposition une salle d'informatique qui leur est accessible à certaines heures. L'espace relativement restreint offre peu de variations possibles du mobilier de classe, toutefois l'enseignante n'a pas opté pour une disposition en U ou en îlots de travail, considérant que cela risquerait de générer des prises de pouvoir de certains élèves « leaders » qui ne respectent pas toujours les tours de parole, ce qui selon ses dires, serait pénalisant pour les élèves plus introvertis. Elle préfère donc capter l'attention autour « de son pouvoir central » ce qui lui permet de distribuer la parole plus équitablement et d'éviter ainsi de se heurter à des problèmes disciplinaires.

Dans cette perspective, la disposition linéaire des tables se prête tout à fait au choix pédagogique de l'enseignante ; les élèves qui sont face au tableau, se tournent le dos et ne sont pas distraits par les regards des uns et des autres. Cela préfigure aussi le déroulé des séances de classe qui se fait exclusivement dans une relation de verticalité *unidirectionnelle* enseignant / élève. Cela pénalise aussi l'écoute et donc la compréhension ; un élève assis au premier rang qui prend la parole, peine à être entendu par les élèves assis derrière lui. L'enseignante qui n'a pas conscience du problème ne répète jamais ce que l'élève a dit. Il n'y a pas non plus d'activités de groupe et l'absence d'un espace agencé à cet effet, ne favorise pas les interactions horizontales entre les élèves, ni plus la communication. Pour Gallison (1980), la relation verticale est à sens unique ($E \rightarrow A$), elle ne permet pas aux apprenants de faire face à des tâches à accomplir qui les conduiraient vers une démarche heuristique, ce que justement la relation horizontale rend possible. Cette configuration ne sollicite pas non plus d'émulation entre les élèves.

I.1.6. De l'avantage du travail en groupe

Meirieu (2004), souligne à propos du travail de groupe que « tout élève a besoin de travailler avec d'autres ayant des sensibilités, des stratégies d'apprentissage et des niveaux différents, afin de s'enrichir de ces différences » (p.117). En outre, favoriser l'hétérogénéité dans la composition des groupes, est pour Baudrit (2005) un levier « qui a pour vocation de dynamiser les échanges entre les élèves, de rendre les groupes le plus interactif possible » (p.121-122). Pour Connac (2009), le travail en groupe, voit ses avantages se démultiplier au profit des élèves. En termes d'apprentissage cela se traduit par un allègement de la charge de travail pour l'enseignant qui peut être réinvesti auprès des élèves en difficulté.

DEUXIEME CHAPITRE

II. DEMARCHE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE

II.1. Quelle démarche scientifique ?

II.1.1. Observation directe

Dans un premier temps je suis partie d'une observation directe à partir de laquelle j'ai pu évaluer et étudier le terrain sur lequel j'allais intervenir ultérieurement. Cela m'a permis de constater et de corroborer mon idée de départ qui place la compétence écrite au rang d'une compétence assez peu exploitée en classe et soumise à des activités très cadrées. La dimension créative et autonome étant absente de ces démarches. En ce qui concerne la langue d'origine des élèves, force est de constater qu'aucune activité favorisant le plurilinguisme n'est impulsée, comme la mise en place d'un PEL (Portfolio européen pour les langues) par exemple. Une fois le seuil de l'établissement franchi la langue d'origine reste en dehors de l'enceinte du collège. J'ai consigné mes observations dans un journal de bord, écrit en temps réel dans lequel j'ai noté des informations factuelles sur le déroulé des séances auxquelles j'ai assisté. J'y'ai aussi livré des impressions subjectives : ressentis, frustration, craintes. Ce compte rendu réflexif m'a permis a posteriori de poser un regard critique et de réévaluer mes positions en prenant de la distance.

II.1.2. Recherche action : une méthode empirico-inductive

Le second temps de mon expérience s'est ancré dans une recherche action avec la mise en place d'une activité de production écrite à partir de la langue d'origine des élèves. La collecte

de données qualitatives à l'échelle de la classe s'inscrit dans la perspective empirico-inductive telle que définie par Blanchet, (2012).

Le projet d'une méthode empirico-inductive est de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, [...]. Il n'y a pas (*forcément*)²⁸ d'hypothèse de départ (au sens d'une réponse prédéterminée à valider ou invalider) mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse. Les principes épistémologiques fondamentaux de cette forme de science sont :

- ⇒ Le principe d'humanisme (*Respect des individus en tant que sujets autonomes dans leur singularité*²⁹)
- ⇒ Le principe d'intersubjectivité (*les interactions entre les sujets contribuent à la compréhension des phénomènes humains et sociaux*)
- ⇒ Le principe d'endoréférentialité (« compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations » (Blanchet, 2012).
- ⇒ Le principe d'hétérogénéité (*Ne pas réduire l'hétérogénéité humaine « à des règles universelles » et réductrices*). « L'argument principal y est donc de type qualitatif : on recherche on propose en priorité des significations et non des chiffres » (ibid. p.16).

Une fois posés les principes de la méthode, nous comprenons aussi ses limites. Le principe même de cette recherche étant axée sur les individus ne peut pas faire l'objet d'une science exacte et définie qui serait catégorisante, et irait à l'encontre même du *principe d'hétérogénéité*.

II.2. Présentation de la méthodologie

II.2.1. Première étape

L'objectif ciblé par cette activité était de produire un texte écrit en français à partir de l'enregistrement en langue d'origine. Pour la mettre en place, j'ai procédé en trois temps. La semaine qui a précédé les vacances de février j'ai présenté aux élèves de la classe la première partie du projet à réaliser. Je leur ai demandé de réfléchir à une histoire, vraie ou fictive, qu'ils auraient envie de raconter à leurs camarades de classe, sans imposer de sujet de narration. Je

²⁸ Ajouté par moi

²⁹ Les passages en italiques sont des résumés faits par moi

les ai orientés vers des idées de productions possibles : raconter un conte ou une histoire qu'ils connaissent de l'enfance, un rêve, un événement familial, une sortie avec la classe, ce qu'ils ont fait pendant les vacances, un récit personnel s'ils le souhaitent, en bref, laisser libre cours à l'imagination.

II.2.2. Raconter dans sa langue d'origine : pourquoi faire ?

Je leur ai ensuite demandé de raconter l'histoire choisie dans leur langue d'origine et de s'enregistrer, lequel enregistrement serait déposé ultérieurement sur le blog de l'école (alors en construction) dans une rubrique consacrée aux UPE2A³⁰. La réaction des élèves à l'annonce de cette information a été à ma grande surprise accueillie positivement. J'ai vu des sourires éclairer des visages, des échanges de regards complices entre les élèves, puis un certain nombre de questions très pertinentes, émerger : « *à quoi ça sert de raconter une histoire dans ma langue puisque vous ne la comprenez pas* » ou « *je n'ai pas d'histoire* » ou « *je ne sais pas raconter d'histoire* » ou ce cas isolé : « *je ne veux pas parler dans ma langue* », « *si je raconte une histoire personnelle sera-t-elle déposée sur le site de l'école ?* » Ces questions pour le moins imprévues auxquelles j'ai répondu, m'ont permis d'ajouter qu'il serait préférable avant de s'enregistrer que l'histoire soit écoutée par un tiers qui parle la même langue : élève de la classe, parents, amis. Il était préférable de placer l'élève narrateur dans une posture de conteur afin de donner à son récit une dimension communicative qui tiendrait compte d'un auditeur potentiel. L'élève serait ainsi plus enclin à produire un texte clair afin de se faire comprendre. En s'enregistrant seul l'élève se trouverait dans une situation similaire à celle d'une personne qui écrit un récit et dont le destinataire invisible. Pour Vygotski (1934/1985)

Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré (p.260).

Je m'étais gardé de leur dévoiler que leur histoire servirait dans un second temps de support pour réaliser une production écrite en français, ce qui aurait pu éventuellement conditionner leur choix et freiner leur élan.

Au retour des vacances scolaires presque tous les élèves avaient une histoire à raconter. C'est alors que j'ai procédé aux enregistrements qui ont été la phase de démarrage de l'activité et

³⁰ Cette proposition était l'initiative de l'enseignante.

constitué le support narratif de l'élève avant la phase de traduction et la mise en écriture. Certains d'entre eux ont préféré écrire leur histoire avant de l'enregistrer, je reviendrai plus loin sur ce détail important, lors de mon analyse.

II.2.3. Formation des groupes et obstacles rencontrés

Le second temps de l'activité s'est fait en binôme et a consisté à traduire le récit en français avant de passer à la partie écrite. Nous avons, avec l'enseignante, prévenu les élèves de la suite du projet quelques jours avant la mise en place de la séquence. A ma demande, nous avons constitué ensemble des groupes de travail, en nous basant sur des critères d'affinités entre les élèves tout en tenant compte des niveaux que nous avons mélangés afin de susciter une entraide mutuelle et mettre à profit l'hétérogénéité comme levier pédagogique (Meirieu s.d). A l'annonce des groupes de travail, quelques-uns ont manifesté un mécontentement, et bien que discret, il a entraîné des répercussions lors du démarrage de la séquence. Sur les quatorze élèves supposés prendre part à l'activité, deux étaient absents ce jour-là, ce qui a donné cinq groupes de deux trinômes et trois binômes.

II.2.4. Un travail de groupe : un rôle pour chaque élève

Idéalement, je souhaitais constituer des trinômes plutôt que des binômes, le troisième élément de la triade viendrait apporter une aide supplémentaire au groupe et compenser les déficits possibles, ou encore les incompatibilités d'humeur à prendre en compte chez de jeunes adolescents. Nous avons attribué à chaque élève, un rôle à tenir dans le groupe afin de répartir les tâches et alléger la charge cognitive du récitant occupé à traduire :

- Le récitant traduit son récit à ses coéquipiers en commençant par : « mon récit raconte ... » ou « mon récit parle de... »
- L'aide rédacteur prend des notes et écrit les mots clés
- Le rédacteur rédige le texte

Le rôle de l'aide-rédacteur et du rédacteur consiste à poser des questions au récitant pour clarifier des éléments incompris, mais aussi pour l'aider à traduire et à formuler ses phrases en trouvant un lexique adapté. Une fois cette étape réalisée en commun ils reconstituent et reformulent à l'oral le récit, puis le rédacteur se charge de la mise en texte d'un premier brouillon. A l'issue de cette première production, une relecture se fait à voix haute par le rédacteur afin de vérifier si l'écrit coïncide bien avec le récit raconté, et à partir de ce premier jet et de manière collaborative, ils font une première correction à partir des consignes suivantes :

- ⇒ **Vérifier** les phrases : majuscule et point.
- ⇒ **Vérifier** le temps du récit : présent, imparfait, passé-composé.
- ⇒ **Enrichir** le texte avec des synonymes pour enrichir le récit et éviter les répétitions.
- ⇒ **Vérifier** les personnages du récit : peut-on les reconnaître du début à la fin ?
- ⇒ Les détails sont les mêmes du début à la fin ?

Deux séances supplémentaires ont suivi celles-ci à quelques jours d'intervalle afin que tous les élèves puissent écrire leur histoire. Une réécriture finale des textes a ensuite été réalisée en classe de manière individuelle, chaque élève cette fois face à son texte.

II.2.5. Des consignes, encore des consignes, toujours des consignes.

Sur les recommandations de l'enseignante, j'avais rédigé une feuille de consignes³¹ précises, destinée à chaque groupe qui explicitait, pas à pas la démarche souhaitée pour la réalisation de l'activité. Je ne voyais pas l'intérêt pédagogique d'écrire les consignes si ce n'est, pour donner un cadre organisationnel à mon activité. Sans mettre en doute leur bien fondé, je ne souhaitais pas que les élèves focalisent leur attention dessus et préférerais les transmettre oralement. En outre, ma présence au sein de la classe apporterait l'aide et la médiation nécessaires en cas de besoin. Il ne s'agissait pas de s'effacer totalement de l'espace de classe mais plutôt de circuler entre les groupes et d'observer les stratégies que les élèves mettraient en place pour réaliser la tâche. Finalement un problème d'imprimante survenu le jour même m'a conduit à formuler les consignes à l'oral. Cet incident mineur a joué en faveur des élèves et leur a fait gagner du temps.

- ⇒ Conseils méthodologiques

Une fois le démarrage amorcé je leur ai suggéré de ne pas focaliser leur attention sur l'orthographe, d'être à l'écoute les uns des autres et de produire un texte clair et lisible. Chaque activité d'écriture a duré environ une heure.

II.2.6. Difficultés méthodologiques à la réalisation

Plusieurs imprévus ont contrarié le protocole de mise en place de l'activité. Tout d'abord il a été difficile de réunir tous les élèves à la même heure, compte tenu des emplois du temps différents de ceux qui sont intégrés, ce qui a eu pour conséquence un déséquilibre au niveau des groupes par rapport au programme qui avait été prévu. Ensuite j'ai dû me plier aux contraintes

³¹ Voir annexe : consignes de l'activité d'écriture p.33

de temps liées à l'emploi du temps très chargé de l'enseignante qui ne m'a pas accordé le temps nécessaire pour conduire mes séquences en toute sérénité. La dernière phase de réécriture qui avait été prévue au départ comme faisant partie du projet de groupe, a finalement été réalisée individuellement par chaque élève. En dépit de ces impondérables je me suis quand même adaptée au temps qui m'a été imparti et pu mener à bien les opérations.

TROISIEME CHAPITRE

III. DE LA THEORIE A LA PRATIQUE, DU PAPIER AU TERRAIN

III.1. La récolte des données

III.1.1. Les enregistrements

La majorité des enregistrements ont été réalisés en ma présence pendant les heures de cours dans la salle d'informatique à partir de mon téléphone portable. Sur les quatorze élèves de la classe qui ont participé à l'activité, seule une élève a refusé catégoriquement de s'enregistrer dans sa langue, le wolof, malgré les exhortations et persuasions de l'enseignante, des élèves et de moi-même. La raison de son refus n'a pas été motivée par des arguments qui auraient pu nous éclairer objectivement et cela m'a semblée plutôt s'apparenter à une certaine réserve ou de la timidité, que j'avais pu observer en classe. Pour compenser son refus elle a manifesté la volonté d'écrire une histoire directement en français. Un autre élève a montré une certaine réticence au moment de s'enregistrer. Je m'étais placée à l'autre bout de la salle car je le sentais très mal à l'aise, il parlait très doucement et se cachait presque. Je lui ai alors proposé de sortir en lui demandant de parler plus fort pour qu'on entende bien son récit, ce qu'il a accepté, quasi soulagé. En discutant avec l'enseignante longtemps après cet épisode j'ai appris que son beau-père qui ne parle pas le khmer l'empêche de s'exprimer dans sa langue avec son frère et sa mère ; j'ai compris à la lumière de ces éléments qu'il n'avait pas envie que je l'entende, j'en déduis que c'est probablement lié à la représentation négative qu'on lui transmet sur sa langue. Il n'a jamais demandé à se réécouter au moment de l'activité écrite.

III.1.2. La durée des enregistrements

La durée des enregistrements varie d'un élève à l'autre, étant donné qu'aucune limite temporelle n'a été fixée, ce qui par ailleurs aurait été compliqué à mettre en place et évaluer. Le récit le plus long dure 4'40, le plus court 36 secondes. La première remarque factuelle fait apparaître que les filles sont nettement plus loquaces que les garçons. Si cette remarque ne revêt pas d'importance pour ma recherche, des comparaisons seront faites dans l'analyse des données entre la durée du récit enregistré et leur transposition à l'écrit. Il est par ailleurs difficile d'établir des liens entre la longueur des récits et le fait d'avoir eu recours à l'écrit.

Tableaux N°1 : durée des enregistrements par ordre décroissant

| Nom de l'élève ³² | Durée de l'enregistrement | Nom de l'élève | Durée de l'enregistrement |
|------------------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|
| Angéla (Pérou) | 4'40 | Dounia (Moldavie) | 1'15 |
| Dou (Mali) | 3'54 | Mathis (Algérie) | 1'36 |
| Lauren (Guatemala) | 3'37 | Ahmed (Sénégal) | '38 |
| Adèle (Côte d'ivoire) | 2'25 | Ryan (Maroc) | 1'35 |
| Malik (Afghanistan) | 2'00 | Moses (Mali) | 1'05 |
| Oumar (Guinée Bissau) | 1'56 | Eden (Togo) | '36 |
| | | Denis (Cambodge) | '36 |

III.1.3. Thématiques et genres de récits

Le tableau ci-dessous offre un aperçu des thématiques choisies par les élèves ; j'y ai ajouté la durée des enregistrements. Parmi les productions orales recueillies seules deux élèves ont relaté un récit de voyage. Un autre élève qui n'a pu être présent lors de la production écrite a évoqué une histoire liée au patronyme familial. Tous les autres récits à l'exception de la

³² Le nom des élèves a été modifié.

biographie, relatent des contes qui mettent en scène des animaux, des rois, des princesses, certaines sont des anecdotes empreintes d'humour.

- **Tableau N°2 : les genres de récits (classés par ordre alphabétique)**

| Nom de l'élève | Genre du récit | Nom de l'élève | Genre du récit |
|--------------------------------|--|------------------------------|---|
| 1. Ahmed (Sénégal) | Récit familial non transcrit 0'38 | 8. Lauren (Guatemala) | Récit de voyage 3'37 |
| 2. Adèle (Côte d'ivoire) | Anecdote et chant 2'25 | 9. Malik (Afghanistan) | Conte à visée morale 2'00 |
| 3. Angéla (Pérou) | Récit de voyage 4'40 | 10. Mathis (Algérie) | Anecdote 1'36 |
| 4. Denis (Cambod ge) | Récit 0'36 | 11. Moses (Mali) | Conte à visée morale 1'05 |
| 5. Dou (Mali) | Conte et chant 3'54 | 12. Oumar (Guinée Bissau) | Conte à visée morale 1'56 |
| 6. Dounia (Moldavie) | Inconnu Non transcrit 1'15 | 13. Ryan (Maroc) | Biographie du prophète Mohamed 1'35 |
| 7. Eden (Togo) | Conte 0'36 | | |

III.1.4. Descriptifs des premiers brouillons recueillis

A la suite des quatorze enregistrements j'ai recueilli douze productions écrites de longueurs variées. Le tableau ci-dessous indique le nom des binômes et trinômes et dresse quelques remarques factuelles sur le déroulé de l'activité, et le nombre de mots écrits dans les textes.

⇒ Première récolte de données par le premier groupe de récitants.

• **Tableau N°3 : Première récolte de données des productions écrites.**

| Groupes formés | Elève récitant | Durée enregistrement | Nombre de mots rédigés | Elève écrivant | Remarques |
|---|----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|--|
| Eden Adèle | Eden | 0'36 | 217 | Adèle | Binôme qui a très bien fonctionné. Malgré un très court enregistrement, ce premier texte contient 217 mots. Le texte final a été égaré par l'élève. |
| Dou Ryan Myriam | Dou | 3'54 | 145 | Ryan | Le trinôme s'est transformé très vite en binôme. Myriam s'est isolée pour écrire seule son propre récit. |
| Myriam | Pas d'enregistrement | | 92 | Myriam | A écrit son récit directement en français en s'excluant du groupe. L'heure lui a suffi. |
| Mathis Denis Dounia | Mathis | 1'35 | 134 | Denis | Ce trinôme s'est transformé également en binôme. Dounia s'est mise à l'écart et n'a pas participé à l'activité. |
| Moses Angéla Oumar => (absent) | Moses | 1'15 | 92 | Angéla et Moses | Groupe qui a bien fonctionné malgré les écarts de niveaux en compétences linguistiques. |
| Lauren Malik Hamed => absent | Lauren | 3'37 | 76 | Lauren et Malik | Ce binôme a rencontré quelques difficultés dès le départ avec un participant en moins, ce qui nous le verrons a eu des répercussions sur la production écrite. |

• **Tableau N°4 : Première récolte de données des productions écrites du second groupe de récitants du même groupe.**

| Groupes formés | Elève récitant | Durée enregistrement | Nombre de mots rédigés | Elève écrivant | Remarques |
|----------------|----------------|----------------------|------------------------|----------------|---|
| Adèle Eden | Adèle | 2'25 | 122 | Amen | Binôme qui a bien fonctionné. L'heure a suffi pour écrire un texte de 122 mots. |

| | | | | | |
|---------------------------------------|-------|------|-----|--------------------|---|
| | | | | | |
| Ryan Dou Myriam | Ryan | 1'35 | 86 | Dou | L'élève récitant n'a pas eu le temps de raconter son histoire. Myriam s'est affairée pendant ce temps à la correction de son récit sans se préoccuper de ses camarades. |
| Denis Mathis Dounia | Denis | 0'36 | 48 | Mathis | Récit court qui a donné lieu à un texte de quelques lignes rédigé une première fois par le binôme mais réécrit par Denis qui a corrigé les erreurs. |
| Oumar Moses Angéla | Oumar | 1'56 | 99 | Angéla et Moses | La rédaction s'est faite en partie par l'élève récitant qui devait quitter la classe une demi-heure avant la fin. Angéla qui était très attentive au récit d'Oumar s'est même aidée du dessin pour illustrer l'histoire. Pendant la dernière demi-heure restante Angéla et Moses ont réécrit une partie du récit d'Oumar. |
| Malik Lauren Hamed => absent | Malik | 2'00 | 193 | Lauren | Nous retrouvons le même problème que lors de la première séance avec un participant en moins. Mais en servant de traductrice et en ajoutant un participant les élèves ont réussi à écrire l'histoire du récitant dans l'heure. |

III.1.5. Réécriture individuelle des brouillons après ma correction.

Ce dernier tableau permet de faire une comparaison entre les premières et les secondes productions écrites en termes de nombres de mots rédigés.

- **Tableau N°5 : Comparaison entre les premiers textes et les seconds.**

(Le n° de page indiqué dans les cases renvoie à celui de l'annexe)

| Elèves | Production écrite initiale en nombre de mots | Production écrite finale en nombre de mots |
|------------------|--|--|
| Adèle | 122 (p.14) | 146 (p.15) |
| Angéla et Dounia | Aucune | 119 (p.27) |
| Dou | 135 (p.5) | 119 (p.6) |
| Denis | 48 (p.22) | 73 (p.23) |
| Eden | 217 (p.12-13) | Texte égaré par l'élève |
| Lauren | 76 (p.8) | 95 (p.9) |
| Malik | 193 (p.10) | 194 (p.11) |
| Mathis | 134 (p.20) | 55 (p.21) |
| Myriam | Une seule production écrite | 92 mots |
| Moses | 92 (p.24) | 116 (p.25) |
| Oumar | 99 (p.16) | 312 (p.18) |
| Ryan | 86 (p.7) | Texte égaré par l'élève |
| Ahmed | N'a pu participer à l'activité | |

Troisième partie : de l'oral à l'écrit de la langue d'origine à la rédaction

CHAPITRE PREMIER

I. L'APPORT ET LA CONTRIBUTION DE LA LANGUE D'ORIGINE DANS L'ACTIVITE PROPOSEE.

I.1. Avant l'écriture, l'oral.

Ce premier chapitre propose d'exposer quelques pistes analyses à partir des données recueillies sur le terrain et tente de répondre à la problématique de départ qui je le rappelle cherche à vérifier si le passage par la langue d'origine peut constituer un appui et support, facilitant l'entrée dans la production écrite en français.

I.1.1. Différences conceptuelles de l'oralité et langue d'origine.

Si le cadre institutionnel, ainsi que le media de l'enregistrement ont conditionné dans une certaine mesure la production orale des élèves, il est apparu dès le départ, des différences significatives sur la manière dont les élèves ont procédé à l'enregistrement. Visiblement, tous les élèves originaires d'Afrique subsaharienne ont raconté leur histoire de mémoire sans support papier, en se lançant sans filet dans leur narration même si certains ont montré de la réserve ou ont demandé de s'enregistrer une seconde fois. En revanche, cela n'a pas été le cas des autres élèves, qui ont presque tous écrit leur histoire avant de s'enregistrer. J'attire l'attention sur le caractère accidentel et fortuit de cet épisode puisqu'au départ je devais recueillir les productions des élèves sur une clé USB. C'est donc grâce aux enregistrements réalisés en ma présence que

j'ai pu faire ces observations. Ce constat pour le moins intéressant m'a renvoyée au premier projet que je souhaitais mettre en place avant d'avoir commencé mon stage. J'avais alors proposé à l'enseignante de travailler sur la production écrite à partir de la langue d'origine des élèves vers la production écrite en français en passant simplement par l'écrit, mais elle m'avait vivement déconseillée d'opter pour cette démarche, compte tenu du public majoritairement africain qui ne sait pas forcément retranscrire sa langue d'origine. J'ai donc suivi ses conseils et modifié mon protocole en choisissant de les enregistrer. En rendant ainsi l'activité potentiellement accessible à tous les élèves je n'imaginai pas que l'inverse se produirait, à savoir, que ceux dont la langue n'est pas issue de la tradition orale passeraient d'abord par l'écrit avant de raconter leur histoire. Ce fait m'a conduit à m'interroger sur la manière dont chacun se représente ce que signifie, raconter une histoire.

La nécessité d'avoir recours au support papier serait-elle significative des cultures écrites et de l'acculturation au conditionnement scolaire ? Pour les enfants qui l'ont utilisé, le support papier s'est constitué comme un relais mémoriel fiable, comme ils l'ont exprimé lors d'un entretien oral³³, qui leur a évité de montrer des marques d'hésitations liées au caractère immédiat de l'oralité et se sont assurés d'en livrer une version soignée. Le récit ainsi écrit n'avait plus qu'à être lu et ne s'apparentait plus à une production orale spontanée. Voici ce que dit Barthes, (1974) à propos du passage à l'écrit

Notre parole [...] est immédiatement théâtrale, elle emprunte ses tours [...] à un ensemble de codes culturels et oratoires : la parole est toujours tactique : mais en passant à l'écrit, c'est l'innocence même de cette tactique [...] que nous gommons [...] en réécrivant ce que nous avons dit, nous nous protégeons, nous nous censurons, nous barrons nos bêtises, nos suffisances, nos flottements, nos ignorances [...] (p.10).

Pour ces élèves, appréhender la narration, s'apparenterait de près à lire une histoire à partir d'un livre. En écrivant l'histoire avant de l'oraliser ils s'assuraient d'accorder à celle-ci une place similaire à celle que l'on trouve dans les livres. Dans un mouvement inverse, les élèves de culture africaine en se lançant spontanément dans la narration se sont plus ancrés dans une perspective proche de la tradition orale. Sans entrer ici dans les détails, on peut dire de manière générale que la place accordée à l'oralité dans les cultures africaines occupe une fonction hautement communicative qui garantit la transmission des savoirs et des traditions. Pour Amadou Hampaté Bâ, auteur malien (1900-1991) « la tradition orale est au cœur de

³³ Cet entretien s'est fait en groupe de manière informelle lors d'un goûter organisé en l'honneur de mon départ.

l'histoire de l'Afrique, de l'héritage de connaissance de tous ordres patiemment de bouche à oreille et de maître à disciple à travers les âges³⁴. » Sans attribuer à ces démarches un jugement de valeur qui accorderait à l'écrit ou à l'oral un statut particulier ou privilégié, rendant cette *opposition caricaturale* (Fayol 1977), je renvoie aux travaux de Goody (2007), qui rappelle que écrit et oral sont deux modes de communication qui coexistent ensemble et qui ont chacun leurs avantages et leurs inconvénients :

Il faut garder présente à l'esprit l'idée selon laquelle l'introduction d'un nouveau moyen de communication (*l'écrit*) est différente d'un nouveau moyen de production. Un moyen de communication ne remplace, ne supprime ni ne marginalise le précédent. Il s'y ajoute plus qu'il ne le supprime. [...] Parler est toujours une activité qu'il est important de cultiver [...]. On peut le constater dans le cas des tribunaux [...] qui exigent des témoignages oraux [...] (p.7).

I.1.2. Quelles représentations autour de la langue d'origine ?

Si dans l'ensemble, les élèves se sont prêtés avec enthousiasme à cette activité narrative qui mettait en avant leur langue d'origine, deux élèves, soit environ 15 %, ont manifesté des réticences plus ou moins marquées comme j'en ai fait mention dans la récolte des données. Pour rappel, le refus catégorique de Myriam de participer à l'activité sans pouvoir fournir d'explication, ou les résistances de Denis qui plus discrètement a montré peu d'intérêt se cachant presque pour s'enregistrer, dévoile et questionne la place qu'occupe cette langue première pour l'élève. Sans poser de certitudes sur les motivations de l'un ou de l'autre, nous avons vu que pour Denis, ces raisons pouvaient probablement résulter de l'interdiction de parler la langue d'origine. Dans son cas, l'activité proposée est venue contrarier et bousculer positivement les représentations qui lui sont véhiculées autour de sa langue en accordant à celle-ci une légitimité « institutionnelle », celle du collège. Toutefois, elle a placé l'élève dans une position d'inconfort, car il ne peut pas tendre de pont entre la sphère scolaire et la sphère familiale à cause des interdits imposés par cette dernière. Dans une configuration comme celle-ci, remotiver la langue d'origine à travers un dialogue avec la famille, peut contribuer pas à renforcer l'estime de soi et éviter à terme, d'entraîner l'élève vers un bilinguisme soustractif. (Lambert, 1962)³⁵ Toutefois dans le cas de Myriam, qui n'a pas voulu s'étendre sur la question,

³⁴ <http://www.mdieye.com/loralite-en-afrique/>

³⁵ http://www.risc.cnrs.fr/mem_theses_pdf/1996_NAJAB.pdf

son attitude pourrait donner lieu à quelques explications. En écrivant directement en français elle a montré une volonté de faire une séparation entre la sphère scolaire liée à l'apprentissage du français, et la sphère familiale et personnelle qui représente un autre monde culturel et linguistique ; je n'ai pas pu en savoir plus. Le fait d'avoir écrit directement en français semble apporter ces éléments de réponse.

I.1.3. Quels apports sur le plan cognitif ?

Je renvoie au chapitre II du cadre théorique qui a mis en avant les bénéfices cognitifs du bilinguisme et l'intérêt de poursuivre la pratique de sa langue première. Nous retrouvons dans l'activité réalisée, la réflexion posée par Bialistok (1991) in Rezzoug (2007) sur les allers-retours qu'effectuent les bilingues entre les langues. En traduisant leur histoire à leur pair, les élèves se sont interrogés sur la manière de traduire tel mot, transposer telle expression, de trouver des équivalences etc. Certes, ces mouvements de vas et vient entre les langues demandent de l'élève une certaine gymnastique et des efforts qui n'apportent pas de solutions immédiates mais qui ont pour avantage d'enclencher une démarche réflexive et métalinguistique qui éclaire sur les différences qui existent entre les langues. A mesure que la L2 se renforce, dans le cas où celle-ci s'acquiert via un apprentissage guidé, l'apprenant prend conscience de la manière syntaxiquement correcte et normée de transposer telle ou telle forme linguistique en en comprenant mieux les mécanismes. En observant Lauren, (Guatemala), scolarisée en novembre 2016 et intégrée en cinquième, j'ai pu constater que si elle arrivait à peu près à se faire comprendre de son binôme, c'est le passage à l'écrit qui a été plus problématique. Certes, son binôme n'a pu lui venir en aide à cause de ses faibles compétences en français, mais cela m'a permis d'observer quelle stratégie elle a mis en place pour réaliser la tâche. Elle s'est posé beaucoup de questions sur la manière dont elle allait formuler ses phrases et s'est aussi beaucoup focalisée sur l'orthographe : « *comment on dit ça en français ? Comment je dois l'écrire ? En espagnol je sais mais pas en français c'est pas pareil* ». Lauren, soucieuse de produire un texte correct a réussi à transcrire une douzaine de lignes³⁶ (76 mots) d'un enregistrement qui a duré 3'37 minutes. Comme le souligne Vigner (2009), « les problèmes de formulation mobilisent une attention importante aux dépens des questions de planification et d'organisation textuelle » (p.106), (même si dans le cas de nos élèves la phase de planification s'est déjà opérée dans leur langue.) C'est le cas de Denis, qui malgré un texte

³⁶ Annexe p. 8,9

bref de quelques lignes, rédigé par son binôme conformément à la consigne de départ, s'est focalisé sur les fautes d'orthographe faites par ce dernier³⁷ et a réécrit son texte en le corrigeant, mais sans y apporter d'amélioration sur le plan narratif comme je lui avais suggéré. Lors de la séance de révision il a apporté quelques améliorations mais j'ai dû beaucoup le solliciter³⁸.

I.1.4. S'appuyer sur son répertoire langagier pour maintenir le lien social

Malik originaire d'Afghanistan est arrivé en novembre 2017. Lors de la séquence, il s'est servi de l'anglais, langue apprise en Serbie, pays dans lequel il a transité un an avant d'arriver en France. Même si l'élève est intégré en classe ordinaire de mathématiques et d'anglais et que son niveau est estimé à A2³⁹, il présente des difficultés pour se faire comprendre par ses pairs et utilise souvent l'anglais comme langue de communication. Au cours de l'activité avec son binôme (Lauren), il a pris des notes en anglais⁴⁰ et non dans sa langue d'origine. Bien que l'anglais qu'il utilise ressemble plutôt à un parler composite appris en milieu non-guidé, c'est grâce à lui que l'élève arrive à se faire comprendre de ses enseignants et de son entourage et s'en sert comme passerelle pour entrer dans le français. Cette stratégie qu'il s'est approprié tout seul, conscient que sa langue, très éloignée du français ne peut lui venir en aide, se révèle être un allié sécurisant, une langue de résilience, sur laquelle il peut s'appuyer pour maintenir un lien social avec son entourage.

I.2. Le choix libre de la narration

I.2.1. Libérer l'expression à travers un récit de son choix

L'avantage d'avoir laissé aux élèves la possibilité de choisir leur texte, a permis de libérer l'expression. Cela a fait émerger, quelques récits personnels, ceux de Lauren (8) et Angela (3) et Ahmed (1). Pour étayer mes propos, je m'appuie sur le cas des deux élèves hispanophones Lauren du Guatemala et Angéla du Pérou et qui ont toute deux relaté un récit de voyage. Ici la langue d'origine semble avoir trouvé refuge dans des souvenirs qui retracent pour l'une et l'autre un voyage aux allures d'épopée, dans un lieu inconnu mais agréable (bien qu'à l'intérieur de leur pays). Il se déroule sur quelques jours, dans un contexte culturel et familial qui est le leur, et dont les protagonistes sont des membres proches : grands-parents, parents,

³⁷ Annexe p.22

³⁸ Annexe p.23

³⁹ L'élève est inscrit pour passer le DELF A2.

⁴⁰ Annexe p.8

oncle. Assez ressemblants thématiquement bien que très personnels, leurs récits s'apparentent à une sorte de mise en abîme parallèle de leur départ vers la France. L'expression qui s'y libère renvoie à des souvenirs heureux empreints d'une certaine nostalgie que les élèves ont choisi de partager avec leurs pairs.

Pour Ahmed, qui était absent le jour de l'activité écrite, l'élève a accepté de raconter son récit à la classe lors de notre dernière rencontre. Celui-ci relate l'origine de son nom de famille lequel est associé à un animal totem et à une légende qui s'y rattache.

Pour Dou, une élève malienne, la langue d'origine a abrité une histoire qui contient une partie chantée. Ce motif musical intégré à son récit semblait revêtir de l'importance à ses yeux car elle m'a demandé comment elle allait s'y prendre pour transposer sa chanson à l'écrit. La question qui se posait ici, était comment rendre visible sur le papier la dimension orale de sa chanson ? Même si celle-ci comporte du texte, c'est surtout la partie mélodique qui semblait la préoccuper. Je lui ai répondu qu'elle pouvait simplement l'expliquer dans son texte, alors elle a écrit : « *dans mon histoire il y a une chanson je peux pas l'écrire*⁴¹. » Pourtant, au cours de la dernière étape de l'activité qui consistait à la révision du texte je lui ai demandé d'essayer d'écrire une phrase de sa chanson, pensant qu'elle en donnerait une traduction. Le résultat final a montré que l'élève l'a translittéré du bambara au français en s'appuyant sur sa connaissance phonématique du français.⁴² En allant plus loin, je trouvais intéressant de faire remarquer qu'en insérant sa langue typographiquement au milieu de son texte, Dou, lui accordait non seulement une place centrale, une place de cœur, mais tendait un pont entre les deux langues et les deux cultures. En sollicitant l'élève à en écrire une phrase, celle-ci a trouvé une stratégie originale pour en donner sa propre version. Je ne sais pas si elle l'a translittéré parce qu'elle n'a pas su la traduire ou plutôt parce que en la traduisant elle en perdrait la dimension musicale, ce qui à mon avis pencherait plus dans ce sens. En la translittérant, elle s'assurait de la préserver intact. En voici l'extrait :

« *Bon yo o bon yo ou mani ka banani tikè a kèhè ka nomou derb wéléou nani ka bana ni tike ne te sé hé ote se ne té sé ka denoh mi né sara ba wèrè ke mé fila mou mé i ko ki ka déno miné sanou yé boro la ye i ko ki ka déno minè sara wari ye boro la ye i ko ki ka déno mi né sara*⁴³. »

I.2.2. Les limites des récits libres

⁴¹ Dans son texte.

⁴² Pour transcrire avec le son [u] elle écrit / ou / qu'elle a emprunté du français et non / u / qui est la transcription habituelle.

⁴³ Texte complet en annexe p.6

Laisser aux élèves le libre choix d'une histoire peut s'avérer déstabilisant pour les élèves qui se sont habitués au cadre scolaire. C'est aussi prendre le risque de se retrouver face à des récits déjà tout prêts, et copiés-collés. C'est le cas du récit biographique de Ryan⁴⁴ (10) qu'il est allé puiser directement sur internet. Ou encore celui de Denis (4) qui au retour des vacances me présente avec fierté une feuille de format A4 sur laquelle il avait écrit un texte dans un français impeccable, qu'il avait recopié à partir d'un livre emprunté à la bibliothèque. Absent le jour où j'avais donné la consigne, l'information qui lui a été transmise ultérieurement n'a apparemment pas été comprise par l'élève pourtant intégré en classe de 3^{ème} ; ou alors, interprétée différemment. Je lui ai alors demandé de trouver une histoire qui vient de lui et de s'enregistrer. Je ne savais pas alors, qu'on lui interdisait de parler sa langue. C'est en prenant connaissance de cette information, que j'ai mieux compris pourquoi ce choix libre en langue d'origine ne pouvait être motivant. Puisqu'on l'empêche de parler sa langue comment peut-il s'exprimer librement dans cette langue qu'on lui interdit ? En m'apportant un récit déjà rédigé en français l'élève s'affranchissait de la tâche d'enregistrement qu'il ne souhaitait pas réaliser mais me montrait néanmoins qu'il s'était honorablement acquitté (pensait-il) de la tâche demandée en recopiant dans une très belle écriture une histoire toute faite sans s'interroger sur l'intérêt du travail qu'il me rendait.

⁴⁴ Annexe p.7

DEUXIEME CHAPITRE

II. LA CONTRIBUTION ET LES BENEFICES DU TRAVAIL DE GROUPE DANS LA REALISATION DE LA SEQUENCE ET L'ENTREE DANS L'ECRIT.

II.1. Quels sont les intérêts de faire travailler les élèves ensemble ?

II.1.1. La réorganisation spatiale de la classe

La mise en place de l'activité a demandé un réagencement de l'organisation spatiale de la classe. Faire des îlots de travail s'imposait comme une évidence pour la réalisation de cette tâche. Il fallait potentialiser et stimuler l'écoute des uns et des autres en plaçant les élèves en vis à vis. Au moment d'effectuer ce changement, j'ai remarqué que les élèves ne savaient pas ce qu'ils devaient faire et semblaient perdus dans ce nouvel agencement, venu subitement bousculer le cadre auquel ils sont habitués.

II.1.2. Du trinôme au binôme : les contraintes liées au terrain

Je rappelle que le protocole de départ prévoyait de faire travailler les élèves en trinôme en assignant à chacun un rôle spécifique (récitant, aide-rédacteur, rédacteur), mais les contraintes liées au terrain n'ont pas rendu cette configuration possible. Malgré ces impondérables de dernières minutes, les binômes ont finalement mieux fonctionné que les trinômes sauf pour Lauren et Malik. Le trop grand écart de compétences langagières entre les deux élèves, a entraîné un ralentissement dans la production écrite du binôme. La configuration en triade prévue au départ aurait dû pallier les déficits linguistiques de ce groupe en particulier et conduire le projet à réalisation. Le troisième élève (Ahmed) absent ce jour-là devait prendre en charge la rédaction du récit de Lauren. Par ailleurs comme je l'ai déjà souligné certains

élèves n'ont pas trouvé d'affinité au sein de leur trinôme. Cet obstacle a eu pour conséquence un manque de motivation conduisant à une démission d'un des participants. La relation d'amitié entre les élèves tend malgré tout à instaurer un climat de confiance dans le groupe. En outre, les élèves n'ayant pas été habitués au travail de groupe, ont pu être déstabilisés par cette nouvelle modalité d'organisation. Celle-ci demande en effet de la part des participants d'accepter de tenir un rôle spécifique au sein du groupe, sans pour autant faire intervenir l'aspect relationnel et affectif qui les lie les uns aux autres, mais qui cible des objectifs de travail. Cette configuration est possible si les élèves ont été initiés et acclimatés à ce type de démarche et s'ils en comprennent l'intérêt commun. Le travail en groupe nécessite une organisation qui ne peut s'inscrire que dans un rituel guidé et sollicité par l'enseignant. Dans le cas de Myriam son exclusion volontaire du groupe a été motivée non pas à cause d'une mauvaise entente avec ses pairs mais parce qu'elle s'est rendue compte, d'avoir été la seule à ne pas avoir de texte. C'est cette différence qui l'a conduit à se surpasser en se retirant du groupe pour travailler en solitaire. Quant à Dounia, en trinôme avec deux élèves avec lesquels le dialogue ne passe pas, elle est restée l'heure entière les bras croisés et la tête baissée sans ouvrir la bouche. L'élève d'origine moldave, arrivée en UPE2A en septembre 2016 rencontre beaucoup de difficultés dans sa scolarité et dans sa relation aux autres. Elle communique et participe très peu aux activités de classe malgré les sollicitations de l'enseignante. Sentant qu'elle ne parviendrait pas à traduire son récit elle m'a présenté quelques jours plus tard une traduction qu'elle avait faite avec un logiciel informatique. Son manque d'enthousiasme face à l'activité, lié à son insécurité linguistique, m'a encouragée à la faire travailler lors de la séance qui a suivi, en binôme avec Angela avec laquelle une relation d'amitié s'est installée et où le dialogue est possible. Elles ont produit à deux, (même si comme nous le verrons plus loin l'essentiel du travail a reposé sur Angela) un même texte très éloigné de leur enregistrement initial. Cette solution improvisée a eu pour bénéfice de ne pas léser l'élève en difficulté et de développer l'esprit coopératif de la seconde.

II.1.3. Le rôle du binôme : un rôle d'étayage ou comment mutualiser les savoirs.

Pour De Vecchi (2006), cité par Marcellin (2012) « les potentialités d'un groupe ne correspondent pas à la somme mais à la multiplication des connaissances et des compétences de chacun ». (p20). On peut considérer dans le cas de cette séquence, que le travail en binôme a tenu un rôle majeur dans la réalisation du projet, participant de sa réussite. Idéalement, le binôme occupe une place de tuteur pouvant assurer une fonction d'étayage (Bruner,1987). Boré

& Bosredon (2013), rappellent que « l'association en dyades [...] s'appuie sur l'hypothèse vygotkienne que le dialogue permet par l'énonciation d'un discours socialisé, la construction d'une pensée apte à se « sémiotiser » par l'outil qu'est l'écriture » (p.18). C'est donc dans cette perspective que j'ai pensé cette activité, afin de susciter des interactions et mutualiser les compétences linguistiques et pragmatiques des élèves dans la prise en charge de l'écrit, la résolution de problèmes de traduction, la négociation du sens, les formulations et reformulations des phrases et la mise en texte.

Nous venons d'évoquer plus haut la dyade Lauren / Malik. Je souhaite à présent parler en particulier de Malik en tant que narrateur et mettre en avant les stratégies qu'il a déployées pour arriver à ses fins, (Ahmed le troisième élève n'étant pas non plus présent ce jour-là). Pour se faire comprendre il a dû jongler de l'anglais au français, du mime au croquis. En faisant intervenir un autre élève dans leur binôme et en m'improvisant moi-même, traductrice ils ont pu reconstituer le récit de Malik. J'ai procédé selon la méthode de la dictée à l'adulte afin que les deux autres élèves puissent écrire le récit en français. Pour ce faire j'ai questionné le narrateur pour restituer fidèlement les informations transmises, ce qui n'a pas été facile, car certains mots qu'il a utilisés en anglais n'étaient pas précis. Par exemple nous avons du mal à nous entendre sur les mots *tiger* et *lion* que l'élève utilisait indifféremment, mais qui pour moi représentait deux personnages différents de son récit. Nous nous sommes finalement arrêtés sur le mot *lion*. Si cet exemple ne représente pas en lui-même une différence structurelle, il montre néanmoins les différences conceptuelles de représentation de l'objet linguistique qui peuvent dans le meilleur des cas n'engendrer que des contresens sans grande importance. La relation qui s'installe entre le narrateur et celui qui écrit est désignée par relation *d'intersubjectivité*. Marie Claude Javerzat (1998), place cette dernière au centre de la dictée à l'adulte.

La négociation du sens en cours d'écriture, les digressions, les évocations, les commentaires métalangagiers..., sont autant de productions orales de qualité et de nature différentes qui animent chacun des acteurs de la situation. L'analyse précise des corpus le montre. L'activité de dictée à l'adulte est donc une situation intersubjective à l'intérieur de laquelle s'élaborent des significations communes. Cependant, cette construction de significations partagées n'est possible que parce qu'elle est le fruit d'interactions de significations produites dans le contexte inter-psychologique entre le plan sémiotique et le plan culturel (p.128).

En donnant aux élèves scripteurs les idées maîtresses du texte de Malik, et malgré mes tentatives de les laisser eux-mêmes formuler les phrases, le texte laisse transparaître à la fin de la rédaction

les traces de ma guidance⁴⁵. Néanmoins, cela a permis aux élèves de comprendre que le rôle d'étayage qu'ils ont tenu dans cette séquence a considérablement contribué à la réussite du travail de Malik.

II.1.4. Entrer en empathie avec son binôme

Le concept d'empathie a été étudié en profondeur par de nombreux courants philosophiques, psychanalytiques et scientifiques ; il n'est question ici, d'en donner juste les idées générales. Je retiens les suivantes : pour le philosophe Husserl (s.d), l'empathie s'établit à partir d'une intersubjectivité : « l'empathie est ce qui me fait reconnaître autrui non pas comme un simple objet, mais comme un *Alter ego* qui malgré sa perspective différente, vise le même monde que moi » (Clément, E., Demonque, C., Hansen-Løve, L., Kahn, P., 2000) Pour le neurophysiologiste Alain Berthoz (2015), « l'empathie suppose, qu'on soit capable d'éprouver l'émotion telle qu'elle est ressentie par autrui en se mettant effectivement à sa place ».

De retour vers nos productions, je souhaite m'arrêter sur celle d'Angela et Dounia, qui faute de temps ont dû réinventer pendant l'heure de classe un nouveau récit. C'est Angela qui a conduit les opérations et écrit directement en français sans passer par la langue d'origine. L'histoire dévoile la sensibilité et l'empathie de l'élève à l'égard de son amie. La production écrite, malgré la faible contribution de Dounia qui s'est montrée assez passive pendant l'activité, reste quand même le fruit de la coopération des deux élèves dans la mesure où l'une (Dounia) a servi d'inspiratrice à l'autre (Angela). Ce récit est né de cette interaction et altérité qui n'auraient peut-être pas fait émerger la même thématique, si chacune avait travaillé séparément. Le récit⁴⁶ relate une aventure qui met en scène les deux élèves se retrouvant dans une situation de péril avec des obstacles à surmonter ; elles doivent traverser une rivière en bateau, « *mais c'était dangereux parce qu'il y avait du courant et Dounia avait peur mais pas Angela. Elle lui dit : « n'ais pas peur, je sais naviguer»* (sic).

Au-delà du texte écrit, quelle lecture peut-on faire de ce récit ? La situation décrite par l'élève, semble non seulement exprimer l'amitié qui la lie à Dounia mais marque aussi son empathie. Elle lui montre qu'elle peut compter sur elle puisque *elle* (Angela l'héroïne), *sait naviguer*, et peut donc sauver son amie d'un danger imminent, grâce à ses compétences de navigatrice et à son courage. Angela, qui est arrivée du Pérou depuis peu, est une élève remarquable et joviale

⁴⁵ Annexe p.11

⁴⁶ Annexe p. 27

qui s'exprime peu mais obtient de très bons résultats dans toutes les disciplines scolaires. Consciente des difficultés que rencontre Dounia tant sur le plan des apprentissages que dans ses relations aux autres élèves de la classe et aux enseignants, elle me confie à l'oreille au moment de l'activité « Dounia est très intelligente mais elle a peur. » Dans son récit elle la prend sous son aile et la sauve du *courant*, métaphore du contexte scolaire qui met l'élève en péril à cause de l'arrivée dans ce nouveau pays et cette nouvelle culture que seule une élève comme Angela qui vit la même expérience, est à même de comprendre et de partager. La fin du récit voit une issue heureuse où les deux jeunes filles se retrouvent ensemble dans un lieu sûr avec une nouvelle famille. Le déplacement d'un endroit à l'autre encombré par de dangereux obstacles est assez symbolique de la quête d'un ailleurs préférable, qu'elle met en exergue dans cette l'histoire.

II.2. Que nous montrent les écrits sur le plan formel ?

II.2.1. De l'oral à l'écrit des textes de longueurs variées

La première récolte de données, montre des textes de longueurs variables.⁴⁷ Il apparaît à l'analyse des premiers brouillons que la majorité des élèves (2.5.7.11.13) qui n'ont pas eu recours au support écrit lors de l'enregistrement ont produit des textes plus longs et ont eu assez de temps pour finaliser avec leur pair, la première rédaction de leur récit dans l'heure consacrée à l'activité. Par ailleurs une production orale très brève, celle d'Eden (tableau N°2) a donné lieu à une production écrite assez consistante. L'élève (2) a fait preuve d'improvisation en modifiant son récit en cours de route, y ajoutant des informations nouvelles et plus de détails. Avec son binôme, ils ont produit un premier texte de 217 mots à partir de son enregistrement qui n'a duré que 36 secondes. Si son récit de base l'a aidé à construire sa trame narrative il en a dépassé les limites en l'enrichissant.

Ces remarques qui mettent à jour la longueur des textes et le temps qui a été nécessaire à chacun pour entrer dans l'écrit et pour finaliser le récit, cherche à comprendre si on peut établir un lien de causalité entre ces éléments et le fait d'avoir utilisé ou non un support écrit lors des enregistrements. Mon hypothèse serait que les élèves qui n'ont pas utilisé de support papier lors de l'enregistrement ont eu plus de facilité au moment de l'étape de traduction que les autres élèves. Non pas parce que la plupart d'entre eux est francophone, ce qui y a sans doute contribué, mais surtout parce que leur récit plus proche de la langue parlée a occasionné moins

⁴⁷ Renvoi au tableau n°5

de contraintes que celles qui sont liées à l'écriture. Les élèves sont passés d'un mode oral à un autre mode oral et n'ont pas été assujettis à une traduction à partir d'un modèle écrit. Ce qui leur a laissé une plus grande marge de manœuvre.

La phase de traduction était la première difficulté rencontrée par l'élève pour se faire comprendre de son binôme. Même si ce dernier avait pour rôle d'aider à formuler des phrases en français et à rédiger le texte, seul le récitant pouvait livrer son récit. C'est une fois verbalisé, que la phase d'écriture pouvait commencer à alléger la charge de celui-ci.

Il en va autrement des productions écrites des élèves qui ont eu recours au support écrit avant l'enregistrement. Si une heure n'a pas suffi à Lauren⁴⁸ pour traduire son histoire à Malik, c'est comme nous l'avons vu plus haut, à cause de l'énergie investie dans la recherche lexicale et dans le souci d'orthographier correctement. Cependant, il se peut qu'elle ait été conditionnée à tort par son modèle écrit en espagnol, qui a freiné ses velléités lors du passage au français. L'élève a pris conscience qu'il lui serait difficile de produire un texte à l'image de celui produit en langue première. À cela, s'ajoute la faible participation de son binôme qui ne lui a pas été d'un grand secours.

Nous retrouvons le même problème avec le récit biographique⁴⁹ de Ryan qui a rencontré quelques difficultés lors de la traduction. Ne se souvenant plus de son histoire il a cherché son support papier sur lequel il l'avait écrit puis voyant qu'il ne le trouvait pas, il l'a réécouté à plusieurs reprises l'enregistrement avant de commencer à le traduire. Le premier brouillon a donné un récit inachevé qui, hormis le temps perdu par l'élève à chercher son document, peut s'expliquer par le fait que ce dernier s'est calqué sur son récit de départ dont les informations fixes lui ont laissé peu de liberté pour modifier ou ajouter des détails personnels. Tout comme Lauren il a été conditionné par son modèle de départ qu'il a eu du mal à égaler.

En revanche, en prenant appui sur le texte d'Oumar⁵⁰ (niveau B1) qui n'a pas eu recours au support papier lors de l'enregistrement, le texte écrit est proportionnellement plus long que celui de Lauren. Il contient dans le premier brouillon quatre-vingt-dix-neuf mots contre trois cent treize mots dans le texte final en réécriture après correction. Je précise que lors du premier brouillon l'élève n'a eu qu'une demi-heure pour travailler son texte, devant quitter la salle plus tôt que prévu.

II.2.2. Quels types d'erreurs rencontre-t-on dans les premières productions écrites ?

⁴⁸ Annexe p.8

⁴⁹ Annexe p.7

⁵⁰ Annexe p. 17,18,19

De manière générale, ce qui ressort des productions écrites, attestent que les élèves ne relisent pas leur texte et n'opèrent pas d'allers-retours et de *révision* de manière autonome. Vigner (2009), souligne que

Les élèves se livrent rarement à des opérations de révision de façon spontanée. Opérations qui sont généralement dotée d'un faible pouvoir d'efficacité. [...]. On peut estimer que les ENA, en situation de grande approximation linguistique, auront du mal à exploiter au mieux cette phase de contrôle.

Pour Hélène Romian (1993) membre du groupe EVA,

La maîtrise des écrits implique que les élèves deviennent progressivement capables d'une lecture critique pertinente de leurs écrits et de ceux de leurs pairs, des écrits en général, en fonction de critères précis, compte tenu des divers types d'écrits, de textes (p.10).

Néanmoins, l'ensemble des textes produits ne sont pas dénués de cohérence. Bien au contraire, les élèves pour la plupart, ont suivi la trame narrative de leur récit qu'ils ont intériorisé et à partir duquel ils se sont appuyés pour entrer dans l'écrit. Malgré un certain nombre d'erreurs d'ordre grammatical et lexical que j'ai relevées et répertoriées dans le tableau ci-dessous, les textes sont lisibles et cohérents et on peut sans trop de difficulté retrouver le fil de l'histoire. Toutefois on peut pointer le manque de cohésion qui se manifeste par un choix limité de connecteurs logiques et l'absence de références anaphoriques, ce qui donne des phrases organisées essentiellement par juxtaposition et coordination. L'absence de ponctuation dans certaines copies peut rendre la lecture difficile pour un lecteur lambda.

Dans le tableau ci-dessous j'ai recensé le type d'erreurs courantes et réalistes pour un niveau A2/ B1.

- Tableau représentant les types d'erreurs rencontrées dans les copies

| Types d'erreurs | Exemples d'erreurs des premiers brouillons | Copies |
|---|--|--------|
| Absence de ponctuation ou peu de ponctuation | De manière générale la ponctuation se limite au point et à la virgule qui sont assez bien maîtrisés. Dans certaines copies la ponctuation est quasi inexistante (annexe p.12-13-14-15) On trouve une copie avec des guillemets et les deux points (annexe p.27) | |
| Ponctuation mal placée | Vf annexe p.25 confond la phrase et le bout de la ligne. | 1 |
| Orthographe erronée des auxiliaires et participes | <i>Ça ce pas bon / la lune sait pour tout le monde / on et arriver/ on et partie / elle est coller / il à coupe / à été garter x5 / était garter / il à commence / qui n'a vait pas ((4)/ son alles /</i> | 8 |
| Usage non conforme des auxiliaires | <i>ils sont marchent / il a fatigué / tout le monde lui est pardonne / j'ai fatigué</i> | 2 |
| Confusion des temps verbaux : passé composé / imparfait / futur + infinitif | <i>Denis : Il été une fois / son père vouler apprend / Lauren :il vouler pas / moi je crier / aujourd'hui je prennais... / et toi tu pronnait du.../ tu alla mourir pour tu iras / quand la nuit est arrivera /</i> | 4 |
| Terminaisons verbales incorrectes | <i>Ils marche / ils arrives / le lion se vois /qui est partir / il a acheter / il y avais / de tue / de se marie / elle proind pour elle pris / elle alle pour elle alla / ils ont continuer a pêché/</i> | 2 |
| Orthographe lexicale | <i>Imaginait pour imaginaire / accose pour à cause / secrat pour secrète / serser pour cesser / commaint pour commun / tout-joure pour toujours /</i> | 2 |
| Omission du « ne » dans ne pas | <i>(il) a pas beaucoup / le lion accepte pas / tu Ø voulais pas</i> | 2 |
| Confusion ou usage non correcte des prépositions | <i>le lapin raconter son histoire pour une autre animal /jusqu'à le jour / Beaucoup des l'argent/ avec pour alors</i> | 3 |
| Omission ou ajout de prépositions après le verbe | <i>le loup a dit Ø la chèvre / le loup continuait Ø attraper/ elle demande Ø sa mère /ils sont aller à pêché / la chèvre a commencé Ø courir /</i> | 1 |
| Absence de pronom personnel | <i>Et moi Ø attrapais</i> | 1 |
| Absence de déterminant ou emploi erroné | <i>Le loup a pris la place de Ø petite chèvre / il a attrapé les cornes de chèvre / a beaucoup l'argent</i> | 2 |
| Confusion des pronoms ou absence du pronom complément | <i>...Pour le dire de ne plus manger / sa mère la dit(x2) / pour le dire que / la mère de Sira surprend Sira / Le loup lui suivait /</i> | 5 |
| Omission des pronoms relatif QUI / QUE | <i>Il crois Ø c'est un autre lion / Le loup a vu Ø la chèvre ne dit pas la vérité/</i> | 2 |

| | | |
|--------------------|--|--|
| diversité lexicale | Nombreuses répétitions / pas d'utilisation de pronoms compléments : lui, leur, la , le | |
| connecteur logique | Peu de connecteur logique. | |

II.2.3. La correction des textes

Pour procéder à la correction des premières productions écrites, je me suis appuyée sur le contenu du programme enseigné pendant le trimestre. Je n'ai pas fait une correction complète ni apporté de réponses toutes prêtes, j'ai plutôt opéré dans le sens d'une approche heuristique. J'ai entouré et souligné les erreurs afin de mettre les élèves en situation d'autoquestionnement (Scardamalia et Bereiter 1983), en leur apportant cependant suffisamment d'indices pour les mettre sur la bonne piste. Ainsi, au cours des semaines qui ont précédé l'activité, les élèves avaient travaillé sur les temps du récit, imparfait de l'indicatif et passé simple, ainsi que sur certains marqueurs spatio-temporels : *d'abord, ensuite, enfin, après, puis* à partir de textes narratifs et d'œuvres d'art. Un travail sur les adjectifs et les synonymes avait également fait l'objet de plusieurs leçons. J'ai donc pris en compte ce que les élèves avaient déjà abordé en classe et ciblé ma correction en fonction de ces critères. Or les erreurs les plus courantes que j'ai rencontrées dans leurs copies, se situent au niveau de la conjugaison et de la concordance des temps. Les élèves ont eu du mal à réutiliser à bon escient les temps du récit et l'on trouve beaucoup de confusions dans l'orthographe des conjugaisons. Il en résulte d'un amalgame dans la formation du passé composé et celle de l'imparfait. Ces erreurs montrent que les élèves n'ont pas encore automatisé la bonne orthographe et ne font pas encore le lien entre graphie et phonie (*il vouler pas, il a acheter, il été une fois, il y a vait* etc.). Dans cette situation d'écriture libre, il leur a été difficile de s'y retrouver de manière autonome⁵¹. A contrario, ils en sont tout à fait capables lorsqu'ils se trouvent face à des exercices isolés, qui ne portent que sur un temps en particulier, comme lors d'une activité réalisée en classe sur l'emploi de l'imparfait⁵². Lorsque l'élève est capable de réutiliser ses connaissances sans trop réfléchir c'est qu'il les a mémorisées, chose qu'il fait naturellement lorsqu'il parle sa langue première. Ces actions relèvent de la mémoire procédurale (Eichenbaum & Cohen, 2001 ; Squire & Knowlton, 2000)⁵³. En revanche, en langue étrangère on passe par un apprentissage plus ou moins explicite qui

⁵¹ Voir la grille

⁵² Annexe p.32

⁵³ <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08011.pdf>

sollicite la mémoire déclarative (Ibid.), celle dont on se sert pour mobiliser ses connaissances. Pour Courtillon (2003), c'est dans un processus de production personnelle qu'on peut développer la mémoire procédurale, et non dans des tâches où le texte est pré-écrit » (p.61). Cette comparaison de productions écrites, justifie raisonnablement l'intérêt de faire travailler les élèves sur des textes qui sollicitent la mémoire. Les placer dans des situations auxquelles ils n'ont pas été préparés stimule doublement l'apprentissage, à condition bien entendu de respecter le rythme de développement cognitif de chacun selon les âges.

II.3. Les textes après correction

II.3.1. Réécrire son texte à partir de la rédaction du binôme

Je rappelle que cette phase de révision / réécriture s'est réalisée individuellement en classe pendant l'heure de cours, et même si le protocole de départ prévoyait un travail en groupe, ce changement a été bénéfique. Ce qui a été intéressant lors de la dernière phase du projet, a été de faire réécrire aux élèves leur propre texte à partir de la rédaction de leur binôme. Le premier effort qu'ils ont dû fournir a été de relire leur production mise en page par une autre main. La compétence de relecture demande une double attention qui se situe tant au niveau de la graphie qu'au niveau de la lisibilité du texte. Est-ce que l'élève arrive à se retrouver dans son récit ? Cette relecture a permis aux auteurs de prendre du recul par rapport à leur texte comme s'il s'agissait d'une production étrangère, rendue « publique » par le travail en groupe. Cette distanciation qui se réalise à leur insu leur a fait porter un premier regard critique et réflexif sur leur travail, passé entre les mains d'un tiers. En outre, s'agissant de leur production personnelle, ils ont mis toute l'attention nécessaire pour rendre celle-ci telle qu'ils l'avaient envisagée au départ. L'élève cherche à rendre son texte lisible au lecteur potentiel afin ne pas perdre *la face* (Goffman 1973). Parmi nos récits il est intéressant de constater que Denis⁵⁴ a corrigé les erreurs de son binôme sur sa production écrite avant même que j'intervienne sur le premier brouillon. L'importance que l'élève accorde à la norme orthographique s'est fait aux dépens du contenu narratif du texte lui-même. Si le soin esthétique de sa rédaction montre le sérieux qu'il porte à l'activité d'écriture, il témoigne aussi d'une crainte de perdre *la face* (ibid) en présentant une écriture remplie d'erreurs qui ne vient pas de lui.

⁵⁴ Annexe p.22

Quant aux autres élèves ils ont suivi les conseils apposés dans la marge et corrigé les erreurs notifiées.

II.3.2. Une typographie soignée

Sur le plan typographique la réécriture est plus soignée et pour certaines copies un meilleur agencement est visible. Je viens d'évoquer ci-dessus le cas de Denis et plus haut le cas de Dou qui avait introduit sa chanson au cœur de son texte⁵⁵, je voudrai à présent parler du travail d'Adèle⁵⁶ qui est à ce sujet remarquable et qui mérite qu'on s'y arrête. L'élève qui ne gère pas encore les codes de la ponctuation (un seul point final dans sa copie) s'est arrangée pour donner à son texte une lisibilité à travers la visibilité graphique, ce qui permet au lecteur de s'y retrouver aisément. Elle a judicieusement mis des majuscules à chaque début de phrases, à défaut de ponctuation, et a justifié son texte en laissant un alinéa d'un carreau. Elle a aussi fait deux paragraphes distincts qui montrent qu'elle a voulu séparer l'histoire en deux. Le premier se présente comme une introduction du sujet ; avec le second, on entre au cœur de celui-ci. Dans un autre travail d'écriture réalisée lors d'une activité de classe sur l'imparfait, j'ai noté que l'élève s'est servie de la même stratégie d'architecture typographique, en agençant son texte à l'image d'une liste⁵⁷, chaque phrase étant numérotée. Cet agencement semble être l'initiative personnelle de l'élève, qui est la seule de son groupe (pour cette activité) à avoir opéré de la sorte. On peut retrouver néanmoins ce type d'organisation textuel dans la copie de Lauren⁵⁸ (pour notre activité) qui elle aussi, bien qu'elle n'ait pas eu le temps de terminer son texte, s'est efforcée de le rendre aussi clair que possible. A l'aide des nombres ordinaux (*le premier jour, le deuxième jour, etc.*) elle est parvenue à exposer de manière claire les événements chronologiques de son récit qu'elle a séparés par des interlignes, et qui structure sa copie de façon très lisible. Cette organisation semblerait s'apparenter à une volonté personnelle celle d'y voir plus clair en posant les idées les unes à la suite des autres un peu comme une équation mathématique.

II.3.3. Et pour finir, des textes plus longs

⁵⁵ Annexe p.6

⁵⁶ Annexe p.15

⁵⁷ Annexe p.32

⁵⁸ Annexe p.9

Parmi les réécritures, une copie se distingue du reste des autres par sa longueur. Le texte d'Oumar comporte deux-cent-vingt-deux mots. L'élève de 17 ans, qui termine sa troisième année en UPE2A a présenté en mai dernier le DELF B1. Paradoxalement à sa production il m'a confié lors de l'entretien oral avoir trouvé l'activité assez difficile, mais surtout pour des considérations d'ordre lexicale, ne trouvant pas toujours les mots exacts. Lors de la réécriture il n'avait qu'un début d'histoire⁵⁹, un brouillon inachevé. Dans l'heure de cours il a réussi à finir de réécrire son histoire en caractérisant un peu plus ses personnages comme je le lui avais suggéré. Toutefois il rencontre à l'écrit un certain nombre de difficultés qui ne sont par ailleurs par perceptibles à l'oral, son élocution est toujours très précise et l'élève bien que réservé répond toujours de manière pertinente et appropriée. Son texte présente des erreurs syntaxiques telles que l'inversion de certains constituants de la phrase : « *le loup toujours continuait / tu déjà m'a regardé* », une absence de connecteur logique qui donne des phrases coordonnées et juxtaposées. Des oublis de pronoms personnels, des absences et des confusions entre les déterminants définis et indéfinis, ainsi qu'un amalgame au niveau des tiroirs verbaux des temps de l'indicatif. Sachant qu'il ne disposait que d'une heure l'élève s'est empressé d'écrire dans un rythme soutenu ce qui témoigne par ailleurs d'une certaine maturité probablement liée à son âge. Mis à part les suggestions que je lui avais faites sur son brouillon et dont il a tenu compte au début de sa production, il n'a pas suivi les mêmes conseils pour la suite de son récit. Il ne fait pas de doute qu'une séquence supplémentaire voire deux, auraient été nécessaires pour qu'il puisse retravailler son texte et corriger les erreurs.

Finalement, même si tout n'a pas été corrigé les élèves à travers cette réécriture ont été forcés de retourner dans leur texte pour pouvoir réécrire. Ce premier brouillon a été le support qui leur a donné l'opportunité de repérer à travers la relecture les erreurs signalées par moi et en les corrigeant d'en prendre conscience.

- Tableau des productions après correction

⁵⁹ Annexe p.16-17

| Elèves | Production écrite initiale en nombre de mots | Production écrite finale en nombre de mots | Remarques générales |
|---------------|--|--|--|
| Adèle | 122 (p14) | 146 (p15) | A tenu compte de certaines remarques et des conseils. A ajouté des adjectifs et les synonymes proposés. A revu les temps du passé. Aucune ponctuation n'a été ajoutée sauf un point à la fin du récit. |
| Angéla Dounia | Aucune | 119 (p27) | Il y a eu un seul. récit écrit. J'ai aidé les élèves à la rédaction. |
| Dou | 135 (p.5) | 119 + dix lignes en bambara (p.6) | A tenu compte des remarques, modifié le temps de certains verbes et reformulé la dernière phrase qui n'était pas très claire. A ajouté les paroles de sa chanson. |
| Denis | 48 (p.22) | 73 (p.23) | A ajouté des adjectifs et des précisions à son texte ce qui l'a augmenté de 25 mots. L'élève s'est appliqué à soigner sa graphie, le texte malgré sa brièveté est très clair. La ponctuation et l'orthographe sont respectées malgré quelques erreurs. |
| Eden | 217 (p.12-13) | | Texte non rendu par l'élève |
| Lauren | 76 (p.8) | 95 (p.9) | A ajouté des adjectifs et des précisions à son récit, mais elle n'a pas eu le temps de l'achever |
| Malik | 193 (p.10) | 194 (p.11) | Malik a réécrit son récit en tenant compte de mes annotations qui portaient surtout sur la syntaxe et l'orthographe. |
| Mathis | 134 (p.20) | 55 (p.21) | Ici, inversement l'élève n'a pas réussi à réécrire son histoire en entier. Néanmoins la partie réécrite comporte moins de fautes d'orthographe et la syntaxe est mieux agencée. La ponctuation n'est pas toujours à la bonne place. |
| Moses (NSA) | 92 (p.24) | 116 (p.25) | A essayé de tenir compte des remarques sur la ponctuation mais n'en a pas compris l'utilité, il ajouté un point systématiquement en bout de chaque ligne qu'il confond probablement avec la fin de de la phrase. Il a fini son histoire ce qui justifie le nombre de mots en plus. |
| Oumar | 99 (p.16) | 312 (p.18) | A tenu compte des remarques faites sur la caractérisation des personnages. A ajouté des adjectifs et s'est efforcé de tenir compte de la ponctuation. |
| Ryan | 86 (p.7) | | Texte non rendu par l'élève. Mais a tenu compte de mes corrections au moment de la réécriture. |

Conclusion

« Dès l'école primaire, je me suis trouvé face aux deux langues, joyeusement confronté à deux tribus de mots, à deux maisons l'une plus vaste que l'autre, mais toutes deux hospitalières, aérées, spacieuses avec quelques trésors cachés sous le marbre ou le zellige taillé par des artisans talentueux. Mon père craignait que le français ne l'emporte sur l'arabe, ma mère, qui ne savait ni lire ni écrire, me disait 'apprends toutes les langues, le principal c'est que tu continues à me parler en arabe dialectal ! » Tahar Ben Jelloun (2007)

Comment rendre l'écriture plus accessible aux élèves allophones en voie d'inclusion ? Comment réduire les présupposés qui pèsent sur la compétence écrite, considérée comme l'une des plus complexes ? Ecrire est une nécessité qui concernent tous les élèves ; pour ceux qui ne possèdent pas encore les codes de la langue, c'est un enjeu oh combien plus compliqué.

Rappelons-nous ces paroles de Freinet « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire ! »

Ailleurs, dans le contexte qui est le nôtre, celui des d'UPE2A, il ne saurait être question de fermer les yeux sur la langue d'origine de nos apprenants, qui est constitutive de leur patrimoine identitaire et culturel. Associer les savoir-faire, s'appuyer sur leurs acquis langagiers, est une force et un tremplin pour les apprentissages. Pourquoi ne pas les exploiter en classe ? À travers cette activité d'écriture j'ai tenté de montrer, qu'il était possible de tisser des liens entre la langue d'origine et la langue de scolarisation.

Pour rappel ma problématique était la suivante : dans quelle mesure le passage par la langue d'origine, à travers une narration choisie librement par l'élève, constitue-t-il un appui favorable et contribue-t-il à rendre plus facile l'entrée dans l'écrit.

Comme première hypothèse, nous avons émis qu'en laissant les élèves choisir librement leur narration dans leur langue, il leur serait plus simple de s'exprimer car on leur épargnerait ainsi la partie invention, ce qui dans le second temps de l'activité servirait de support déclencheur pour entrer dans l'écrit. La seconde hypothèse était relative à la démarche méthodologique utilisée pour conduire ce projet à terme à partir du travail de groupe.

C'est la conjugaison de ces deux hypothèses, la première étant soumise aux conditions de la seconde que je propose de valider. Chaque étape du protocole mis en place a joué un rôle important la réalisation. Si le point de départ était axé sur la langue d'origine, c'est l'enchaînement des actions qui se sont déroulées qui ont permis d'aboutir au produit final, la production écrite. Néanmoins, nous avons vu à travers les études menées autour des processus d'écriture que la partie planification supporte à elle seule une grande charge cognitive. A ce

titre, nous pouvons valider l'hypothèse qu'en demandant aux élèves de choisir une histoire de leur choix, on les a affranchis de cette première étape. Avoir raconté son histoire en langue d'origine a aidé les élèves à entrer dans l'écriture à chacune des étapes.

Dès le démarrage, nous avons pu observer des différences conceptuelles dans la manière d'appréhender l'oralité. On a pu constater en effet que les élèves qui n'avaient pas eu recours au support papier au moment de l'enregistrement avaient eu plus de facilité à traduire que ceux qui avaient écrit leur histoire. Etape qui a dévoilé comment s'est fait le transfert de la langue première vers la langue cible. En effet, les stratégies mises en place par les élèves pour se faire comprendre de leur pair ont été plurielles : dessiner, mimer, paraphraser, parler anglais, autant d'actions qui ont poussé les élèves à se débrouiller et à puiser dans leur mémoire, leurs connaissances.

Le choix du texte libre est un autre point important du protocole qui a permis de vérifier si cette démarche a été profitable. Quels genres d'histoires les élèves ont-ils choisi de raconter. En laissant cette liberté, je souhaitais augmenter les possibilités narratives et laisser chacun s'exprimer à sa manière. Même si, seule une minorité de textes sont des récits personnels, les élèves ont reproduit à l'écrit leur propre histoire qui est unique, et dont ils en deviennent l'auteur. Ils en prennent la pleine responsabilité ce qui constitue un premier pas vers l'autonomie, essentielle dans le parcours scolaire. L'écriture libre a aussi porté ses fruits, parce que se trouvant en dehors d'une thématique fixée par l'enseignante, elle a demandé de la part des élèves de fournir des efforts pour réactiver et mobiliser leurs savoirs. Nous avons vu, en comparant les présentes productions avec une production réalisée en classe autour de l'imparfait de l'indicatif, que les élèves prenaient plus de risques et avaient du mal à faire des liens avec les leçons de classe, ce qui justifie d'autant plus l'intérêt de solliciter l'écriture libre, afin de mettre l'élève en position de chercheur et non d'agent passif.

Un deuxième temps relève les effets bénéfiques et productifs du travail de groupe, qui a mis à contribution les compétences de chaque élève dans une entraide mutuelle. La tâche assignée à chacun dans le groupe a permis de créer entre les élèves une coopération et un rapport de réciprocité qui a concouru à la réussite de la tâche. Des liens d'empathie se sont dévoilés entre certains élèves, motivant l'écriture.

Enfin, la révision s'est plus orientée vers les objectifs linguistiques à proprement parlé. Les textes ainsi produits ont servi de supports pour la correction, et ont donné aux auteurs l'occasion de se replonger dans leur récit, de se relire et de s'améliorer, premiers pas vers une conscientisation du texte écrit et de ses codes.

En rendant ces activités pérennes, en instaurant un rituel d'écriture un peu à la manière de Freinet, en suscitant des désirs d'écrire, sans immédiatement se focaliser sur l'erreur on arriverait à rendre potentiellement plus attractive et plus accessible la compétence d'écriture. Faire des activités de corrections en binômes, échanger les copies des élèves et travailler à leur amélioration, sont autant d'idées, qu'il est possible d'impulser en UPE2A.

Introduire par ailleurs des supports multilittéraciques en langue d'origine permettrait d'ouvrir des perspectives vers la dimension interculturelle, et créer des rapprochements entre les élèves et les cultures de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N. (2006). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés* (ENA), CRDP de Montpellier, coll. "Ressources Formation Multimédia", DVD (26 mn) et guide pédagogique, 15 pages. Label européen pour l'innovation dans l'apprentissage des langues.
- Bakhtine, M. (1975/1978). *Esthétique et théorie du roman*. (trad. par D. Olivier). Paris : Gallimard.
- Barré-de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck université.
- Barré-de Miniac, C. (2011). La littéracie. In P.Blanchet & P.Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp.213-224). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Barthes, R. (1981). *Le grain de la voix. Entretiens 1962-1980*. Paris : Seuil.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie* 153, p.121-149.
- Ben Jelloun, T. (2007, Mai). On ne parle pas le francophone. *Monde diplomatique*, 638, p.20-21.
- Berthoz, A. (2015, Avril). Empathie : un regard scientifique sur les bases de la relation à l'« autre ». *Diasporiques*, 22, p.22-29.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2)85-105
Repéré à http://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982
- Bishop, M-F. (2005). Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires : ébauche d'un parcours historique. In M.Molinié & M-F Bishop (Eds.), *Autobiographie et réflexivité* (pp.33-50). Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise CRTF.
- Blanchet, P. (2012). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P.Blanchet, & P.Chardenet, (éds) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp.9-20). Paris : Edition des archives contemporaines.
- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris : Payot.
- Boré,C., & Bosderon, C. (2013). La phrase selon les brouillons : un trajet entre l'oral et l'écrit. *Le français aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Borgé, N. (2015). *Réception, médiation et réception esthétique des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle-Paris3

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). La nécessité d'un modèle théorique et technologique de l'agir enseignant dans la classe. *Education et didactique*, 3(3), 31.

Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. In P.Blanchet & P.Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp.253-260). Paris : Editions des archives contemporaines.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Paris : Didier.

CECRL (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, Paris, conseil de l'Europe, Didier.

Chiss, J-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théorie et didactique*. Paris : l'Harmattan.

Clément, E., Demonque, C., Hansen-Løve, L., Kahn, P. (2000). *La pratique de la philosophie de A à Z*. Paris : Hatier.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarche et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur.

Conseil de l'Europe (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Paris : Didier.

Cornaire, C., & Raymond, P-M. (1994). *La production écrite en didactique des langues*. Anjou Quebec : CEC

Courtilon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 11,17. Repéré à <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf>

Cuq, J-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE - CLE International.

De Saussure, F. (1916) 1981. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris : Payot

Délégation générale à la langue française et aux langues de France. *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français*. <http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/145726/1570575/version/2/file/Pedagogie-plurilinguisme.pdf>

Galissou, R. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en DLE*. Remembrement de la pensée méthodologique. Paris : CLE international.

Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Editions de minuit.

Goody, J. (2007). L'oralité et l'écriture. *Communication et langages. L'énonciation éditoriale en question*. (154) pp.3-10.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.

Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes, et The Dynamics of Composing: making Plans and juggling Constraints in Gregg, W., Steinberg, R. (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale, New Jersey, L. Erlbaum Associated Publishers.

Heurley, L. (2006). « La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive », *Langages*, 4(164),10-25. doi : 10.3917/lang.164.0010

Hymes, D (1962). « The Ethnography of Speaking », in Gladwin T. et Sturtevant W.C. (Eds), *Anthropology and Human Behavior*, The Anthropological Society of Washington, Washington D.C., p. 13-53.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Javerzat, M-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 17, 127-137.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Colin.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

Lecomte, F. & Mortamet, C. (2008). Culture d'apprentissage et mode d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes. *Glottopol*, 11, 56. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html

Macoir, J. & Fossard, F. (2008). *Mémoire procédurale et processus cognitifs : application de règles en morphologie, syntaxe et calcul arithmétique*. Programme de maîtrise en orthophonie - Faculté de médecine - Université Laval : Québec Canada Centre de Recherche Université Laval Robert-Giffard.

Marcellin, J. (2012). *Binôme et apprentissage*. Master métier de l'Education et de la Formation. Université Montpellier II. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00838529/document>

Mas, M. (1991). Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire. *Repères*, (4), 23-34.

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF éditeur.

Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions des collégiens nouvellement arrivés en France : les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Nice.

Mendonça Dias, C. (2017, à paraître). Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire, dans Mariella Causa et Valeria Villa-Perez (coord.), *Regards croisés sur le*

plurilinguisme, les apprentissages et les migrations, Essais, Revue interdisciplinaire d'humanités, École Doctorale Montaigne Humanités, Université Bordeaux Montaigne [en ligne].

Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère*. Paris : CLE.

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.

Molinié, M. (2004). « Finalités du biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 4 (147).

Najab, F. (1996). *Contributions à la psychologie du bilinguisme. Structures et fonctionnements cognitifs, alternance des langues dans la communication bilingue*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Paris VIII.

Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz

Peutot, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSco. In C.Klein, Co(dir). *Le français comme langue de scolarisation*. Paris : Scéren. Repéré à http://www.risc.cnrs.fr/mem_theses_pdf/1996_NAJAB.pdf

Rezzoug, D., De Plaën,S., Bensekhar Bennabi,S., & Moro, M.R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158,58-65
doi : 10.3917/lfa.158.

Rolland, D. (2004). Exploration de la mémoire et de l'identité collective en FLS. *Le français aujourd'hui*. 4 (147) ,103.

Romian, H. (1993). Les recherches EVA. In M.Mas, H. Romian, G.Turco, C.Tauveron (Eds), *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits* Paris : INRP

Spaëth,V. (2014). La question de *l'Autre* en didactique des langues. *Glottopol*,23,167-187.
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_08spaeth.pdf

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, Paris : PUF, coll. « Education et formation ».

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette Education.

Vigner,G. (1982). *Ecrire, éléments pour une pédagogie*. Paris : CLE international.

Vygostki, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. (trad. F.Sève). Paris : Editions Sociales.

Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 23,151-168.

Sitographie

<http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/Circulaire%20EANA%202017.pdf>

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

Rapport au parlement sur la langue française (2017). Repéré à
[file:///C:/Users/catherine/Downloads/Rapport%20au%20Parlement%202017_revue-19%2012%202017%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/catherine/Downloads/Rapport%20au%20Parlement%202017_revue-19%2012%202017%20(1).pdf)

Sites consultés

<http://carap.ecml.at/>

<http://www.ciep.fr/>

<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293#>

<http://www.francaislangueseconde.fr/bibliographie/textes-officiels/>

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 7 |
| Première partie : cadre théorique..... | 10 |
| PREMIER CHAPITRE | 10 |
| I. PRISE EN COMPTE DES FACTEURS D'HETEROGENEITE : CONSTATS ET COMPLEXITES. | 10 |
| Introduction du premier chapitre | 10 |
| I.1. Les dispositifs d'UPE2A | 11 |
| I.1.1. Retour arrière sur le dispositif..... | 11 |
| I.1.2. Leur rayonnement géographique | 11 |
| I.1.3. Le temps accordé aux EANA dans ce dispositif | 12 |
| I.2. Hétérogénéité des élèves d'UPE2A | 12 |
| I.2.1. Différences d'âge dans la même classe..... | 12 |
| I.2.2. Langues et cultures multiples dans la même classe | 13 |
| I.2.3. Des profils plurilingues..... | 14 |
| I.2.4. Plurilingues mais parfois rétifs | 14 |
| I.2.5. Les profils monolingues..... | 15 |
| I.2.6. Le français appris en tant que langue vivante étrangère. | 16 |
| I.3. Entre le pays d'origine et le pays d'accueil quelle scolarité ?..... | 16 |
| I.3.1. La scolarité avant la France ?..... | 16 |
| I.3.2. Les cultures d'apprentissages..... | 16 |
| I.3.3. Quels programmes en UPE2A ? | 17 |
| I.3.4. Le Français comme langue de scolarisation..... | 18 |
| I.3.5. La langue des consignes..... | 19 |
| Conclusion du premier chapitre..... | 19 |
| DEUXIEME CHAPITRE | 20 |
| II. LE BILINGUISME : QUELS AVANTAGES EN UPE2A ? | 20 |
| II.1. Bilinguisme et plurilinguisme, quelques références et définitions | 20 |
| II.1.1. Rétrospective diachronique sur une compétence méprisée..... | 20 |
| II.1.2. Brève définition du bilinguisme | 21 |
| II.1.3. Le bilinguisme passif ou asymétrique | 21 |
| II.1.4. Les préjugés autour du bilinguisme | 22 |
| II.1.5. Quels apports sur le plan cognitif ? | 23 |
| II.2. Le bilinguisme vu par les politiques linguistiques | 24 |
| II.2.1. Quelles recommandations ?..... | 24 |
| II.2.2. La dissolution du dispositif des langues et des cultures d'origine | 24 |
| II.2.3. Les initiatives en faveur du bilinguisme | 25 |
| II.2.4. Des projets et des initiatives isolés | 25 |
| II.2.5. Des projets à faible rayonnement | 26 |
| Conclusion du deuxième chapitre | 26 |
| TROISIEME CHAPITRE | 27 |
| III. SAVOIR ECRIRE, C'EST PAS SIMPLE ! | 27 |
| III.1. Ecriture, une rétrospective diachronique de la littéracie..... | 27 |
| III.1.1. La place de l'écrit dans la société : un changement de paradigme | 27 |
| III.1.2. L'oral et l'écrit : le grand débat anthropologique linguistique | 27 |
| III.1.3. L'écrit en didactique des langues : un espace potentiel d'interaction..... | 29 |
| III.2. Regard sur la compétence écrite et sur les modèles d'écriture..... | 31 |
| III.2.1. Ecriture : rétrospective sur un savoir-faire complexe | 31 |
| III.2.2. Le modèle de Hayes & Flower | 32 |
| III.2.3. Le groupe EVA : mise en place d'une didactique de l'écrit | 33 |
| III.3. La place de l'écrit en contexte scolaire et en FLSc : difficultés et enjeux didactiques et pédagogiques..... | 34 |
| III.3.1. De la langue d'origine vers la langue seconde | 34 |

| | | |
|---|--|-----------|
| III.3.2. | Ecrire en FLSco | 36 |
| III.3.3. | Quelles pratiques d'écriture en FLSco ? | 37 |
| III.3.4. | L'écriture libre à la manière de Freinet. | 38 |
| Deuxième partie : La mise en place d'une séquence de production écrite..... | | 39 |
| PREMIER CHAPITRE | | 39 |
| I. TERRAIN ET CONTEXTE..... | | 39 |
| I.1. Les lieux et les protagonistes | | 39 |
| I.1.1. | Le collège Tristan Flora dans le 20 ^{ème} arrondissement de Paris | 39 |
| I.1.2. | Rencontre du terrain d'investigation..... | 39 |
| I.1.3. | Les élèves de la classe..... | 40 |
| I.1.4. | Les langues et pays représentés | 40 |
| I.1.5. | L'espace de classe et son organisation..... | 41 |
| I.1.6. | De l'avantage du travail en groupe | 42 |
| DEUXIEME CHAPITRE..... | | 43 |
| II. DEMARCHE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE..... | | 43 |
| II.1. Quelle démarche scientifique ?..... | | 43 |
| II.1.1. | Observation directe..... | 43 |
| II.1.2. | Recherche action : une méthode empirico déductive | 43 |
| II.2. Présentation de la méthodologie..... | | 44 |
| II.2.1. | Première étape | 44 |
| II.2.2. | Raconter dans sa langue d'origine : pourquoi faire ? | 45 |
| II.2.3. | Formation des groupes et obstacles rencontrés..... | 46 |
| II.2.4. | Un travail de groupe : un rôle pour chaque élève | 46 |
| II.2.5. | Des consignes, encore des consignes, toujours des consignes..... | 47 |
| II.2.6. | Difficultés méthodologiques à la réalisation | 47 |
| TROISIEME CHAPITRE..... | | 48 |
| III. DE LA THEORIE A LA PRATIQUE, DU PAPIER AU TERRAIN | | 48 |
| III.1. La récolte des données | | 48 |
| III.1.1. | Les enregistrements | 48 |
| III.1.2. | La durée des enregistrements | 48 |
| III.1.3. | Thématiques et genres de récits..... | 49 |
| III.1.4. | Descriptifs des premiers brouillons recueillis..... | 50 |
| III.1.5. | Réécriture individuelle des brouillons après ma correction..... | 52 |
| Troisième partie : de l'oral à l'écrit de la langue d'origine à la rédaction | | 54 |
| CHAPITRE PREMIER..... | | 54 |
| I. L'APPORT ET LA CONTRIBUTION DE LA LANGUE D'ORIGINE DANS L'ACTIVITE PROPOSEE..... | | 54 |
| I.1. Avant l'écriture, l'oral. | | 54 |
| I.1.1. | Différences conceptuelles de l'oralité et langue d'origine..... | 54 |
| I.1.2. | Quelles représentations autour de la langue d'origine ? | 56 |
| I.1.3. | Quels apports sur le plan cognitif ?..... | 57 |
| I.1.4. | S'appuyer sur son répertoire langagier pour maintenir le lien social | 58 |
| I.2. Le choix libre de la narration | | 58 |
| I.2.1. | Libérer l'expression à travers un récit de son choix..... | 58 |
| I.2.2. | Les limites des récits libres | 59 |
| DEUXIEME CHAPITRE..... | | 61 |
| II. LA CONTRIBUTION ET LES BENEFICES DU TRAVAIL DE GROUPE DANS LA REALISATION DE LA SEQUENCE ET L'ENTREE DANS L'ECRIT..... | | 61 |
| II.1. Quels sont les intérêts de faire travailler les élèves ensemble ? | | 61 |
| II.1.1. | La réorganisation spatiale de la classe..... | 61 |
| II.1.2. | Du trinôme au binôme : les contraintes liées au terrain..... | 61 |

| | | |
|----------------------------|---|-----------|
| II.1.3. | Le rôle du binôme : un rôle d'étayage ou comment mutualiser les savoirs | 62 |
| II.1.4. | Entrer en empathie avec son binôme | 64 |
| II.2. | Que nous montrent les écrits sur le plan formel ? | 65 |
| II.2.1. | De l'oral à l'écrit des textes de longueurs variées | 65 |
| II.2.2. | Quels types d'erreurs rencontre-t-on dans les premières productions écrites ? | 66 |
| II.2.3. | La correction des textes | 70 |
| II.3. | Les textes après correction | 71 |
| II.3.1. | Réécrire son texte à partir de la rédaction du binôme | 71 |
| II.3.2. | Une typographie soignée | 72 |
| II.3.3. | Et pour finir, des textes plus longs..... | 72 |
| Conclusion..... | | 75 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 78 |
| Sitographie | | 82 |
| Résumé | | 85 |

Résumé

Ecrire, est une nécessité qui concerne tous les élèves scolarisés, mais pour ceux qui ne possèdent pas encore les codes de la langue, c'est un enjeu qui s'avère bien plus complexe.

Comment dès lors, préparer les élèves à cette compétence langagière considérée comme l'une des plus complexes entre toutes, et comment la rendre attractive ? Par ailleurs préserver la langue première et/ou la langue d'origine des apprenants est une nécessité, qui présente de nombreux avantages sur le plan des apprentissages. Cette recherche-action, présente une activité d'écriture libre à la manière de Freinet qui commence à l'oral en langue première et se termine à l'écrit en langue cible. Ce mémoire propose de montrer comment dans le cadre des dispositifs d'UPE2A, il est possible de conjuguer la compétence écrite, tout en mettant à profit la langue d'origine des élèves allophones. Comment celle-ci peut servir d'appui et contribuer à faciliter l'entrée dans l'écrit.

Mots clés : compétence écriture, bilinguisme, FLSco, écriture libre, UPE2A (Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants)

Abstract

Writing is an obligation, which concerns every schooled child, but for those who do not have the codes of language yet, it happens to be a far more complex stake.

Therefore, how can one prepare pupils to this language skill considered as one of the most elaborate of all and how to make it attractive ? In addition, preserving the first language and, or the native language of the learners is a necessity which offers numerous advantages as far as learning skills are concerned. This research/action presents a free-writing activity as introduced by Freinet, starting orally with the primary language and ending with writing in the target language. This research paper intends to demonstrate how within the framework of UPE2A plans, it is possible to conjugate the writing skill, while taking advantage of the primary language of allophone students. How can this be used as a support which contributes to facilitate the entry into writing.

Key words : writing skill, bilingualism, French as a scholar language, free writing, Pedagogic unit for allophone newcomers.

